



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho.

Especial referencia a experiencias exitosas
de proyectos de innovación docente
y la utilización de herramientas
y metodologías colaborativas.

Coord.

Carlos Soria Rodríguez

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DERECHO.
ESPECIAL REFERENCIA A EXPERIENCIAS EXITOSAS DE PROYECTOS
DE INNOVACIÓN DOCENTE Y LA UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS
Y METODOLOGÍAS COLABORATIVAS.



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

INNOVACIÓN DOCENTE Y
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DERECHO.

Especial referencia a experiencias exitosas de
proyectos de innovación docente y la utilización de
herramientas y metodologías colaborativas

Coord.

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

Dykinson, S.L.

2023

INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DERECHO. ESPECIAL REFERENCIA A EXPERIENCIAS EXITOSAS DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE Y LA UTILIZACIÓN DE HERRAMIENTAS Y METODOLOGÍAS COLABORATIVAS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 142 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-358-1

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

INDICE

INTRODUCCIÓN. INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.... 9
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ

SECCIÓN I

EXPERIENCIAS, PROPUESTAS Y REFLEXIONES SOBRE PROYECTOS
DE INNOVACIÓN DOCENTE, RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EL
APRENDIZAJE COLABORATIVO EN DERECHO

CAPÍTULO 1. EXPERIENCIAS EN INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO IMPARTIDO EN INGLÉS	12
ANDRÉS BAUTISTA-HERNÁEZ	
CAPÍTULO 2. INTERNACIONALIZACIÓN DEL DERECHO MERCANTIL	26
MARÍA SERRANO SEGARRA	
CAPÍTULO 3. EL EUROPEAN HOUSING STUDIES: LA PRIMERA FORMACIÓN EUROPEA PARA PROFESIONALES INMOBILIARIOS	42
SERGIO NASARRE AZNAR	
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DOCENTE RENOVADA EN LA IMPARTICIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE DERECHO PROCESAL.....	58
ELENA LARO GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 5. IMPLEMENTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN DERECHO ECLESIAÍSTICO DEL ESTADO	73
MARÍA DEL CARMEN CAPARRÓS SOLER	
CAPÍTULO 6. EL JUEGO DE ROL COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO ROMANO EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE.....	87
BELÉN FERNÁNDEZ VIZCAÍNO UNIVERSIDAD DE ALICANTE	
CAPÍTULO 7. EL PÓDCAST: UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL GRADO EN DERECHO.....	108
PEDRO L. LÓPEZ HERRAIZ M.ª ARANTZAZU CAGIGAL CASQUERO	

CAPÍTULO 8. EL USO DE ISPRING EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA. 129 JORGE JUAN MILLA IBÁÑEZ	
CAPÍTULO 9. LA PECERA COMO TÉCNICA DE DEBATE: MATERIALIZACIÓN DEL ODS NÚMERO 4..... 144 NOELIA ARJONA HERNÁNDEZ	144
CAPÍTULO 10. EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INFORMACIÓN PERIODÍSTICA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE JURÍDICO PENAL 164 ELENA BOZA MORENO	164
CAPÍTULO 11. INTRODUCCIÓN DE SUPUESTOS PRÁCTICOS PARA LA APLICACIÓN DE LA REGULACIÓN NACIONAL E INTERNACIONAL EN CURSOS DE POSTGRADO RELACIONADOS CON LA SEGURIDAD ALIMENTARIA 183 NATACHA CABALLERO GÓMEZ CARLOS SORIA RODRÍGUEZ JULIA MANETSBERGER HIKIMATE ABRIOUEL NABIL BENOMAR	183
CAPÍTULO 12. DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL DERECHO ENTRE EL MAESTRO- MENTOR Y EL DISCÍPULO-ESTUDIANTE..... 200 JOSÉ ANTONIO SANTOS	200
CAPÍTULO 13. EXPERIENCIAS PARA LA IMPLICACIÓN DEL ESTUDIANTE EN LA DOCENCIA: EL ROL DEL ALUMNO-PROFESOR 213 LUIS MIGUEL RAMOS MARTÍNEZ	213
CAPÍTULO 14. EL FEEDBACK DEL PROFESOR HACIA LOS ALUMNOS EN LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS 227 MARÍA DEL CARMEN CAPARRÓS SOLER	227
CAPÍTULO 15. EL ACERCAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES A LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA..... 242 MARÍA JESÚS BLANCO SÁNCHEZ	242
CAPÍTULO 16. UNA APROXIMACIÓN AL MUNDO PENITENCIARIO DESDE EL APRENDIZAJE Y SERVICIO 256 GLORIA FERNÁNDEZ-PACHECO ALISES EDUARDO IBÁÑEZ RUIZ DEL PORTAL M ^a ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS	256
CAPÍTULO 17. A PROPÓSITO DE LA REVOCACIÓN DE LEGADOS Y LA ACTIO PETITIO HEREDITATIS POR OTROS LLAMADOS 269 ELISA MUÑOZ CATALÁN	269

CAPÍTULO 18. UNA CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA DE DERECHO EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y CHILENAS	283
JADRANKA GLADIC	
IRIA DA CUNHA	

SECCIÓN II
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LA CLASE INVERTIDA

CAPÍTULO 19. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE CLASE INVERTIDA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES EN LA ATENCIÓN AL PARTO.....	317
MARINA MORLA GONZÁLEZ	

CAPÍTULO 20. LAS TICS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA. REFLEXIÓN SOBRE LA CLASE INVERTIDA EN LAS FACULTADES DE DERECHO: UN NUEVO PARADIGMA	331
ANTONIO MUÑOZ AUNION	
VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO	

CAPÍTULO 21. EL FLIPPED CLASSROOM COMO HERRAMIENTA DISRUPTIVA EN EL ÁMBITO DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	345
ESTEFANÍA HARANA SUANO	

SECCIÓN III
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LA SIMULACIÓN Y LA RESOLUCIÓN DE CASOS

CAPÍTULO 22. FOMENTANDO LA DOCENCIA PARTICIPATIVA EN DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO MEDIANTE EL USO DE SIMULACROS DE JUICIO	366
LUCAS SEBASTIÁN DE ERICE ARANDA	

CAPÍTULO 23. MOOT COURT EN DERECHO PROCESAL	382
SONIA CANO FERNÁNDEZ	

CAPÍTULO 24. ENSAYANDO PARA UNA AUDIENCIA PREVIA	397
DIANA MARRERO GUANCHE	

CAPÍTULO 25. LA SIMULACIÓN COMO METODOLOGÍA PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN MEDIACIÓN.....	409
JUAN CARLOS VELASCO PERDIGONES	

CAPÍTULO 26. LA <i>PRAXIS</i> DE LOS DERECHOS HUMANOS. METODOLOGÍA PARA LA DEFENSA DE CASOS DESDE UN PROGRAMA UNIVERSITARIO.....	433
JESÚS ALFREDO GALINDO ALBORES	
CAPÍTULO 27. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y DE CASOS PRÁCTICOS	451
M ^a DEL ROSARIO SÁNCHEZ VALLE	

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

La necesaria constante innovación en la docencia y el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior a nivel europeo han supuesto un esfuerzo de cambio y adaptación en la docencia del Derecho. A ello se le suma la necesaria adaptación y/o desarrollo de nuevas y existentes metodologías, técnicas y herramientas que permitan dar respuesta a los retos sociales, económicos, culturales, medioambientales, institucionales y tecnológicos que afronta no solo la sociedad en su conjunto sino también la universidad. Como consecuencia de este cambio y adaptación, se ha generado nuevo conocimiento y múltiples experiencias respecto a la docencia en los diferentes campos de las ciencias jurídicas. Partiendo de este hecho, la obra que se ha editado, con el título *Innovación docente y renovación pedagógica en Derecho*, recoge en sus veintisiete capítulos múltiples reflexiones, propuestas y experiencias sobre proyectos de innovación docente o la utilización de nuevas y existentes herramientas y metodologías docentes, entre otros temas, todo ello específicamente abordado desde el ámbito de la docencia del Derecho.

De acuerdo con la premisa anterior, se ha dividido la obra en tres partes o secciones. Una primera sección, de carácter general, que aúna experiencias, propuestas y reflexiones sobre proyectos de innovación docente, renovación pedagógica y el aprendizaje colaborativo en Derecho. Una segunda sección que aborda experiencias y reflexiones sobre la utilización de la denominada clase invertida (*flipped classroom* en inglés). Y finalmente una tercera dedicada a las experiencias y reflexiones sobre la utilización de la simulación y la resolución de casos.

La primera sección, de temática variada, incluye varios trabajos dedicados a experiencias y reflexiones sobre la innovación docente en la

enseñanza del derecho internacional público en inglés, la internacionalización del derecho mercantil o la experiencia sobre un proyecto sobre formación europea para profesionales inmobiliarios. A ello le siguen diversos trabajos sobre la implementación de metodologías en la impartición del derecho procesal y el derecho eclesiástico, el desarrollo de supuestos prácticos para la impartición de la regulación aplicable en seguridad alimentaria, así como la experiencia en la utilización de herramientas como el juego de rol, el pódcast, la pecera como técnica de debate o el uso de herramientas informáticas como iSpring. Los siguientes trabajos se centran en reflexionar y compartir experiencias sobre la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, la implicación del estudiante en la docencia o el acercamiento de los estudiantes con altas capacidades a la investigación jurídica. Concluye esta primera parte con trabajos que reflexionan y aportan experiencias sobre el mundo penitenciario mediante un proyecto de innovación docente, la resolución de supuesto práctico de derecho romano y la caracterización de la carrera de Derecho en España y Chile.

La segunda sección, dedicada a las experiencias y reflexiones sobre la utilización de la clase invertida, incluye trabajos sobre la aplicación de esta metodología en la enseñanza de protección de los derechos fundamentales, su utilización mediante la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, así como su aplicación en el ámbito del derecho financiero y tributario.

La tercera y última sección está dedicada a experiencias y reflexiones sobre la utilización de la simulación y la resolución de casos. Los primeros trabajos tratan la utilización de la simulación en la impartición del derecho internacional público, derecho procesal y la mediación en estudios de postgrado. Finalmente, la obra concluye con trabajos que versan sobre la puesta en práctica de la resolución de casos en materia de derechos humanos y derecho civil.

Se trata, en definitiva, de una monografía que reúne a más de treinta profesionales universitarios implicados en la mejora de la enseñanza asociada a las ciencias jurídicas, que nos permite conocer experiencias y compartir reflexiones sobre la innovación docente y la renovación pedagógica en el Derecho.

SECCIÓN I

EXPERIENCIAS, PROPUESTAS Y REFLEXIONES
SOBRE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE,
RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y EL APRENDIZAJE
COLABORATIVO EN DERECHO

EXPERIENCIAS EN INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO IMPARTIDO EN INGLÉS

ANDRÉS BAUTISTA-HERNÁEZ
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La implantación en los estudios universitarios del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supone que el estudiantado pueda adquirir las habilidades y competencias necesarias para la vida profesional². Sin embargo, dicha implantación no ha estado (ni está) exenta de carencias o disfunciones. Algunos autores han identificado algunos de los motivos que dificultan esta implantación del modelo competencial, entre las que destacamos lo problemático que resulta centrarse en competencias sin dejar de lado la explicación teórica de la asignatura, en el escaso tiempo de un cuatrimestre; la falta de concienciación del alumnado en su proceso individual de enseñanza-aprendizaje, y la abultada carga de trabajo de éste³. Ello ha promovido el ingenio de algunos docentes

¹ Profesor Ayudante Doctor de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Málaga. Membre associé del Centre de Droit International de Nanterre (CEDIN), Université Paris Nanterre, Francia. Correo electrónico: abautista@uma.es. ORCID ID: 0000-0001-9101-5555. El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Educativa: "El coaching educativo como metodología de aprendizaje activo en las Ciencias Jurídicas" (PIE22-134) de la Universidad de Málaga, dirigido por el Dr. Andrés Bautista-Hernández. Todas las páginas web de referencia han sido consultadas por última vez el 9 de julio de 2023.

² Como bien indica, entre otros, García Ruíz, C., Fillol Mazo, A., Carrizo Aguado, D. (coords.) (2022). *La formación en Derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos*, Dykinson, p. 10.

³ Chaparro Matamoros, P. (2022). La innovación docente: génesis y estado actual de la cuestión, en Chaparro Matamoros, P., Gómez Asensio, C. y Pedrosa López, J.C. (Dirs.). *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universitat de València, <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-490-3>, pp. 24-31. Este autor identifi-

que, pese al poco reconocimiento en la promoción de la carrera universitaria⁴, dedican su tiempo y esfuerzo a idear y aplicar innovaciones en la impartición de sus clases para mejorar la enseñanza superior.

En este contexto es en el que se inscribe la utilización de una de esas técnicas novedosas, como es el *coaching* educativo. En este sentido, el presente trabajo expone la experiencia exitosa en la implantación de la técnica del *coaching* educativo en la asignatura de Derecho Internacional Público (DIP) impartida en inglés en el Grado en Derecho de la Universidad de Málaga durante el curso académico 2022/2023. Dicha implantación se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Educativa “El coaching educativo como metodología de aprendizaje activo en las Ciencias Jurídicas” (PIE 22-134), para el bienio 22/23-23/24 y financiado por la Universidad de Málaga.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la implantación de la metodología innovadora en el aula, y que se comparten con los del PIE aplicado, son:

De forma general mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje promoviendo un aprendizaje colaborativo y activo por parte del estudiantado. Además, se persigue hacer más atractiva la docencia para un estudiantado “aburrido” y un profesorado “quemado” por la alta carga docente y su compatibilización con la investigación universitaria.

Como objetivos específicos la aplicación de esta técnica docente pretende:

ca cinco motivos de la difícil implantación del modelo competencial en las aulas: la oposición de una parte del profesorado al cambio de paradigma, la dificultad para potenciar las competencias sin menoscabo de la adquisición de los conocimientos previstos en el programa de la asignatura, el escaso peso atribuido a la docencia en la promoción del profesorado universitario, la falta de concienciación del alumnado de su importancia individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y la excesiva carga de trabajo del estudiante.

⁴ Ibid., p. 27.

1. Avanzar en la capacidad de aprendizaje del estudiantado, mejorando sus competencias y desarrollando nuevas habilidades.
2. Desarrollar las capacidades del profesorado para mejorar la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y de evaluación del estudiantado. De esta forma se persigue poder individualizar el proceso de aprendizaje.
3. Mejorar el proceso de calidad enseñanza-aprendizaje fomentando el aprendizaje activo por parte del estudiantado y fomentando como su compromiso en su proceso de aprendizaje, mejorando la comunicación con el docente y el uso racional de las tutorías, y detectando barreras en el aprendizaje.
4. Mejorar la percepción del estudiantado en la utilidad y relevancia de la disciplina en su futuro profesional. De esta forma se desarrollarán las competencias tradicionalmente olvidadas en la clase magistral como la oratoria o el manejo de fuentes de información jurídica.

Los objetivos anteriormente descritos obedecen, entre otros factores, a la desconexión existente entre competencias necesarias en el mundo laboral y las que se imparten en el grado⁵. En este sentido, debe reducirse la brecha entre aquellos conocimientos teórico-prácticos que se enseñan en los estudios universitarios y aquéllos que las empresas o futuros empleadores consideran esenciales para el correcto desempeño de la carrera profesional.

En este mismo sentido, resulta fundamental, como indicara hace algún tiempo el Prof. García San José, marcarse como objetivo docente la “motivación de los alumnos hacia un estudio significativo y no meramente repetitivo”, así como añadir contenidos procedimentales y no sólo conceptuales en los programas de estudios⁶.

⁵ Vid. al respecto De Vicente Lama, M., Bautista Mesa, R. (2012). La percepción de los alumnos sobre la formación en competencias, en Castro Sáenz, A, *et al.* (coords). *Calidad, Evaluación y Encuestas de la Docencia Universitaria*, Laborum, p. 368.

⁶ García San José, D. (2006). Discentes, docente y crédito europeo. Coordinadas del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo del Derecho interno público en el Espacio Europeo de Educación Superior, *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, núm. 11, pp. 2 y 3, respectivamente.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de objetivos indicados en el apartado anterior se han utilizado la técnica del coaching en la impartición de la asignatura Derecho Internacional Público parte general. Junto a ésta resultan útiles también otras metodologías docentes como la clase invertida (*flipped classroom*), la simulación (*moot court*) o el estudio de casos⁷.

Mediante la técnica del coaching⁸ se posibilitaba realizar las clases en forma de “diálogo”, de tal manera que se interrogaba constantemente al estudiante para la búsqueda y asimilación de los conceptos del temario. Para ello resulta imprescindible los recursos electrónicos que permiten al docente trabajar con las fuentes de información en el aula⁹. De esta forma se completaba el proceso educativo haciendo partícipe al estudiante de su formación, motivándolo día a día, al igual que la clase invertida o la simulación le permitía practicar competencias necesarias para su futuro como la exposición en clase, preparación y análisis de sentencias, etc.

La impartición de la docencia durante el semestre discurrió como sigue: en una primera sesión se trató de conseguir información por parte del estudiante tanto sobre conocimientos previos relacionados con la asignatura DIP y con el mundo internacional, como de su interés por ésta y cuáles eran sus expectativas al respecto. Las respuestas fueron

⁷ Para lo cual también se hacen necesario el empleo de materiales docentes innovadores, como los recientemente publicados por Rodríguez Cedeño, V., Torres Cazorla, M.I., Betancourt Catalá, M. (2023). *Diccionario de Derecho Internacional*, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC); o García Rico, EM., Martín Martínez, M. (Dirs.), Bautista-Hernández, A, Jiménez Sánchez, C. (Coords.) (2021), *Cooperación internacional penal. Una aproximación criminológica*, Tirant lo Blanch.

⁸ Una aproximación conceptual al “coaching educativo” y su aplicación en los estudios de Derecho puede encontrarse en nuestro trabajo previo Bautista-Hernández, A. (2023). Reflexiones en torno a nuevas metodologías docentes: el coaching educativo en la enseñanza de las ciencias jurídicas en la universidad de Málaga. En Gutiérrez Castillo, V.L., Bastante Granell, V., *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, pp. 436 y ss.

⁹ Uso de las TIC en la docencia universitaria, tales como los wikis o la plataforma moodle, ha resultado de extraordinario valor. Vid. en este sentido las distintas aportaciones al respecto en la obra colectiva Cerrillo i Martínez, A., Delgado García, A.M. (coords.) (2010). *Docencia del Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación*, Huygens Editorial.

muy dispares, tanto aquéllos que simplemente cursaban la asignatura como parte del plan de estudios de la carrera, aquéllos que les parecía interesante el mundo internacional en general, o aquéllos que en un futuro se querían dedicar al ámbito internacional (como diplomático u otra función). Esta evaluación inicial permitió identificar la base de conocimientos de los estudiantes, así como intereses e inquietudes específicos que podían hacer más amena la docencia si se incidía sobre ellos.

Durante el curso, el temario se ha explicado aplicando principalmente la técnica del coaching, de forma que se abandonó completamente el sistema de clase magistral con el docente siendo la única fuente de conocimiento. Las clases se dialogaban, preguntando constantemente a los estudiantes por los distintos ítems. De esta forma ellos eran capaces de razonar de forma lógica y llegar a crear su propio conocimiento respecto de las distintas instituciones que forman parte del programa de la asignatura que incluye una introducción al Derecho internacional contemporáneo, sujetos, fuentes, aplicación y mantenimiento de la paz y seguridad internacionales.

Como puede observarse, el eje sobre el que pivota la aplicación de la técnica del coaching es el diálogo con el estudiante. Por ello resulta fundamental preparar adecuadamente las preguntas en clase sobre cada uno de los ítems del temario. Con ello conseguiremos atraer la atención del discente que la explicación se realice de forma amena, completando y profundizando cada estudiante en los aspectos que más le puedan llamar la atención. Si bien es cierto es que uno de los mayores riesgos es el de la “clase callada” o pasiva, esto es, cuando por vergüenza, miedo u otra razón los estudiantes no participan en las intervenciones. La forma en la que se ha abordado este problema es, en primer lugar, hacer más cercano al docente, sin perder de vista los roles y el debido respeto que deben profesarse mutuamente. En segundo lugar, las preguntas deben prepararse adecuadamente con antelación suficiente (aunque siempre cabe la posibilidad de improvisar), y que éstas se adapten al nivel de la clase o de la persona en concreto, que su formulación sea sencilla para que facilite la participación. Además, siempre resulta útil el empleo de ejemplos reales que afecten directa-

mente a los estudiantes mediante el comentario de noticias. Así se motiva su interés por la asignatura y el tema concreto a explicar. Una vez “roto el hielo” y el estudiante se siente cómodo interactuando se empieza a elaborar el “diálogo” con la clase intercalando explicación de aspectos teóricos y constantes referencias a las fuentes documentales gracias al empleo de las tecnologías de la información.

Junto con el coaching, también es necesario intercalar otras técnicas para poder alcanzar el máximo grado de competencias que se les exigen en el título de Graduado en Derecho. Así, los alumnos también hicieron exposiciones en clase, o se empleó la técnica de la clase invertida para que ellos fuesen los que explicasen algún aspecto concreto. Del mismo modo, una de las principales pruebas en la evaluación también ha sido un ejercicio de simulación al final del semestre. En éste se repartieron los roles por el profesor en función de las aptitudes detectadas a lo largo del curso. De esta forma los estudiantes debían intervenir respetando su papel para resolver un caso real ante la Corte Internacional de Justicia.

Todas estas metodologías han permitido convertir al estudiante en el protagonista en su propio proceso de formación. Además, el empleo de estas técnicas ha hecho posible el uso de un sistema de evaluación continua para la primera convocatoria ordinaria, eliminando así la necesidad de un examen escrito final.

4. RESULTADOS

Toda vez que han quedado reflejados los objetivos y la metodología utilizada durante la docencia, debemos exponer los resultados de la misma, esto es, cuál ha sido el impacto en el proceso de aprendizaje del estudiante, cómo se han sentido los estudiantes en el marco de la docencia.

En nuestro caso partimos de dos premisas, por un lado, la ambigüedad del concepto “calidad”¹⁰ que hace muy difícil determinar si una actua-

¹⁰ Sánchez-Rodas Navarro, C. (2012). Encuestas y calidad docente: una ecuación con múltiples variables. En Castro Sáenz, A, *et al.* (coords), *Calidad, Evaluación y Encuestas de la Docencia Universitaria*, Laborum, p. 236.

ción docente ha mejorado la calidad de la misma o no. Y, en segundo lugar, la de un hastío generalizado en el estudiantado que le hace poco proclive a participar en metodologías activas de aprendizaje.

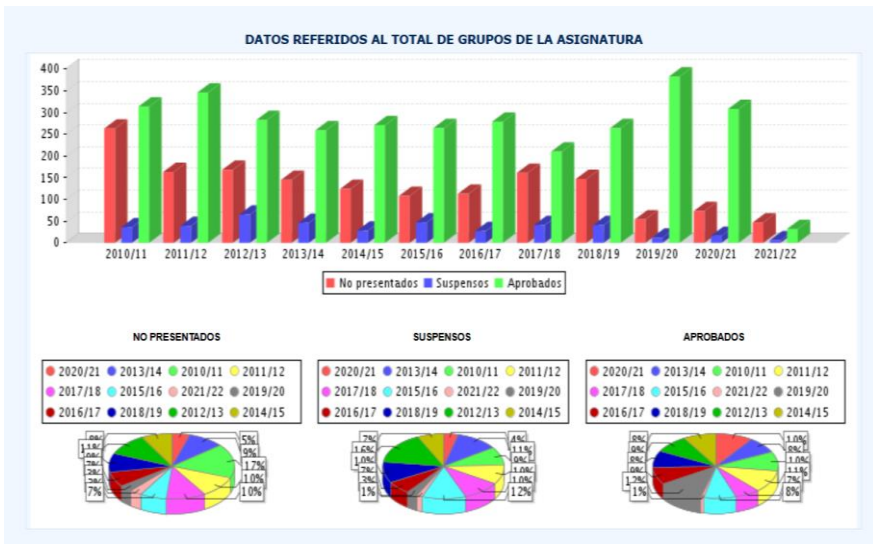
De igual modo, debe tenerse en cuenta el particular contexto que supone el curso académico 2022/23 en el Grado en Derecho de la Universidad de Málaga, pues es el primero en el que se ha vuelto a la “normalidad” plena tras una docencia de pandemia protagonizada por un deficiente aprendizaje. Ello porque los entornos virtuales de docencia han demostrado que no permiten una comunicación fluida entre profesor y estudiante¹¹. En la mayoría de los casos los estudiantes no participaban y ni siquiera encendían las cámaras, por lo que el docente se encontraba “dando clases a una pantalla” silenciosa. Las estadísticas de que disponemos demuestran que la docencia en pandemia se ha traducido en un considerable número de suspensos y una caída de la nota media.

En el Gráfico a continuación podemos observar la evolución respecto de la asignatura Derecho internacional público desde el curso académico 2010/11 hasta el 2021/22 relacionando las calificaciones entre el “no presentado”, “aprobado” y “suspenso”. Como puede verse un primer elemento a destacar es la reducción significativa del alumnado participante en el conjunto de los grupos de la asignatura.

Con estos antecedentes, debemos plantearnos si las técnicas del coaching han permitido una mejora desde el punto de vista académico. Para tratar de resolver esta incógnita acudiremos a los datos estadísticos de que disponemos respecto del grupo impartido en inglés (vid. Tabla 1 a continuación).

¹¹ Sobre esta cuestión puede verse el trabajo de Gómez Valenzuela, E. (2023). Técnicas formativas para la mejora de la competencia comunicativa-oral en ciencias jurídicas: especial referencia a las implicaciones en la docencia no presencial. 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*, Dykinson, pp. 70-88.

GRÁFICO 1. Calificaciones en la asignatura DIP



Fuente: datos obtenidos del aplicativo Alfíl,
 UMA. Servicio Central de Informática. Área de Soporte y Desarrollo de Aplicaciones.

Se desglosa este respecto de los impartidos en español, en primer lugar, por ser el grupo en el que se han aplicado las metodologías del coaching, y en segundo lugar, dadas las peculiaridades del mismo: suele ser mucho menos numeroso y con un rendimiento académico mejor que los grupos en español. Además, los datos contabilizan el total de los estudiantes de la primera y segunda convocatoria ordinarias. No se han incluido los resultados correspondientes a las convocatorias extraordinarias de repetidores o de fin de estudios.

TABLA 1. Datos referidos al grupo en inglés de Derecho Internacional Público

	18/19	19/20	20/21	21/22*	22/23
Total estudiantes:	12	12	23	131	26
No presentados	1	0	4	86	0
Suspensos:	1	2	6	22	0
Aprobados:	3	1	6	18	10
Notable:	2	5	5	5	8
Sobresaliente:	4	3	1	0	7
Matrícula de Honor**:	1	1	1	0	1

* Durante este curso académico todos los estudiantes se agruparon en un solo grupo.

**La matrícula de Honor está limitada porque sólo se permite poner una en función del número de alumnos matriculados.

Fuente: datos obtenidos del aplicativo Alfil,
UMA. Servicio Central de Informática. Área de Soporte y Desarrollo de Aplicaciones

Los datos recogidos en la Tabla 1 permiten una comparativa del desarrollo de las calificaciones del grupo desde el curso académico 2018/19. Éstos demuestran que no hay mucha diferencia entre el año de pandemia 2019/20 y el inmediatamente anterior. Como decimos, esto puede deberse a la mayor implicación del alumnado en este tipo de grupos. Además, durante el curso 2021/22 se produjo la peculiaridad de que no existió grupo en inglés al comenzar a aplicarse el nuevo Plan de estudios de Graduado/a en Derecho en la UMA, por lo que se agruparon todos los estudiantes en un único grupo; de ahí el aumento considerable del número total de alumnos.

Regresada la situación a una aparente normalidad, durante el curso 22/23, se observa un aumento en el número de estudiantes. Los datos demuestran que se mantiene un elevado porcentaje de aprobados, y en concreto, de altas calificaciones. La novedad que puede destacarse es el aumento de la nota de aprobado, que pasa de representar menos del 10% del total a casi situarse en el 50%. Esto puede ser indicativo de que la metodología empleada requiere un mayor esfuerzo por parte del alumnado que debe trabajar de manera constante a lo largo de todo el semestre. De ahí que sus calificaciones finales puedan verse disminuidas, o no alcanzar notable o sobresaliente, por esa falta de constancia durante el semestre. Lo que si se observa es que más de la mitad de la clase ha alcanzado una nota superior al notable, y no hay suspensos ni

no presentados. Respecto de las matrículas de honor, éstas se mantienen en 1, pero debe mencionarse que su otorgamiento está limitado según normativa, y sólo se permite poner una en función del número de alumnos matriculados. Por ello su dato no es relevante a efectos estadísticos.

De este modo, se observa un alto éxito en las calificaciones, pues todos los estudiantes matriculados aprobaron en la primera convocatoria ordinaria. Además, del total de veintiséis alumnos se han conseguido ocho notables, siete sobresalientes y una matrícula de honor (el máximo permitido). Por lo tanto, en función de los resultados académicos de los estudiantes puede confirmarse los beneficios de la aplicación de la metodología del coaching a este grupo.

Por otro lado, junto con la valoración académica debemos preguntarnos la opinión del estudiantado sobre su proceso de aprendizaje. Tras consultar a los estudiantes, se observa en líneas generales una alta satisfacción por el proceso de aprendizaje, pues han podido seguir la asignatura motivados y adquiriendo los conocimientos de forma amena. Este análisis pudo extraerse de la charla grupal que se tuvo el último día de clase y de la encuesta del profesorado realizada por la propia Universidad.

Las encuestas del profesorado que se realizan por la UMA¹² no son directamente pertinentes a nuestros propósitos pues están orientadas a una valoración general del profesorado sobre su actuación docente¹³. Como única excepción podríamos encontrar el ítem referido a la motivación bajo la pregunta “Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura (comunicación fluida y espontánea)”, o la valoración general sobre “si está satisfecho sobre la labor docente del profes-

¹² Véase el modelo de encuesta de opinión sobre la actuación docente empleada en la UMA durante el curso 2022/23, disponible en https://www.uma.es/media/files/Encuesta_de_actuaci%C3%B3n_docente_curso_2022-23.pdf.

¹³ Algunas reflexiones de análisis y mejora sobre éstas pueden verse en nuestro trabajo Bautista-Hernández, A., (2012). Experiencias en la evaluación de la calidad docente mediante encuestas de opinión a los alumnos en la Universidad de Málaga”, en Castro Sáenz, A, *et al.* (coords), *Calidad, Evaluación y Encuestas de la Docencia Universitaria*, Laborum, pp. 77-84.

sor”. El problema es que el estudiante no tiene opción a explicar el porqué hay una percepción de motivación o de “no motivación”.

TABLA 2. Resultados encuesta DIP 2022-23 (extracto por ítems)

4	El/la profesor/a organiza bien las actividades que se realizan en clase.			1	6	4.86	0.35	4.37	0.97	4.36	1.00	4.37	1.01			
5	Utiliza recursos didácticos (pizarra, transparencias, medios audiovisuales, material de apoyo en red virtual...) que facilitan el aprendizaje.			1	2	4.43	0.73	4.27	1.05	4.51	0.80	4.43	0.95			
6	Explica con claridad, seguridad y resalta los contenidos importantes.			2	1	3	1	4.17	0.90	4.17	1.12	4.48	0.83	4.29	1.08	
7	Se interesa por el grado de comprensión de sus explicaciones.				2	4	1	4.67	0.47	4.28	1.06	4.47	0.81	4.38	1.03	
8	Resuelve las dudas que se le plantean				2		5	4.43	0.90	4.52	0.87	4.64	0.73	4.56	0.88	
9	Motiva a los/as estudiantes para que se interesen por la asignatura (comunicación fluida y espontánea).				1	3	2	1	4.17	0.69	4.11	1.14	4.36	0.98	4.22	1.13
10	Es respetuoso/a en el trato con los/as estudiantes.					6	1	5.00	0.00	4.64	0.80	4.73	0.60	4.66	0.80	
11	Tengo claro lo que debo aprender para superar esta asignatura					2	5	4.71	0.45	4.15	1.16	4.39	1.01	4.29	1.07	
12	Los criterios y sistemas de evaluación establecidos los considero adecuados para valorar mi aprendizaje				1	2	4	4.43	0.73	3.99	1.21	4.27	1.14	4.25	1.08	
13	Las actividades desarrolladas (teóricas, prácticas, de trabajo individual, en grupo,...) están contribuyendo a alcanzar los objetivos de la asignatura				1	2	4	4.43	0.73	4.22	1.06	4.47	0.93	4.35	1.01	
14	Estoy satisfecho/a con la labor docente de este/a profesor/a					3	4	4.57	0.49	4.29	0.99	4.54	0.81	4.38	1.00	
Media obtenida de todas las preguntas								4.62	0.49	4.32	1.00	4.49	0.86	4.41	0.97	

Fuente: Universidad de Málaga

GRÁFICO 2. Resultados encuesta DIP 2022-23 (comparativa de las medias)



Fuente: datos obtenidos del aplicativo Alfil, UMA. Servicio Central de Informática. Área de Soporte y Desarrollo de Aplicaciones.

Los datos expuestos en la Tabla 2 y el Gráfico 2 recogen los resultados de la encuesta del profesorado realizada por la Universidad de Málaga al profesor responsable de la asignatura DIP durante el curso 2022/23. Los datos reflejan que la mayoría de los estudiantes se sienten motivados y están satisfechos por la labor docente del profesor. En este último ítem, según la encuesta, el docente ha sido valorado con 4,57 sobre

5, por encima de la media de la titulación, del área y de la propia Universidad. Lo mismo ocurre respecto de la valoración media de todas las preguntas.

Cabe señalar que se ha detectado la errónea concepción por parte del alumnado de que la evaluación continua o el uso de técnicas distintas de la clase magistral supone una “facilitación del aprobado”. Nada más lejos de la realidad, los datos demuestran que es necesario seguir una dinámica de alto esfuerzo durante todo el curso para poder aprobar, y se debe ser más exigente para poder tener una alta calificación.

5. CONCLUSIONES

A modo de reflexión final a las líneas que preceden podemos destacar lo siguiente:

En primer lugar, la confirmación de la necesidad de un cambio en el modelo de enseñanza-aprendizaje, abandonando el sistema tradicional de clase magistral y examen final y sustituyéndolo por otras metodologías innovadoras. El sistema tradicional no permite que el alumno afronte el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma dinámica y trabajando distintas competencias a la vez que asimila conceptos teóricos. Esta es una realidad que el propio estudiante pone de manifiesto cuando se le pregunta, y ve como en las fases finales de la carrera no tiene las herramientas necesarias para su completo aprendizaje y desarrollo profesional.

En segundo lugar, y en relación con la anterior, el *coaching* se confirma como una metodología innovadora útil en la docencia universitaria pues permite la adquisición de conocimientos de forma amena por el estudiantado y su comprobación por parte del profesorado. Además de conocimientos teóricos permite el ejercicio de competencias procedimentales útiles al estudiantado en su vida profesional futura. Sin embargo, la aplicación de estas técnicas innovadora sigue enfrentándose al reto que supone grandes grupos de estudiantes a quienes impartir la docencia y evaluar.

6. AGRADECIMIENTOS

Queremos reconocer expresamente a los estudiantes que nos permiten mejorar en nuestra vocación docente, aunque a veces suponga ser conejillos de indias de nuestro laboratorio de ideas. Igualmente mostramos nuestro agradecimiento la Jefa de Secretaría de la Facultad de Derecho de la UMA por su ayuda desinteresada en la obtención de los datos estadísticos relativos a los grupos analizados.

7. REFERENCIAS

- Bautista-Hernández, A. (2023). Reflexiones en torno a nuevas metodologías docentes: el coaching educativo en la enseñanza de las ciencias jurídicas en la universidad de Málaga. En Gutiérrez Castillo, V.L., Bastante Granell, V., Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho, Dykinson, pp. 431-446.
- Bautista-Hernández, A., (2012). Experiencias en la evaluación de la calidad docente mediante encuestas de opinión a los alumnos en la Universidad de Málaga”, en Castro Sáenz, A, et al. (coords), Calidad, Evaluación y Encuestas de la Docencia Universitaria, Laborum, pp. 77-84.
- Cerrillo i Martínez, A., Delgado García, A.M. (coords.) (2010). Docencia del Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación, Huygens Editorial.
- Chaparro Matamoros, P. (2022). La innovación docente: génesis y estado actual de la cuestión, en Chaparro Matamoros, P., Gómez Asensio, C. y Pedrosa López, J.C. (Dirs.). Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital, Universitat de València, <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-490-3>, pp. 21-38.
- De Vicente Lama, M., Bautista Mesa, R. (2012). La percepción de los alumnos sobre la formación en competencias, en Castro Sáenz, A, et al. (coords). Calidad, Evaluación y Encuestas de la Docencia Universitaria, Laborum, pp. 367-380.
- García Rico, EM., Martín Martínez, M. (Dirs.), Bautista-Hernández, A, Jiménez Sánchez, C. (Coords.) (2021), Cooperación internacional penal. Una aproximación criminológica, Tirant lo Blanch.
- García Ruíz, C., Fillol Mazo, A., Carrizo Aguado, D. (coords.) (2022). La formación en Derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos, Dykinson.

- García San José, D. (2006). Discentes, docente y crédito europeo. Coordinadas del proceso de enseñanza-aprendizaje significativo del Derecho interno público en el Espacio Europeo de Educación Superior, Revista Electrónica de Estudios Internacionales, núm. 11.
- Rodríguez Cedeño, V., Torres Cazorla, M.I., Betancourt Catalá, M. (2023). Diccionario de Derecho Internacional, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC).
- Sánchez-Rodas Navarro, C. (2012). Encuestas y calidad docente: una ecuación con múltiples variables. En Castro Sáenz, A, et al. (coords), Calidad, Evaluación y Encuestas de la Docencia Universitaria, Laborum, pp. 235-244.
- Gómez Valenzuela, E. (2023). Técnicas formativas para la mejora de la competencia comunicativa-oral en ciencias jurídicas: especial referencia a las implicaciones en la docencia no presencial. 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, Dykinson, pp. 70-88.

INTERNACIONALIZACIÓN DEL DERECHO MERCANTIL

MARÍA SERRANO SEGARRA
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

Se presenta este trabajo como muestra de la experiencia exitosa de un proyecto de innovación en Derecho que se ha llevado a cabo en la disciplina de Derecho Mercantil, en la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH). Se inició este proyecto porque se parte de la consideración de que el mundo empresarial requiere graduados en Derecho que posean nuevas competencias profesionales que extrapolen la adquisición de conocimientos propios del derecho positivo nacional. En base a este propósito, se presenta este estudio como una reflexión sobre esta nueva experiencia docente universitaria.

Se acomete un trabajo de renovación pedagógica en la enseñanza del Derecho cuyo contenido abarca el proyecto docente internacional en Derecho Comercial que se ha realizado junto a la colaboración de una universidad extranjera, de forma online, incentivando acciones o proyectos estratégicos para potenciar la visibilidad y proyección internacional de la Universidad, atraer estudiantes y personal docente e investigador de universidades extranjeras de prestigio y facilitar la participación del profesorado en programas de movilidad internacional.

2. OBJETIVOS

- Analizar la conveniencia del uso y los beneficios académicos que comporta la incorporación de nuevos métodos docentes innovadores unidos a un proyecto de internacionalización.

- Posibilitar la unión o acercamiento con otras universidades internacionales de modo *online*.
- Promover el intercambio *online* del profesorado a través experiencias exitosas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área jurídica de Derecho Mercantil.
- Implicar en la docencia del Derecho Mercantil a profesorado extranjero.
- Enriquecer a los estudiantes en el conocimiento de conceptos e instituciones paradigmáticas del Derecho mercantil argentino.
- Dar a conocer nuevas formas de aprendizaje en el conocimiento del Derecho Mercantil acercando al alumnado a la realidad jurídica del Derecho Comparado

3. METODOLOGÍA

La disciplina de Derecho Mercantil, integrante del Grado en Derecho, es reveladora de una cierta ineficacia en la metodología clásica utilizada para lograr la adquisición de competencias por parte del alumnado. Por ello, este proyecto incorpora a la transmisión teórica de conocimientos sobre los diferentes aspectos de la legislación mercantil argentina, determinadas metodologías innovadoras para que los estudiantes sean capaces de lograr un eficaz aprendizaje del derecho comparado argentino.

En aras a la consecución de una renovación de la metodología docente con nuevas ideas que llamen la atención del alumnado de Derecho Mercantil, se inicia este proyecto de internacionalización mediante la vinculación de un profesor argentino y de una profesora española, responsables ambos de la disciplina de Derecho Mercantil, en el grado de Derecho en sus respectivas universidades. Se realizan conexiones online para hacer streaming y poder desarrollar seminarios en los que se imparten contenidos esenciales sobre el Derecho comercial argentino al estudiantado.

Así pues, se replantea la metodología actual de aprendizaje analizando la conveniencia del uso y los beneficios académicos que comporta la incorporación de nuevos métodos docentes en un proyecto de internacionalización, tratando de posibilitar la unión o acercamiento con otras universidades internacionales. En este sentido, este trabajo describe detalladamente este proyecto docente cuyos beneficios académicos se han constatado tras el desarrollo de seminarios celebrados a través del uso de nuevas metodologías y también gracias a la utilización de las nuevas tecnologías.

3.1. CONTENIDO ESENCIAL DEL PROYECTO

El contenido de este trabajo de investigación tiene su origen en la convocatoria del “Programa de proyectos docentes de internacionalización en casa PRODIC-UMH 2023” incluyéndose en la categoría denominada: “Proyectos competitivos de subvención pública: Proyecto Nacional”. La presente convocatoria se enmarca en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas, concretamente en el ODS número 4, bajo el título: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Tal como disponen las Bases Regulatorias de la convocatoria del programa, se trata de una iniciativa del Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH), cuyo objetivo es la promoción de las colaboraciones docentes internacionales mediante la creación de espacios colaborativos virtuales. A través estos espacios, se pretende proporcionar al estudiantado de la UMH la oportunidad de enriquecerse de la experiencia de internacionalización sin la necesidad de realizar una movilidad física. Estas experiencias permiten, tanto al estudiantado como al profesorado, mejorar sus habilidades internacionales e interculturales. La UMH considera que, actualmente, la internacionalización de la docencia no debe estar vinculada exclusivamente a la movilidad del estudiantado. Gracias a las nuevas tecnologías es posible favorecer el desarrollo de competencias internacionales e interculturales desde el aula, interactuando con universidades extranjeras. Estas actividades forman parte de lo que se conoce por internacionalización en

casa. El objetivo de este programa es la creación de espacios colaborativos docentes con universidades extranjeras, que permitan ser integrados dentro del programa de asignaturas de grado, máster, títulos propios o doctorado de la UMH. Estos espacios deben fomentar el desarrollo de competencias internacionales e interculturales por parte del estudiantado. Los destinatarios a los que se dirige este programa son equipos formados por profesorado de la UMH con docencia en asignaturas de grados, masters, títulos propios o actividades formativas dentro de programas de doctorado de la UMH. El mínimo equipo permitido es el formado únicamente por un profesor. Uno de los profesores miembros del equipo será el responsable del proyecto y cada profesor/a sólo podrá ser responsable de un proyecto dentro de esta convocatoria.

Existen dos tipos de actividades a través de las cuales se puede participar en estos programas: a) Integración del Intercambio Virtual (*Virtual Exchange*) en asignaturas. Este programa se caracteriza por fomentar la interacción persona a persona del estudiantado entre universidades extranjeras y ha sido la opción elegida para el desarrollo de este proyecto. b) Organización de actividades docentes conjuntas con universidades extranjeras que fomenten la interacción del estudiantado de la UMH con profesores y estudiantes internacionales. c) Co-tutela de trabajos final de grado y trabajos final de máster con profesores extranjeros de prestigio.

Las condiciones establecidas para el desarrollo del programa exigen que los proyectos propuestos han de plantearse y desarrollarse durante el curso académico 2022-2023 dentro de una asignatura de grado, máster, doctorado o título propio de la UMH y que han de tener una carga lectiva mínima en la asignatura implicada de 0,5 créditos *European Credit Transfer System* (ECTS). El proyecto debe incluirse en la guía docente de la asignatura implicada para que los estudiantes puedan tener conocimiento del programa a realizar desde el inicio del curso académico. El proyecto cuenta con el visto bueno del profesor responsable de la asignatura, que en esta ocasión coincide como único miembro del profesorado responsable. Las propuestas o proyectos presentados son evaluados por la comisión de valoración designada por el vicerrector de Relaciones Internacionales. La persona responsable de cada

proyecto financiado autoriza y facilita la publicación y difusión del proyecto y sus propios resultados en los canales y formatos que la Universidad Miguel Hernández solicite. La UMH garantizará, en cualquier caso, el derecho de titularidad de cada proyecto y sus resultados por el profesorado involucrado en el mismo. Este programa se financia con fondos propios de la UMH por una cuantía máxima total de 30.000 €. Se financiará un máximo de 1.000 € por proyecto seleccionado.

El proyecto de innovación docente objeto de este trabajo se presenta bajo el título: “Proyecto docente internacional en Derecho Comercial con la Universidad Nacional del Litoral”, (Santa Fe, Argentina), siendo responsable de mismo la profesora responsable de la asignatura “Introducción al Derecho Mercantil”, correspondiente al segundo semestre del curso académico en la Titulación del Grado en Derecho, con ciento quince estudiantes matriculados en la UMH. El profesorado extranjero participante en el proyecto queda constituido por un docente de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) que imparte docencia en el departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales, concretamente en la asignatura Derecho Comercial II, Parte General.

El contexto en el que se desarrolla este proyecto pretende internacionalizar los conocimientos de Derecho Mercantil de los estudiantes del grado de Derecho de la UMH mostrándoles la realidad jurídico-empresarial argentina. Esta nueva experiencia docente se posibilita a través del intercambio virtual con la Universidad Nacional del Litoral (UNL), Argentina, con la que nuestra Universidad Miguel Hernández de Elche mantiene lazos estrechos y colaboraciones jurídicas previas en otras disciplinas jurídicas. A ello se añade, la firma de un convenio de colaboración internacional entre ambas universidades. Se elige, entre varias asignaturas impartidas por la docente española, la asignatura Introducción al Derecho Mercantil, porque se imparte en horario de tarde y es la conveniente debido al desfase de horario existente entre Argentina y España, tratando así de facilitar el programa de internacionalización entre los dos países.

Con respecto al análisis de la situación de partida, se abordan conocimientos básicos de Derecho comercial argentino desde un punto de partida inicial, tratando de enriquecer a nuestros estudiantes en cues-

tiones fundamentales sobre la realidad empresarial argentina y proporcionando una visión práctica del empresario.

Las grandes líneas del proyecto abordan el estudio de la figura del empresario como sujeto protagonista de la actividad mercantil en las diversas formas que éste adquiere tanto como empresario individual como empresario social (sociedad mercantil) en el derecho comercial argentino. Complementariamente, el profesorado trata todas las cuestiones que resulten de actualidad en cada una de las sesiones *online* y el estudiantado participa de forma activa en las *webinars* o seminarios *online*.

La metodología del proyecto se adapta al objetivo general pretendido que es compartir con nuestros estudiantes de Derecho Mercantil el conocimiento de la regulación legal básica del empresario a través de las distintas formas jurídicas que lo regulan en el Derecho comercial argentino. En cuanto a los objetivos específicos que presiden la metodología, se distingue el desarrollo de nuevas capacidades interculturales en nuestros estudiantes, el aprendizaje de conocimientos mercantiles internacionales, la muestra de diferentes puntos de vista de la realidad jurídico-mercantil, la reflexión sobre las formas de empresario previstas en el ordenamiento jurídico argentino y el fomento de la comprensión jurídica intercultural.

Con respecto al plan de trabajo establecido, el proyecto docente se integra en la asignatura a través de su implantación específica en las correspondientes unidades didácticas relativas al empresario individual y al empresario social que integran la Guía Docente de la asignatura y la duración del curso es de cinco horas, repartidas en varios seminarios.

Se propone con la antelación necesaria un cronograma para el desarrollo del proyecto de internacionalización. En consecuencia, el curso se distribuye en tres sesiones de trabajo de una hora y media aproximada de duración cada una de ellas, durante tres jueves de los meses de marzo, abril y mayo.

El conocimiento jurídico del derecho comercial argentino perseguido por dicha práctica mercantil incluye los contenidos siguientes a expo-

ner por el profesorado de la UNL, que se distribuyen en las siguientes tareas:

En una primera sesión o seminario se realiza el tratamiento legal del empresario individual en el Derecho Comercial Argentino.

A continuación, una segunda sesión se dedica al estudio jurídico y tipología de la sociedad comercial o empresario social en el Derecho Comercial Argentino.

Finalmente, tiene lugar una tercera sesión sobre el conocimiento de las fuentes de aplicación del Derecho Comercial Argentino.

Las sesiones de trabajo comenzarán a las 18:00 hrs. (hora española) y finalizarán a las 20 hrs., habiéndose escogido este horario como el mejor para las dos universidades.

Se procede a la evaluación de los conocimientos transmitidos mediante dos pruebas de evaluación que realiza el estudiantado y que analiza la experiencia adquirida a través del planteamiento de diversas cuestiones que integran tanto la evaluación continua de la asignatura como el examen final correspondiente a la convocatoria oficial de la asignatura (tanto ordinaria como extraordinaria), pudiendo evaluar de este modo las competencias interculturales del estudiantado.

El plan de difusión del proyecto de internacionalización a nivel interno se realiza en el aula durante la presentación de la asignatura cuando da comienzo el segundo cuatrimestre del curso 2022/2023 e igualmente ya se ha dado conocimiento del mismo al estudiantado de Derecho pues se ha introducido previamente en la redacción de la Guía docente de la asignatura implicada, presentando los objetivos pretendidos, la metodología y el contenido del curso de internacionalización a los estudiantes.

A nivel externo, la difusión del proyecto se concreta en el compromiso, por parte de la docente responsable, de presentar esta experiencia docente en un congreso internacional de docencia, una vez finalizado el proyecto de internacionalización a finales de mayo de 2023. Es elegido el “III Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas” (INNDOC), celebrado los

días 8 y 9 de junio de 2023, bajo el título “La Universidad: del reto de la transferencia a la transformación de la sociedad”.

Con respecto al importe del presupuesto, el gasto abarca el periodo de ejecución del proyecto previsto durante el segundo semestre del curso académico 2022/2023 y el concepto del importe se refiere a la inscripción a un congreso de innovación docente para explicar la propuesta de movilidad virtual y el pago correspondiente al profesor externo por impartir 5 hrs. de sesiones docentes.

Para finalizar el proyecto, se incluye en su redacción los méritos curriculares del profesorado participante en aspectos de internacionalización e innovación educativa.

3.2. NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES

Se considera necesario implantar nuevas metodologías activas en el desarrollo de este proyecto para que sea coherente en su desarrollo y se pueda lograr la participación del estudiantado. La aplicación de nuevos métodos docentes constituye la estrategia adecuada en este nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje pues favorece el desarrollo del proyecto y facilita la labor del profesorado internacional.

3.2.1. Impulso a la iniciativa, creatividad e innovación por parte del estudiante

Se trata de una máxima que establece el Espacio Europeo de Educación superior (EEES) y que se plasma en este proyecto. El profesorado internacional considera al estudiantado como un sujeto activo, procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas y, por ello, es necesario darle la oportunidad de que participe activamente en el desarrollo de los seminarios sobre Derecho comercial argentino. El profesorado trata de fomentar su aprendizaje autónomo¹⁴ de forma que el papel de los docentes se

¹⁴ FERNÁNDEZ, A., “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, vol.24, pp. 35-56, 2006.

centra principalmente en la confección y organización de una nueva experiencia didáctica para lograr estos fines¹⁵.

El primer reto que debe afrontar el estudiantado es el aprendizaje de un nuevo sistema jurídico no coincidente con el ordenamiento jurídico español, lo cual ya posee, de entrada, un carácter singular. Se promueve así la creatividad, innovación e iniciativa en el estudio de nuevas formas jurídicas empresariales existentes en el tejido mercantil argentino. Habiendo posibilitado al estudiante el conocimiento necesario previo a través de la información previa que proporciona el profesor argentino, inserta en el campus virtual, la profesora responsable del proyecto se valdrá de nuevos recursos docentes para lograr la aproximación del estudiante a la realidad social objeto de estudio.

3.2.2. Desarrollo de la metodología en nuevos espacios o escenarios de aprendizaje.

La UMH, a través del vicerrectorado de Investigación e Innovación, es consciente de la relevancia, a través de la difusión web y de las redes sociales, de la cultura científica y tecnológica que se genera en nuestra Universidad. La docente asume su propia responsabilidad a la hora de transmitirla favoreciendo por su parte nuevos espacios de aprendizaje generadores de conocimiento. Para ello, propone al estudiante el conocimiento de estos nuevos escenarios online a través de sesiones de *Meet* (plataforma Moodle), en *streaming*, que le proporcionan el conocimiento del ordenamiento jurídico mercantil argentino, escenario paradigmático en el que el estudiante puede ver plasmado el aprendizaje permanente a través de diferentes recursos a los que accede a través de la plataforma “Campus Virtual UMH”. Desde su puesta en marcha, la institución universitaria se propuso, como objetivo fundamental, estimular el flujo de conocimiento y la tecnología entre la Universidad, las empresas y los mercados. En virtud de este escenario, el estudiantado constata la realidad empresarial argentina y los beneficios que irroga el uso de sus herramientas tecnológicas. Se trata de un nuevo recurso

¹⁵ ESPINOZA, F., (2009) “Métodos y estrategias para la enseñanza -aprendizaje del derecho”, *Daena: International Journal of Good Conscience*. 4 (1), pp. 31-74, 2009.

imprescindible para el logro de la practicidad pretendida que amplía el horizonte de su trabajo y que le brinda nuevas oportunidades y las redes necesarias para poner al estudiantado en contacto con el mundo real de la empresa. En dicho espacio, el alumnado puede interaccionar con el profesorado de la Universidad, con otros estudiantes y así conseguir un aprendizaje activo y más significativo del mundo empresarial.

3.2.3. Integración de “*The Blended Learning*” como nueva alternativa válida frente al aprendizaje presencial

Este proyecto defiende la metodología del *Blended Learning* pues se ha constatado su eficacia durante el desarrollo de los estudios universitarios del grado de Derecho. La enseñanza *online* ha supuesto un importante cambio estructural y tecnológico en el entorno de aprendizaje del estudiante a la vez que ha sido necesario un espíritu de reciclaje e innovación en el profesorado. La UMH invirtió sus esfuerzos durante la pandemia de Covid-19 en lograr una tendencia y alternativa viable al tradicional aprendizaje presencial a través de recursos educativos digitales que se han puesto a disposición de estudiantes y docentes implicándose ambos en la utilización de los mismos. El aprendizaje *on line* ya es pues, una realidad universitaria absolutamente normalizada en los estudios del grado de Derecho. Se ha puesto en marcha la tecnología necesaria a través de plataformas digitales con fines educativos que ahora también han sido trasladados al desarrollo de este proyecto de internacionalización de la docencia y que permiten al profesorado y al estudiantado mayor flexibilidad y facilidad de acceso al conocimiento gracias a la integración de elementos multimedia y de tecnología sofisticada. El estudiante ya conoce las herramientas *online* necesarias para desarrollar con eficacia estas sesiones a través de las tareas que propone el profesorado en el campus virtual para la puesta en práctica y evaluación de los contenidos de Derecho comercial impartidos. La evaluación continua, elegida por el estudiantado en un 90%, facilita al profesorado el *feedback* necesario para ir avanzando en la consecución de los objetivos del cronograma previsto en el proyecto de internacionalización. La unión de todo ello proporciona al estudiantado un beneficio

académico plausible en la consecución de un pensamiento creativo y en la autonomía que proporciona un estudio independiente. Igualmente, es de gran ayuda la actitud receptiva tanto del profesorado como del estudiantado ante las nuevas metodologías que se le proponen para llevar a cabo estos seminarios internacionales, revelándose su capacidad de adaptación a otras nuevas experiencias de aprendizaje propuestas.

3.2.4. Consecución de un aprendizaje más activo y profundo mediante la resolución de problemas reales (*problem-based learning*).

Los docentes de este proyecto internacional impulsan a los estudiantes a utilizar los problemas como una herramienta que facilita la comprensión de los contenidos docentes y les capacitan con aquellas habilidades necesarias para lograr su éxito en el mundo laboral. La resolución de los problemas se lleva a cabo en los foros *online* propuestos en la plataforma virtual en la que se vuelcan los comentarios realizados por docentes y discentes y se ejercita una fructífera discusión jurídica sobre los distintos aspectos integrantes de una determinada realidad jurídico mercantil. El estudiante percibe las conexiones existentes entre el problema y el mundo empresarial argentino, a la vez que, por extensión, ya conocía la solución dada por parte del ordenamiento mercantil español, contrastando las soluciones y adquiriendo una visión real del problema. Al mismo tiempo, es consciente del impacto positivo que pueden alcanzar sus conocimientos y habilidades y se involucra, con un pensamiento crítico, en la resolución de problemas reales que se plantean por el docente argentino¹⁶.

Para que el estudiante pueda realizar este tipo de aprendizaje basado en problemas, se desarrolla un proceso de indagación de la información necesaria a través de diferentes fuentes normativas y de la previa información que se le suministra en los seminarios por parte del docente argentino. De esta forma, se le hacen accesibles nuevos recursos y he-

¹⁶ Fink, F. K., Enemark, S. y Moesby, E. (2002). "The UICEE Centre for Problem-Based Learning (UCPBL) at Aalborg University", *6th Baltic Region Seminar on Engineering Education*, pp. 23-25. Wismar/Warnemünde, Germany. Disponible en <https://bit.ly/43f16Na> (consulta de 20.06.2023)

ramientas necesarias para el conocimiento práctico del entramado jurídico empresarial argentino y, tras esa fase de acopio de información obtenida por el estudiante, el docente ya puede plantear el problema correspondiente.

Todo ello permite la adopción de una dinámica proactiva en el estudio y solución de problemas reales lo que modifica el rol tradicional del estudiante de modo que éste pasa a convertirse en un sujeto responsable de su propia formación ya que se le involucra ejercitando habilidades más complejas como el análisis, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. El aprendizaje basado en problemas estimula su creatividad y favorece la innovación del propio proyecto pues se ejercitan habilidades más complejas como el análisis, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

3.3. UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS DOCENTES

El desarrollo de este proyecto internacional supone una nueva experiencia de virtualización de la docencia en el aula posibilitada por el uso de las nuevas tecnologías cuya consecuencia es el desarrollo de la competencia digital en el estudiantado a través del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Los cambios en las acciones formativas tecnológicas se plasman en la utilización de las TIC en sus aplicaciones educativas. Se presentan nuevos retos a las instituciones de educación superior apareciendo nuevos ambientes de aprendizaje a través de *webinars* y aulas virtuales que posibilitan nuevos proyectos docentes de internacionalización, como este mismo. En ningún caso van a sustituir al aula tradicional pero sí vienen a complementarla y a diversificar la oferta educativa¹⁷. El uso de las TIC motiva y favorece la innovación, son herramientas que tienen un papel significativo en el desarrollo de las nuevas metodologías planteadas y potencian el papel activo del estudiante, con su iniciativa y participación. De este modo, se adquieren nuevas competencias de forma transversal en una nueva era tecnológica. Las TIC

¹⁷ Salinas, J. *Innovación educativa y uso de las TIC*. p. 133, Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2008.

facilitan a docentes y discentes de Derecho Mercantil el poder plantear las acciones necesarias para el nuevo aprendizaje del siglo XXI. A través de estas, el estudiante adquiere también las destrezas necesarias en tecnología por lo que las TIC quedan integradas adecuadamente a los procesos de enseñanza y aprendizaje. De este modo, se logra una mejora en la competencia digital del estudiante a través del uso de la tecnología del siglo XXI¹⁸.

4. RESULTADOS

Se constata la necesidad y conveniencia de incorporar un cambio en la docencia clásica y también en el rol de los profesores que intercambian nuevos conocimientos. A ello se añaden las ventajas de la experiencia de internacionalización, la apertura y el contacto con otra Universidad y la adopción de un papel más activo por parte del estudiantado.

El proyecto internacionaliza de forma pragmática los conocimientos de Derecho Mercantil de los estudiantes del grado de Derecho, mostrándoles la realidad jurídico-empresarial argentina, enriqueciendo su formación y añadiendo un ventajoso estudio del Derecho comparado. Esta nueva experiencia docente se ha posibilitado a través de las nuevas tecnologías y el intercambio virtual con otra Universidad, realidades afrontadas y ya asimiladas desde el escenario universitario tras la experiencia del covid-19. A todo ello se añade la necesaria puesta en práctica de nuevas e imprescindibles metodologías de aprendizaje que posibilitan el logro de la eficiencia de este proyecto.

5. DISCUSIÓN

El proyecto docente internacional en Derecho Comercial con la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina) que es objeto de este trabajo de investigación ha sido presentado y defendido reciente-

¹⁸ Peña, I. y Cerrillo, A., "Herramientas 2.0 para el desarrollo de competencias profesionalizadoras", *Jornada de Derecho y tecnologías de la información y comunicación*, p. 4. Universitat Oberta de Catalunya (UOC), 2014. Disponible en <https://bit.ly/3XEAmTO> (consulta de 31.06.2023).

mente en el III Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas” (INNDOC) y ha planteado a los congresistas las siguientes cuestiones que han sido objeto de discusión y tratamiento. Se relacionan a continuación las preguntas que se plantearon y las respuestas correspondientes.

Primera pregunta planteada: ¿cuánto tiempo es necesario para la realización de este proyecto de internacionalización docente?

Respuesta: las sesiones se han integrado en la docencia de la asignatura, formando parte de los créditos de la misma y habiéndose incluido en la guía docente previamente con su propio valor y reconocimiento. Han constituido un total de 5 hrs., 0.5 créditos y se han estructurado en seminarios diferenciados, uno por mes, por lo que ha sido muy llevadero para todos teniendo en cuenta las previsiones y una correcta organización muy bien prevista. El esfuerzo previo del profesorado colaborador y las reuniones online mantenidas entre los docentes son un elemento esencial para una correcta preparación e indudablemente conlleva tiempo preparar un programa que se adapte a contenidos de Derecho Mercantil, que sean ya conocidos por nuestros estudiantes. Así, ya podrán contrastar las mismas instituciones y su tratamiento jurídico en el Derecho Comparado, en este caso el Derecho Comercial argentino. Finalmente, los contenidos aprendidos y las relaciones creadas son enriquecedoras no sólo para los estudiantes sino también para los docentes, que a partir de convenios previos de colaboración pueden trasladarse a dichas universidades de forma más sencilla.

Segunda pregunta planteada: ¿cómo se ha logrado el beneficio de la internacionalización?

Respuesta: la internacionalización se ha alcanzado desde distintos ámbitos o escenarios que se relacionan a continuación. El primer objetivo del conocimiento del Derecho comparado comercial argentino es incontestable y de un gran beneficio académico para los estudiantes dada la pretendida unificación del Derecho mercantil internacional. El objetivo de la internacionalización también se ha logrado mediante el desarrollo de este proyecto estratégico que ha servido de apoyo al Vicerrectorado de Relaciones Internacionales de la UMH para

potenciar la visibilidad y la proyección internacional de la Universidad, atraer estudiantes y personal docente e investigador de universidades extranjeras de prestigio (profesorado de la UNL) y facilitar la participación de la comunidad universitaria en programas de movilidad internacional, gracias a acuerdos previos y nuevas relaciones creadas a partir de este proyecto.

Otro beneficio que se infiere de este proyecto es que la internacionalización adquiere ahora un aspecto visible y cercano para el estudiantado de Derecho al que se le informa y asesora sobre convocatorias y acciones de movilidad en el ámbito de las relaciones transnacionales con Argentina, y en este caso, sobre la cooperación internacional y los programas académicos que se pueden emprender conjuntamente.

Del mismo modo, al docente e investigador universitario, se le abre la posibilidad real de gestionar de forma más eficaz la convocatoria de ayudas de movilidad internacional con la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina).

6. CONCLUSIONES

La internacionalización de la docencia mediante las nuevas tecnologías y metodologías utilizadas se revela, a través del estudio realizado, como una experiencia motivadora de aprendizaje para nuestros estudiantes de Derecho Mercantil. Esta experiencia se muestra válida y eficaz para el desarrollo de proyectos de innovación en Derecho en los que los estudiantes son capaces de adquirir nuevas habilidades, competencias junto a mayor responsabilidad y autonomía. El estudiantado se muestra motivado y refleja un alto nivel de satisfacción a la vez que un notable aprendizaje plasmado en los resultados de los exámenes correspondientes a la convocatoria oficial ordinaria del mes de junio.

7. AGRADECIMIENTOS

Se hace constar un agradecimiento a la Universidad Nacional del Litoral (Santa Fe, Argentina) por su colaboración con la Universidad Miguel Hernández de Elche y de forma personal al profesor de la Un que

ha desarrollado de forma brillante su labor docente a través de las distintas reuniones y seminarios que han integrado el proyecto docente relacionado, implicándose en la formación y enriquecimiento académico de los estudiantes de segundo curso de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

8. REFERENCIAS

- Espinoza, F. (2009). “Métodos y estrategias para la enseñanza -aprendizaje del derecho”, *Daena: International Journal of Good Conscience*. 4 (1), pp. 31-74.
- Fernández, A. (2006). “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio siglo XXI*, vol. 24, pp. 35-56.
- Fink, F. K., Enemark, S. y Moesby, E. (2002). “The UICEE Centre for Problem-Based Learning (UCPBL) at Aalborg University”, 6th Baltic Region Seminar on Engineering Education, pp. 23-25. Wismar/Warnemünde, Germany. Disponible en <https://bit.ly/43fI6Na> (consulta de 20.06.2023)
- Peña, I. y Cerrillo, A., “Herramientas 2.0 para el desarrollo de competencias profesionalizadoras”, *Jornada de Derecho y tecnologías de la información y comunicación*, p. 4. Universitat Oberta de Catalunya, 2014. Disponible en <https://bit.ly/3XEAmTO> (consulta de 31.06.2023).
- Salinas, J. *Innovación educativa y uso de las TIC*. p. 133. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2008.

EL EUROPEAN HOUSING STUDIES: LA PRIMERA FORMACIÓN EUROPEA PARA PROFESIONALES INMOBILIARIOS

SERGIO NASARRE AZNAR
*Catedrático de Derecho civil
Universidad Rovira i Virgili*

El deseo de riquezas naturales no es infinito, porque las necesidades de la naturaleza tienen un límite. Pero sí es infinito el deseo de riquezas artificiales, porque es esclavo de una concupiscencia desordenada, que nunca se sacia

Santo Tomás de Aquino, Suma de Teología, II, I, P. 2, art. 1.

1. LA PRIMERA FORMACIÓN EUROPEA EN VIVIENDA. EL *EUROPEAN HOUSING STUDIES*.

En 2020, la Comisión Europea consideró adecuado financiar la creación de los primeros Estudios Europeos de Vivienda (*European Housing Studies*, EHS en adelante; <https://www.housingstudies.eu/>), que debería ser impulsada por un consorcio liderado por investigadores de la Cátedra UNESCO de vivienda de la Universidad Rovira i Virgili (<https://housing.urv.cat/es/>) que este año, en 2023, cumple 10 años de investigación constante en esta materia a nivel nacional e internacional. El consorcio fue denominado Housing+ (<https://www.housingplus.eu/>).

A nivel doctrinal, Caballé Fabra (2022) había demostrado que era imprescindible la formación de los profesionales inmobiliarios dedicados a la vivienda (agentes inmobiliarios, administradores de fincas, trabajadores en notarías y registros, promotores, constructores, políticos, funcionarios, voluntarios y trabajadores del tercer sector, etc.), puesto que en la mayoría de estados miembros de la UE muchos de ellos carecen de formación suficiente para comprender la complejidad

de la vivienda. Lamentablemente, la reciente Ley 12/2023 hace caso omiso de esta aportación doctrinal (DA 6ª), repitiendo lo que ya estaba previsto para los administradores de fincas sin ahondar en la necesidad de su colegiación obligatoria y sin ser más estrictos en la formación requerida para serlo. Los agentes de la propiedad inmobiliaria simplemente son ignorados por dicha norma, persistiendo el guirigay que existe en dicha profesión hoy en España. Una evidencia de todo esto lo representa el fracaso palmario de la utilización de los Fondos Next Generation para la rehabilitación de viviendas, especialmente las viviendas más necesitadas. De hecho, esta aproximación equivocada a la vertebración del mercado inmobiliario no es una excepción en la Ley 12/2023, la cual representa toda ella un fracaso colectivo para mejorar el acceso a la vivienda en nuestro país (Nasarre Aznar, 2022): promoción de la okupación (alargando procesos y complicando su desalojo), expropiación de la propiedad privada de nuestras viviendas (arts. 10 y 11), invasión de competencias autonómicas (condicionando y limitando inconstitucionalmente su competencia exclusiva en materia de vivienda; art. 148.1.3) y control de renta de los alquileres (DF 1ª) que ha provocado ya una reducción sustancial de la oferta en las grandes ciudades. Por lo tanto, nótese que la formación en materia de vivienda, su comprensión como fenómeno complejo de manera holística, trasciende incluso a los operadores privados y alcanza a nuestros responsables políticos e incluso a los técnicos destinados a departamentos administrativos multinivel que tienen que ver con la vivienda (servicios sociales, urbanismo, etc.).

En estos tres años largos y siendo conscientes del panorama que nos rodea en materia de vivienda (y en tantos otros), el consorcio ha ido desarrollando el EHS, con los siguientes parámetros:

- a. Calidad del contenido formativo. La base del todo el curso lo representan cuarenta y ocho capítulos elaborados por treinta y un expertos provenientes de once países. Era esencial que todo el proyecto partiese de contenido de alta calidad contrastable. Para ello, parte de esos contenidos fueron elaborados por investigadores pertenecientes a los tres partners académicos del consorcio Housing+ (La Universidad de Silesia, la Uni-

versidad de Galway y la Cátedra UNESCO de vivienda URV) y parte por expertos profesores e investigadores en cada una del resto de materias; sus aportaciones fueron sometidas a revisión por pares. Además, hay una intensificación en materia de propiedad horizontal (vivir en vertical en Europa) por parte de nuestro partner profesional experto en esta área, la UIPI, quién ha elaborado un manual comparativo del sistema de propiedad horizontal en diversos países europeos.

- b. Cantidad de contenidos. Como reza el lema del EHS (*No hay soluciones simples a problemas complejos. La vivienda es compleja*), el curso debía atender a todas las dimensiones de la vivienda, puesto que de lo contrario los profesionales no serían conscientes de la enorme tensión que soporta el fenómeno de la vivienda al alzarse como el único gran activo financiero que, a la vez, es un derecho humano (Nasarre Aznar, 2020). Unos profesionales (ej. algunos políticos o entidades del tercer sector) despreciarían su potencial y realidad financiera (lo hemos mencionado más arriba en relación a algunas disposiciones de la Ley 12/2023), poniendo en riesgo su sostenibilidad y oferta; otros (ej. el mundo financiero o algunos otros políticos) entenderían que la vivienda es un bien cualquiera más para negociar con él, independientemente de las externalidades que cause, lo que no es admisible, dada la evidencia de la Crisis Financiera Mundial de 2007 (GFC2007). Ninguna de las dos posiciones extremas es aceptable si queremos mejorar el acceso y el mantenimiento (o sea, la evitación de desalojos forzosos) de la vivienda. Ese equilibrio es muy complicado de lograr y debe hacerse lejos de opiniones o aproximaciones ideológicas tan comunes en este ámbito, pero está presente a lo largo de todos los elementos que conforman el resultado del proyecto. En definitiva, el alumno debe ser consciente de que “nada sale gratis” de manera que cualquier medida o realidad propuesta o explicada en un capítulo probablemente tendrá su “coste” o consecuencia en otro capítulo. Lo mismo sucede en los diálogos entre personajes que se desarrollan en los vídeos, los cuales están permanentemente

poniendo en cuestión ideas preconcebidas o mantras, dándoles un toque de realidad. Esto es incluso más claramente perceptible en el juego que explicamos más abajo,

- c. Calidad en la forma del curso. Todos los materiales complementarios han sido diseñados por expertos pedagógicos y de diseño gráfico. Es esencial que los materiales sean muy visuales y atractivos, para captar la atención de los alumnos, en un mundo evidentemente visual. Quiero destacar especialmente tres herramientas: los vídeos de cada una de las nueve partes; las presentaciones multimedia de cada uno de los capítulos; y el juego de cartas virtual. Todos ellos, además, siguen la vida de James y de sus amigos.
- d. Innovación pedagógica. Llevo 27 años dedicado a la docencia universitaria. Creo que es muy evidente el deterioro del rendimiento académico de nuestros alumnos, promoción tras promoción (salvando, naturalmente, las excepciones, que siempre las hay). Naturalmente eso no es culpa exclusivamente suya, sino de la penosa legislación educativa que nos lleva acompañando años a todos los niveles, incluido el universitario (ver, por ejemplo, Arruñada, 2022). Ante esta situación, como docentes tenemos dos opciones: o nos quedamos de brazos cruzados y sigue suspendiendo la mayoría de la clase (creo que ya no es ni tan siquiera un tema de contenidos; es que no nos entienden cuando explicamos; ni leen) o hacemos algo. Al concebir el EHS, como una apuesta personal, opté por lo segundo, por intentarlo. Y por eso el curso permite aprender de diversos modos, adaptándose a las competencias de cada cual: con el conciso texto de los capítulos (que son la base para todo lo demás), para los estudiantes más “tradicionales”; con un diagrama-resumen, con una presentación multimedia, con la simulación de blockchain, con los vídeos o jugando (ludificación o gamificación) (Escribano, 2020). El juego ha sido diseñado por nuestro partner tecnológico GECON. Todas estas técnicas combinadas se han concebido y desarrollado teniendo en cuenta que los destinatarios del EHS serán profesionales involucrados en el sector de la vi-

vienda (o que lo quieren llegar a ser), como agentes inmobiliarios, administradores de viviendas, legisladores, trabajadores o voluntarios de ONGs del tercer sector y consumidores. Todos ellos adquirirán competencias específicas para comprender y tratar los temas recurrentes y los problemas que caracterizan las políticas de vivienda a nivel europeo. Además, va destinado a los estudiantes de posgrado de diferentes disciplinas (por ejemplo, derecho, sociología, trabajo social, economía, finanzas, sociología, antropología, arquitectura, diseño urbano, ingeniería), que solo hayan abordado superficial y parcialmente el fenómeno de vivienda durante sus estudios, obtendrán una formación especializada en estudios de vivienda para iniciar sus carreras en este sector.

- e. Innovación tecnológica. El EHS es un curso online de funcionamiento autónomo, de autoaprendizaje y en abierto, que usa la plataforma Canvas Instructure. Además, tiene un apartado especial dedicado a las transacciones inmobiliarias con blockchain a través de una simulación pedagógica diseñada por nuestro partner tecnológico LIST. Por lo tanto, las nuevas tecnologías que facilitan dichas transacciones, así como también la negociación transnacional con inmuebles (Nasarre Aznar, 2018) están también integradas.



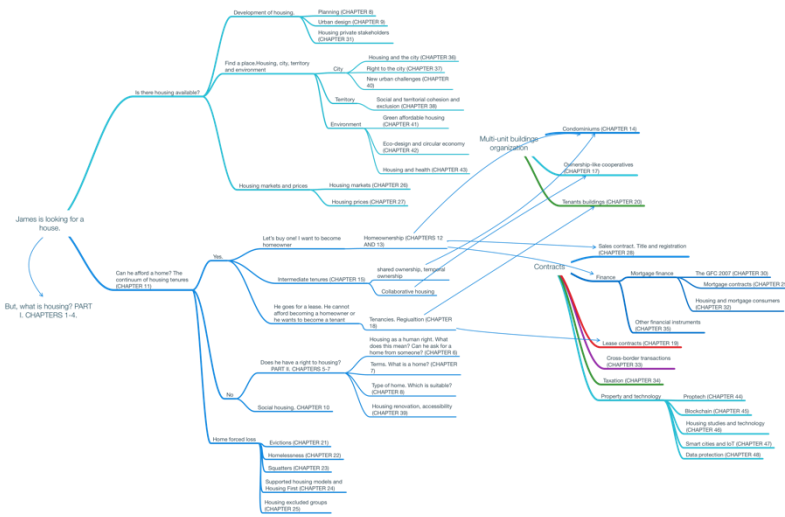
2. EL CONTENIDO DEL EHS EN DETALLE

2.1. LA VIVIENDA COMO OBJETO COMPLEJO DE ESTUDIO

Las nueve partes en las que se sistematizan los cuarenta y ocho temas escritos en inglés, evidencian la necesidad del estudio interdisciplinar de la vivienda. Nótese, por ejemplo, que la primera parte es necesaria para aclarar qué son los estudios en vivienda. A partir de esta, se estu-

día el derecho a la vivienda, su promoción y construcción, el acceso y la tenencia de vivienda, su pérdida forzosa, el mercado de la vivienda y transacciones con la misma, los profesionales inmobiliarios, la relación de la vivienda con la ciudad y el territorio y, finalmente, la vivienda y las nuevas tecnologías.

FIGURA 1. Diagram of diagrams



Fuente: elaboración propia

La elección de los capítulos no fue azarosa. La idea inicial fue tratar cada uno de los pasos que todos debemos afrontar al acceder, tener o perder una vivienda (itineraria domus). Es, de hecho, la idea central que presidió la creación de la primera Cátedra UNESCO del mundo en vivienda, que fundé en 2013 (<https://housing.urv.cat/es/>). Es decir, los capítulos están temáticamente vinculados, tal y como se muestra en la Figura 1.

Así, ya desde un inicio (el diseño del esquema se remonta al 3-8-2021), se buscó que existiese en el EHS un “recorrido lógico” para el estudiante, relacionado con dicho itineraria domus, o sea, el camino desde la existencia de la solar hasta cuando las personas ya viven, pasando

por el desarrollo del inmueble, su adquisición, su tenencia, su goce y su pérdida, en ocasiones, forzosa.

Así, se parte de decisiones que tiene que ir tomando James o situaciones que va experimentando en su recorrido vital relacionado con la vivienda. La primera situación a la que debe enfrentarse es si existe o no vivienda allí donde decide que quiere/debe vivir y si puede acceder a ella según sus capacidades económicas. La primera cuestión le lleva a plantearse temas como el modo en que se genera la oferta de vivienda y la relación de esta con el barrio, la ciudad, el territorio y el medio ambiente. La segunda, le enfrenta a qué tipo de tenencia puede aspirar según sus posibilidades financieras: compra, tenencias intermedias, alquiler o vivienda social; también debe comprender que, si no la puede pagar, será desahuciado. Y, dependiendo de la tenencia, deberá llevar a cabo unos contratos u otros y, desde entonces, mantendrá unas relaciones legales u otras con su eventual casero público o privado (si es inquilino), con su acreedor (si se hipoteca) y con sus vecinos (si vive en propiedad horizontal, en una cooperativa, etc.).

Los autores de los capítulos siguieron una plantilla para escribirlos, para estructurarlos adecuadamente y limitar la extensión para hacerlos asequibles. La parte principal (cuya extensión se sitúa alrededor de 3.000 palabras) va precedida de un resumen y de un índice. Le siguen unas 500 palabras de national focus. Es decir, cada autor ha escrito sobre cada tema centrado en aquel país que conoce mejor. Finalmente, se les pidió que destacaran entre cinco y diez puntos clave, que añadiesen bibliografía y material multimedia complementario (películas, documentales, videojuegos, juegos de mesa, etc.), así como un cuestionario, el cual luego aparece en el curso sistema de autoevaluación o, incluso, evaluación final.

Especialmente interesantes resultaron las dos últimas secciones requeridas, pues apoyaban a dos partes más del proyecto Housing+, que redundarían en el buen funcionamiento del EHS: la primera, una sección what if (qué hubiese sucedido si), muy relevante para orientar el juego de cada capítulo al generar nuevas opciones y situaciones. La segunda, la sugerencia de un pequeño guion para la sección del vídeo que representase a ese capítulo. Finalmente, se les daban unas instrucciones para hacer el esque-

ma (diagram) del capítulo (a través de la herramienta MindNode o similar) y se les pedía que elaboraran una presentación sencilla de power point.

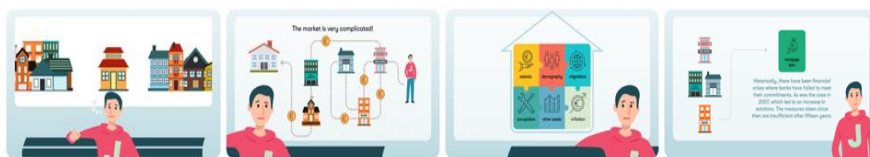


2.2. EL MATERIAL COMPLEMENTARIO: LOS VÍDEOS, LOS DIAGRAMAS Y LAS PRESENTACIONES DINÁMICAS

Los vídeos funcionan como una introducción a cada una de las nueve partes y recogen historias de James y sus amigos en relación con los aspectos que en cada parte se tratan sobre la vivienda. Los vídeos partieron de un guion elaborado por el IP del proyecto, seguido de un storyboard (revisado por académicos).

De este modo, por ejemplo, en el vídeo de la Parte VI, dedicada a la vivienda como mercado, transacciones y financiación, James se da cuenta de que la vivienda es un bien especial, de cuáles son los elementos que condicionan su mercado, de los fallos del mercado, de la intervención pública en el mismo, de qué elementos influyen en la oferta y la demanda, de en qué consiste un contrato de compraventa, qué le implicará ser propietario, cómo financiará la adquisición con hipoteca y qué llevó a la GFC2007, uno de los hitos/eventos disruptivos que ha marcado el s. XXI hasta el momento. La Figura 2 resume este proceso en algunos fotogramas.

FIGURA 2. Storyboard del vídeo del a Parte VI del EHS



Fuente: elaboración propia

Los diagramas, parecidos en aspecto a la de la Figura 1, persiguen provocar el esfuerzo de cada autor para estructurar, sintetizar y plasmar las ideas centrales de su capítulo para que ayuden al alumno en su comprensión global. Se adjuntan como materiales dentro de la plataforma Canvas Instructure, como el resto de herramientas.

Finalmente, contratamos a una empresa para transformar las presentaciones *power points* sencillas que habían elaborado cada uno de los autores de los capítulos en vistosas presentaciones multimedia con movimiento, colores, menús desplegados, etc. Todo ello con la finalidad de que los alumnos encuentren su formación lo más atractiva y sencilla posible.

2.3. EL JUEGO

Uno de los aspectos centrales de la propuesta que hicimos a la Comisión Europea fue que el curso contaría con gamificación como técnica docente.



Dado que la vivienda, como hemos dicho, es algo complejo, el juego debía transmitir esa complejidad al estudiante, el cual es invitado a olvidarse del wishful thinking y de las “soluciones mágicas” para acercarse más a las soluciones tangibles, que siempre entrañan consecuencias. Todo ello con una mecánica sencilla y atractiva, tanto para jugadores senior como junior (en términos de familiarización con los videojuegos).

Tras diversos estudios pedagógicos con focus groups de composición diversa, se decidió seguir una mecánica de juego de cartas digitales estilo Reigns (<https://es.wikipedia.org/wiki/Reigns>), puesto que la posición de nuestros estudiantes será muy parecida a la que debe adoptar el protagonista de dicho juego: según su estudio y conocimientos, el alumno, cuando ejerza alguna profesión inmobiliaria, deberá estar en condiciones de tomar decisiones sobre vivienda para todos aquellos que le pregunten o soliciten cosas (un inquilino, un vecino, un funcionario, alguien del tercer sector, un financiador, un político, un especialista, etc.); pero al tiempo debe comprender que cualquier decisión que tome no va a ser neutral para cada uno de los cuatro “poderes” a tener en cuenta en el mundo de la vivienda: la ciudadanía, el Estado, la banca y los profesiones inmobiliarios.

De esta forma, el jugador debe ir tomando una serie de decisiones que le permitan mantener un equilibrio entre ellos, sin que ninguno se con-

vierta en irrelevante o en preponderante. Efectivamente, no tiene ningún sentido que el estudiante siga haciendo política de vivienda (seguir tomando decisiones, seguir sacando cartas) sin la ciudadanía (se ha convertido en irrelevante) o si la banca es preponderante (la banca hace la política de vivienda siguiendo sus intereses de lobby, como sucedió en muchos países durante el último boom inmobiliario antes de la GFC2007). Por lo tanto, la finalidad de los estudiantes es llegar al final del mazo de cartas de cada tema sin que alguno de los cuatro poderes desaparezca o mande absolutamente en política de vivienda. Algo muy parecido a lo que sucede o debería suceder en el mundo real.

Para que se hagan una idea, en las instrucciones se dan algunas guías de qué pueden esperar de las reacciones de los cuatro poderes:

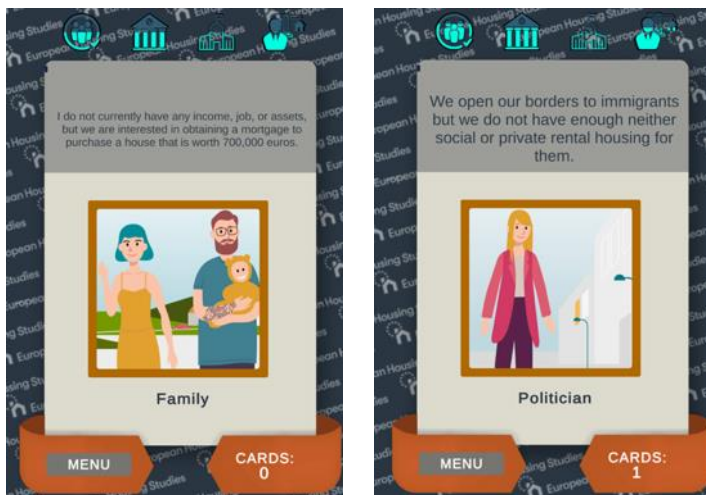
- a. En cuanto a la ciudadanía, a menos que se trate de una cuestión muy obvia, es probable que tengan opiniones divididas, porque muy a menudo no todos tienen intereses comunes. Efectivamente, habrá propietarios e inquilinos, opiniones dispares sobre una mayor o menor intervención pública en el mercado, etc. Así, por ejemplo, establecer un control de rentas va a causar reacciones encontradas.
- b. Los bancos/entidades financieras siempre buscarán el menor riesgo posible causado por el sistema y el buen funcionamiento del mercado, que les permita desarrollar sus negocios. Es decir, buscan suficiente seguridad jurídica. Evidentemente, esto no será siempre positivo para la ciudadanía porque puede generar en abusos, como sucedió en la GFC2007.
- c. El Estado buscará minimizar el gasto público, externalizando sus obligaciones y haciendo todo ello compatible con un teórico bien común (pues no siempre coincide con la “razón de Estado” o los intereses políticos de turno). Existen docenas de ejemplos de políticas de vivienda fracasadas, con poco retorno social comparado con el gasto público dedicado, de buenas prácticas en otros países/ciudades que pueden no funcionar en otros, de repetición de malas prácticas fracasadas en otros países, etc.

- d. El denominado “sector profesional de la vivienda” (agentes inmobiliarios, administradores de fincas, notarios, abogados, catastro, promotores, constructores y profesiones afines) reaccionará a todo lo que afecte a la estructuración y funcionamiento de los mercados inmobiliario y de la vivienda y a todo lo que afecte sus intereses corporativos, intentando ejercer de lobbies.

Una característica importante sobre las preguntas y las dos posibles respuestas, de los personajes que preguntan y de la afectación a los cuatro poderes de cada una de ellas es que han sido desarrolladas por estudiantes (supervisados y corregidos por profesores posteriormente, naturalmente) de la Universidad Rovira i Virgili y de la Universidad de Silesia.

La Figura 3 muestra dos cartas de la partida del Tema 30, dedicado a la crisis financiera mundial de 2007.

FIGURA 3. Dos cartas del tema 30 del EHS, dedicado a la GFC2007.



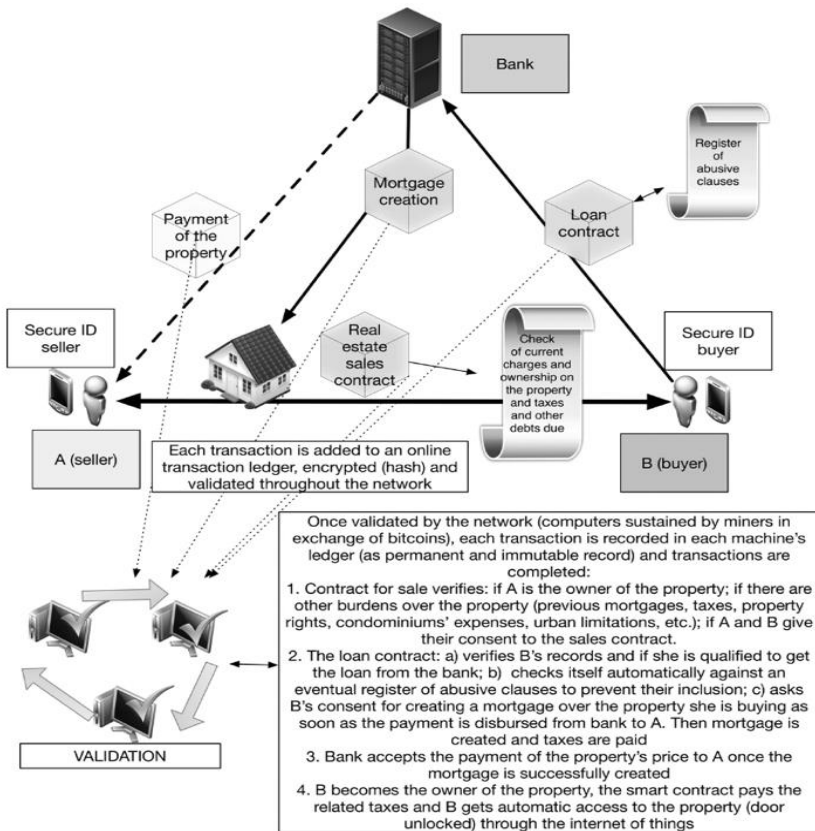
Fuente: elaboración propia

2.4. LA TRANSACCIÓN EN BLOCKCHAIN



Finalmente, la tecnología blockchain desarrollada a partir de 2008 permite potencialmente, a través de tokens digitales que representan bienes y derechos y de los smart contracts, la negociación con bienes inmuebles (ej. viviendas) y derechos sobre los mismos (ej. hipotecas) de manera rápida y segura y sin intervención de terceros a través de un algoritmo if-then-else.

FIGURA 4. Una compra-venta de vivienda con hipoteca a través de blockchain, tokens y smart contracts.



Fuente: S. Nasarre-Aznar (2018) Collaborative housing and blockchain, Administration, vol. 66, no. 2 (2018), pp. 59–82.

Queríamos que nuestros estudiantes pudiesen comprender y experimentar esta tecnología y comprenderla para, eventualmente, utilizarla en su profesión. Para ello se ha desarrollado una simulación historizada, que encapsula una compra-venta de vivienda financiada con hipoteca, como se muestra en la Figura 4. Así, como el resto de este proyecto, esta parte también deriva de investigación científica previa.

3. EPÍLOGO

Entre mayo y julio de 2023 organizamos tres eventos de diseminación de resultados en Bruselas, Madrid y Katowice (Polonia) (<https://housing.urv.cat/seminario-housing-la-vivienda-en-europa/>), durante los cuales pudimos comprobar las fortalezas y debilidades de la propuesta formativa que venimos desarrollando estos años.

Para ello invitamos a policymakers, posibles estudiantes y stakeholders de cada uno de los tres países para darles a conocer nuestros resultados y testarlos con ellos. Fueron jornadas muy interactivas, donde se les dejó optar por la herramienta o herramientas que desearan para aprender un determinado tema de entre los cuarenta y ocho, para luego pasarles el autotest del mismo y ver si habían aprendido. Se produjeron muchas situaciones. Aquí simplemente cabe destacar una que se repitió alguna vez y que tuvo como protagonista al juego. Más allá de los problemas técnicos para acceder a él en multiplataforma que creemos hemos ido solventando, muchos de los participantes fueron tomando las decisiones según “lo que ellos querían que fuese”, según sus ideas preconcebidas o sus conocimientos previos. Esto les llevó a menudo a fracasar en los primeros estadios de cada partida que insistentemente comenzaban, puesto que no ponderaban los efectos que cada elección estaba provocando en los mencionados tres poderes.

A estos tres eventos se añadió la diseminación del curso en una docena de congresos y eventos relacionados con la pedagogía, el Derecho o la vivienda.

El Proyecto Housing+ termina formalmente a finales de agosto de 2023, lo que implica que para entonces el curso debe estar operativo y debírase poder ofrecer a los estudiantes.

No obstante, la naturaleza de estos proyectos Erasmus+ conlleva una serie de dificultades y restricciones con las que nos hemos hallado y con las que probablemente se habrán encontrado o se encontrarán otros beneficiarios de los mismos. Espero las siguientes reflexiones puedan ayudarles.

Que los resultados obtenidos deben ser obligatoriamente de acceso abierto, es decir, que deben ofrecerse sin coste alguno para el alumno. Ello teniendo en cuenta que, a partir de su finalización, que es cuando el curso debería ponerse en marcha, no puede usarse más dinero del proyecto, y que el contrato con la UE incluye una obligación de que el curso esté a disposición un cierto número de años más allá del fin del proyecto. Lo que puede provocar que el curso sea insostenible no solo a medio plazo (ej. falta de estudiantes) sino a corto y que corramos el riesgo de que acabe en un PDF gigante colgado en cualquier sitio en internet. Es decir, mientras no está permitido exigir que los alumnos paguen una tasa por hacer el curso, tampoco pueden usarse recursos de este para sostenerlo: tanto en lo referente a gastos de tecnología como pago de servidores, actualizaciones, mantenimiento, etc.; como a gastos propiamente académicos, como revisión y actualización de los contenidos, corrección de errores en el funcionamiento de la plataforma, etc. No digamos ya poder contestar a requerimientos de los estudiantes o establecer un sistema de tutorías. En resumen, no está permitido que el curso genere por sí mismo ingresos económicos para asegurar su sostenimiento y buen funcionamiento. Esto nos ha llevado a tener que ofrecer el curso como un MOOC para que los alumnos puedan cursarlo sin guía ni asistencia alguna (pues no la podemos pagar). Naturalmente, esto nos ha llevado a conflictos internos en las universidades implicadas, en concreto, en sus unidades de diseño y ofrecimiento de títulos (en España, necesariamente las fundaciones universitarias para evitar aún mayor burocracia y problemas de creditaje, plazas, etc., de todas conocidas) que no están en modo alguno interesadas en hospedar (de ahí que lo hayamos desarrollado nosotros por nuestra cuenta en Canvas y no en Moodle o similares que estén vinculados a nuestras universidades) ni ofrecer programas formativos que no generen ingresos. Nos ha llevado un año y medio hallar la fórmula para que el curso potencialmente pueda ser viable y ofrecerse desde al menos una de las uni-

versidades participantes: que puedan cobrarse tasas por derechos de examen y expedición de título (igual en una etapa posterior, pueden ofrecerse tutorías o sesiones presenciales intensivas), lo que abre nuevos problemas burocráticos y complejidades para los que un profesor universitario vocacional no ha sido formado ni está preparado ni, por otra parte, es su trabajo.

Que hemos desarrollado más materiales que los prometidos con el presupuesto recibido. Es decir, hemos aprovechado mejor los recursos económicos recibidos y hemos desarrollado un curso mucho más completo. Así, habíamos prometido nueve temas y hemos diseñado cuarenta y ocho; prometimos diseñar y producir tres vídeos y hemos acabado con nueve. Además, hemos añadido diagramas de los temas o situaciones what if que no estaban previstas en la memoria inicial. Pues bien, a la pregunta de si estos materiales extras también están sujetos a la restricción de que deben ser ofrecidos de forma gratuita y en abierto en internet, la respuesta también ha sido afirmativa. De manera que no es legalmente posible poder ofrecer una versión “lite” del curso (solo con los contenidos prometidos en la memoria) y una versión “de pago” (con los contenidos extra). Esto hace aún más compleja su autofinanciación y que pueda ofrecerse un buen servicio a los estudiantes.

Protección de las creaciones intelectuales resultantes del proyecto. Desde los dominios y logos creados al efecto a todos los contenidos, los vídeos, personajes, presentaciones, el juego, etc.; todos ellos son susceptibles de fácil plagio por cualquier pirata para que pueda duplicar el curso y explotarlo económicamente. Una búsqueda rápida en Google de “stolen courses” les dará una idea de la magnitud de la tragedia. Por eso hemos tenido que iniciar un procedimiento de protección tanto legal como informático que implican un gasto de tiempo y recursos.

Que, visto lo visto, deben establecerse nuevas relaciones con los partners a partir de que se ponga en marcha el proyecto. Deben resolverse cuestiones complejas relacionadas con la propiedad intelectual, reparto de la explotación, de las obligaciones de actualización y mantenimiento, de qué institución o instituciones van a ofrecer titulaciones relacio-

nadas con el curso, etc. Lo que, se pueden imaginar, abre otro mundo de burocracia y complejidades inesperadas.

Que hay que hacer la memoria final de curso (que debe redactar y coordinar el IP) que se suma a la burocracia que conlleva su gestión ordinaria (a través, usualmente, de un project manager), lejos de simplificarse, en los últimos tiempos parece ser que se ha complicado añadiendo una memoria a parte con los resultados obtenidos que pueden implicar la nueva redacción de cientos de páginas.

Como ven, ha sido toda una aventura desarrollar el Housing+ estos años aunque ahora se presenten nuevos e inesperados retos, que confiamos superar. La innovación nunca ha sido sencilla.

4. REFERENCIAS

- Arruñada, B. (2022). El gran engaño universitario, disponible en <https://arrunada.org/es/blog/El-gran-enganho-universitario>
- Caballé Fabra, G. (2021). *La Intermediación Inmobiliaria ante los Nuevos Retos de la Vivienda*, Tirant lo Blanch
- Caballé, G. y Escribano, F. (2022). La gamificación en el proyecto europeo Housing plus. En Bastante Granell, V. et al. (coords.). *Derecho y gamificación*, Thomson Reuters Aranzadi
- Escribano, F. (2020). *Homo alien: videojuego y gamificación para el próximo hacking cognitivo*, Ed. Héroes de papel
- Nasarre-Aznar, S. (2018). Collaborative housing and blockchain. *Administration*, 66, no. 2, 59–82
- Nasarre Aznar, S. (2020). *Los años de la crisis de la vivienda*, Tirant lo Blanch
- Nasarre Aznar, S. (2022). *El proyecto de ley de vivienda 2022*, FEDEA

METODOLOGÍA DOCENTE RENOVADA EN LA IMPARTICIÓN DE LAS ASIGNATURAS DE DERECHO PROCESAL

ELENA LARO GONZÁLEZ
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

La implantación del espacio europeo de enseñanza superior desde hace algo más de una década transformó el modelo de enseñanza tradicional y obligó a diseñar la docencia fijando como objetivos la adquisición de conocimientos y competencias. No ha sido un modelo exento de críticas y, aunque ha pasado el tiempo, persiste cierta resistencia al cambio¹⁹.

Aun cuando se conocen las fortalezas de la clásica lección magistral, hoy en día estamos obligados a combinarla con un modelo docente renovado y más dinámico que capte la atención del alumnado, y éste se sienta cómodo para participar en el aula.

Por lo que respecta a la disciplina procesal, se parte de un temario demasiado teórico donde sobresalen los tecnicismos y cuyo patrón por excelencia ha sido, hasta no hace mucho, la tradicional lección magistral, que implicaba la memorización de la materia por parte del alumno.

Además, las reformas acometidas han concentrado las asignaturas de esta disciplina en un espacio de tiempo más limitado, lo cual obliga al diseño de un cronograma de contenidos que se adapte a dicho tiempo, que supone una dificultad añadida porque cuenta con un programa amplio que debe impartirse en un solo cuatrimestre. Por lo tanto, es de

¹⁹ Rubio Fernández, E., Pardo López, M. M. y Farias Battle, M. (2012). *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*. Ediciones de la Universidad de Murcia.

especial importancia saber sintetizar algunos epígrafes y profundizar sobre aquellos que consideramos más importantes²⁰. No debemos perder de vista que la condensación del temario es uno de los motivos que puede causar la desmotivación del estudiantado.

Además, supone un añadido que la materia a veces resulta árida, por lo que deben implementarse metodologías docentes que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, consigan una mayor participación del estudiantado e implicación por la asignatura. Así pues, la incorporación de recursos electrónicos, los casos prácticos basados en noticias de interés mediático, la gamificación, etc., pueden erigirse como herramientas eficaces para conseguir nuestro objetivo docente.

Esta contribución se basa en la experiencia adquirida durante el curso académico 2022-2023, en la impartición de la asignatura Derecho Procesal I, de tercer curso del Grado de Derecho de la Universidad de La Laguna, con independencia de que los métodos propuestos puedan aplicarse a las distintas asignaturas de la disciplina procesal. Aun cuando en el panorama actual contamos con métodos más novedosos (como la utilización de Twitter, chatGPT, etc.), los aquí expuestos han obtenido buenos resultados en el presente curso y el estudiantado se ha mostrado satisfecho con ellos. Así pues, intentaremos aportar una visión de conjunto del método docente empleado.

2. OBJETIVOS

Cualquier docente tiene como objetivo fundamental lograr el compromiso con la asignatura, así como la motivación durante el desarrollo de la misma. Para ello debe diseñar las distintas sesiones de la asignatura de una forma fácil que capte la atención del alumnado y consiga la comprensión de los contenidos. En definitiva, facilitar el proceso de adquisición de los conocimientos.

²⁰ Ormazábal Sánchez, G. (2021). *Ars longa, vita brevis: sobre cómo afrontar la docencia de una materia inabarcable en un tiempo limitado*. En Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 89-93). J.M. Bosch editor.

Entre ellos cobra un significado especial la lucha contra el absentismo en la asignatura y, ello, en gran medida depende de la forma de impartir la docencia y de la metodología utilizada; para ello hemos de estar actualizados y en continua renovación.

En suma, nuestros principales objetivos son: que se adquieran los contenidos esenciales de la disciplina procesal; y que la práctica no quede relegada a un segundo plano, pues debe ocupar un papel protagonista en la asignatura impartida. Para lograrlos, y debido a que contamos con un temario extenso, debemos seleccionar cuáles son las materias que revisten mayor importancia y aquellas otras sobre las que debemos incidir de forma superficial y que se puede estudiar a través del estudio autónomo del alumnado. Todo ello en un clima dinámico, ameno y participativo orientado a obtener el mayor grado de capacitación y formación del alumnado, fomentando especialmente la capacidad de pensar, el análisis reflexivo y la discusión.

3. METODOLOGÍA

La docencia debe evolucionar y, aunque no pierda su esencia, deben realizarse los esfuerzos necesarios para transformar el modelo docente clásico, incorporando nuevos métodos más atractivos y dinámicos, aunque igual de eficaces. Aunque no podemos renunciar a la formación teórica del alumnado, tampoco podemos centrarnos exclusivamente en la misma, sino que debe intercalarse con el aprendizaje práctico. En el proceso de enseñanza-aprendizaje en Derecho Procesal, el profesorado debe procurar transmitir el conocimiento científico a través de un discurso sencillo, de forma que el alumnado capte fácilmente las ideas y se logre la asimilación de los contenidos, porque la utilización frecuente de tecnicismos quizás impida el entendimiento e interiorización de la materia. Asimismo, durante la explicación debe recurrirse a ejemplos prácticos que coadyuven a la comprensión del temario.

Nos enfrentamos a una realidad en la que se aprecia una falta de interés por parte del estudiantado, aunque no se debe generalizar, y, en ocasiones, un porcentaje alto de absentismo, por lo que no queda más remedio que afrontar la situación y buscar soluciones que logren un ma-

por interés por la formación universitaria. Para ello, debe diseñarse una metodología consistente en actividades y lecturas que consigan nuestro objetivo marcado al inicio del curso.

Por otro lado, el docente debe interactuar con el alumnado, implantando un método docente humanizado preocupado por sus inquietudes, de manera que no se perciba la distancia entre profesorado-estudiantado que podría generar un clima de tensión; sin que ello le reste un ápice a la sabiduría que se espera de un buen docente.

3.1. LA INCORPORACIÓN DE HERRAMIENTAS DIGITALES EN EL AULA

Aun cuando la revolución tecnológica avanza a una velocidad vertiginosa, todavía hay quienes se resisten a la adaptación, probablemente por el salto generacional y la brecha digital existente, y defienden un modelo universitario basado en los métodos de enseñanzas tradicionales, que choca frontalmente con un alumnado usuario de dispositivos electrónicos. Un modelo apartado de las necesidades de quienes reciben la docencia, que puede variar de un grupo a otro e incluso de un año a otro, puede fracasar e impedir la consecución de los resultados esperados. Esto no significa una renuncia a los beneficios de los métodos tradicionales de enseñanza, pero sí implica una cohabitación con métodos más innovadores, o al menos renovados, que se complementen con medios electrónicos.

El escenario ante el que nos encontramos, donde los receptores de la docencia son nativos digitales, nos conduce a la incorporación de herramientas digitales usadas frecuentemente por ellos, que genere atención e interés por los contenidos de la asignatura y que se adapte a los gustos del alumnado. Más aún, después de la situación acaecida con la pandemia, que requirió de soluciones educativas inmediatas, y migró a un sistema más digital, que ahora no podemos –ni debemos– abandonar, actualizando algunos de los métodos docentes²¹. Desde luego, esto

²¹ Lizarro Guzmán, N. (2022). Docencia universitaria: creatividad e innovación con herramientas digitales. En *Pensamiento americano*, vol. 15, nº 29 (pp. 15-29).

no significa que se reemplace la metodología tradicional del Derecho Procesal, sino que esta se acomode a la realidad de la Generación Z²².

En este ámbito contamos con un amplio abanico de posibilidades, debido a que el desarrollo tecnológico es incalculable. Uno de los recursos más básicos, empleados desde hace ya bastante tiempo por algunos docentes, es el PowerPoint, que sirve como canal de transmisión de los conocimientos mediante la esquematización de los contenidos más elementales. En la elaboración de las presentaciones, entendemos que no se debe abusar en exceso de los contenidos que plasmamos, porque pueden resultar farragosas, debiéndose determinar claramente el objetivo que perseguimos, fijar los contenidos y desarrollarlos sucintamente. Así, las exposiciones teóricas se apoyan en la proyección de dichas diapositivas en el aula, que posteriormente son facilitadas al alumnado para que les sirva como guía a la hora de ampliar la materia para su estudio. Aun cuando cuenta con virtudes, no debemos desconocer que a veces la garantía de que dispondrán del material produce una mayor dispersión en el alumnado durante la explicación por parte del docente²³.

Por otra parte, la gamificación, la cual consiste en la introducción de los juegos en el ámbito educativo, es ya una realidad que arroja muy buenos resultados. Entre las múltiples opciones que tenemos a nuestro alcance podemos citar Kahoot, como plataforma que permite la creación de preguntas y/o encuestas por parte del profesor —o alumnado—, cuyo elemento principal consiste en la combinación del juego y la docencia. Su uso es muy sencillo y no requiere conocimientos específicos previos, por lo que puede ser utilizada por los nativos e incluso por quienes presentan algunas carencias digitales. Durante el presente curso académico, esta herramienta ha sido utilizada al finalizar las clases

²² Miguel Barrio, R. (2021). La cultura pop en los nuevos medios de expresión como método de acercamiento docente del Derecho Procesal al nuevo alumnado "Z". En Picó i Junoy, J., Pérez Daudi, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 247-257). J.M. Bosch editor.

²³ Durán Silva, C. y otros (2017). Las nuevas tecnologías en la enseñanza de derecho procesal. En Roig-Vila, R. (Coord.) *Memorias del Programa de Redes-I³CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-17* (pp. 1070-1083). Universidad de Alicante.

expositivas y sobre el contenido explicado, con la intención de que el alumnado mantenga la atención y asimile los conocimientos y que ellos mismos comprueben qué no han entendido. No obstante, dicho test también se puede realizar como técnica de repaso de lo explicado y aprendido en la clase anterior²⁴. La experiencia ha sido exitosa, logrando un mayor dinamismo en el aula.

Asimismo, la mayoría de universidades cuentan con plataformas de aprendizaje –como Moodle– que pueden resultar atractivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Suponen un complemento a las clases presenciales y un *feedback* entre profesorado-estudiantado.

Como es conocido, entre las virtudes de dicha herramienta destacan: 1) la planificación y organización de los contenidos; 2) elaboración e inserción de materiales; 3) creación de actividades auto-corregibles; 4) inserción de sentencias de interés para el estudio de una determinada materia; 4) fomentar la interacción entre profesor-alumno y/o entre el alumnado, etc. Al respecto, consideramos importante que el espacio de la asignatura esté bien estructurado y organizado para una mejor localización de los materiales y ubicación de los contenidos en el programa docente.

Un ejemplo útil es el que propone Martín Diz, que nos parece especialmente interesante para implementarlo en un futuro próximo, como es el de la creación de un “club de lectura digital”²⁵ en el aula virtual.

3.2. ANÁLISIS DE CASOS CON INTERÉS MEDIÁTICO

La motivación se convierte en pieza clave para lograr el aprendizaje y la comprensión de los contenidos de la asignatura. Para ello, utilizar un determinado caso con relevancia mediática logra un mayor interés del

²⁴ Domínguez Ruiz, L. (2021). La utilización conjunta de distintas técnicas de repaso en las asignaturas de Derecho procesal. En Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 585-592). J.M. Bosch editor.

²⁵ Martín Diz, F. (2021). Docencia digital en Derecho Procesal: impulso del manejo de materiales jurisprudenciales a través de un club de lectura electrónico. En Fontestad Portalés, L. y Jiménez López, M. N. (coord.) *Reflexiones sobre la innovación docente en la enseñanza universitaria* (pp. 93-97). Aranzadi.

alumnado y le permite aplicar los conocimientos teóricos a la práctica, además de entender con claridad los conceptos²⁶.

Con ocasión de la serie documental “Dolores: la verdad sobre el caso Wanninkof”, se solicitó al alumnado su visionado, individualmente o en grupos. Así, se aprovechó el interés sobre el citado caso mediático para el estudio de las sentencias dictadas en el presente asunto: SAP de Málaga 7/2001, de 25 de septiembre; STSJ de Andalucía 2/2002, de 1 de febrero; STS 279/2003, de 12 de marzo. Se estudió la institución del jurado, analizando su composición, competencia, con especial énfasis en la motivación del veredicto; y, además, el alumnado emitió su opinión sobre el Tribunal de Jurado y cómo afecta la presión mediática a la resolución del litigio.

Igualmente, se realizó un seminario basado en dicho supuesto de hecho para estudiar el epígrafe relativo a la responsabilidad del Estado por el funcionamiento anormal de la Administración de Justicia. En este punto, fue muy interesante el estudio de las sentencias del Tribunal Supremo 3176/2015, de 21 de julio, y del Tribunal Constitucional 85/2019, de 19 de junio, y la declaración de inconstitucionalidad de parte del art. 294 LOPJ referente a la responsabilidad del Estado por prisión provisional indebida.

Una vez que el estudiantado analizó el tema, se dedicaron varias sesiones a la exposición oral y comentarios del asunto mencionado. El resultado obtenido fue muy positivo, puesto que mostraron su interés por la causa, asimilaron los conocimientos y emitieron su propio juicio crítico.

Aunque en este curso se ha utilizado únicamente este caso popular, existen otros que nos sirven como ejemplos para el estudio, como el

²⁶ Barrio Gallardo, A. (2022). Laboratorio ABP de casos mediáticos: una experiencia de innovación docente apoyada en las TIC. En Allueva Pinilla, A. I. y Alejandro Marco, J. L. (Coords.) *Contribuciones innovadoras. Aplicando tecnologías docentes en educación superior* (pp. 133-141). Prensas de la Universidad de Zaragoza; Ruiz de la Fuente, C. (2021). Redacción de escritos procesales basados en casos mediáticos en clave de motivación. En Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 375-385). J.M. Bosch editor.

caso de Marta del Castillo, la menor Mari Luz de Huelva, el caso Dani Alves, etc.

3.3. LA NOTICIA JURÍDICA

Los medios de comunicación son fuentes generadoras de contenidos docentes, más aún cuando se trata de cuestiones procesales, que frecuentemente ocupan la actualidad. Así pues, es un buen método la utilización de una determinada noticia jurídica para desarrollar competencias como: la búsqueda y análisis de la información; capacidad de síntesis; comunicación oral y escrita; trabajo en equipo; juicio crítico; etc²⁷.

Esta metodología puede introducirse tanto en la clase teórica como en la práctica. Por ejemplo, en relación con el epígrafe relativo a los métodos alternativos de resolución de conflictos, se insertó en el aula virtual una noticia que versaba sobre el aumento de la litigiosidad en España durante el tercer trimestre del año 2022²⁸. Del mismo modo, aprovechando que la falta de renovación del CGPJ ha sido un tema de actualidad durante los últimos tiempos y con ocasión de la dimisión del presidente del TS y CGPJ se comentó una nota de prensa²⁹ y se relacionó con el epígrafe relativo a la composición y funciones del CGPJ.

En definitiva, constituye un instrumento para el análisis jurídico, la identificación de un supuesto de hecho concreto, así como la búsqueda, aplicación e interpretación de normas. Por otro lado, debido a la afluencia de información falsa puede ser interesante la realización de un comentario sobre la veracidad de los hechos y la fundamentación jurídica³⁰. Así, puede ser una prueba para comprobar la capacidad del

²⁷ Tomás Tomás, S. y Castillo Felipe, C. (2015). El uso de la noticia jurídica como nuevo método de enseñanza en la asignatura Sistema Judicial Español. En Tortosa Ybáñez, M. T., Álvarez Teruel, J. D. y Pellín Buades, N. (Coord.) *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 931-942). Universidad de Alicante.

²⁸ Noticia disponible en: <https://onx.la/45e30>

²⁹ Noticia disponible en: <https://onx.la/17ddb>

³⁰ Arrabal Platero, P. y otros (2022). La enseñanza del Derecho a través de la refutación de fake news: una nueva experiencia docente para la era de la posverdad. En Satorre Cuerda, R.

alumnado de detectar aspectos que no tienen encaje en nuestro Derecho. Aprovechando el potencial que tienen las redes sociales, se podría proponer como actividad la búsqueda de una noticia/comentario en Twitter para analizarlo y comentarlo sucintamente en la clase práctica. Con ello se pretende que el alumno sea capaz de localizar la veracidad informativa y legal, así como su capacidad de argumentar jurídicamente.

3.4. ACERCAR LA TEORÍA A LA PRÁCTICA FORENSE

En las asignaturas de Derecho Procesal cobran mayor sentido las clases prácticas que permitan la correcta aplicación de los contenidos teóricos. No obstante, a veces se incurre en una excesiva teorización en las explicaciones, probablemente por la condensación del temario en un breve periodo de tiempo, lo cual impide una mayor atención a los supuestos prácticos o, incluso, por otros motivos de diversa índole.

Entendemos como buena práctica que el alumnado vea reflejado aquello que se explica en supuestos actuales y reales y, por tanto, que los docentes nos esforcemos por acercar la práctica forense al aula. No dudamos que la docencia universitaria tiene que perseguir la capacitación del alumno para enfrentarse a cualquier supuesto procesal que se le plantee y pueda superarlo con éxito en su futuro profesional, aunque es cierto que no puede satisfacer las distintas orientaciones profesionales de los alumnos. Abordar las asignaturas de Derecho Procesal desde una vertiente exclusivamente teórica puede descuidar que se potencien ciertas habilidades necesarias en la formación profesional. Si bien es cierto, que los grupos numerosos, como ocurre en la Universidad de La Laguna, dificultan la implementación de esta técnica y obliga al docente a planificar de una forma minuciosa la clase práctica y especialmente a dirigir el debate, aunque esto no impide el aprendizaje a través de la resolución de problemas jurídicos de carácter práctico³¹.

(Coord.) *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, Volumen 2022 (pp. 33-44). Universidad de Alicante.

³¹ Selma Penalva, A. (2012). Los casos prácticos como herramienta docente. En *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS* (pp. 41-61). Ediciones de la Universidad de Murcia.

El planteamiento de las mismas puede ser variado: 1) las prácticas se pueden realizar sobre materias que aún se desconocen, cuya finalidad principal es el estudio y trabajo autónomo del alumnado; 2) e igualmente, pueden versar sobre una materia ya explicada y el estudiante tiene la oportunidad de comprobar la utilidad de la misma. En el presente curso se ha optado por la segunda modalidad, quizás por la confianza de que los problemas propuestos se resuelven de forma más óptima cuando ya se conocen y entienden los contenidos.

Tenemos un sinfín de posibilidades para la elaboración de los mencionados supuestos, pues se pueden extraer de los medios de comunicación, como hemos explicado *supra*, de la propia jurisprudencia, de artículos científicos e incluso procedimientos en curso –o finalizados–. En nuestro caso, aunque a veces hemos efectuado una combinación de ellos, principalmente nos hemos basado en supuestos extraídos de procedimientos judiciales reales que, cuando aún no habían finalizado, generaba cierta inquietud en el alumnado por su resultado final.

Durante este curso se han preparado distintos casos prácticos breves a través de cuestionarios creados en el aula virtual y que se confeccionaban como tarea a realizar autónomamente por el alumnado y posteriormente se analizaban en una sesión práctica. Principalmente, el contenido versaba sobre la competencia de los órganos jurisdiccionales y/o la determinación del tipo de procedimiento. El alumnado reconoció la idoneidad de los mismos a la hora de facilitar la comprensión de la materia, que a veces presenta algunas dificultades.

Del mismo modo, se elaboraron algunos casos prácticos partiendo de sentencias, como por ejemplo tres supuestos sobre el principio de congruencia que se basaban en la jurisprudencia de nuestro Tribunal Supremo³². Del mismo modo, se realizó una actividad práctica sobre una cuestión de competencia entre dos Juzgados de Instrucción que se extraía también de un auto del TS³³.

³² STS 2119/2018, de 11 de junio; STS 254/2008, de 4 de abril.

³³ Auto del TS, de 23 de junio de 2021.

El proceso de aprendizaje basado en esta metodología consistía en: 1) primero se explicaba la materia por la profesora, que permitía adquirir un conocimiento previo a la resolución; 2) luego, el alumnado analizaba el supuesto, reflexionaba y lo resolvía y entregaba la tarea a través del aula virtual; 3) en la clase práctica se resolvía y se exponían las distintas interpretaciones jurídicas.

En relación con el punto 3 se produjo un avance notable, pues a principio de curso la participación era escasa y la profesora se veía obligada a preguntar, y conforme fue avanzando aquel la participación voluntaria y el interés era cada vez mayor.

No obstante, en ocasiones, se proyectaba en la pantalla del aula un supuesto práctico y se resolvía por el estudiantado con colaboración de la profesora. Por ejemplo, se prepararon varios casos a colación con la explicación del epígrafe correspondiente a la determinación del tipo de proceso y otros de repaso sobre la competencia objetiva y territorial.

Del mismo modo, otra de las actividades propuestas consistía en la elaboración de escritos sucintos, cuando la materia explicada lo permitía, como por ejemplo la redacción de un escrito de recusación, encuadrado en el epígrafe de la recusación de jueces y magistrados, que trabajaba la capacidad de redacción.

Otro ejemplo es la proyección en pantalla de algunas resoluciones como autos, sentencias, decretos, etc³⁴, para explicar los actos procesales y la clasificación de las resoluciones judiciales.

Sobre esta idea consideramos especialmente importante que el alumnado tenga una visión lo más realista posible y para ello organizamos dos actividades formativas con operadores jurídicos. La primera de ella, en referencia al tema dedicado al personal al servicio de la Administración de Justicia, se impartió la actividad por una gestora procesal, que explicó cuáles eran las formas de ingreso a los distintos cuerpos y sus funciones, desde una visión eminentemente práctica. Durante el

³⁴ Ladrón Tabuenca, P. (2021). Análisis jurídico-procesal de resoluciones judiciales como método integral de evaluación en Derecho procesal. En Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 601-608). J.M. Bosch editor.

desarrollo de la misma, el alumnado formuló numerosas preguntas evidenciando así su interés. La segunda de las actividades tuvo como protagonista a un fiscal que explicó el ingreso a la carrera judicial y fiscal y cuáles eran sus funciones principales. Una vez explicadas estas cuestiones, solicitó al alumnado que eligiera un tema de dos materias de actualidad (delitos de odio y ley “solo sí es sí”) y comenzó un debate. Ambas actividades tuvieron resultados muy provechosos, tan es así que el propio alumnado demandaba la organización de más actividades de este tipo.

Con estas actividades formativas se persigue el contacto directo con profesionales jurídicos que cuentan con una amplia visión práctica y con una amplia experiencia, lo cual enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. En definitiva, es de vital importancia que acerquemos la Universidad al mundo profesional.

En conclusión, con la técnica docente descrita se logran resultados como: la habilidad para improvisar soluciones casi inmediatas a un problema; la oratoria; el razonamiento jurídico; el manejo de los textos legales y bases de datos; el debate; etc.

4. RESULTADOS

La experiencia del presente curso académico ha sido más que satisfactoria, porque con la metodología empleada se ha logrado el entusiasmo y el compromiso por la asignatura de gran parte del alumnado. Así, se consiguió que las tareas propuestas fueran realizadas, más aún cuando alguna de ellas ni siquiera permitía la obtención de puntuación en la calificación global, lo que demostró el interés por aprender sin condiciones.

En cuanto a la participación activa, se ha evolucionado considerablemente, pues mientras al inicio del curso el alumnado se mostraba más reacio a intervenir en clase, durante el desarrollo del mismo aumentó el número de participaciones. Otra muestra de ello, es que durante la clase los alumnos planteaban dudas sobre el contenido que se explicaba, además de formularlas en las tutorías que solicitaban, que, en ocasiones, eran numerosas. A grandes rasgos, podemos señalar como resultados obtenidos los siguientes:

- La introducción en el aula de herramientas digitales genera dinamismo y promueve el interés por los contenidos del temario y, en definitiva, logra una mayor implicación del alumnado.
- El estudio de asuntos mediáticos facilita el aprendizaje de una manera más sencilla y cercana a la realidad práctica. Asimismo, ayuda al estudio y entendimiento de la legislación y jurisprudencia.
- Los comentarios sobre noticias jurídicas mejoran la capacidad de síntesis, la comunicación e incluso la emisión de una valoración.
- La realización de casos prácticos reales consigue un acercamiento a la práctica forense y promueve la comprensión de los conceptos teóricos previamente estudiados y su contextualización con la práctica.
- En definitiva, se han trabajado habilidades y destrezas a través de la redacción de escritos, manejo de textos legales y bases de datos jurisprudenciales, análisis y razonamiento jurídico, exposición y defensa oral pública, trabajo autónomo y en equipo, etc.

5. REFERENCIAS

- Arrabal Platero, P. y otros (2022). La enseñanza del Derecho a través de la refutación de fake news: una nueva experiencia docente para la era de la posverdad. En Satorre Cuerda, R. (Coord.) *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria, Volumen 2022* (pp. 33-44). Universidad de Alicante.
- Barrio Gallardo, A. (2022). Laboratorio ABP de casos mediáticos: una experiencia de innovación docente apoyada en las TIC. En Allueva Pinilla, A. I. y Alejandro Marco, J. L. (Coords.) *Contribuciones innovadoras. Aplicando tecnologías docentes en educación superior* (pp. 133-141). Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Domínguez Ruiz, L. (2021). La utilización conjunta de distintas técnicas de repaso en las asignaturas de Derecho procesal. En Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 585-592). J.M. Bosch editor.
- Durán Silva, C. y otros (2017). Las nuevas tecnologías en la enseñanza de derecho procesal. En Roig-Vila, R. (Coord.) *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-17* (pp. 1070-1083). Universidad de Alicante.
- Martín Diz, F. (2021). Docencia digital en Derecho Procesal: impulso del manejo de materiales jurisprudenciales a través de un club de lectura electrónico. En Fontestad Portalés, L. y Jiménez López, M. N. (coord.) *Reflexiones sobre la innovación docente en la enseñanza universitaria* (pp. 93-97). Aranzadi.
- Miguel Barrio, R. (2021). La cultura pop en los nuevos medios de expresión como método de acercamiento docente del Derecho Procesal al nuevo alumnado “Z”. En Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 247-257). J.M. Bosch editor.
- Ladrón Tabuenca, P. (2021). Análisis jurídico-procesal de resoluciones judiciales como método integral de evaluación en Derecho procesal. En Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 601-608). J.M. Bosch editor.
- Lizarro Guzmán, N. (2022). Docencia universitaria: creatividad e innovación con herramientas digitales. En *Pensamiento americano*, vol. 15, nº 29 (pp. 15-29).

- Ormazábal Sánchez, G. (2021). *Ars longa, vita brevis: sobre cómo afrontar la docencia de una materia inabarcable en un tiempo limitado*. En Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 89-93). J.M. Bosch editor.
- Rubio Fernández, E., Pardo López, M. M. y Farias Batlle, M. (2012). *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Ruiz de la Fuente, C. (2021). *Redacción de escritos procesales basados en casos mediáticos en clave de motivación*. En Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V. y Navarro Villanueva, C. (Dir.) *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del Derecho Procesal* (pp. 375-385). J.M. Bosch editor.
- Selma Penalva, A. (2012). *Los casos prácticos como herramienta docente. En Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS* (pp. 41-61). Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Tomás Tomás, S. y Castillo Felipe, C. (2015). *El uso de la noticia jurídica como nuevo método de enseñanza en la asignatura Sistema Judicial Español*. En Tortosa Ybáñez, M. T., Álvarez Teruel, J. D. y Pellín Buades, N. (Coord.) *XII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 931-942). Universidad de Alicante.

IMPLEMENTACIÓN DE METODOLOGÍAS ACTIVAS EN DERECHO ECLESIAÍSTICO DEL ESTADO

MARÍA DEL CARMEN CAPARRÓS SOLER
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza activa ha venido adquiriendo cada vez mayor auge, porque permite desarrollar un proceso de aprendizaje, en el cual el estudiante es el protagonista del mismo.

De este modo, se toma distancia de las tradicionales clases magistrales y de los procedimientos memorísticos, confiriendo al alumno un rol mucho más activo, desde el que éste puede desplegar su propia capacidad de descubrir, procesar, aplicar y resolver problemas del mundo real. Siguiendo a Llorente, “el profesor pierde protagonismo como fuente de conocimientos (que en la mayoría de los casos podrán ser obtenidos por otros medios), para pasar a desempeñar el papel de autor, guía u orientador del estudiante en el proceso de aprendizaje de su disciplina” (2009, p. 132). En la medida en que el eje del nuevo del nuevo sistema de educación superior se articula en torno al desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, el profesor debe innovar y promover el uso, en función de la competencia que se pretenda alcanzar en cada asignatura, de nuevas metodologías, nuevas herramientas en la docencia (análisis de jurisprudencia, redacción de contratos, simulación) (Goñi, 2009, p. 119). El presente proyecto propone la implementación de la simulación como herramienta pedagógica en el ámbito educativo. La simulación permite recrear situaciones reales o hipotéticas en un entorno controlado, brindando a los estudiantes la oportunidad de experimentar y aprender de manera práctica. El objetivo principal es fomentar el aprendizaje activo, el desarrollo de habilidades cognitivas y el trabajo colaborativo. A través de la simulación,

los estudiantes podrán aplicar conceptos teóricos a escenarios concretos, fortaleciendo su comprensión y retención de conocimientos³⁵.

Este proyecto de innovación docente propone la implementación de la simulación como una herramienta educativa en el ámbito del Derecho Eclesiástico del Estado. La simulación permitirá a los estudiantes adquirir conocimientos y habilidades prácticas relacionadas con el funcionamiento de las instituciones eclesásticas dentro del marco legal establecido por el Estado. A través de escenarios simulados, los estudiantes tendrán la oportunidad de aplicar los conceptos teóricos aprendidos, desarrollar habilidades de argumentación y análisis jurídico, y comprender la complejidad de las interacciones entre el Derecho Eclesiástico y el Estado. Este proyecto busca fomentar el aprendizaje activo, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico en el ámbito del Derecho Eclesiástico del Estado.

El Derecho Eclesiástico del Estado es una disciplina jurídica que estudia la relación entre las instituciones religiosas y el Estado en un determinado país. Comprende normas y principios que regulan el estatus, los derechos y las obligaciones de las confesiones religiosas, así como su relación con la administración pública y la sociedad civil. Dada la complejidad de esta área del derecho, es fundamental desarrollar metodologías de enseñanza innovadoras que permitan a los estudiantes comprender y aplicar los conceptos teóricos en situaciones prácticas.

³⁵ "La utilización de la metodología docente más tradicional, esto es, la lección magistral acompañada eventualmente del planteamiento y resolución de casos prácticos (con predominio de la primera), debe ser renovada con el empleo de nuevas metodologías que impliquen un mayor elemento pro-activo del alumnado. La utilización de los juegos de simulación consideramos que supone un cambio o un enriquecimiento de la metodología docente empleada que puede contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje y el papel activo del alumnado. [...] Se trata de perfilar un método docente basado en el trabajo personal del alumno y su propio aprendizaje, pero situándolo en el enfoque de las competencias profesionales que estará llamado a resolver durante su vida profesional activa. Los juegos de simulación pueden coadyuvar a la implementación de una nueva metodología, que puede también ser complementaria de los métodos más tradicionales como la lección magistral, la tutoría, el trabajo en grupo o el más tradicional caso práctico. Se basa en un método docente para entrenar al alumno en las situaciones profesionales que deberá afrontar en su futuro profesional. [...] Este modelo docente permite ir adquiriendo los conocimientos propios de cada materia, pero de una manera profundamente imbricada con su práctica aplicativa en función de los roles profesionales que en cada momento se plantean." (Fernández y Granados, 2012, pp. 1-3).

La simulación se presenta como una estrategia pedagógica altamente efectiva en la enseñanza del Derecho Eclesiástico del Estado. La simulación proporciona a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conceptos teóricos del Derecho Eclesiástico del Estado en escenarios reales o simulados. Esto les permite comprender cómo se desarrollan y aplican las normas y principios legales en situaciones concretas, lo que fortalece su comprensión y dominio de la disciplina. En resumen, la simulación en el Derecho Eclesiástico del Estado es una estrategia pedagógica valiosa que brinda numerosos beneficios a los estudiantes. Les permite aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas, desarrollar habilidades prácticas y de argumentación, y reflexionar críticamente sobre los desafíos legales y éticos. La simulación prepara a los estudiantes para enfrentar la realidad de la profesión y fortalece su capacidad de análisis, toma de decisiones y comunicación efectiva.

Este método de enseñanza colaborativo permite fomentar el trabajo en equipo y la cohesión del grupo. Al tratarse de un aprendizaje focalizado en problemas reales, permite conectar la asignatura con la realidad. Además, promueve que los alumnos estén mucho más motivados al hacerlos promotores de su propio aprendizaje; lo que también favorece la creatividad, en tanto que han de idear sus propias estrategias para dar respuesta a los problemas planteados.

2. OBJETIVOS

2.1. GENERALES

- Introducir la simulación como una herramienta pedagógica efectiva para el aprendizaje en el aula.
- Fomentar la participación activa de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas.
- Desarrollar habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo y comunicación efectiva.

- Establecer un entorno de aprendizaje inclusivo que fomente la participación de todos los estudiantes, independientemente de su nivel de habilidad o experiencia previa.
- Evaluar el impacto de la simulación en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.

2.2. ESPECÍFICOS

- Aplicar los conocimientos teóricos del Derecho Eclesiástico del Estado en situaciones prácticas relacionadas con la libertad religiosa, fomentando la comprensión de los desafíos legales y éticos que surgen en este contexto.
- Analizar casos específicos que involucren la libertad religiosa, identificando los aspectos legales, éticos y sociales relevantes.
- Evaluar y debatir diferentes perspectivas y posibles soluciones a los casos analizados, considerando los derechos individuales, los principios constitucionales y las normativas vigentes en el Derecho Eclesiástico del Estado.
- Desarrollar habilidades de argumentación y análisis jurídico al fundamentar las decisiones tomadas en base a los aspectos legales y éticos discutidos.
- Fomentar la reflexión crítica sobre los desafíos de conciliar la libertad religiosa.
- Promover el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el respeto por diferentes puntos de vista en la discusión y toma de decisiones.
- Mejorar la comprensión de los conceptos del Derecho Eclesiástico del Estado y su aplicación práctica.
- Evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar y resolver problemas relacionados con la libertad religiosa, considerando los principios legales y éticos pertinentes.

Al lograr estos objetivos, se espera que los estudiantes adquieran habilidades prácticas, capacidad de análisis y argumentación, y una comprensión más profunda de los desafíos y dilemas relacionados con la libertad religiosa en el ámbito educativo, preparándolos para enfrentar situaciones similares en su futura práctica profesional.

3. METODOLOGÍA

La implementación de la simulación como estrategia pedagógica en el Derecho Eclesiástico del Estado puede seguir una metodología estructurada que involucre los siguientes pasos³⁶:

Selección y diseño de casos: Identificar casos relevantes y representativos que involucren temas relacionados con el Derecho Eclesiástico del Estado y la libertad religiosa en el ámbito educativo. Estos casos deben ser desafiantes y permitir el análisis de diferentes perspectivas legales y éticas. El derecho eclesiástico del Estado se refiere a las normas y regulaciones que rigen las relaciones entre el Estado y las instituciones religiosas. El alcance y la naturaleza de estas regulaciones dependen del país y pueden variar desde el establecimiento de una religión oficial hasta un enfoque de laicidad estricta. El objetivo es garantizar un marco legal que respete la libertad religiosa y promueva la coexistencia pacífica de diferentes creencias en la sociedad. El derecho eclesiástico del Estado puede abordar una variedad de temas, como el reconocimiento legal de las instituciones religiosas, los derechos y libertades religiosas, la financiación de las iglesias, la asistencia religiosa en instituciones públicas (como hospitales y prisiones), la educación religiosa en las escuelas públicas, y la participación de las instituciones religiosas en asuntos públicos y políticos. La presente propuesta aboga por la implementación de la simulación en el contexto del estudio de la asistencia religiosa en centros públicos en la asignatura de Derecho Eclesiástico del Estado del Grado de Derecho. Dicha asistencia religiosa es un tema importante y relevante, ya que aborda la atención espiritual de las personas que se encuentran en situaciones de vul-

³⁶ Una aproximación general a la metodología utilizada en la simulación como método docente de acercamiento a la práctica profesional puede consultarse en Muros, 2022, 85-91.

nerabilidad y aislamiento, tales como hospitales, prisiones, centros de internamiento de extranjeros o establecimientos militares. La provisión de servicios religiosos en estos entornos puede contribuir al bienestar emocional, la rehabilitación y la resiliencia de los individuos. Es importante destacar que la asistencia religiosa en estos ámbitos debe ser voluntaria y respetar la diversidad religiosa de los individuos. Además, debe ser compatible con las normativas y regulaciones establecidas por las instituciones y los derechos de las personas atendidas. Esto implica garantizar la libertad de religión y el respeto a las creencias de todas las personas, sin discriminación.

Preparación de material: Elaborar materiales de apoyo para los estudiantes, como descripciones de los casos, documentos legales relevantes, jurisprudencia, artículos académicos y otras fuentes de información pertinente. Estos materiales servirán como base para el análisis y la toma de decisiones durante la simulación³⁷.

Introducción y contexto: Presentar a los estudiantes el contexto general de la simulación, describir los roles asignados, expresar con seguridad las funciones que deben asumir atendiendo al rol que les corresponda y proporcionar información básica sobre los casos a analizar³⁸.

Asignación de roles: Cada estudiante asumirá un rol y actuará de acuerdo con los intereses y perspectivas correspondientes. Para ello, se divide la clase en grupos y a cada uno de ellos se asigna un rol diferente. En concreto, los distintos roles serán los siguientes: fieles de la Iglesia Católica y de las confesiones minoritarias con acuerdo de cooperación con el Estado (islámica, evangélica y judía), que demandan que se les preste asistencia religiosa en hospitales, centros penitenciarios, centros de internamiento de extranjeros y establecimientos

³⁷ "La información debe ser seleccionada cuidadosamente por el profesor, quien debe de crear y dirigir situaciones contextualizadas complejas desde las que los alumnos pueden desarrollar su capacidad de aplicación y resolución de problemas cercanos a la realidad profesional" (Guía para clases prácticas. Grado en Derecho, 2011, p. 219).

³⁸ "Una vez que la información ha sido distribuida y previamente leída por los distintos equipos, el profesor procederá en la clase a un primer análisis y discusión del problema para comprobar si los alumnos han consultado la información y han comprendido el contenido, así como las características más relevantes del problema a resolver" (Guía para clases prácticas. Grado en Derecho, 2011, p. 220).

militares, dado que, por las limitaciones a su libertad de movimiento propias de estas situaciones de “sujeción especial”, no pueden ejercer libre y efectivamente su derecho a profesar su fe.

Investigación y preparación: Los estudiantes deben investigar y estudiar los conceptos legales, los principios constitucionales y las normas vigentes relacionadas con el Derecho Eclesiástico del Estado y la libertad religiosa en el ámbito educativo. Esto les permitirá comprender el marco legal y ético en el que se desarrollarán las discusiones y decisiones. Dependiendo del papel asignado a cada grupo, sus miembros tendrán que indagar en los acuerdos de cooperación con las confesiones y en la legislación estatal de desarrollo, para conocer, comprender y exponer cuál es el régimen jurídico de la asistencia religiosa en cada uno de estos ámbitos.

Desarrollo de la simulación: Los estudiantes participan activamente en la simulación, discutiendo y analizando los casos desde sus respectivos roles. Se fomenta el diálogo y el intercambio de ideas entre los diferentes actores, y se promueve la argumentación basada en fundamentos legales y éticos. Es importante destacar que el derecho eclesiástico del Estado puede generar debates y controversias, especialmente en sociedades diversificadas y pluralistas. El desafío radica en encontrar un equilibrio adecuado entre garantizar la libertad religiosa de los individuos y mantener la neutralidad del Estado en asuntos religiosos.

Facilitación y dirección: El docente actúa como facilitador y guía durante la simulación, asegurándose de que se respeten los principios y normas del Derecho Eclesiástico del Estado, brindando orientación cuando sea necesario y promoviendo la participación equitativa de los estudiantes.

Reflexión y discusión posterior: Después de la simulación, se lleva a cabo una sesión de reflexión y discusión en la que los estudiantes comparten sus experiencias, analizan las decisiones tomadas y reflexionan sobre los aspectos legales y éticos involucrados. Se pueden realizar preguntas guía para promover el análisis crítico y la retroalimentación constructiva.

Es importante adaptar la metodología a las necesidades y características del grupo de estudiantes, asegurándose de que haya un equilibrio

entre la estructura proporcionada y la flexibilidad para que los estudiantes desarrollen sus habilidades y creatividad.

Durante el desarrollo de la simulación, el docente realiza una evaluación formativa de los estudiantes, teniendo en cuenta su participación, comprensión del Derecho Eclesiástico del Estado, habilidades de argumentación y toma de decisiones. Se brinda retroalimentación individualizada y se destacan los aspectos positivos y áreas de mejora. Se pueden implementar las siguientes estrategias de evaluación formativa:

1. Observación y registro: El docente puede observar las discusiones en grupo y tomar notas sobre la participación activa de los estudiantes, la calidad de los argumentos presentados y la comprensión de los aspectos legales y éticos involucrados en los casos analizados.
2. Retroalimentación individualizada: Una vez que todos los grupos hayan intervenido y defendido su posición, el docente puede proporcionar retroalimentación individualizada a los estudiantes, a partir del análisis y evaluación del conjunto de datos que a lo largo del proceso hayamos ido recogiendo. A través de la retroalimentación, los profesores brindan información a los alumnos sobre su desempeño, fortalezas y áreas de mejora, con el objetivo de que puedan corregir errores, reforzar lo aprendido y avanzar en su proceso educativo. En lugar de ceñirse a una mera calificación numérica, es más efectivo trasladar a los alumnos una serie de observaciones sobre las debilidades y fallos que a lo largo del proceso se hayan identificado, destacando sus fortalezas y áreas de mejora en términos de comprensión del Derecho Eclesiástico del Estado.
3. Evaluación por pares: Se puede promover la evaluación entre compañeros, donde los estudiantes evalúan el desempeño de sus compañeros en términos de su participación en las discusiones, la calidad de sus argumentos y su capacidad para considerar diferentes perspectivas legales y éticas.
4. Registro de decisiones: Los grupos deben registrar las decisiones que toman en cada caso, junto con una justificación

fundamentada en los aspectos legales y éticos discutidos. El docente puede evaluar estos registros para verificar la comprensión y aplicación correcta de los conceptos del Derecho Eclesiástico del Estado³⁹.

Estas estrategias de evaluación formativa permitirán al docente monitorear el progreso de los estudiantes durante la simulación, proporcionar retroalimentación oportuna y orientar su aprendizaje en relación con el Derecho Eclesiástico del Estado y los desafíos de la libertad religiosa en el contexto práctico.

4. RESULTADOS

Los resultados esperados de la implementación de la simulación como estrategia pedagógica en el Derecho Eclesiástico del Estado incluyen:

- Adquisición de conocimientos teóricos: Practicar con ejercicios y problemas relacionados con la materia es una excelente manera de afianzar los conocimientos teóricos. Estos ejercicios permiten aplicar la teoría a situaciones prácticas, lo que fortalece la comprensión y ayuda a identificar posibles áreas de mejora⁴⁰. A través de la simulación, los estudiantes explorarán y comprenderán los conceptos legales y principios constitucionales relacionados con la libertad religiosa. Se espera que los estudiantes adquieran un sólido conocimiento teórico sobre el Derecho Eclesiástico del Estado, dado que la simulación consiste en recrear situaciones legales o casos prácticos relacionados con el derecho eclesiástico, donde los estudiantes asumen roles y participan en actividades que imitan la realidad jurídica.

³⁹ Como técnica adicional, Fernández propone la grabación de los debates con el objetivo de que el profesor pueda “revisar las intervenciones con más detalle y ofrecer en tutorías posteriores el correspondiente feedback a los alumnos, visionando con ellos de nuevo la grabación con el fin de reforzar cuanto hayan hecho bien e intentar corregir los errores cometidos y todo ello con el fin último de que mejoren en el futuro sus intervenciones en público” (2021, p. 490).

⁴⁰ *Vid.* Vela, 2019, p. 32.

- Aplicación de conocimientos y experiencia práctica: La simulación brinda a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conceptos y principios del derecho eclesiástico en situaciones reales. Les permite comprender cómo se utilizan las normas y regulaciones en contextos específicos y cómo se resuelven los problemas legales relacionados con la libertad religiosa. La simulación permitirá a los estudiantes comprender cómo se aplican los conocimientos teóricos del Derecho Eclesiástico del Estado en situaciones prácticas y reales, proporcionándoles una experiencia práctica que les ayuda a comprender los desafíos y complejidades del derecho eclesiástico en un entorno controlado, además de adquirir una experiencia valiosa antes de enfrentarse a casos reales en la práctica profesional.
- Desarrollo de habilidades prácticas: A través de la simulación, los estudiantes pueden desarrollar habilidades importantes para el ejercicio del derecho eclesiástico, como la argumentación jurídica, la negociación, la resolución de conflictos, la redacción de documentos legales y la toma de decisiones fundamentadas.
- Mejora de habilidades de argumentación y debate: La oratoria se refiere a la habilidad de expresarse de manera efectiva y persuasiva frente a un público. Implica la capacidad de comunicar ideas de forma clara, coherente y convincente, utilizando el lenguaje, la voz y la expresión corporal de manera adecuada. La oratoria implica organizar y estructurar el discurso, utilizar argumentos sólidos, conectar con la audiencia y transmitir el mensaje de manera efectiva. Esta habilidad es fundamental en la comunicación pública, como presentaciones, discursos, debates, entre otros. En este sentido, la simulación fomentará el desarrollo de habilidades de argumentación y debate, ya que los estudiantes representarán diferentes roles y perspectivas en los casos analizados. Participarán en discusiones en grupo, presentarán argumentos legales y éticos sólidos y defenderán sus

puntos de vista, lo que mejorará su capacidad de expresión oral y escrita⁴¹.

- Pensamiento crítico y reflexivo⁴²: El pensamiento crítico implica analizar de manera objetiva y racional la información, los argumentos y las ideas. Consiste en evaluar de manera reflexiva los diferentes puntos de vista, cuestionar supuestos, identificar falacias lógicas y evidenciar sesgos cognitivos. El pensamiento crítico implica la capacidad de razonar de manera lógica, buscar evidencia y fundamentar opiniones y conclusiones de manera sólida. Esta habilidad es esencial para tomar decisiones informadas, resolver problemas de manera efectiva y desarrollar un pensamiento autónomo y fundamentado. Por su parte, el pensamiento reflexivo se relaciona con la capacidad de reflexionar y analizar de manera profunda y consciente sobre nuestras propias ideas, experiencias y acciones. Implica detenerse, cuestionarse y examinar nuestras creencias, valores y suposiciones. Esta habilidad es fundamental para el crecimiento personal, la toma de conciencia y el aprendizaje continuo. Se espera que la simulación promueva la reflexión crítica sobre los desafíos éticos y morales que pueden surgir en el Derecho Eclesiástico del Estado. Los estudiantes analizarán las implicaciones legales y éticas de sus decisiones y acciones, considerando los derechos individuales, los principios constitucionales y los valores democráticos.
- Trabajo en equipo y habilidades de comunicación: La simulación fomentará el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades de comunicación efectiva. Los estudiantes interactuarán entre sí, discutirán y colaborarán para resolver los casos, lo que

⁴¹ “En el marco de las ciencias jurídicas una de las competencias más importantes, y que se le exige prácticamente a la totalidad de los profesionales, consiste en la capacidad de articular y transmitir un discurso oral formal, adecuadamente estructurado, convincente y que además vaya acompañado de un lenguaje corporal y gestual que resulte acorde al mensaje que se quiera transmitir y que en consecuencia lo dote de una mayor capacidad de persuasión y fuerza” (López, 2022, p. 75).

⁴² *Vid.* Medina-Claros y Pérez-Aranda, 2021, pp. 333-4.

mejorará su capacidad de escucha, negociación y trabajo en equipo.

- Preparación para la práctica profesional: A través de la simulación, los estudiantes se prepararán para enfrentar situaciones reales y desafíos que pueden encontrar en su futura práctica profesional en el campo del Derecho Eclesiástico del Estado.

En resumen, los resultados esperados de la simulación en el Derecho Eclesiástico del Estado incluyen la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos, el desarrollo de habilidades prácticas y de argumentación, la reflexión crítica y ética, el trabajo en equipo y la preparación para la práctica profesional. Estos resultados contribuirán a una formación integral de los estudiantes y los prepararán para enfrentar los desafíos del campo jurídico en relación con la libertad religiosa.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, la simulación se presenta como una estrategia pedagógica altamente efectiva en la enseñanza del Derecho Eclesiástico del Estado. A través de esta metodología, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas, desarrollar habilidades prácticas y de argumentación, y reflexionar críticamente sobre los desafíos legales y éticos que surgen en esta área.

La simulación permite a los estudiantes adquirir un conocimiento profundo de los conceptos legales y principios constitucionales relacionados con la libertad religiosa. Al analizar casos concretos, los estudiantes exploran la aplicación práctica de estos conceptos y comprenden los desafíos que pueden surgir en la vida real. Esta experiencia práctica fortalece su comprensión y dominio de la disciplina, preparándolos para enfrentar situaciones similares en su futura práctica profesional.

Además, la simulación fomenta el desarrollo de habilidades prácticas, como la investigación jurídica, el análisis de casos, la argumentación y la toma de decisiones fundamentadas. Los estudiantes asumen roles específicos y participan activamente en la resolución de problemas

legales, lo que mejora su capacidad de aplicar los conocimientos teóricos en situaciones reales. También desarrollan habilidades de comunicación, trabajo en equipo y negociación, aspectos fundamentales para su desarrollo profesional.

La simulación en el Derecho Eclesiástico del Estado promueve la reflexión crítica sobre los desafíos éticos y morales que se presentan en este ámbito. Los estudiantes analizan las implicaciones legales y éticas de sus decisiones y acciones, considerando los derechos individuales, los principios constitucionales y los valores democráticos. Esta reflexión crítica les permite tomar decisiones fundamentadas y éticamente responsables.

En resumen, la simulación como estrategia pedagógica en el Derecho Eclesiástico del Estado proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje enriquecedora y significativa. Les permite aplicar los conocimientos teóricos en situaciones prácticas, desarrollar habilidades prácticas y de argumentación, y reflexionar críticamente sobre los desafíos legales y éticos relacionados con la libertad religiosa. Estos resultados contribuyen a una formación integral de los estudiantes y los preparan para enfrentar los desafíos de su futura práctica profesional.

6. REFERENCIAS

- Fernández, R. (2021). La utilización de los debates como mecanismo para trabajar el lenguaje oral y gestual de los alumnos. En VV.AA., *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*, Dykinson, pp. 487-493.
- Fernández, J. A. y Granados M.^a I. (2012), *Juegos de simulación para la formación en competencias jurídico-laborales y de Seguridad Social*, Editorial Comares.
- Goñi, M. (2009). Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho. En J. Rodríguez-Arana y R. Palomino (dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, pp. 103-120.
- Guía para clases prácticas. Grado en Derecho (2011). Dykinson.

- López, S. (2022). Debate jurídico, nuevas tecnologías de la información y digitalización de la docencia. En S. Guindo y P. Ortega (coords.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho social*, Comares, pp. 55-79.
- Llorente, C. (2009). La lección expositiva en materias jurídicas. En J. Rodríguez-Arana y R. Palomino (dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi, pp. 123-142.
- Medina-Claros, S. y Pérez-Aranda, J. (2021), El debate universitario como método de aprendizaje de economía en el grado de derecho. En VV.AA., *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*, Dykinson, pp. 333-9.
- Muros, A. (2022). Simulación y juego de roles en la docencia práctica del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Una propuesta en materia de despido colectivo. En S. Guindo y P. Ortega (coords.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho social*, Comares, pp. 81-111.
- Vela, R. (2019). Técnicas de desarrollo docente para la formación en competencias profesionales y fomento del trabajo autónomo. En VV.AA., *Innovación docente en ciencias sociales y jurídicas. El reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades*, Laborum, pp. 19-36.

EL JUEGO DE ROL COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE 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) una de las cuestiones que ha permitido su desarrollo es otorgar a las prácticas un carácter esencial en los procesos de aprendizaje del alumnado. Con esta premisa se ha desarrollado un proyecto de innovación docente que ha consistido en proponer al alumnado de primer curso del doble grado de Derecho y Relaciones Internacionales de la Universidad de Alicante un role playing o juego de rol en la asignatura de Derecho romano, en un modelo de juicios simulados, cuyos roles a asumir por los alumnos y alumnas han sido los de abogado, fiscal y juez, en los que han aplicado los conocimientos adquiridos en las clases teóricas, pero en los que también han tenido que investigar, buscando y desarrollando argumentos jurídicos adecuados, así como sus habilidades de negociación, debate, trabajo en equipo, cooperación y persuasión, a fin de defender la postura elegida (Jiménez Hernández, González Ortiz, Tornel Abellán, 2020)

La experiencia de aprendizaje de esta propuesta es innovadora ya que los conocimientos no se adquieren de manera memorística sino desde la experiencia, por medio de lo que se denominan metodologías activas que ponen al alumno y a las actividades que realiza para alcanzar su aprendizaje en el centro del proceso, desplazando al docente y a los contenidos de la materia (Benito y Cruz, 2005; Benito, Icarán y Bonson, 2006).

La doctrina (Schutzemberger, 1979) define el role playing como “un instrumento de aprendizaje y perfeccionamiento de las relaciones humanas, una iniciación a la solución de conflictos ulteriores por la solución de conflictos ficticios y la representación de diferentes roles” en este caso, profesionales...”

A partir de esta idea se puede afirmar que se trata de una pedagogía centrada en los estudiantes, pues son ellos y ellas quienes han de identificar qué saben, qué necesitan aprender, y cómo y dónde obtener la información que les permita resolver el problema planteado, de este modo, son expuestos a una situación simulada de trabajo profesional que involucra aspectos de procedimiento, normativos y éticos que han de ser considerados para alcanzar el resultado esperado (Martínez Riera, 2007). El alumnado ha trabajado en este role playing mediante la combinación de diferentes estrategias de aprendizaje para entender la naturaleza del problema, sus restricciones y las opciones que tenían para su resolución, analizando los puntos de vista planteados, negociando en su caso, así como eligiendo una decisión final (Atienza, 2008).

Cmo se puede observar, esta metodología permite involucrar a los alumnos y alumnas en su propio proceso de aprendizaje a partir de situaciones reales o de contextos simulados que permiten al alumnado trabajar activamente y de manera cooperativa en el estudio, análisis, desarrollo y resolución de casos.

Hay que tomar en consideración que, aunque la simulación no permite reproducir de forma completa las circunstancias de un caso real, permite una aproximación bastante fidedigna, siendo un buen sistema para facilitar un aprendizaje orientado a la comprensión basado en principios de trabajo colaborativo, pues es una técnica que permite combinar el trabajo individual, grupal y la toma de decisiones, lo que reporta múltiples beneficios al estudiantado, ya que aumenta la motivación, permite la reflexión de la materia explicada anteriormente en clase, fomenta el trabajo en grupo, genera debate entre los propios miembros del grupo, y mejora la capacidad individual de argumentación y de análisis.

2. OBJETIVOS

En el diseño y planificación de esta propuesta didáctica se ha planteado como premisa la necesidad de dotar al alumnado de una mayor autonomía, a fin de que controlen su propio aprendizaje tomando un papel activo en consonancia al nuevo rol del profesor como facilitador de competencias (Bain, 2007). Asimismo, se han desarrollado las competencias propias del alumnado 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 es primordial el impulso de una oratoria jurídica que les otorgue 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, más allá de la memorización que se presume en un grado como Derecho, fomentando el aprender a utilizar el sentido común en la argumentación jurídica.

Con relación al rol del docente, en esta actividad basada en la metodología activa se ha fundamentado en planificar y diseñar la actividad propuesta a los estudiantes, explicarla con claridad, así como realizar la evaluación. Durante el desarrollo de esta se ha realizado un apoyo en el aprendizaje colaborativo mediante tutorías on line así como presenciales resolviendo dudas y guiando en aquellos aspectos que requiere el alumnado. Otro aspecto de la labor del docente es la motivación que se ha tratado de trasladar al alumnado, definiendo nuestra tarea en resumen como un diseñador y facilitador, o al menos se ha hecho todo lo posible para ello.

El objetivo de esta propuesta se ha centrado en desarrollar un proyecto de innovación de la evaluación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, proponiendo un sistema de práctica con un role playing como eje principal 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 (Bologna Declaration, 1999) ya se llevaba a cabo una metodología dual, comple-

mentando las clases magistrales teóricas con casos prácticos que debían resolver los alumnos y alumnas sobre las cuestiones planteadas en dicha clases consideración de forma global, en contraposición a etapas anteriores que se distinguían por ser fragmentadas y limitadas en el tiempo, por el contrario, con la implementación de esta metodología activa se toma como referencia la evaluación formativa a fin de realizar una observación continua al alumnado en un caso real propuesto, 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 (Rosales, 1997; Castejón Oliva, Caplloch Bujosa, González Fernández y López Pastor, 2009; López Pastor, 2006) .

Así, esta herramienta contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una doble vertiente, por un lado, es una metodología de trabajo y estrategias didácticas que lleva al alumnado a una situación de futuro profesional, aplicando los conocimientos adquiridos durante el curso de manera general, no solo en la asignatura de Derecho romano, sino que la investigación tiene como objetivo más amplio otorgar al alumno unos conocimientos que pueden utilizar en este caso y en la generalidad del doble grado, y por el otro, forma parte de la evaluación de las prácticas de la asignatura, que encaja con el objetivo del proyecto, centrado en conocer las competencias teóricas y prácticas del alumnado de la asignatura a fin de dar una valoración global más ajustada a la realidad (Lasnier, 2000 ;Zumaquero Gil, 2018).

Respecto al rol del docente, nos apartamos del tradicional papel de transmisor de contenido para adaptarnos a una enseñanza basada 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, que nos ha instado a no quedarnos en cuestiones superficiales, lo que lleva a los docentes a realizar un gran esfuerzo de modificación de un modelo de enseñanza obsoleto, formándonos para ello, planificando adecuadamente nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que de otra manera no tendrían los resultados esperados, o estos tardarían en producirse, esto es, el profesorado universitario ha de ser capaz de diseñar y de planificar

propuestas didácticas donde el alumnado sea el protagonista activo de su aprendizaje y ello haga que se adopten metodologías activas (Knight, 2005).

A fin de cumplir esta propuesta, se trabajó en un role playing 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 sus conocimientos desde un punto de vista del aprendizaje autónomo y activo en una herramienta de enseñanza-aprendizaje (Fernández Castillo, 2017).

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada 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 doble grado que comienzan a cursar, asimismo se trata de grupos muy numerosos, suelen variar entre 55 y 75 estudiantes por grupo según los años, 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, incluido dentro de la evaluación formativa, una práctica de role playing. 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, conformando todo ello un conjunto del que forma parte el juego de rol.

En esta actividad 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).

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL ROLE PLAYING. FICHA DE LA ASIGNATURA

- Tipo de asignatura: Cuatrimestral
- Titulación: Doble Grado Derecho + RRII
- Curso: 1º
- Semestre en que se imparte: 2º semestre- grupos de tarde
- Número de créditos ECTS: 6
- Número de alumnas/os: 70
- Edades del alumnado: +- 19

3.2- PRINCIPALES OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA

En la elaboración del caso que apoya la actividad del role playing se han tomado en consideración las competencias propias tanto del doble grado de Derecho y DERRI como de la asignatura de Derecho romano en la Universidad de Alicante, en concreto aquellas que fomentan el desarrollo y consecución de los objetivos por el alumnado:

- CG1 : Capacidad de comunicación oral y escrita.
- CG2 : Habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.
- CG4 : Capacidad de análisis y de síntesis.
- CG9 : Capacidad de aprendizaje autónomo y adaptación a situaciones nuevas.

- CE12 : Capacidad para argumentar jurídicamente.
- CE15 : Comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual.
- CE4 : Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
- CE6 : Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
- CE7 : Capacidad de redactar escritos jurídicos.
- CE8 : Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía) y capacidad para utilizar la red informática (Internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos.
- CE9 : Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica 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 la actividad de role playing:

- 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.
- Aptitud para la interpretación de las fuentes jurídicas romanas y romanística.
- Obtener idoneidad para la exégesis crítica textual e interpretar la sistemática de las instituciones.
- Analizar la casuística de la jurisprudencia.
- Conocer la tradición romanística medieval, moderna y contemporánea.

- Conocer los antecedentes fundamentales de los ordenamientos jurídicos positivos vigentes.

Así, estas premisas se han acompasado con los objetivos cognitivos del doble grado de Derecho y Relaciones Internacionales, centrados en obtener el alumnado un dominio de la terminología jurídica de origen latino, así como ser capaz de asimilar los elementos esenciales de las nociones jurídicas del *ius commune omnium hominum*, dentro del sistema completo de las instituciones, y por último, alcanzar una óptima iniciación en la argumentación casuística, probatoria y demostrativa.

3.3. TIPOLOGÍA DE EVALUACIÓN

La evaluación es compleja ya que son alumnos y alumnas de primer curso, con escasos conocimientos jurídicos y poco acercamiento a la investigación. La evaluación consta de una nota individual y otra grupal:

- La evaluación del trabajo individual del alumno supone un 70% de la nota final de esta actividad.
- La evaluación de la intervención tematizada supone el 30% de la nota final de esta actividad.
- Esta actividad supone un 20% de la nota final del alumno.

El porqué de esta diferencia entre la evaluación del trabajo individual y grupal se encuentra en la experiencia, ya que como ha quedado establecido la evaluación es una tarea ardua, y en ocasiones, alumnas y alumnos que son brillantes redactando unos argumentos jurídicos no saben exponerlos en público ni defenderlos adecuadamente, a pesar de ser uno de los puntos fuertes de la actividad, por este motivo durante las tutorías que se han realizado con el alumnado para ayudar a la preparación del juicio simulado se ha tratado de dotarles de herramientas para obtener destreza en oratoria, síntesis y claridad expositiva ya que son de primer curso, sin acercamiento previo ni a la vida universitaria ni al Derecho, si bien cierto que esta actividad como se realiza en el segundo semestre, y dentro de este en el último tramo, los alumnos y

alumnas ya poseen habilidades suficientes para trabajar con éxito en esta tarea.

Otro motivo que se ha de tomar en consideración en la evaluación más allá de ser alumnos y alumnas de primer curso y tener escasos conocimientos jurídicos es que tienen poco acercamiento a la investigación documental, limitando en multitud de ocasiones su trabajo a la Red sin tratar de complementar su trabajo en las múltiples fuentes jurídicas y literarias de las que disponen, incluso mostrando reticencia a la consulta de bases de datos jurisprudenciales, prefiriendo los extractos disponibles en blog o web que en la mayoría de ocasiones adolecen de rigor científico

Esta evaluación se relaciona con la denominada evaluación formativa, aplicado en el proceso de enseñanza-aprendizaje del que forma parte el juicio simulado o role playing ya que facilita conocer la correcta implementación de esta herramienta de aprendizaje.

3.4. IMPLEMENTACIÓN DE LA ACTIVIDAD ROLE PLAYING

A continuación, se expone la propuesta de juicio simulado realizada en el doble grado de Derecho y Relaciones Internacionales en el curso 2022-23 para la evaluación práctica de la asignatura de Derecho romano en la UA, grupo de tarde.

La asignatura de Derecho romano en el segundo cuatrimestre del primer curso del doble grado de Derecho y Relaciones Internacionales 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 imparte la docencia de la materia del segundo y tercer bloque de la asignatura, y se proporciona la documentación adecuada del caso a resolver en el juicio al alumnado, con antelación suficiente para que la puedan estudiar y consultar las dudas en tutorías on line y presenciales en la realización de la actividad.
- Se proporciona al alumnado una documentación básica para resolver el caso práctico y poder realizar la argumentación correctamente, así, se trata de manuales básicos, artículos especializados, bases de datos jurisprudenciales, monografías sobre instituciones jurídicas, referencias de información en la Red.
- En cada tema de los bloques que sirven de fundamento al caso práctico del role playing se proporciona al estudiantado documentación propia, así como manuales de uso general de la asignatura para su estudio, vía UADrive.
- Las herramientas tecnológicas utilizadas por el alumnado a fin de realizar el trabajo de búsqueda de información, debate y para fomentar el trabajo en equipo han sido:
 - Skipe, Whastapp de comunicación entre el alumnado.
 - Google Drive.
 - Bases de datos jurídicas (Aranzadi).
 - Procesadores de textos, tipo Word.
 - Internet.

3.4.2. Desarrollo actividad por parte del alumnado.

Tarea de aprendizaje a realizar en casa

- Revisar material proporcionado por la docente. Se debe elegir un rol de los propuestos en el caso práctico propuesto, y se estudiarán cada una de las instituciones jurídicas que se recogen a fin de argumentar su posición de acusación o de defen-

sa, para ello puede utilizar todo el material proporcionado, manuales, bases de datos, incluso vídeos o extractos de películas comerciales que traten la materia objeto de estudio.

- Se aconseja completar las tareas ajustando su gestión del tiempo a un esquema u organizador gráfico.
- Asimismo, se les recomienda llevar un bloc de notas de agenda que refleje los problemas, preguntas y reflexiones sobre el aprendizaje que puedan deducir durante esta fase de investigación a fin de poder resolverlas en clase o en tutorías individuales on línea o grupales en clase para asegurar un correcto planteamiento de la actividad y unos argumentos adecuados desde un punto de vista jurídico.

Actividades diferenciadas en clase

- Teórica. - explicación clase magistral de la parte teórica de la asignatura, duración 45 minutos.
- Práctica. – sesión de exposición del juicio simulado. En una sesión práctica se realiza un juicio civil romano, siguiendo las normas de la *cognitio extra ordinem*, por tener notas comunes con el procedimiento judicial civil actual. En esta sesión y en tres grupos se exponen los argumentos de acusación o fiscal, abogado defensor del acusado, y un tercer grupo hace las funciones de juez-magistrado encargado de dictar sentencia resolviendo la cuestión planteada. Sesión de 1,50 minutos.

3.4.3. Práctica de la implementación del role playing

En este curso 2022-23 se ha propuesto al alumnado el caso de un sujeto que ha ocupado una casa abandonada tras intentar averiguar si tenía dueño, unos meses más tarde, otro sujeto le presenta una demanda judicial, en concreto una acción reivindicatoria, alegando que es el legítimo propietario.

Con carácter previo, y como ha quedado establecido se ha explicado en clase el contenido teórico fundamental para poder resolver el caso práctico basado en el role playing.

A nivel individual, tienen que hacer de abogados del demandante o abogados de demandado, es decir, el trabajo constará de un alegato de defensa en el supuesto de ser abogado defensor o en un escrito de acusación en el supuesto de ser fiscal. El alumnado debe elegir uno de los roles, no se asigna, sino que pueden elegir libremente su opción.

Para ayudar al estudiantado se procuran cinco preguntas básicas que establecen la situación jurídica de las partes, así como los objetivos e investigación a desarrollar en el juego a fin de preparar la postura de cada una de ellas.

A fin de introducir al alumnado en la investigación de calidad, se piden al menos 5 referencias bibliográficas entre el material proporcionado y aquel que por si mismo han localizado, estudiado y extraído sus propios razonamientos.

A posteriori, una vez realizado el trabajo previo de preparar la argumentación, para los que se les ha dotado de tres semanas, en clase deben realizar la defensa de una u otra postura, para ello se forman tres grupos, esto es, un grupo acusa, otro defiende, y hay un tercero que es el juez- magistrado que hace preguntas a las partes para tomar una decisión, respecto al desarrollo concreto, en primer lugar, habla la acusación, a continuación, la defensa del acusado y, finalmente, el juez da su veredicto.

Con relación al papel de la docente decir que es escaso, en principio se trata de asesorar y guiar a los diferentes grupos aproximándose a su punto de reunión, moderando la sesión de juicio simulado, solo intervengo al final de la misma para resumir las posturas, y en ocasiones, hay que llegar a un acuerdo ya que las posturas están enconadas y es difícil hacerlas confluir y aceptar la decisión del juez-magistrado, por lo que está el riesgo de extralimitar la hora de clase, en estos casos, he de dar por zanjado el asunto para facilitar el acceso al aula al siguiente docente.

He de destacar en este apartado que esta actividad de metodología activa que forma parte de la parte práctica de la asignatura no se desarrolló en la primera parte del curso, sino que se decidió esperar 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 saber plantearlos en argumentos sólidos para defender las posturas de defensa o acusación de un cliente, aun en el caso de ser ficticio. Por este motivo, el feedback con el alumnado ha sido continuo con el objetivo de realizar un seguimiento del funcionamiento de la práctica mediante la herramienta fundamental de las tutorías (Martínez Lirola, 2008).

Cronograma

30 de enero. - Inicio clases

16 de marzo (7 semanas de clase). - entrega del caso práctico, explicación de este correspondiente al bloque 2 Derechos reales.

17 de abril (4 semanas después). - se comienza la explicación del bloque 3, Obligaciones y Contratos, se propone la fecha para el juicio simulado.

25 de abril - se realiza la actividad final en la que actúan el alumnado, representando sus roles elegidos y dando solución al caso propuesto.

3.4.4. Bloques de estudio de la asignatura objeto de la herramienta de aprendizaje role playing.

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 llegando al conocimiento práctico del ejercicio de una profesión tomando como referencia el *ius civile* romano base del Derecho civil actual. Con esta finalidad se proponen para trabajar e investigar el aprendizaje en dos bloques concretos:

- Bloque 2 Derechos reales.
- Bloque 3 Obligaciones y contratos.

En estos procesos judiciales civiles romanos teatralizados como ha quedado establecido 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, aportando referencias bibliográficas de calidad, en argumentos para defender su postura en un juicio.

4. RESULTADOS

De lo expuesto podemos concluir que se ha llevado a cabo una experiencia de innovación mediante la implementación de la herramienta de enseñanza-aprendizaje basada en un juicio simulado o role playing, utilizada como parte de la evaluación formativa en la asignatura de Derecho romano de la Universidad de Alicante durante el curso 2022/23 en el doble grado de Derecho y Relaciones Internacional, del estudio de sus resultados se puede extraer una opinión favorable a consolidarse como una práctica continua en los cursos siguientes.

En este sentido, se han analizado los datos desde dos desde dos perspectivas, por un lado, cuantitativa, ya que los resultados son favorables respecto al número de aprobados en la asignatura, así como notables, sobresalientes y matrículas de honor, aunque se mantiene en datos similares a anteriores cursos, si bien se esperaba alguna dificultad en implementación de esta herramienta, por su novedad y nivel de exigencia para el alumnado, y por otro, desde el punto de vista cualitativo, ya que se ha dado al estudiantado herramientas básica para su formación y capacitación en investigación y conocimiento del proceso judicial, fomentando su capacidad para adquirir una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.

En este sentido, nos encontramos ante una actividad cuyo resultado ha sido en su mayor parte un éxito a pesar de la carga de trabajo para el alumnado que exige realizar una tarea de investigación y argumentación desconocida para ellos hasta ese momento, pues existe desde la

enseñanza activa un trabajo autónomo por parte de aquellos, que deben gestionar documentación, extraer conclusiones y argumentar de forma óptima a fin de obtener un dictamen favorable del juez-magistrado.

Sobre esta cuestión, los datos de evaluación del presente curso académico, así como su comparativa con los anteriores son los siguientes:

GRÁFICO 1. Grupo 72. Segundo cuatrimestre curso 2020-21.

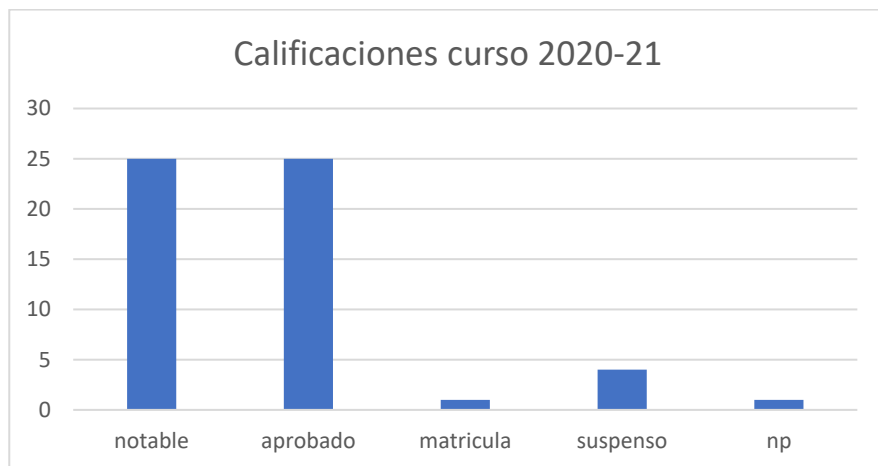


GRÁFICO 2. Grupo 72. Segundo cuatrimestre curso 2021-22.

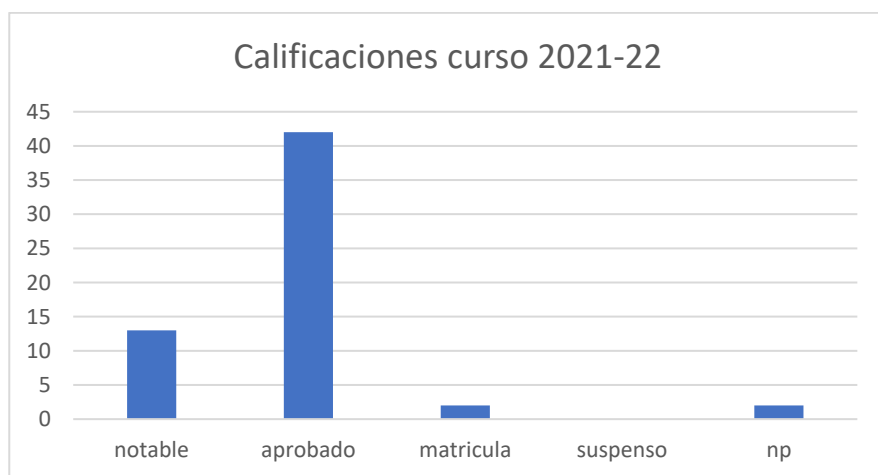
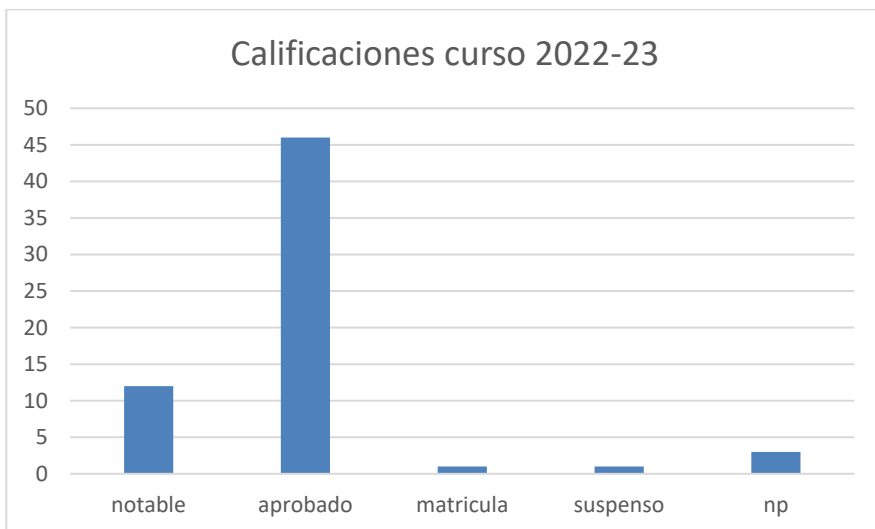


GRÁFICO 3. Grupo 72. Segundo cuatrimestre curso 2022-23.



5. DISCUSIÓN

La implementación del role playing en la práctica de la asignatura de Derecho romano en la Universidad de Alicante se encuentra entre las herramientas de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y se utiliza en diversas materias de manera más o menos generalizada, no obstante, no es una metodología usual en asignaturas del tipo histórico jurídicas, a pesar de esto considero que es adecuada a la consecución de los fines específicos establecidos tanto en las competencias generales como específicas de la asignatura (Rué, 2007).

Así, esta herramienta de aprendizaje fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, faculta para analizar supuestos jurídicos sobre los que argumentar y permite al alumnado entender, consolidar y ampliar conocimientos mediante la búsqueda y la práctica, más allá de la memorización que se presume en los estudios jurídicos como el doble grado de Derecho y Relaciones Internacionales, así, el alumnado debe aprender a utilizar el sentido común en la argumentación jurídica modificando sus procesos mentales hasta llegar a la *mentis iuris* (Biggs, 2008).

Estos resultados obtenidos de la implementación del juicio civil simulado desde un punto de vista cuantitativo ha supuesto una mejoría en las calificaciones del alumnado, ya de por sí aceptables, incluso se podría decir por encima de la media de los estudios jurídicos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante, si bien el punto fuerte de esta metodología es su éxito con relación a los objetivos previsto, ya que ha sido una actividad práctica muy bien recibida, desarrollada con mucho interés, con multitud de tutorías que demuestran el interés de los y las estudiantes en realizar un buen trabajo lo que ha tuvo como resultado unos argumento de defensa y acusación dignos en las mayoría de casos y en algunas ocasiones muy buenos ya que contemplaban el supuesto en su totalidad, desde las cuestiones objetivas, a las derivas económicas del mismo, y todo ello tomando en consideración el perfil de estos alumnos y alumnas, de primer curso, poco acostumbrados a la investigación, con dificultad para trabajar en equipo o reflexionar, hasta el planteamiento del role playing con un cómodo rol pasivo en su aprendizaje propio de etapas educativas anteriores.

Por este motivo, considero que el hecho de pasar a un rol activo, asumiendo un trabajo reflexivo, de análisis crítico no es sencillo, pero se ha podido observar una evolución, adaptándose a la metodología de la educación superior, y entre estas a las de aprendizaje activo, valorando su implementación en positivo, a pesar de que no es una metodología exenta de dificultades, en concreto podemos hacer referencia a la desorientación de los estudiantes a la hora de trabajar de manera autónoma ya que les exige en mayor esfuerzo (Gibbs, 2004; Martínez Liro-la, 2008).

6. CONCLUSIONES

Con relación a las conclusiones de esta metodología de aprendizaje se puede afirmar que el role playing o juicio simulado en la asignatura de Derecho romano ha sido un reto en el aprendizaje del alumnado, ya que se ha fomentado el trabajo autónomo de este, proponiendo una práctica en la que la investigación, argumentación y conclusiones pro-

pías a un problema jurídico, defendiendo a un cliente, conforman un trabajo de preparación para su futuro profesional.

Así, la autonomía comienza desde las premisas más básicas, ya que el alumnado debe elegir uno de los roles, no se asigna por la docente, sino que pueden elegir libremente su opción. Asimismo, realizan el trabajo desde dos vertientes, por un lado una individual de búsqueda de información que sustente su argumentación, y por otro, la grupal, en la que deben aunar esfuerzos para llegar a acuerdos a fin de presentar su postura en juicio ante un juez-magistrado formado por otro grupo de estudiantes que pueden hacer preguntas en forma de pruebas testificales a fin de conformar su opinión y dar una resolución adecuada al conflicto jurídico, estas dos partes forman un conjunto respecto a la evaluación de la actividad.

Entre sus ventajas, en la asignatura de Derecho romano y con relación a su implementación, ha sido una metodología con mucho éxito que ayuda al alumnado a reflexionar y obtener destreza en oratoria, pensamiento crítico y autocrítico, síntesis y claridad expositiva, así como ha podido aplicar los conocimientos adquiridos durante el curso a situaciones prácticas nuevas, demostrando responsabilidad y compromiso con el grupo.

Un aspecto con posibilidades de mejora que se ha detectado es la necesidad de los alumnos y alumnas de tener una buena gestión del tiempo, pues es una deficiencia generalizada que se podría solucionar impartiendo formación específica al respecto.

Asimismo, entre estas opciones a mejorar se encuentra la de lograr mayor interacción entre los roles, ya que presentan sus argumentos por turnos, lo que acerca el juego a la realidad, pero considero que al escuchar en primer lugar los escritos de acusación y tener que responder en la misma sesión, el alumnado se centran en su propia investigación sin tener tiempo material para evaluar y responder a las acusaciones, de igual modo, el grupo que tiene el papel de juez-magistrado debe incorporar a su veredicto los argumentos esgrimidos tanto por la acusación como por la defensa, analizándolos y determinando su adecuación al supuesto, y todo ello en una sola sesión es complicado de llevar a cabo.

Además, un reto importante a tomar en consideración es la sobrecarga de trabajo que conlleva este tipo de herramienta de aprendizaje para los alumnos y alumnas, ya que cumpliendo las directrices del EEES el número de tareas en todas las asignaturas es importante, por lo que en ocasiones no dedican el tiempo adecuado a la búsqueda de información que les ayude a conformar una argumentación adecuada, lo que les lleva a realizar un trabajo superficial, incluso se recurre a internet como una forma de encontrar el camino fácil, convirtiendo una gran herramienta de trabajo en un simple lugar dónde encontrar opiniones no siempre de la calidad suficiente para realizar un trabajo adecuado.

A este respecto, se debe hacer referencia a la IA y en concreto a Chatgpt, sobre esta herramienta de nueva tecnología, se ha tratado de limitar que no prohibir su uso, ya que como fuente de información se permite su uso, pero el análisis y la interpretación de los datos que refleja, desde un espíritu crítico, lo debe realizar el o la estudiante a tenor de los criterios marcados en el role playing y de lo aprendido en las clases teóricas. Para esta misma finalidad se solicitan las referencias bibliográficas que sustente el trabajo de argumentación.

Con relación al rol de la docente, comentar la sobrecarga de trabajo a la hora de evaluar el trabajo individual presentado en el juicio simulado, con la argumentación a presentar en el juicio, y la defensa pública que se realiza en la jornada dedicada a la realización del role playing, además de la tarea de guía durante todo el desarrollo de este, resolviendo dudas a lo largo de su realización con un número importante de tutorías.

De todo lo expuesto se puede concluir, en último lugar, que esta metodología ha contribuido a la eficacia del aprendizaje, pues se han conseguido aumentar las ratios de éxito en los resultados académicos y la satisfacción generalizada del alumnado por haber sido capaces de comprender procesos complejos, aprendiendo a argumentar y exponer claramente sus ideas, si bien los principales beneficios del role playing han sido la motivación y el compromiso detectado en el alumnado ya que les ha mostrado escenarios que, si bien se trata de una asignatura que trata de procesos judiciales de derecho histórico, en gran parte perviven en la actualidad en nuestros tribunales.

7. REFERENCIAS

- Atienza, J. (2008). Aprendizaje Basado en Problemas. Metodologías activas, 11-24, Valencia.
- Bain, K. (2007), Lo que hacen los mejores profesores universitarios, 2ª ed. Valencia, 20-45.
- Benito, A. y Cruz, A. (coords.) (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, Madrid.
- 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.
- Biggs, J. (2008). Calidad del aprendizaje universitario. Madrid.
- Bologna Declaration (1999). Bologna Declaration. Puede encontrarse en la página web del SIB: www.esib.org
- Castejón Oliva, J., Caplloch Bujosa, M, González Fernández N. y López Pastor V. M. (2009), Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López Pastor (coord.) Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias, 65-91. Madrid.
- Fernández Castillo, R., (2017), Calidad de la enseñanza a través de los juegos de rol en el espacio europeo de educación superior, Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior, vol. 4, núm. 7, 2017.
- Gibbs, G. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education* 5(1), 87-100, doi:10.1177/1469787404040463
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, JJ., Tornel Abellán, M., Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza, Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 2020, vol. 24, 76-94, doi: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Knight, PT. (2005) El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. Madrid.
- Lasnier, F. (2000), Réussir la formation par compétences. Montreal.
- 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/ponencia.Evaluacion.pdf>

- Martínez Lirola, M. (2008d). Explorando las tutorías en el proceso de convergencia europea”. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, 29-36.
- Martínez Riera, JR., (2007), Influencia del role-playing en el proceso de enseñanza-aprendizaje de Enfermería, RUA, Alicante.
- Rosales, C. (1997). Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizajes. Recurso. 4ª edición. Madrid.
- Rué, J., (2007). Enseñar en la universidad. El EEES como reto para la educación superior. Madrid.
- Schutzemberger, A. (1979), Introducción al role-playing. El sicodrama, el psicodrama y sus aplicaciones en asistencia social, en las empresas, en la educación y en psicoterapia, 1ª ed. Madrid, 78-79.
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 19-46.
- Zumaquero Gil, L., (2018), Los juegos de rol como estrategia de enseñanza aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de grado en Turismo, *REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, Núm.18, junio 2018, 43-56

EL PÓDCAST: UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN EL GRADO EN DERECHO

PEDRO L. LÓPEZ HERRAIZ
Universidad de Salamanca

M.^a ARANTZAZU CAGIGAL CASQUERO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Los profesores de la Universidad de Salamanca firmantes pusieron en marcha un recurso docente novedoso en el marco del aprendizaje colaborativo, consistente en la elaboración de pódcast en las asignaturas impartidas en el primer cuatrimestre de primero de Derecho de Historia del Derecho y Derecho Romano.

Las asignaturas de Derecho Romano e Historia del Derecho, son de formación básica e impartidas en el Grado en Derecho de la mencionada Universidad. Para poner en práctica este nuevo método docente se consiguió el apoyo financiero de un Proyecto de Innovación y Mejora Docente de carácter multidisciplinar concedido por la universidad.

Los profesores implicados, Pedro López Herraiz del área de Historia del Derecho y de las Instituciones y M.^a Arantzazu Cagigal Casquero de la de Derecho Romano, comparten la docencia de los dos grupos de estudiantes en los que se ha implementado esta experiencia docente: el Grupo III.

El objetivo ha sido poner en práctica esta metodología docente multidisciplinar en dos asignaturas diferentes pero muy cercanas y afines entre sí, ya que ambas son de carácter histórico-jurídico, y, también, en gran medida, con el mismo grupo de estudiantes, lo que permite realizar un análisis comparado más completo de los resultados finales. Por lo general, los estudiantes de ambos grupos son los mismos con dos

excepciones relevantes: los estudiantes de segundas y sucesivas matrículas, no tienen por qué coincidir, siendo estos más numerosos en Derecho Romano; en ambas asignaturas hay un subgrupo de Doble Grado en Derecho y Traducción e Interpretación que, en el caso de la asignatura de Historia del Derecho corresponde a estudiantes de 1º curso y en el caso de Derecho Romano de 2º curso.

Se ha partido de un análisis de los siguientes problemas y debilidades principales que se encuentran retrospectivamente en la docencia:

- La “masificación”: un elevado número de estudiantes matriculados en cada grupo que se sitúa entre los 90 y los 140, dependiendo del curso y la asignatura; esta situación dificulta la aplicación de metodologías docentes innovadoras que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes.
- El “absentismo” ya que un porcentaje elevado de estudiantes matriculados en las asignaturas no acude a clase habitualmente, sobre todo a las clases teóricas; este absentismo repercute negativamente en el quehacer y resultado final de estos estudiantes, al ser totalmente desconocidos para los profesores y quedar excluidos del sistema de evaluación continua.
- Un alto porcentaje de estudiantes no presentados ni a la convocatoria ordinaria ni a la extraordinaria, que, en algunos cursos, casi alcanza la mitad de los matriculados.
- Estudiantes que no estudian a diario las materias explicadas por los profesores, con cierta actitud pasiva, poco participativos en las actividades de clase y reacios a realizar cualquier esfuerzo más allá de estudiar los apuntes de clase.
- Dificultades de comunicación e interacción entre profesores y estudiantes y entre estos últimos.
- Dificultades de comprensión y asimilación de los conocimientos teóricos por parte de los estudiantes.

Estas carencias y problemas configuran un escenario no del todo propicio para la enseñanza, ya que dicho este requiere un número de estudiantes reducido y unos estudiantes interesados, implicados y capaces de llevar a cabo el trabajo autónomo exigido.

Por otra parte, persuadidos los profesores que han impulsado este recurso docente de que el uso de las nuevas tecnologías como forma de aprender resulta atractivo para los estudiantes actuales como nativos digitales que son, se puso en marcha esta experiencia educativa como reflejo de la técnica dinamizadora de la *explicación compartida*, una técnica metodológica que permite incentivar el interés de los estudiantes durante las exposiciones teóricas de las lecciones magistrales y su participación e implicación en las mismas. Se trataba de complementar esas clases teóricas con una actividad que resultase estimulante para los estudiantes, pero nunca sustitutiva de las mismas.

Se escogió esta técnica didáctica porque “la utilización de *podcast* en el ámbito educativo se ha asociado a determinados efectos de carácter positivo como una mayor atracción de los/as estudiantes por los contenidos de la asignatura o el fomento de su imaginación” (Piñeiro-Otero y Costa Sánchez, 2011, p. 126). Palabras suscritas por Moll Noguera cuando afirma que “el podcasting se ha convertido en un recurso pionero en el ámbito universitario para tratar temas en profundidad, producir una asimilación más efectiva de los conocimientos y, en definitiva, despertar o potenciar la motivación de los estudiantes/as” (2021, p. 269).

A este respecto, los profesores participantes han considerado muy interesantes las ventajas sobre esta actividad de *podcasting* expuestas por Arnau Moya (2016, pp. 64-65). En concreto, las siguientes:

- El pódcast facilita la ruptura de barreras –temporales y geográficas–, por lo que en cierta medida supone una ruptura con la dinámica clases presenciales.
- El pódcast permite su audición en cualquier momento y en cualquier lugar y esta puede repetirse todas las veces que se considere oportuno o necesario. Por otra parte, se puede descargar en diversos reproductores de sonido portátiles, por lo que se puede escuchar sin necesidad de conexión a un ordenador.

- Los pódcast pueden descargarse y revisarse automáticamente y de forma periódica.
- Su contenido es flexible y puede adaptarse sin problemas a las realidades educativas de cada contexto.
- Los pódcast permiten introducir el inglés en la docencia (esta es una ventaja de la que no se ha hecho uso en el proyecto).

Por ello, los profesores participantes consideran que la actividad de *podcasting* puede ser una herramienta conveniente para evaluar la adquisición de conocimientos y su exposición oral por parte de los estudiantes (Gil Puente y Ortega-Quevedo, 2022, pp. 14-27), como parte de la evaluación formativa, que fomenta el aprendizaje, y no la meramente sumativa, que favorece únicamente la obtención de resultados (Heras Hernández, 2013, p. 202).

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos perseguidos por los profesores con la aplicación de este recurso de innovación y mejora docente son:

- Promover la participación de los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos en las clases teóricas, para paliar el absentismo inicial y el paulatino abandono que se produce según transcurre el semestre de clase.
- Consolidar el aprendizaje de materias teóricas mediante la participación activa de los estudiantes en la enseñanza de los contenidos teóricos de las asignaturas a través del proceso de *podcasting*, evitando un aprendizaje meramente repetitivo.
- Fomentar las competencias lingüísticas, al tratarse de un recurso de audio en el que los estudiantes tienen que realizar una exposición oral clara, correcta y comprensible, utilizando un lenguaje jurídico adecuado y, en la medida de lo posible, preciso. Estas competencias favorecen que los estudiantes estén mejor preparados para la modalidad de evaluación oral que se sigue en el examen final de las dos asignaturas en las

que se implementa este recurso docente, y permiten adquirir una correcta expresión oral que los futuros graduados van a necesitar en su práctica profesional posterior.

- Favorecer el trabajo en equipo, puesto que los pódcast se van a elaborar por grupos de trabajo de estudiantes.
- Fomentar la colaboración y, en cierta medida, la competencia entre los grupos de trabajo, ya que los pódcast se publicaron en *Studium*, la plataforma virtual de la Universidad de Salamanca, para que pudieran consultarse y asimilarse por todos los estudiantes.
- Permitir a los profesores constatar el nivel de comprensión de los contenidos teóricos por parte de sus estudiantes, con el objetivo de retroalimentar sus conocimientos, potenciar las fortalezas e intentar solucionar las debilidades encontradas.
- Potenciar la evaluación formativa para fomentar el aprendizaje y ayudar a aprender, de manera que no se tiene en cuenta solo la obtención de resultados, sino todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de modo que los estudiantes más rezagados tengan la oportunidad de mejorar su aprendizaje y resultados según transcurre el curso (Duñaiturria Laguarda, 2013, p. 140).

En definitiva, la finalidad última ha sido mejorar los resultados de aprendizaje y de la evaluación final del estudiantado.

3. METODOLOGÍA

La creación de un pódcast educativo se basa en la grabación de un archivo de sonido con contenidos didácticos que han sido creados a partir de un proceso de planificación (Solano y Sánchez, 2010, 125-139).

Tomando como punto de partida esta definición, esta experiencia de mejora e innovación docente consistió en la elaboración a lo largo del cuatrimestre de dos pódcast por cada grupo de trabajo de estudiantes constituido, sobre materias pertenecientes a diferentes bloques temáticos de las asignaturas Derecho Romano e Historia del Derecho. Se

aconsejaba realizarlos utilizando la aplicación gratuita Audacity, un software de edición y grabación de sonido digital. La opción por el trabajo en grupo de los estudiantes perseguía el aprendizaje cooperativo (Fernández y García, 2019, pp. 89-107), además de que se trata de un recurso docente bien aceptado y valorado por los estudiantes.

Los profesores tenían que corregir y calificar cada uno de los pódcast, que se subieron al espacio de cada asignatura en la plataforma virtual *Stodium* de la Universidad de Salamanca para que los estudiantes pudieran utilizarlos como complemento a las explicaciones teóricas. Esta actividad de *podcasting* era evaluable, suponiendo como máximo un punto del porcentaje de la nota correspondiente a la evaluación continua.

3.1. TAREAS DE LOS PROFESORES

Las actividades realizadas por parte de los docentes fueron las siguientes:

- Planificación detallada del desarrollo de esta experiencia docente, elaborando un minucioso cronograma de las actividades que debían realizarse por profesores y estudiantes a lo largo del curso. Se decidió concluirla en la semana decimotercera del cuatrimestre, de las quince previstas de clase, para facilitar la preparación de los exámenes ordinarios que comenzaban de inmediato. Se dejó un plazo de cuatro semanas para la realización de cada uno de los dos pódcasts.
- Organización de los grupos de trabajo, siguiendo las propuestas de los propios estudiantes, ya que se ha comprobado que estos realizan mejor sus tareas cuando las comparten con compañeros que conocen. También incorporaron a esos grupos a estudiantes que no se habían integrado voluntariamente en ninguno, generalmente estudiantes de segunda matrícula que no conocían a sus nuevos compañeros. De manera que inicialmente todos los estudiantes estaban integrados en un grupo de trabajo. En la asignatura de Derecho Romano –y, en menor medida, en Historia del Derecho, se observó una tendencia a que los grupos se formaran por estudiantes de nueva

matrícula, por un lado, y estudiantes de segunda o subsiguientes matrículas, por otro.

- Se trató de que los grupos fueran como mínimo de 8 personas, sin embargo en la asignatura de Derecho Romano, se permitió que hubiera un grupo con dos alumnas, ambas Erasmus de Alemania e Italia; y una persona que lo hizo individualmente puesto que se trataba de una trabajadora pública que realizaba su actividad profesional por la mañana y le era imposible poder formar parte de un grupo con otros estudiantes sin desmerecer el trabajo que hiciera el resto del grupo porque no podría participar. En Historia del Derecho, los grupos estuvieron formados por entre 8 y 10 estudiantes. Hubo que establecer cierto orden, ante los problemas que surgieron en un grupo donde habían incluido demasiados estudiantes.
- En Derecho Romano, participaron 98 estudiantes de los 122 matriculados (aunque fallaron 6 en la entrega del segundo pódcast), mientras que en Historia del Derecho participaron 77 de 92.
- Explicación a los estudiantes del funcionamiento de Audacity, la aplicación de referencia elegida para crear pódcast. Se puso también a su disposición en *Stodium* un tutorial sobre su forma de aplicación.
- Hubo grupos que usaron distintos formatos de grabación, además de Audacity, En Derecho romano todos reunieron la calidad óptima para su reproducción, no obstante en Historia del Derecho algunos pódcast tenían deficiencias de sonido relacionadas principalmente con el volumen y con la superposición de música y voz.
- Elaboración de un listado de temas de trabajo pertenecientes a los distintos bloques temáticos de las asignaturas Derecho Romano e Historia del Derecho, para que cada uno de los grupos eligieran dos temas como materias para realizar los pódcast.

En la asignatura de Derecho Romano se partió del temario para que los grupos eligieran una materia entre los temas que ya se habían expuesto en el aula en las clases presenciales, y entre éstos, se sugirieron puntos concretos para centrar la exposición.

Una vez elegido el tema del primer pódcast, se comunicó a la Profesora, y se corrigieron varios temas por no adaptarse a la finalidad requerida. Se insistió en que no se eligieran temas amplios o generales, por el riesgo de reproducir lo explicado en el aula, o lo que consta en los materiales de apoyo, sin embargo hubo varios grupos que obviaron dicha instrucción, con lo cual el contenido resultó poco adecuado a la finalidad, y se observa que resultaron más atractivos títulos muy concretos de los temas y que se relacionaron con el tema general.

Los pódcast del grupo de las dos Erasmus, y la alumna que lo realizó en solitario, fueron ofrecidos por la profesora, y se centraron en materias muy concretas que no se habían tratado en el aula pero tenían relación con el tema de derecho de familia, y que resultaban de interés para el alumnado, centrándonos en determinadas leyes augusteas o la posición de la mujer en Roma, y que resultaban procedentes a modo divulgativo.

En Historia del Derecho los temas solo habían sido explicados de manera muy superficial en clase, por lo que el profesor preparó unos esquemas con las cuestiones fundamentales de cada tema que debían ser explicadas por los estudiantes. No eran vinculantes, pero servían para guiar el trabajo de los estudiantes.

Se trababa de materias generales, de fácil comprensión y con un ámbito material y temporal claro, con la finalidad de que los estudiantes tuvieran bien definidos los contenidos sobre los que tenían que trabajar. Para evitar repeticiones en la elección de temas para los pódcast primó el criterio de antigüedad de elección dentro del plazo señalado.

- Selección de las referencias bibliográficas (manuales, artículos de revista y capítulos de libros) estimadas más adecuadas por los docentes para la correcta realización de los pódcast, que se pusieron a disposición de los grupos de trabajo.

En ambas asignaturas, se facilitaron referencias a distintos manuales de la asignatura, se remitieron artículos doctrinales, o referencias bibliográficas a los estudiantes que solicitaron información al respecto.

Se observó, en casi todos los grupos, que el manejo de las fuentes fue adecuado, aunque había mucha diferencia entre unos y otros grupos. Dichas diferencias constatan el trabajo y dedicación de los estudiantes a la asignatura, puesto que se observa que los estudiantes que han obtenido resultados óptimos en la asignatura son los que han participado en los grupos que manejaron mejor las fuentes y su contenido era sobresaliente.

- Posibilidad de tutorización continuada de la elaboración de los pódcast, orientando sobre el contenido mínimo requerido y resolviendo las dudas planteadas.

En Derecho Romano se observó que no se solicitó la ayuda a la profesora, salvo por parte de las alumnas Erasmus, y de dos grupos que consultaron si sus fuentes bibliográficas eran las adecuadas, corroborando que supieron ir a las fuentes motu proprio, y se basaron en información incluso distinta de la facilitada como guía, facilitando datos históricos pormenorizados y con la finalidad de conseguir la atención de los estudiantes. Esto resultó muy notorio en varios de los pódcast entregados en la segunda temática.

En Historia del Derecho los estudiantes realizaron mas solicitudes de tutorización al profesor, sobre todo referidas a la localización de las fuentes bibliográficas recomendadas y a la información que podía ser incluida o no en el pódcast.

- Los profesores, a lo largo de las semanas de aplicación de este recurso docente, teniendo en cuenta las dudas y problemas expuestos por los grupos de trabajo, el desenvolvimiento de la actividad y el resultado de los pódcast, constataron y potenciaron las fortalezas de este recurso didáctico y también se percataron de sus debilidades y aspectos problemáticos para intentar resolverlos, tanto para la realización del siguiente pódcast como para la futura aplicación de esta experiencia docente en asignaturas de otros Grados.

A raíz de la entrega del primer pódcast en Noviembre de 2022, en la asignatura de Derecho Romano se expone el resultado en el aula, y se escuchan parcialmente todos los pódcast, con la finalidad de que los estudiantes presentes en el aula evaluaran el contenido y la forma, y ejercieran una crítica constructiva a la trabajo de acuerdo a la finalidad buscada.

Los estudiantes concluyeron y coincidieron en los formatos que más atrayentes les parecieron, los contenidos de unos y otros como transmisores de conocimiento, y lo que es más importante, si conseguían captar su atención. Lo más destacable es que fueron capaces de discernir sin lugar a dudas un pódcast con formato atrayente e interesante de otro, y un pódcast con un contenido interesante y pedagógicamente apto pero que presentaba un tono o formato poco atrayente para escucharlo. De modo que tomaron nota de estas conclusiones para aplicarlas en el segundo pódcast para que resultara dinámico y el contenido atrayente. Y, en general, los segundos pódcast tienen una mayor calidad.

En Historia del Derecho los pódcast no fueron presentados en el aula, pero el profesor los comentó con los estudiantes, resaltando aquellos problemas que presentaban algunos de ellos y también aquellos aspectos más positivos. Esto se hizo principalmente con la primera entrega de pódcast, lo que permitió una mejora sustantiva en la segunda entrega en muchos de los grupos.

- Evaluación de los pódcast y posterior incorporación a *Studium* (el equivalente a *Moodle* en la Universidad de Salamanca)
- Elaboración de una encuesta sobre satisfacción de los estudiantes con la actividad docente propuesta, insertando las preguntas que estimaron permitían detectar mejor los éxitos y deficiencias de este recurso docente.
- Estudio comparativo de los resultados de las asignaturas y grupos a través de los resultados estadísticos de las encuestas.

Comparamos los resultados en la asignatura de Derecho Romano e Historia del Derecho, para encontrar similitudes o divergencias, y valoramos los resultados de los pódcast en relación a las calificaciones finales.

Igualmente, se valoró el número de estudiantes presentados en el curso 2022-2023 con los de los dos últimos para comprobar si este recurso había servido para rebajar el absentismo y para mejorar las calificaciones obtenidas por los estudiantes

- Valoración sobre el cumplimiento de los objetivos previstos.

3.2. TAREAS DE LOS ESTUDIANTES

Las actividades llevadas a cabo por parte de los estudiantes fueron las siguientes:

- Formación voluntaria de los grupos de trabajo dentro del plazo señalado y libre elección de los temas sobre los que tenían que versar los dos pódcast.
- Planificación del contenido de cada pódcast, lo que obligó a un estudio fuera del aula de las materias elegidas, consultando la bibliografía recomendada por los profesores, siempre bajo la supervisión y tutorización de los docentes.
- En Historia del Derecho, los grupos de trabajo, antes de proceder a la grabación de los pódcast, presentaron un esquema

de los contenidos a los profesores para que estos determinaran si eran adecuados y suficientes.

- Los estudiantes tenían que familiarizarse con el uso de las distintas aplicaciones, principalmente *Audacity*, que decidieron usar.

No se presentó dificultad alguna por parte de los estudiantes en cuanto a este trabajo, de modo que se concluye que les resulta fácilmente abordable.

- Cada pódcast debía tener una duración de entre 10 y 15 minutos. Por esta razón, los estudiantes tenían que sintetizar la materia expuesta, incidiendo en los aspectos más relevantes y problemáticos, utilizando un lenguaje jurídico correcto, claro y preciso.

En general, se respetaron los tiempos, pero en algunos casos, sobre todo en la asignatura de Historia del Derecho, se superaron los 15 minutos o no se alcanzaron los 10.

- Una vez subidos los pódcast a *Stodium*, los estudiantes debían escucharlos en el plazo señalado para ello.

En la asignatura de Derecho Romano, se dedicó una hora lectiva a escuchar parcialmente los pódcast presentados, de modo que se generase en el estudiante la curiosidad y necesidad de asentar sus conocimientos fácilmente con el pódcast. Igualmente, en ambas asignaturas, se apercibió de los distintos errores que se presentaron en cuanto a contenido; o se recomendaron ciertos pódcast de determinados temas para su estudio.

- El estudiantado debía contestar la encuesta anónima elaborada por los profesores sobre el desarrollo de la actividad. Aunque no todos los estudiantes lo hicieron a pesar de la insistencia de los profesores
- En la asignatura de Derecho Romano participaron sólo 37 estudiantes, de los 98 que formaron los iniciales grupos de tra-

bajo. En Historia del derecho la tasa de respuesta fue más alta: 60 sobre un total de 77.

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

4.1. EVALUACIÓN CUALITATIVA

Los resultados de la aplicación de la actividad de *podcasting* en la docencia de las asignaturas de Derecho Romano e Historia del Derecho son los siguientes:

- Los estudiantes, en líneas generales, han elaborado de manera correcta los pódcast y obtenido calificaciones elevadas.

En ambas asignaturas se comprobó gran divergencia entre el trabajo de unos grupos y otros, en cuanto a contenido, presentación, formato e implicación de los estudiantes incluso en cada grupo.

Se puede comprobar que los estudiantes que acuden al aula de manera generalizada, presentaron pódcast con un contenido más trabajado, y complejo.

En Derecho Romano, se corroboró en el aula, por medio de la audición de los pódcast, que los estudiantes perciben la calidad del pódcast que está trabajado en cuanto a formato y contenido, y que les resultó atractivo el formato más dinámico.

Los profesores percibieron que las pautas ofrecidas tras la realización del primer pódcast se tomaron en cuenta para la realización del segundo pódcast, resultando mayoritariamente en un formato más atrayente y dinámico.

- Sin embargo, algunos grupos de trabajo han tenido un rendimiento deficiente.

En la asignatura de Derecho Romano, se observa que hay seis estudiantes que no han presentado el segundo pódcast, y el primero ya resultó pobre.

- Pese a la buena acogida inicial de la propuesta de esta experiencia docente por el estudiantado, se comprueba la falta de participación de algunos estudiantes.
- Los grupos de trabajo no han encontrado dificultades técnicas (en ocasiones no emplearon Audacity, pero se admitieron esos pódcast) ni investigadoras importantes para el desenvolvimiento de la actividad.
- Algunos de los grupos de trabajo no se reunieron para grabar el audio, algo que se evidenciaba en la deficiente coordinación del sonido; y otros, que sí se reunieron, no fueron capaces de crear una continuidad en la presentación del trabajo, resultando complejo escucharlos y faltos de homogeneidad e hilo argumental. Algo que se podría haber corregido si lo hubieran escuchado y enmendado de acuerdo al objetivo pretendido.
- Se han observado repeticiones de materias y falta de organización y sistemática en los pódcast, y errores importantes conceptuales, que provienen de usar fuentes inadecuadas.
- En cuanto al contenido, algunos grupos de trabajo fueron originales y creativos, otros se limitaron a repetir las explicaciones de clase o a copiar los manuales. En algún caso hicieron una lectura atenta y profunda de textos académicos más complejos y ampliaron la bibliografía propuesta por los profesores, resultando muy atractivos para los estudiantes que los escucharon.
- En general, los estudiantes no escucharon los pódcast entre ellos, ni los usaron para completar sus conocimientos teóricos.
- Los profesores no han constatado diferencias importantes y reseñables en los resultados, entre las dos asignaturas de Derecho Romano e Historia del Derecho.

4.1. EVALUACIÓN A PARTIR DE LAS ENCUESTAS

La opinión de los estudiantes en la encuesta anónima, junto con los resultados de la evaluación final, facilitó a los docentes un análisis más certero de la metodología implementada.

Teniendo en cuenta que el valor que se dio a las respuestas de las preguntas es de 1 a 5, siendo uno el valor más bajo y cinco el más alto, algunas de las preguntas sobre las que teníamos más interés conocer esas respuestas y que más llamaron la atención fueron las siguientes:

¿Cree que la actividad de podcasting ha servido para estimular su atención a las explicaciones de los profesores en clase?

GRÁFICO 1. *Derecho Romano*

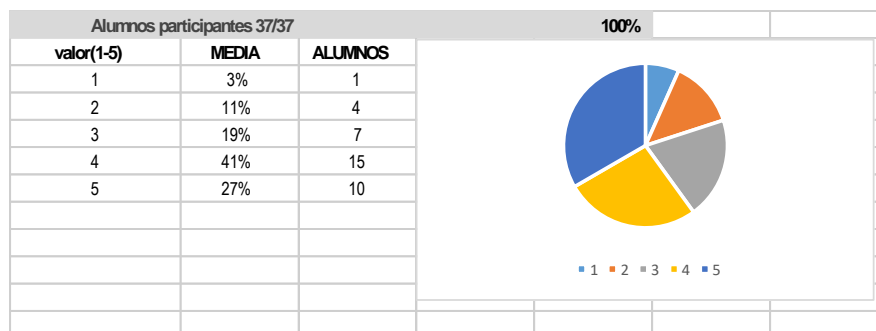
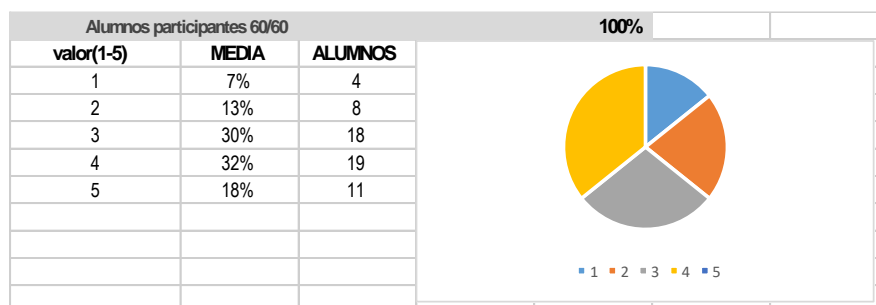


GRÁFICO 2. *Historia del Derecho*



Se observa que participan muchos menos estudiantes en la encuesta en la asignatura de Derecho Romano, que en la de Historia del derecho.

En las dos asignaturas más de la mitad de los estudiantes valoraron con las máximas puntuaciones de cuatro o cinco su percepción sobre la validez de este recurso docente para favorecer su atención a las explicaciones de los profesores, siendo superior este porcentaje en la asignatura Historia del Derecho.

¿Le ha servido la elaboración de los pódcast para incrementar el conocimiento sobre las materias de que trataban?

GRÁFICO 2. *Derecho Romano*

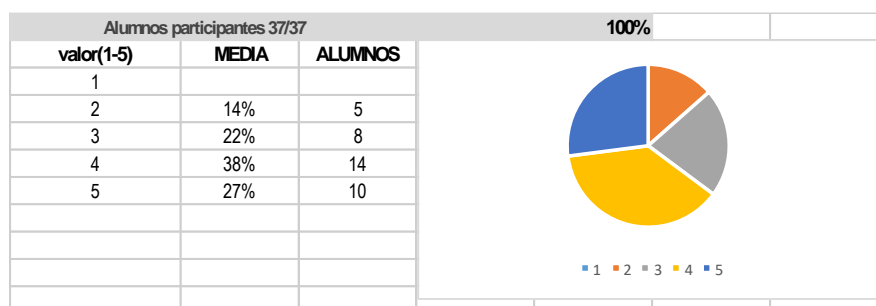
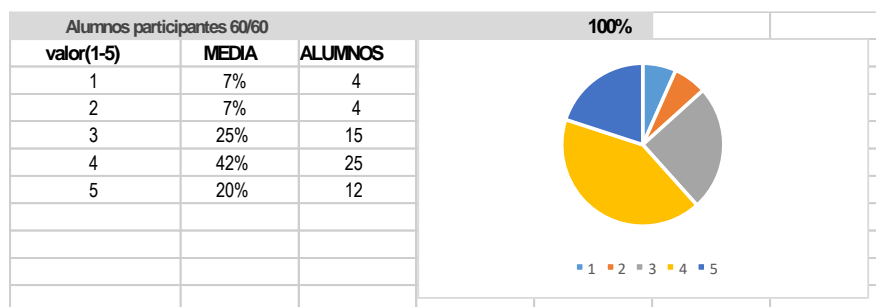


GRÁFICO 3. *Historia del Derecho*



La respuesta de más del 50% de los estudiantes de las dos asignaturas fue de un cuatro o cinco, en concreto, en dichas asignaturas la suma de estas dos puntuaciones estuvo entrono al 60% de los estudiantes que respondieron la encuesta.

Se deduce que los estudiantes consideraron este recurso docente como muy adecuado para mejorar sus conocimientos de las asignaturas. Por el contrario, los profesores no hemos visto reflejada esta percepción del estudiantado en un incremento de las notas finales del curso.

¿Cree que la actividad de podcasting favorece una mayor interacción y comunicación entre los estudiantes?

GRÁFICO 3. *Derecho Romano (Grupo III)*

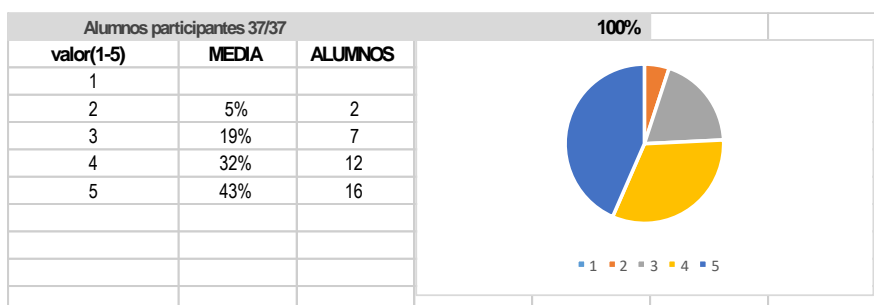
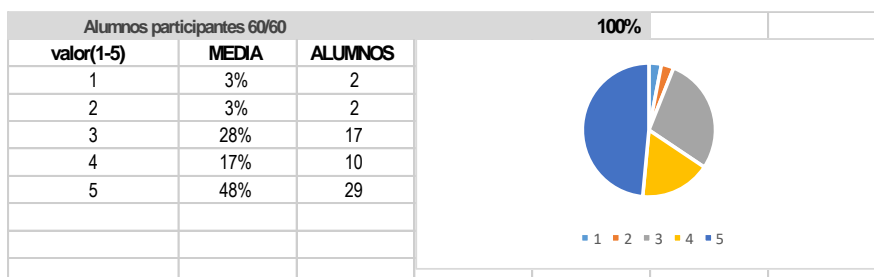


GRÁFICO 4. *Historia del Derecho (Grupo III)*



En las dos asignaturas los estudiantes respondieron mayoritariamente con la máxima valoración de 4 o 5, siempre entorno al 60% de los que contestaron a la encuesta, de lo que se deduce que se estimó por el estudiantado como una actividad que facilitó la relación y comunicación entre los estudiantes y entre estos y los profesores, por lo que se confirma la creencia de partida de los docentes de que trabajar en grupo está muy bien valorado por los estudiantes.

Una vez que se analizaron por parte de los profesores las respuestas de los estudiantes participantes en esta experiencia innovadora a las preguntas de la encuesta, la discusión que planteó un recurso de este tipo en asignaturas de carácter histórico-jurídico es si se cumplieron las expectativas y objetivos perseguidos.

Desde el día en que se presentó este recurso docente a nuestros estudiantes se comprobó que la actividad de *podcasting* propuesta se muestra como un instrumento atractivo para el alumnado, y así lo han manifestado en la encuesta. Los dos profesores comparten esta percepción, ya que la actividad generó interés, incluso entusiasmo inicial. En Historia del Derecho, el profesor ha percibido una gran implicación de los estudiantes en una actividad que les ha hecho sentirse partícipes del proceso de aprendizaje. Además, la actividad les ha permitido descubrir otros *pódcast* profesionales sobre cuestiones de Historia.

En cuanto al trabajo en grupo, se observan algunas distorsiones en su desenvolvimiento. En ambas asignaturas hubo estudiantes que fueron muy creativos y generaban interés en que se escucharan sus *pódcast* por la actitud y formato elegido; mientras que otros formatos resultaban más tediosos y transmitían que los estudiantes habían trabajado por partes el contenido sin vocación de hacer un todo con continuidad y una cadencia adecuada. En definitiva, este hecho provocó que en algunos grupos de trabajo el formato de los *pódcast* no fuera el adecuado.

Respeto al contenido, la consideración unánime es la evidente diferencia entre los diferentes grupos de trabajo. En Derecho Romano hubo gran disparidad entre los *pódcast* presentados, oscilando entre el contenido pobre y el contenido bien definido y trabajado a través de distintos manuales o artículos, mientras que el profesor de Historia del Derecho constata, además, que la preparación de los *pódcast* ha situado a muchos de los grupos ante la necesidad de hacer una lectura atenta y profunda de textos académicos de cierto tamaño, lo que es uno de los objetivos de nuestra asignatura. En ese sentido, les ha permitido familiarizarse con la lectura de textos complejos.

Los profesores han detectado que la metodología no se ha aprovechado como se esperaba. Es decir, los estudiantes han entendido que era un

trabajo que tenían que entregar y no han aprovechado los pódcast de sus compañeros como un instrumento más de estudio o repaso de los temas. El número de estudiantes que ha visitado los de los otros grupos de trabajo ha sido escaso.

La profesora de Derecho Romano aprecia que no escucharon los pódcast entre ellos, ni los usaron para completar sus conocimientos, incluso los de los temas que habían sido elegidos para elaborar sus propios pódcast, por lo que concluye que no han sabido sacar un uso pedagógico de esta experiencia de *podcasting*. En este sentido, el profesor de Historia del Derecho resalta las dificultades para que los pódcast preparados por los estudiantes sirvan como material para el estudio de los compañeros, considerando que se debe a que, si bien algunos de ellos estaban muy conseguidos, otros presentaban la información de manera excesivamente detallada y monótona o, incluso, en algunos casos, equivocada. También creen los profesores que esta falta de uso de los pódcast para el estudio de las asignaturas puede venir motivada porque son sus compañeros quienes los elaboran y no los docentes. Es indudable que los estudiantes prefieren utilizar los recursos de los que están seguros, a pesar de que conocían que los profesores, antes de subirlos a *Stadium*, comprobaban el contenido. En todo caso, resulta llamativo que, pese a la infrautilización de este recurso, a la pregunta de la encuesta de si recomendaría usarlo en la docencia de las asignaturas universitarias, un porcentaje alrededor del 60% de los estudiantes de las dos asignaturas en los dos grupos contestó con las máximas valoraciones de 4 o 5.

5. CONCLUSIONES

El concreto desenvolvimiento de esta experiencia docente en cada una de las asignaturas y grupos, el análisis de las respuestas de los estudiantes a la encuesta y de las calificaciones tanto de la actividad de *podcasting* como de los exámenes orales finales y las propias reflexiones de los profesores, han permitido extraer las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes manifiestan un grado de satisfacción generalmente alto con la actividad, y mayoritariamente la recomendarían como recurso docente.
- La actividad de *podcasting* no ha servido claramente para incrementar el porcentaje de estudiantes asistentes.
- Se ha comprobado que en numerosas ocasiones los estudiantes no llevaban a cabo un verdadero trabajo colaborativo en grupo, sino que se limitaban a repartirse la materia, procediendo a configurar y unir las partes elaboradas por cada estudiante individualmente.
- Igualmente, se ha constatado el desigual nivel de calidad de los pódcast y el esfuerzo dispar de consulta de materiales recomendados por los profesores o localizados por ellos, de sistematización y de expresión oral llevado a cabo por los estudiantes.
- El estudiantado no ha aprovechado los pódcast de sus compañeros como un instrumento más de estudio o repaso de los temas.
- Esta experiencia docente no ha permitido mejorar los resultados académicos finales, por lo que hay una disparidad entre las repuestas dadas por los estudiantes en la encuesta de satisfacción y la realidad constada por los profesores.
- Los profesores consideran que para mejorar el rendimiento de este recurso docente quizá hubiera sido deseable alguna prueba escrita evaluable sobre los pódcast.

7. REFERENCIAS

- Arнау Moya, F. (2016). La aplicación del podcast en la enseñanza del derecho civil. Actualidad Jurídica iberoamericana, núm. 4.bis extraordinario, 61-74.
- Duñaiturria Laguarda, A. (2013). La Historia del Derecho, una perspectiva propia. En D. Berzosa López y C. Cuadrado Pérez (dirs.), La evaluación y la innovación docente en el Grado en Derecho (pp. 137-152). Cizur Menor: Aranzadi.

- Fernández, A. y García, E. (2019). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (edits.), Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación (pp. 89-107). Narcea Ediciones.
- Gil Punte, C. y Ortega-Quevedo, V. (2022). El uso de podcast como instrumento de evaluación sobre el aprendizaje en la enseñanza en ciencias. *Reidocrea*, vol. 11, núm. 2, 14-27.
- Heras Hernández, M.^a M. (2013). Técnicas de evaluación de competencias como elemento clave del aprendizaje eficaz en la Universidad: hacia una autoevaluación formativa. En D. Berzosa López y C. Cuadrado Pérez (dirs), *La evaluación y la innovación docente en el Grado en Derecho* (pp. 197-210). Cizur Menor: Aranzadi.
- Moll Noguera, R. (2019). El podcasting en la enseñanza del derecho del trabajo: una experiencia prometedora. En I. Rovira Ferrer y B. Anglès Juanpere (coords.) *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho* (pp. 269-277). Huygens Editorial.
- Paricio, J. (2019). La calidad de «lo que el estudiante hace»: aprendizaje activo y constructivo. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (edits.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación* (pp. 57-88). Narcea Ediciones.
- Piñeiro-Otero, T. y Costa Sánchez, C. (diciembre de 2011). Potencialidades del Podcast como herramienta educativa para la enseñanza universitaria”. *Etic@net*, Año IX, núm. 11, 124-136.
- Solano Fernández, I. M.^a y Sánchez Vera M.^a M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139.

EL USO DE ISPRING EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

JORGE JUAN MILLA IBÁÑEZ
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de las prioridades definidas para nuestro departamento, la innovación en el ámbito de la enseñanza ocupa un lugar fundamental. Consideramos que esta búsqueda constante de innovación es inherente a la esencia misma de la actividad docente que llevamos a cabo. Este compromiso con la mejora continua en la educación refleja nuestra convicción de que la innovación es un vehículo esencial para potenciar la calidad de nuestra labor.

En concordancia con esta filosofía, el proyecto que hemos presentado tiene como objetivo central explorar y fomentar iniciativas innovadoras. El propósito es adaptar la enseñanza universitaria a contextos virtuales y semipresenciales. Nuestro enfoque es claro: buscamos generar efectos positivos tangibles tanto en la calidad de la enseñanza impartida como en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes. Las experiencias en cursos anteriores nos brindaron valiosas lecciones sobre las áreas que requieren mejoras en la implementación de la metodología asincrónica del “cierre del círculo”. Esta metodología es un enfoque pedagógico que implica la creación de un ciclo completo de enseñanza-aprendizaje, en el cual se abordan distintas fases de instrucción y evaluación de manera interconectada y coherente. Esta metodología se utiliza para diseñar experiencias educativas más completas y efectivas, especialmente en contextos de enseñanza en línea o semipresencial. No obstante, debemos tener muy en cuenta, como constatan Anderson et ál., que el proceso de diseño y planificación del curso en lí-

nea suele ser más extenso y requiere más tiempo que el proceso análogo en la enseñanza presencial (2001, p. 5).

El nombre "cierre del círculo" sugiere la idea de cerrar un ciclo educativo, asegurándose de que todas las etapas del proceso se integren de manera fluida y se complementen entre sí. A menudo, consta de las siguientes fases:

- a) Preparación y Entrega de Contenido: En esta fase inicial, se proporciona a los estudiantes el material de estudio, que puede ser en formato digital como presentaciones, lecturas, videos u otros recursos multimedia. Los estudiantes pueden revisar este material de manera asincrónica, lo que significa que no están limitados a un horario específico.
- b) Interacción y Participación: A medida que los estudiantes estudian el contenido, se promueve la interacción y la participación activa. Esto puede lograrse mediante foros de discusión en línea, tareas colaborativas o cualquier otro medio que fomente la comunicación y el intercambio de ideas.
- c) Evaluación Formativa: Durante esta etapa, se pueden realizar evaluaciones intermedias o formativas para evaluar la comprensión y el progreso de los estudiantes. Esto puede incluir cuestionarios, ejercicios prácticos o discusiones guiadas para verificar la asimilación del contenido.
- d) Reflexión y Autoevaluación: Los estudiantes son alentados a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a autoevaluar su nivel de comprensión y habilidades adquiridas hasta el momento. Esta etapa promueve la metacognición, es decir, el pensamiento consciente sobre cómo están aprendiendo.
- e) Aplicación y Práctica: Los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en situaciones prácticas o casos concretos. Esto puede involucrar la resolución de problemas, la realización de ejercicios prácticos o la participación en simulaciones.
- f) Evaluación Sumativa: Al final del ciclo, se lleva a cabo una evaluación sumativa que puede incluir un examen final, una tarea o proyecto más extenso que permita a los estudiantes demostrar su comprensión y aplicar lo aprendido.

- g) Retrospectiva y Retroalimentación: Después de completar el ciclo, se realiza una revisión global del proceso. Los estudiantes pueden recibir retroalimentación sobre su rendimiento en las evaluaciones y actividades. Asimismo, los educadores pueden evaluar la efectividad de la metodología y ajustarla según sea necesario.

La metodología del "cierre del círculo" busca proporcionar una experiencia de aprendizaje más holística y centrada en el estudiante, permitiendo una interacción activa y un proceso de autoevaluación continua. Esta metodología es especialmente relevante en entornos educativos en línea y semipresenciales, donde se busca maximizar el compromiso y la efectividad del aprendizaje a través de la integración cuidadosa de todas las fases del proceso educativo.

Con una visión proactiva y en vista de las necesidades identificadas, abordamos este proyecto con un enfoque multidimensional para el curso 2022-2023. Nuestra intención era trazar nuevas metas y llevar a cabo acciones concretas. Estas acciones se desplegarían tanto en la etapa asíncrona diferida, en la que los docentes desempeñan un papel central (en términos de innovación en la creación de materiales multimedia, así como en la coordinación y actuaciones de los docentes involucrados), como en la etapa final de cierre del ciclo educativo (en lo que respecta a los objetivos y acciones que los estudiantes emprenden para transmitir lo aprendido y demostrar las competencias profesionales adquiridas). En este punto, coincidimos con Garrison et ál. en que el uso de medios asincrónicos deja grandes cantidades de tiempo "fuera de clase" en el que las ideas presentadas se recrean y exploran individual y socialmente con colegas y amigos (2001, p.13).

Los resultados hasta el momento han sido alentadores. Hemos consolidado una técnica de enseñanza-aprendizaje poco convencional en el ámbito del Derecho financiero y tributario. Este logro ha tenido un impacto significativo en la calidad general del proceso de aprendizaje en el ámbito del derecho tributario. Nuestro enfoque holístico abarca todas las etapas del proceso educativo. Desde la etapa diferida, en la cual los docentes contribuyen a la elaboración y transmisión asincrónica del conocimiento, hasta la fase final de cierre del ciclo educativo,

donde los estudiantes asumen roles de profesor-profesional para demostrar y transmitir sus conocimientos adquiridos.

Es importante resaltar que el impacto se ha sentido ampliamente debido al número de profesores involucrados en el área de Derecho Financiero. Este proyecto ha tenido un alcance considerable, llegando a más de 200 estudiantes, distribuidos en cuatro grupos, cada uno compuesto por alrededor de 50 estudiantes. Estos números subrayan el alcance tangible de nuestras acciones y refuerzan la importancia de la innovación constante en el ámbito educativo. En resumen, este proyecto no solo ha consolidado nuevas técnicas pedagógicas, sino que también ha dado forma a un entorno de aprendizaje enriquecido que impacta de manera directa en la formación y el desarrollo de nuestros estudiantes.

2. OBJETIVOS

El propósito fundamental de este proyecto ha sido llevar a cabo un minucioso análisis y una enérgica promoción de iniciativas que incorporen la innovación. La meta subyacente radica en adecuar los métodos de enseñanza a los entornos virtuales y semipresenciales, con el objetivo inequívoco de generar resultados tangibles y positivos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De manera específica, a través de este proyecto, perseguimos un avance significativo en la ejecución de un rediseño educativo innovador. Nos enfocamos en la estrategia metodológica del "cierre del círculo", la cual implementamos en el periodo académico 2020-2021, pero lamentablemente no pudo tener continuidad en el curso siguiente, 2021-2022.

En respuesta a esta situación, nos comprometimos profundamente a desarrollar nuestras habilidades tanto en el ámbito docente como en el de la investigación. Con miras al curso 2022-2023, nos sumergimos en la formulación de nuevos objetivos y estrategias. Estos enfoques se materializaron en dos esferas fundamentales: en primer lugar, en la fase diferida y asincrónica gestionada por el cuerpo docente, donde introdujimos innovaciones en la elaboración de materiales multimedia, así como en la coordinación y actuaciones de los profesores involucrados. En segundo lugar, hemos concentrado nuestra atención en la etapa

final y conclusiva del "cierre del círculo", donde hemos definido objetivos y acciones específicas para los estudiantes. Estas acciones están dirigidas a transmitir lo aprendido y a demostrar las competencias prácticas esenciales para el ejercicio profesional en el futuro.

En esencia, este proyecto encarna un esfuerzo decidido por inculcar la innovación en el corazón de nuestra labor educativa. A través de la adaptación y mejora constante, aspiramos a crear un entorno de aprendizaje que sea resiliente y eficaz en la era digital y de la semipresencialidad. Aunque nos hemos enfrentado a desafíos y obstáculos, hemos logrado dar forma a un enfoque que reafirma nuestra convicción en la importancia de la educación de calidad. Esperamos que los frutos de nuestro trabajo en este proyecto influyan positivamente en los estudiantes y sienten las bases para una experiencia de aprendizaje más enriquecedora y pertinente en el mundo en constante evolución.

3. METODOLOGÍA

Desde una perspectiva metodológica, uno de los propósitos fundamentales es la completa integración de novedosas técnicas tecnológicas dentro del entorno de la enseñanza universitaria. Estas técnicas, que se perfilan como verdaderamente promisorias, han demostrado su valía en la creación de contenido educativo y en el estímulo de un aprendizaje autodirigido por parte del estudiante. Su pertinencia es particularmente evidente en contextos que se caracterizan por ser virtuales o semipresenciales⁴³. Esta propuesta se erige sobre la base de la premisa de que para alcanzar una educación en línea efectiva, se revela crucial atender a las necesidades que surgen de la combinación de la pericia de un diseñador instruccional dotado de habilidades específicas en la materia, junto con el uso hábil de herramientas de desarrollo tecnológico (Miller, 2010).

De manera amplia, el objetivo latente en esta estrategia es extraer el máximo potencial de las herramientas tecnológicas al alcance, de ma-

⁴³ Las herramientas tecnológicas aumentan el interés de los estudiantes y los resultados del aprendizaje. Así lo evidencia la investigación que muestra que el uso de Internet tiene un efecto del 73,3% en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Salmon, 2013).

nera que se dote al proceso educativo de un enriquecimiento sustantivo y se optimice la vivencia de aprendizaje. A su vez, se persigue una sincronización eficiente entre los docentes, con la consiguiente mejora tanto en la calidad de la labor docente como en la capacidad de autoaprendizaje del estudiante. La fórmula radica en el fomento de una colaboración sinérgica entre los educadores, un espacio donde se comparten experiencias, recursos y estrategias pedagógicas, con claros beneficios tanto para el alumnado como para el engranaje educativo en general.

Subyaciendo a todo este proceso, otro aspecto crucial se presenta en la forma de la evaluación del impacto inherente al proyecto. La misión es medir, cuantificar y analizar con profundidad el alcance de estas nuevas técnicas y enfoques metodológicos, con especial énfasis en su contribución positiva al rendimiento y desarrollo de los estudiantes. Esto, naturalmente, conlleva una transformación medible en la adquisición de conocimiento y destrezas por parte de los estudiantes.

En un epígrafe final, se plasma el empeño en la implantación de técnicas docentes innovadoras y adaptables a los contextos virtuales y semipresenciales de manera sostenida y perdurable. La misión es desarrollar estrategias pedagógicas que sean tanto eficaces como apropiadas para estos entornos específicos, de manera que los estudiantes vivencien un proceso de aprendizaje sumamente significativo y acorde con las demandas contemporáneas de la educación digital.

En última instancia, el tejido metodológico que se propone en este proyecto es una amalgama que abraza la integración de técnicas tecnológicas avanzadas, la estrecha colaboración entre docentes, la medición del impacto y la adaptación continua de la docencia a los contextos virtuales y semipresenciales. El propósito subyacente es, con toda claridad, elevar los estándares de calidad en la enseñanza universitaria y, simultáneamente, cultivar un entorno que nutra el aprendizaje autodirigido y significativo en cada estudiante.

4. EXPERIENCIA PRÁCTICA

4.1. PROBLEMÁTICA DETECTADA

Nos encontrábamos frente a una serie de desafíos de considerable envergadura, cada uno de los cuales tenía el potencial de transformar nuestra metodología educativa y elevar la calidad de la experiencia formativa. Entre estos retos, se destacaban el impulso de la enseñanza en línea, la necesidad imperante de mejorar los procesos de tutorización y la firme intención de encontrar una solución que sirviera como herramienta de repaso para aquellos estudiantes que no pudieran asistir a las sesiones presenciales o que requirieran consolidar los conceptos abordados en dichas sesiones⁴⁴. Para encarar esta serie de objetivos ambiciosos, nos embarcamos en una búsqueda exhaustiva y meticulosa de soluciones que pudieran marcar la diferencia en la forma en que transmitimos y consolidamos el conocimiento.

A medida que escrutábamos el panorama, emergía con claridad la realidad de que, a pesar de la gran cantidad de opciones disponibles para la creación de contenido y pruebas educativas, Microsoft Power-Point había consolidado su posición como la herramienta preferida entre los docentes. Este hecho, combinado con el hecho de que tanto estudiantes como profesores en la Universitat de València contaban con licencia de Microsoft Office, nos dirigió hacia la búsqueda de complementos diseñados específicamente para mejorar la experiencia educativa dentro de este programa.

En este viaje de exploración y análisis, fue el software Ispring⁴⁵ el que destacó por su prometedora propuesta. Aunque conllevaba un costo sustancial, sus capacidades superaban ampliamente a cualquier alternativa en el mercado⁴⁶. La característica que definía su potencial era su perfecta integración con PowerPoint, tal y como constataban Lewis-

⁴⁴ Al respecto de su utilización como herramienta de repaso, existe constatación de que las personas introvertidas mejoran sus resultados en ausencia de presión social, como cuando no se dan situaciones de cara a cara. Paloff et ál. (como se cita en Pratt, 1996).

⁴⁵ Puede encontrarse más información en la web: <https://www.ispring.es/ispring-suite>

⁴⁶ Utilizamos, entre otros estudios, el realizado por Serdyukova y Potapov (2018, p. 100) y el realizado por Hanum et ál. (2022, p. 306).

Pierre et ál. (2017, p.11), permitiéndonos locutar presentaciones diapositiva por diapositiva. Esto se convertiría en un recurso crucial para lograr actualizaciones rápidas y precisas en caso de cambios en la información, manteniendo la narración perfectamente sincronizada con el contenido visual. La capacidad de actualizar locuciones selectivamente en un archivo de PowerPoint se perfilaba como una herramienta de gran valía en una variedad de escenarios, desde entornos educativos hasta presentaciones empresariales, donde la narración fluida y sincronizada con el material visual es de suma importancia.

En un contexto en el que la evolución constante es la norma, la utilidad de una herramienta como esta se vuelve aún más evidente. Supongamos que hemos construido una presentación detallada con locuciones que acompañan cada diapositiva, y a medida que el tiempo avanza, ciertos detalles o regulaciones experimentan cambios, la información se vuelve obsoleta o se agrega nueva información. Sin un instrumento que permita actualizaciones puntuales en las locuciones, nos encontraríamos enfrentando la perspectiva de tener que regrabar todo el contenido de locución desde el principio, cada vez que surgiera la necesidad de efectuar modificaciones. El resultado sería una laboriosa tarea que no solo consumiría una cantidad considerable de tiempo, sino que también podría dar lugar a inconsistencias en términos de tono, estilo y calidad de las locuciones, si no se logra replicar de manera exacta lo previamente grabado.

En este punto es donde entra en juego la utilidad insustituible de una herramienta que posibilite la actualización diapositiva por diapositiva. En lugar de emprender la tarea de volver a grabar todo el contenido, es suficiente con identificar las diapositivas que requieren ajustes y regrabar las secciones afectadas. De esta manera, se logra economizar tiempo y esfuerzo, al mismo tiempo que se garantiza una coherencia impecable entre las partes actualizadas y las no modificadas. La herramienta, por su parte, se encargará de sincronizar la nueva locución con la diapositiva correspondiente, manteniendo así la fluidez y profesionalismo que caracteriza a una presentación bien ejecutada.

En última instancia, la herramienta que permite actualizaciones selectivas en las locuciones de un archivo de PowerPoint no solo introduce

eficiencia y flexibilidad en el proceso, sino que también responde de manera elocuente a la necesidad de adaptar las narrativas a los cambios del contenido sin tener que rehacer todo el proceso de locución. Esta capacidad resulta especialmente valiosa en el esfuerzo por preservar la calidad y coherencia de las presentaciones a lo largo del tiempo, contribuyendo así a una experiencia educativa robusta y memorable.

4.2. IMPLEMENTACIÓN

En el contexto del curso académico 2022-2023, se trazó un ambicioso objetivo que gravitaba en torno a la adquisición y pleno aprovechamiento de la herramienta Ispring, todo ello con el propósito ulterior de evaluar su viabilidad para integrarse de forma duradera en nuestro sistema educativo. Los recursos destinados a esta adquisición se canalizaron a través de la convocatoria del curso 2022-2023 para el desarrollo de proyectos de innovación docente (PID) de la Universitat de València⁴⁷, con la mirada puesta en el enriquecimiento de la experiencia educativa y el fomento de prácticas vanguardistas.

Este objetivo se enlazaba de manera orgánica con la primera línea estratégica de innovación docente, centrada en la digitalización, diseño de materiales y estrategias para modalidades de enseñanza virtual y semipresencial. A través de Ispring, nos embarcamos en la tarea de capacitar a los docentes en la creación de contenidos asincrónicos que no solo ocuparan un espacio reducido, sino que también se erigieran como propuestas innovadoras, atrayentes para el proceso de aprendizaje y evaluación del estudiante, y respetuosas con la propiedad intelectual del docente-autor. En este sentido, el desarrollo del proyecto tenía como finalidad última determinar la idoneidad de esta herramienta de software para el beneficio de toda la comunidad de la Facultad, e incluso de la Universitat de València en su totalidad. Más allá de ello, la producción de material asincrónico en formato pptx también se conectaba con el noble propósito de fomentar la igualdad de condiciones en

⁴⁷ Puede encontrarse toda la información referente a esta convocatoria en:

<https://www.uv.es/uvweb/servei-formacio-permanent-innovacio-educativa/ca/innovacio-educativa/convocatories-innovacio-pic-pid/vigent/curs-2022-23-1286246489811.html>

el acceso al conocimiento y la información, dando así una dimensión práctica a la estrategia de innovación número siete, orientada al diseño de enfoques que incorporen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza, específicamente el ODS 4 en cuanto a metodologías que promuevan la igualdad en el acceso al conocimiento.

A partir de este punto de partida, se delinearon con precisión los conocimientos concretos que se impartirían mediante la metodología del "cierre del círculo". Esto se hizo con la intención de establecer una senda clara y efectiva para el seguimiento y la materialización de resultados. Este objetivo poseía un carácter de mejora enfocado en la coordinación docente y en la toma de decisiones relativas a la implementación concreta del método del "cierre del círculo". En esencia, buscábamos corregir y perfeccionar las prácticas que se habían desarrollado en cursos anteriores. Un aspecto particularmente crucial consistía en la necesidad de iniciar el proceso con un contenido acordado de manera conjunta por el grupo de trabajo, y luego ejecutarlo de forma coordinada. Este enfoque garantizaba que los efectos de la metodología fueran óptimos y fácilmente comparables. Esta perspectiva se entrelaza, en un sentido, con la segunda línea estratégica de innovación, que se enfoca en el diseño, desarrollo y evaluación de la docencia. Con la delimitación coordinada de los contenidos desde el inicio del curso, perseguíamos la creación de prácticas innovadoras destinadas a integrarse de manera orgánica en la dinámica educativa habitual, con el objetivo de mejorar la coordinación docente y, por consiguiente, la calidad de la enseñanza universitaria. Por otro lado, este objetivo también se inscribe en la sexta línea de innovación, orientada a las metodologías activas que fomentan el autoaprendizaje de los estudiantes. Aquí, la delimitación de los contenidos y su formato innovador no solo apuntaba al aprendizaje autónomo basado en problemas, sino que también promovía el autoaprendizaje colaborativo entre los estudiantes, bajo la guía de la tutorización en el papel de estudiante-profesor.

Abordamos este reto mediante un enfoque de evaluación uniforme, llevada a cabo por el profesorado, en relación al contenido que se impartía mediante la metodología del "cierre del círculo". En efecto, uno de los nuevos objetivos de este proyecto era enfrentar el reto de eva-

luar el impacto de la medida con criterios uniformes, de manera que las impresiones finales de los docentes convergieran sobre la misma actividad implementada. Este objetivo tenía un carácter metodológico y se proponía evaluar tanto la actuación coordinada del profesorado en la creación e implementación de los contenidos, como el éxito del estudiantado en el aprendizaje activo y autónomo.

Para demostrar las ventajas y desventajas del modelo y explorar las posibilidades de consolidar esta metodología en un tema específico (por ejemplo, el mismo contenido de un tema para evaluar avances y resultados) o en una actividad concreta (como una clase asíncrona en caso de movilidad puntual del profesor), decidimos llevar a cabo una misma acción en todos los grupos en los que se había implementado el método asincrónico del "cierre del círculo". Con esto, buscábamos no solo comprender de manera holística el funcionamiento y el impacto de esta metodología, sino también establecer una base sólida para su futura adopción permanente en la docencia del área de derecho financiero, con el objetivo último de mejorar la calidad de la educación ofrecida y fomentar el autoaprendizaje activo de los estudiantes en un contexto educativo en constante evolución.

5. RESULTADOS

La iniciativa emprendida se concretó en la ejecución de una misma pregunta en el examen final, extendiendo esta acción a todos los grupos en los que se había abordado el mismo contenido digital mediante la metodología del "cierre del círculo". La premisa era clara: la pregunta en cuestión debía estar intrínsecamente vinculada al contenido impartido bajo la metodología pedagógica del "cierre del círculo". De esta manera, se buscaba no solo establecer un vínculo directo con el material asincrónico, sino también crear un marco adecuado para contrastar la puntuación obtenida en esta respuesta específica con el conjunto de las demás preguntas del examen. Este enfoque tenía un doble propósito: servir como un parámetro valioso para medir el nivel de aprendizaje logrado por los estudiantes a través del enfoque de ense-

ñanza asíncrona del "cierre del círculo" y proporcionar un dato esclarecedor sobre el impacto y la efectividad de este método pedagógico.

En los primeros días del mes de mayo, se llevó a cabo un proceso de consenso dentro del grupo de trabajo, en aras de definir de manera uniforme la pregunta específica que se plantearía en todos los grupos en los que se había implementado el enfoque asincrónico del "cierre del círculo" en relación a un contenido concreto. Tras la culminación de los exámenes, se celebró una reunión con el propósito de compartir y analizar los resultados obtenidos en la pregunta que constituía el epicentro del proyecto de innovación.

La interpretación de los resultados arrojó luces sobre el desempeño de los estudiantes en relación a la pregunta de examen planteada. Dentro del universo de 211 estudiantes que se habían inscrito en los grupos pertinentes para abordar esta cuestión específica, 187 decidieron presentarse al examen final. Dentro de este grupo, resulta digno de mención el hecho de que 169 estudiantes fueron capaces de responder correctamente la pregunta, lo que se traduce en un porcentaje de aciertos del 90,37%⁴⁸. Estas cifras ponen de manifiesto un nivel elevado de comprensión y dominio del tema evaluado por parte de los estudiantes, evidenciando un grado satisfactorio de asimilación de los conocimientos impartidos bajo el enfoque del "cierre del círculo". Estos datos reflejan un panorama alentador, donde la metodología asincrónica se erige como una estrategia efectiva para la transferencia y asimilación del conocimiento en el contexto educativo, contribuyendo así al logro de un aprendizaje sólido y profundo.

6. CONCLUSIONES

Ispring, en nuestra opinión, es una herramienta que ofrece una serie de ventajas destacadas. En primer lugar, garantiza una alta calidad de audio y vídeo, lo que permite una experiencia visual y auditiva inmersiva para los usuarios. Además, presenta la ventaja de contar con un

⁴⁸ Estos resultados se refieren a la primera convocatoria del curso 22-23 al ser la única evaluada hasta el momento de redacción de este documento.

reducido tamaño de archivo, ocupando solo la mitad del espacio que ocuparía un archivo de PowerPoint convencional. Esto facilita su almacenamiento y distribución.

Otra ventaja significativa de Ispring es su baja latencia, lo que implica un acceso instantáneo sin necesidad de descargar el contenido. Los usuarios pueden disfrutar del contenido de manera inmediata, lo que mejora la eficiencia y evita largas esperas.

La accesibilidad también es una característica destacada de esta herramienta. Ispring permite visualizar las presentaciones directamente en un navegador web, en dispositivos móviles o en tabletas, lo que proporciona flexibilidad y comodidad al público objetivo. Además, Ispring ofrece un menú de control que permite al usuario navegar fácilmente por las diapositivas y acceder a diferentes secciones de la presentación de manera intuitiva.

Una ventaja adicional es la exigencia de atención que ofrece Ispring. Gracias a su función de pausado automático, la herramienta permite que los espectadores se tomen su tiempo para asimilar la información presentada. Esto es especialmente útil en situaciones de formación o enseñanza, donde se busca una comprensión profunda de los contenidos.

Por último, Ispring destaca por su facilidad de uso al integrarse en PowerPoint. Los usuarios pueden crear presentaciones interactivas y dinámicas utilizando las herramientas familiares de PowerPoint, y luego aprovechar las características adicionales de Ispring para mejorar la experiencia de visualización y la interacción con el público.

En resumen, como señala Siegel (2011), Ispring ofrece ventajas como alta calidad de audio y vídeo, reducido tamaño de archivo, baja latencia, accesibilidad en diferentes dispositivos, control de navegación, pausado automático y una integración sencilla con PowerPoint, lo que lo convierte en una opción atractiva para la creación y reproducción de presentaciones multimedia.

Todo esto hace que el alumnado mejore sus resultados académicos, alcanzando muchos mejores resultados que únicamente con las sesiones presenciales tradicionales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En el contexto de nuestro artículo que aborda en detalle el proyecto de innovación docente "El uso de Ispring en la docencia universitaria", deseamos expresar nuestro más sincero agradecimiento a la Universitat de València, a la Facultad de Derecho y, en particular, al Departamento de Derecho Financiero y Tributario e Historia del Derecho.

Como redactor de este artículo y miembro activo de este departamento, quiero destacar el apoyo invaluable que hemos recibido de nuestra institución académica y de nuestro departamento en el desarrollo y ejecución de este proyecto. Este emprendimiento educativo ha sido posible gracias al compromiso y la colaboración constantes de la Universitat de València y, en particular, del Departamento de Derecho Financiero y Tributario e Historia del Derecho.

Nuestra institución ha demostrado una firme dedicación a la mejora de la calidad de la enseñanza universitaria, así como al impulso de la innovación pedagógica. Este proyecto ha sido fruto de un esfuerzo colectivo en el que la Universitat de València ha desempeñado un papel fundamental.

El respaldo brindado por el Departamento de Derecho Financiero y Tributario e Historia del Derecho ha sido esencial para la concreción de este proyecto. La colaboración interna y la orientación proporcionada por nuestros colegas y compañeros han enriquecido nuestra labor y han reafirmado el compromiso de nuestro departamento con la excelencia académica.

Por todo ello, es nuestro deseo que este proyecto y la convocatoria para el desarrollo de proyectos de innovación docente (PID) de la Universitat de València que lo respalda sigan siendo ejemplos inspiradores para futuras iniciativas en el ámbito académico.

8. REFERENCIAS

- Anderson, T., Rourke, L., Garrison, D. R. y Archer, W. (2001). Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 1-17.
- Garrison, D. R., Anderson, T., y Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7-23.
- Hanum, I., Umar, A. y Hutagalung, T. (2022). Development of Ispring-Based Learning Media in The Indonesian Language and Literature Education Study Program in The Learning Process of Pragmatic Courses. En Yusnadi, Y. Barorah, N., Wahyu Purnomo, T. & Sriadhi, S. (302-311) *ICONSEIR 2022. Proceedings of the 4th International Conference on Science Education in The Industrial Revolution 4.0*. CCER.
- Lewis-Pierre, L. y Aziza, K. (2017). Developing and implementing an interactive end-of-life education module using Raptivity and Ispring. *Quarterly Review of Distance Education*, 18(1), 9-15.
- Miller, S.M. (2010). Towards a multimodal literacy pedagogy: Digital video composing as 21st century literacy. En Albers, P., Literacies, Arts, and Multimodality. (254-281). Urbana- Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Palloff, R. M. y Pratt, K. (2007). *Building Online Learning Communities: Effective Strategies for the Virtual Classroom*. Jossey-Bass.
- Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning*. Routledge.
- Serdyukova, N.V. y Potapov, K. (2018). Smart Interactive System for Learning of Tax Planning. En Uskov, V.L., Howlett, R.J., Jain, L.C. y Vlacic, L. (94-103). *Smart Education and e-Learning*. Springer.
- Siegel, K. (2021), *ISpring Suite 10. The Essentials*. IconLogic.

LA PECERA COMO TÉCNICA DE DEBATE: MATERIALIZACIÓN DEL ODS NÚMERO 4

NOELIA ARJONA HERNÁNDEZ

Centro Universitario San Isidoro adscrito a la Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN*⁴⁹

Permítanme que comience la presentación de este Proyecto de innovación docente con el testimonio de una conocida profesora que aglutina la primera premisa que inunda mi mente cuando entro en clase y que me ha ayudado a materializar la técnica del debate en pecera: “Cuando el profesor consigue captar la atención y la confianza de un alumno se forma un vínculo mágico que no se olvida, y se eleva exponencialmente cuando este vínculo se extiende a toda la clase. Por eso esta profesión es tan emocionante”⁵⁰.

De este modo, considero que el primer pilar debe ser empatizar con los alumnos y las alumnas, indagar un poco en sus inquietudes e intentar provocarlas con la realidad internacional actual y el poder de la oratoria. Al igual que la música tiene esa “fuerza inexplicable y transformadora”⁵¹, el docente universitario tiene que provocar esta misma sensación, en un primer término, con su palabra. La palabra debe despertar la inquietud, la curiosidad y la familiaridad e incluso la perplejidad, tan difíciles de conseguir en estos tiempos en el ámbito educativo. Emocionante de oír y que, por su poder y elocuencia, nos ofrezca herramientas formidables para cautivar al alumnado, alcanzando por qué no, el entretenimiento.

* Todas las referencias y enlaces a páginas de internet han sido consultados el 10 de julio de 2023.

⁵⁰ Véase: Lería Mosquera, M. Cartas a la directora, El País, 10 de junio, 2023.

⁵¹ Véase: Barenboim, D. Esa fuerza inexplicable y transformadora. La música, según Barenboim, El País, 16 de mayo, 2023.

No obstante, esta labor no se torna sencilla, porque no es cuestión de abrumar al alumnado. En absoluto se pretende que los alumnos y las alumnas intuyan desde el primer día de la tarea docente que un dominio moderado de la asignatura conlleve derrochar tanto tiempo, que muchos piensen que lo mejor sería librarlos de esa tarea⁵². Se trata de transformar el verbo “exigir” en un “querer” y “esfuerzos voluntarios”.

Estarán de acuerdo conmigo que “hay un fantasma que recorre nuestro tiempo, el de la mirada a corto plazo”⁵³ que hace que el alumnado se focalice simplemente en las calificaciones que tienen que sacar para aprobar cada asignatura. De ahí, que, desde el primer día de clase, recurrí a las lecciones de los clásicos, que nos ayudan a salir de lo momentáneo, invitando a la reflexión, a la calma y a mirar la realidad desde otros ángulos⁵⁴. Se pretende que el recurrir a las lecciones de los clásicos como método, que se materializará en la técnica del debate en pecera, atenúe la “realidad a la que se enfrentan los veinteañeros [...], verdaderamente, muy complicada”. El catedrático de Fundamentos del Análisis Económico en la Universidad Complutense de Madrid, Conde-Ruiz, habla de “atracó” a la juventud, exponiendo tres desafíos principales a los que debe enfrentarse la juventud ahora mismo: el envejecimiento, la inteligencia artificial y el cambio climático. Conde-Ruiz enfatiza que el alumnado “vien[e] de vivir una crisis continua y el futuro tampoco es precisamente alentador”. Los estudiantes y las estudiantes, han tenido que lidiar casi por su cuenta con el fenómeno de la globalización y la digitalización. La inteligencia artificial no es más que el paso posterior. “No solamente se tienen que enfrentar a la competencia de jóvenes de otros países y cómo les están educando a otros países, que ahí ya estamos peor, sino también a un aprendizaje continuo, que deberán actualizar y sostener durante toda su vida, para adaptarse a la revolución tecnológica. O el sistema educativo responde rá-

⁵² Véase: Locke, J. Pensamientos sobre la educación, 1692.

⁵³ Véase: Vallejo, I., Las palabras de Irene Vallejo para ahuyentar a las fieras, El País, 23 de junio, 2021.

⁵⁴ Véase: Vallejo, I. “Las palabras de Irene Vallejo para ahuyentar a las fieras”, op. cit.

pidamente a este proceso de cambio productivo o va a dar como resultado un gran aumento de la desigualdad”⁵⁵, afirma.

En este sentido, la próxima 20ª Conferencia Bienal de la Asociación Europea para la Investigación sobre Aprendizaje e Instrucción (EARLI, por sus siglas en inglés)⁵⁶ que tendrá lugar el próximo agosto, tiene como tema eje “La educación como esperanza en tiempos de incertidumbre”⁵⁷. Este tema encierra que la educación per se está cambiando constantemente, modificando o redefiniendo los entornos de aprendizaje y enseñanza desde edades muy tempranas a lo largo de toda la vida. Además de todos los retos mencionados, la pandemia de COVID-19 que experimentamos actualmente ha creado cambios sin precedentes en la vida humana y ha aumentado aún más la incertidumbre a escala mundial⁵⁸.

Nuestro cometido en este Proyecto promueve la investigación educativa como esperanza de que las universidades sean capaces de fomentar en el alumnado las habilidades para evaluar, pensar críticamente y adquirir conocimientos de diversas fuentes. La esperanza de que las universidades eduquen a estudiantes cognitiva, metacognitiva y motivacionalmente activos, que puedan elegir objetivos de aprendizaje significativos, planificar y supervisar su comportamiento de aprendizaje, esforzarse por alcanzar los objetivos deseados, producir ideas novedosas, aportar soluciones creativas y respetuosas con el medio ambiente⁵⁹. Tal y como profesó la organización de la 20ª Conferencia Bienal de la EARLI, esperamos que nuestro Proyecto promueva competencias socioemocionales como la comunicación y la colaboración, la comprensión intercultural, la resolución de conflictos, la motivación intrín-

⁵⁵ Véase la entrevista a Ignacio Conde-Ruiz, presentando su libro *La juventud atracada*, Ediciones Península, 2023: García Baroja, A. Ignacio Conde-Ruiz, economista: “Los jóvenes lo tienen más difícil que nosotros”, *El País*, 21 de junio, 2023.

⁵⁶ La EARLI es una comunidad científica internacional con el objetivo principal de apoyar una cultura de investigación activa en el campo del aprendizaje y la instrucción.

⁵⁷ The 20th Biennial EARLI Conference for Research on Learning and Instruction, 22 - 26 August 2023, Thessaloniki, Greece, EARLI 2023, disponible en: <https://www.earli.org/events/earli2023>.

⁵⁸ *Ibidem*.

⁵⁹ *Ibidem*.

seca, la comprensión y la regulación emocional, el bienestar psicológico y la resiliencia. Independientemente de la materia a impartir, el profesorado debe ser consciente tanto del papel del cambio social en su profesión como de su propio papel en el cambio social, siendo capaces de ampliar su identidad profesional para incluir nuevas funciones y responsabilidades y estén intrínsecamente motivados para construir entornos de aprendizaje adaptables. Las universidades deben convertirse en fuerzas de cambio positivas para la sociedad⁶⁰.

Para pretender lograr los anteriores cometidos, el principal propósito del Proyecto de innovación docente ha sido dotar los contenidos de la asignatura “Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales” de lo que se ha venido a denominar como, Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) promovida por la UNESCO. En la EDS es crucial el aprendizaje transformador y un enfoque centrado en el alumnado. “El aprendizaje transformador se puede definir mejor por sus objetivos y principios que por una estrategia concreta de enseñanza o aprendizaje”. Se pretende empoderar a los alumnos y las alumnas para que, desde la perspectiva del Derecho y la capacidad de comunicar, cuestionen y cambien las formas de cómo ven y piensan el mundo, con el objeto de comprenderlo mejor⁶¹. El docente se convierte en un facilitador de los procesos de aprendizaje, en lugar de ser un experto que solamente transfiere conocimientos teóricos. Para ello, los alumnos y las alumnas deben conocer los acontecimientos que se suceden en el mundo de las relaciones internacionales. Al enseñar explícitamente al estudiantado a participar en el pensamiento crítico reflexivo (discusiones en pecera) y examinar la profundidad de su reflexión crítica, el alumnado fue capaz de obtener una comprensión más profunda de la materia y la experiencia de aprendizaje transformacional⁶².

⁶⁰ *Ibidem*.

⁶¹ Véase: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje, 2017, p. 55.

⁶² Bursaw, J. et al., Teaching reflection for service-learning en RYAN, M (Ed.), *Teaching reflective learning in higher education: A systematic approach using pedagogic patterns*. Springer International Publishing Switzerland, Suiza, 2015, pp. 153-169.

2. OBJETIVOS

Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, adoptada en 2015 por todos los países, fue un exitoso compromiso global hacia un futuro sostenible⁶³. Esta Agenda 2030 abarca cinco principios fundamentales: Universalidad (se aplica a todos los países); No dejar a nadie atrás (tiene en cuenta a todas las personas independientemente de su condición y ubicación); Interconexión e indivisibilidad (debe aplicarse como un todo); Inclusividad (toda contribución es válida); y Asociaciones de múltiples partes interesadas (para apoyar la aplicación). La Agenda 2030 contiene un marco de aplicación de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), 169 metas y 244 indicadores (93 de los cuales están relacionados con el medio ambiente). Estos 17 ODS pretenden medir los problemas más acuciantes del mundo, más concretamente relacionados con: No a la pobreza (ODS 1); Hambre Cero (ODS 2); Buena Salud y Bienestar (ODS 3); Educación de Calidad (ODS 4); Igualdad de Género (ODS 5); Agua Limpia y Saneamiento (ODS 6); Energía Asequible y Limpia (ODS 7); Trabajo Decente y Crecimiento Económico (ODS 8); Industria, Innovación e Infraestructura (ODS 9); Reducción de las Desigualdades (ODS 10); Ciudades y comunidades sostenibles (ODS 11); Consumo y producción sostenibles (ODS 12); Acción por el clima (ODS 13); Vida bajo el agua (ODS 14); Vida en la tierra (ODS 15); Paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16) y Alianzas para lograr los Objetivos (ODS 17).

La Agenda 2030 es universal, holística e indivisible, con un principio básico que no deja a nadie atrás. El logro del ODS 4, garantizar una educación de calidad inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos, desempeña un papel central en la construcción de sociedades sostenibles, inclusivas y resilientes⁶⁴. Si bien la educación se formula más explícitamente como un objetivo independiente (ODS4: educación inclusiva, equitativa y de calidad) en

⁶³ United Nations General Assembly, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, Resolution A/RES/70/1, 21 October 2015.

⁶⁴ United Nations Department of Economic and Social Affairs, *Review of SDG implementation and interrelations among goals: Discussion on SDG 4 - Quality education*, Background Note on Meeting, 2019.

la Agenda 2030, también tiene estrechos vínculos con todos los demás ODS y la Agenda 2030 en su conjunto. Hay una serie de objetivos e indicadores relacionados con la educación en otros ODS, incluyendo la salud y el bienestar (Objetivo 3.7), la igualdad de género (Objetivo 5.6), trabajo decente (Objetivo 8.6), consumo y crecimiento responsables (Objetivo 12.8) y mitigación del cambio climático (Objetivo 13.3).

La Educación para la Ciudadanía Mundial (GCED) y la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) son elementos importantes dentro de la Agenda 2030, reconocidos en la meta 4.7 (Educación para el Desarrollo Sostenible) que establece:

Para 2030, velar por que todos los educandos adquieran los conocimientos y aptitudes necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas, mediante la Educación para el Desarrollo Sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.

La hoja de ruta de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura sobre la EDS para 2030, publicada en 2020, cita la EDS como un elemento crucial de la educación de calidad y un facilitador clave de los 17 objetivos, destacando en particular: (i) la transformación individual; (ii) la transformación de la sociedad; y (iii) los avances tecnológicos. La EDS puede fortalecerse transformando los entornos de aprendizaje, desarrollando las capacidades de los educadores, empoderando y movilizándolo a los jóvenes, así como acelerando las acciones a nivel local⁶⁵.

Teniendo en cuenta las anteriores premisas, para intentar lograr la consecución del ODS 4 en la asignatura, nos planteamos el siguiente interrogante: ¿Cómo deben cambiar los sistemas de aprendizaje para adaptarse a un mundo en rápida evolución con cambios tecnológicos, integración global y presiones climáticas? Nuestra labor, como docentes, empieza por crear conciencias entorno a este ODS 4. Desde el primer

⁶⁵ United Nations, The Sustainable Development Goals Report 2022, UN Stats, 2022a.

día de clase, el alumnado visualizó a través de los recursos electrónicos que nos proporciona Naciones Unidas los 17 Objetivos, y lo que es, más importante, entendieron que estos objetivos son sinónimo de comunidad internacional, el objeto de estudio de nuestra asignatura. Seguidamente, planteamos, que la mejor manera de contribuir a una “Educación de calidad” era facilitar espacios de aprendizaje transformadores, métodos participativos, que motiven y empoderen al alumnado, que les permitan analizar e identificar sus propias necesidades de aprendizaje para su desarrollo personal y reconocer la importancia de sus propias habilidades.

Atendiendo al aprendizaje transformador que incentive el pensamiento crítico, el objetivo principal para aproximarnos a una “Educación de calidad” ha sido que el alumnado tenga claro (independientemente de los contenidos) qué significa y cómo se materializa “estar en la universidad”. Esta es la primera enseñanza que deben recibir si se pretender lograr la consecución del ODS 4. Como decíamos, al principio de estas líneas, el sistema universitario español debe huir de aquel sistema que hace que al empezar el curso los estudiantes se centren simplemente en las notas que tienen que sacar. El/la alumno/a debe comprender el importante rol que juegan las oportunidades de educación y aprendizaje a lo largo de la vida para todos (aprendizaje formal, no formal e informal), como principales impulsores del desarrollo sostenible con el fin de mejorar la vida de las personas y alcanzar los ODS. Igualmente, el/la alumno/a debe comprender el importante rol de la cultura para alcanzar la sostenibilidad, así como que la educación puede ayudar a crear un mundo más sostenible, equitativo y pacífico.

El concepto “universidad”, que en su acepción etimológica se remonta a la cultura clásica romana, aparece en la lengua latina como *universitas*, el cual significa “el conjunto de todas las cosas”⁶⁶. En nuestro Proyecto ha sido fundamental inculcar esta proyección, un aprendizaje del Derecho internacional público desde un prisma universal que les haga comprender la visión globalizadora de la realidad y del saber. “Estar en

⁶⁶ Pozo Ruiz, A. De la “universitas” a la “universidad”, alma mater hispalense, disponible en: https://personal.us.es/alporu/historia/universitas_termino.htm.

la universidad” no solo significa acudir todos los días al aula, sin más; sino todo lo contrario, intentar por todos los medios hacer partícipe al alumnado. Desde el primer día de clase los alumnos/as deben captar que la universidad es un foro de debate de amplio espectro que les debe suscitar algo, tienen que comprender que hay que cuestionar la realidad y que son parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje. “Estar en la universidad” significa crecer personal e intelectualmente. No puede ser que el alumnado llegue a las aulas con el pavor a resolver supuestos teóricos prácticos. Por poner un ejemplo, les hice hacer un ejercicio que plasmaba el proceso de formación de la costumbre internacional a través de los novedosos drones submarinos y el reciente incidente entre Estados Unidos y China debido a la incautación de un dron submarino por China en el Mar de China Meridional. Pocos alumnos lograban identificar los elementos de la “costumbre internacional” a través del supuesto. Ellos mismo me comentaban que no están acostumbrados a un sistema de enseñanza reflexivo y relacional. “Universidad” es crear conciencia, sobre todo y ahora que la agenda internacional lo exige, que sean conscientes de todos los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) para comprender cómo es el mundo que les ha tocado vivir y qué perspectiva tienen, qué lugar ocupan. Esto lleva a crear inquietudes, a desarrollar la empatía y a comprender que hay una vida más allá de su esquema mental doméstico. Todo ello bajo el paraguas de la comprensión que no debe llevar al desgobierno, pero desde luego venciendo la distancia entre profesor y alumnado.

El/la alumno/a debe ser capaz de crear conciencia sobre la importancia de la educación de calidad para todos, un enfoque humanístico y holístico a la educación, la EDS y enfoques relacionados. Además de las calificaciones formales, el ODS 4 también tiene como objetivo aumentar el número de jóvenes y adultos que tienen habilidades relevantes para el empleo, el trabajo decente y el espíritu empresarial⁶⁷. Señala Vilches y Gil que “las universidades deben preparar profesionales que sean capaces de utilizar sus conocimientos, no solo en un contexto científico, sino también para necesidades sociales y ambientales. Para

⁶⁷ Eurostat, SDGs & me: Quality education, 9 de septiembre de 2022.

ello, debe abordar todo el proceso educativo de una manera holística, planteándose cómo el estudiante interactuará con los demás en su vida profesional, directa o indirectamente”⁶⁸.

Resalta Santiago Íñiguez, presidente ejecutivo de IE University, que los valores europeos (libertad de expresión, principios democráticos, tolerancia) están ganando importancia. Íñiguez, del IE, subraya un viraje en los rankings de las escuelas de negocios que, a corto plazo, cree llegarán a las universidades: “De repente, las escuelas americanas han perdido puestos en la tabla y eso ha favorecido a las europeas. Eso es un cambio copernicano, porque en el mundo de los negocios, lo que se valora es la empleabilidad. Y los rankings ahora priman también la sostenibilidad, los temas medioambientales, estimular los temas de diversidad, inclusión, igualdad... en los que Europa destaca”⁶⁹.

Tal y como recalca la Comunicación de la Comisión Europea sobre la Estrategia europea para las universidades, anunciada en enero de 2022, “[n]uestra sociedad necesita hoy más que nunca la contribución de sus universidades [...]. La posición de Europa en el mundo y el bienestar y la prosperidad de las generaciones futuras dependerán de nuestra respuesta. El sector de la enseñanza superior tiene un papel esencial que desempeñar en la recuperación de Europa tras la pandemia y en la configuración de sociedades y economías sostenibles y resilientes. Unas universidades excelentes e integradoras son condición y fundamento de unas sociedades abiertas, democráticas, justas y sostenibles, así como de un crecimiento sostenido, el espíritu empresarial y el empleo”⁷⁰. Ante las restricciones a la libertad de expresión y las limita-

⁶⁸ Véase: Vilches, A. y Gil Pérez D. La Educación para la sostenibilidad en la Universidad: El reto de la formación del profesorado, *Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 16, nº 2, 2002.

⁶⁹ Véase: Silió, E. El nuevo tablero global de las universidades: sin la tutela occidental y con otros objetivos, *El País*, 24 de marzo, 2023, disponible en: <https://elpais.com/educacion/2023-03-24/el-nuevo-tablero-global-de-las-universidades-sin-la-tutela-occidental-y-con-otros-objetivos.html>.

⁷⁰ European Commission, COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS on a European strategy for universities, COM(2022) 6 final, 2022, p. 1.

ciones al modelo de funcionamiento independiente de las universidades, la última comunicación sugiere acciones concretas, entre las que se encuentran proponer en 2024 principios rectores sobre la protección de los valores académicos fundamentales.

3. METODOLOGÍA

Las universidades se han embarcado en un proceso de replanteamiento y renovación⁷¹. El modelo educativo centrado en la enseñanza se dirige hacia un modelo centrado en el aprendizaje⁷². Algunos investigadores hablan del concepto de “Enseñar menos, aprender más” de forma continua⁷³. Las metodologías deben facilitar “un aprendizaje significativo, profundo, comprensivo y crítico, en lugar de un aprendizaje reproductivo, superficial o memorístico”⁷⁴.

Del profesorado se espera que, a través de la enseñanza, forme a la próxima generación de líderes, emprendedores y pensadores para comprender los desafíos mundiales que enfrenta el mundo⁷⁵. En este sentido, el objetivo principal de este Proyecto nos ha llevado a perseguir la interpelación (Sócrates) tanto de la profesora como del propio alumnao, potenciando la oratoria y el arte de la persuasión tan necesario en los conflictos jurídicos.

A esta interpelación, se ha unido la columna vertebral en la que se funda nuestra enseñanza, la “investigación”. El Proyecto comenzó en la docente, encargándose desde la primera clase, de la visualización de los contenidos de la asignatura a través de las noticias que los diferentes medios de comunicación nos hacen llegar cada día sobre las relaciones entre los Estados y las organizaciones internacionales. Estas noticias que encerraban conceptos teóricos y que nos han llevado a

⁷¹ *Ibíd.*

⁷² Véase: Centro de Cooperación al Desarrollo. *Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Claves para una universidad en constante cambio*, Universitat Politècnica de València, 2021, p. 31.

⁷³ Véase: Roptam, S. y Sanrattana, W. Participatory Practice “Teach Less, Learn More”: A Case of Srikranuanwittayakom School, *Education Quarterly Reviews*, Vol. 4 No.2, 2021.

⁷⁴ *Ibíd.*, p. 31.

⁷⁵ *Ibíd.*, p. 31.

despertar el espíritu crítico del alumnado, nos han ayudado a la preparación de la técnica metodológica denominada “pecera” sobre el caso del galeón “San José”. El día del debate, los alumnos situados “en la pecera” debatieron sobre el citado caso (de rigurosa actualidad), llevando a cabo un diálogo constructivo, moderado por la profesora. Pero este método que culmina con el “debate en pecera” no es nada sin un previo conocimiento interpersonal y un clima ambiental previo. Como bien señala López Noguero “[u]na de las primeras acciones que debe desarrollar un profesor al principio de un curso debería ser, ante todo, reducir las tensiones y la intimidación que pueden sufrir los alumnos. Esta actitud favorecerá el trabajo y el rendimiento a lo largo del curso, ya que para que las relaciones interpersonales (clave de esta metodología) sean fluidas, francas, cordiales y de cooperación es preciso que todos se sientan cómodos con los demás. Creemos que es fundamental que los alumnos del aula universitaria dejen de ser anónimos cuanto antes”⁷⁶. La profesora debe proporcionar experiencias para que el alumnado “se conozca a un nivel no meramente superficial, posibilitando la relación de todos con todos”⁷⁷. Por supuesto, “la profesora debe participar en estas actividades de presentación/dinamización/interrelación como uno más, aportando datos extra-académicos y proyectando una dimensión humana”⁷⁸. Este ha sido nuestro primer cometido que se ha ido desarrollando en cada una de las sesiones. De este modo, he podido lograr una especie de “unión” con el alumnado, fundamental para la consecución de esta técnica metodológica. Así, estaremos facilitando en la clase el paso de agrupamiento a grupo y favoreceremos cuanto antes la conciencia colectiva.

Es crucial que el alumnado capte la pasión que la profesora siente por la asignatura y el conocimiento. Ponemos el ejemplo de Sócrates, que impartía sus enseñanzas en los gimnasios, en las plazas, a todo aquel que se le acercaba, sin percibir ningún tipo de honorarios. Superó a la sofística, con su falsa pretensión de saberlo todo. Era un interrogador

⁷⁶ Véase: López Noguero, F. *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Narcea Ediciones, 2013, p. 128.

⁷⁷ *Ibidem*.

⁷⁸ *Ibidem*.

implacable, él que precisamente confesaba que nada sabía. El estar al servicio del conocimiento en cualquier lugar y horario es profundamente vocacional y el alumnado lo capta y sabe valorar.

Hay mucha investigación al respecto que dice que el conocimiento interpersonal se transforma en grandes oportunidades de aprendizaje y de desarrollo de la creatividad en un clima de amabilidad y confianza. El profesorado tiene que inspirar al alumnado para que piense por sí mismo y reconozca que, efectivamente, tiene buenas ideas, que sus reflexiones, sus contribuciones son valiosas. En este sentido, queremos evitar que el estudiantado actúe de forma robótica. ¿Cómo se ha manifestado este objetivo? A través del concepto de “aprendizaje transformador”. Pongo un ejemplo de la experiencia vivida en clase que no es otra que el propio debate en “pecera” unida a la preparación previa durante todo el curso, en lo que respecta al modo de enfrentarse a los contenidos de la asignatura: la indagación, la investigación, en definitiva, el extraer de la realidad periodística, la realidad del Derecho internacional público. La lectura curiosa⁷⁹ ha tenido mucho que ver. Cada contenido llevaba aparejado su correspondiente noticia de actualidad. Si hablamos de colonialismo, no es igual limitarse a una explicación teórica de la misión que tuvo el Consejo de Administración Fiduciaria de la ONU que empezar a pintar el lienzo en blanco del alumnado con un titular periodístico como puede ser el siguiente: “El pasado colonial marca la presentación de la princesa Amalia de Países Bajos en su visita oficial al Caribe”. Igualmente, si tenemos que hablar de patrimonio común de la humanidad y normas de *ius cogens*, el impacto es mayor si iniciamos la clase con este otro interrogante de actualidad: ¿Por qué están los mármoles del Partenón en el museo británico? El estudiantado empieza a despertar su interés, ya no solo desde el punto de vista jurídico (que es el que interesa) sino por mera inquietud cultural.

A través de la noticia tanteaba qué tenía en mente el alumnado, por qué contenidos sentía predilección, tras lo cual les preguntaba cosas acerca

⁷⁹ Véase: Diana, O. Rebecca Rolland, psicóloga y profesora de Harvard: “Estamos convirtiendo a los niños en personas que actúan de forma robótica”, *El País*, 4 de junio, 2023.

de esta curiosidad. Los contenidos predilectos llevaron a la elección del tema a debatir en el debate en pecera.

Los debates en “pecera” han desvelado resultados satisfactorios. En particular, el debate preparatorio, consistente en el comentario reflexivo de la creación del Estado y las primeras formas de diplomacia a través del visionado previo por el alumnado de capítulos concretos de las series históricas “Isabel” y “Carlos, Rey Emperador”, ha desvelado un gran atractivo para los estudiantes y un grado implicación mayor en clase. La profesora repartió días antes del debate un cuestionario que recogía interrogantes a los que los alumnos debían dar respuesta tras la visualización de los capítulos. El día del debate, los alumnos situados “en la pecera” debatieron sobre esas cuestiones, llevando a cabo un diálogo constructivo, moderado por la profesora. Los alumnos en el círculo exterior respondieron al siguiente cuestionario:

- ¿Qué observaste durante la discusión de la serie?
- ¿Qué es lo que has oído con lo que estás de acuerdo?
- ¿Qué es lo que has oído con lo que no estás de acuerdo?
- ¿Cómo te sentiste mientras estabas fuera de la pecera?
- ¿Cómo te sentiste en el interior de la pecera?

Tras la puesta en común del resultado del debate, se apreció que los alumnos interiorizaron mucho mejor los siguientes contenidos: cuándo apareció por primera vez el Estado moderno y la tensión que suponía convivir con el Imperio; las relaciones diplomáticas bilaterales con la materialización de los tratados internacionales; el tránsito de la bilateralidad a las relaciones multilaterales; el Derecho internacional como el derecho de hacer la guerra y su regulación, etc. Es verdad que debido al hecho de que la docente visionara a lo largo de las explicaciones pequeños fragmentos de la serie, el alumnado sabía ya a qué se enfrentaba y en qué aspectos tenían que hacer hincapié. Además de la interiorización de los conceptos, el debate cumplió su cometido, que no es otro que fomentar el pensamiento crítico del alumnado. Los resultados mencionados en relación con la innovación docente muestran la poten-

cialidad de esta metodología en orden a la adquisición de competencias generales (expresión oral y escrita, liderazgo, organización, trabajo en grupo) y de competencias específicas en el ámbito del Derecho internacional público.

Con un alto porcentaje de alumnos, la pretensión inicial de este “aprendizaje transformador” ha sido cumplida con creces. La satisfacción es incalculable cuando irrumpen en mitad de la explicación con una noticia de actualidad que tiene que ver con la explicación que acaba de escuchar y que justo “la vio ayer”. Alumnos y alumnas, que detectan vídeos explicativos en TikTok sobre la orden de detención contra Putin emitida por la Corte Penal Internacional y que en sus ratos “libres” visualizan y despiertan su pensamiento crítico y sus interrogantes y un largo etc., que hace que merezca la pena seguir implementándolo. Definitivamente es más atractivo, porque el alumnado está involucrado activamente en lo que está pasando.

Se ha pretendido lograr desde un primer momento la participación activa de la clase, así como que esta adquiera, cuanto antes, la conciencia de que el grupo existe *en y por ellos mismos*, sintiendo que están trabajando en “su” grupo. De esta forma, la clase pasa del “yo” al “nosotros”. De nuevo, volvemos a las lecciones de los clásicos, pues los primeros humanistas, como lo fueron Sócrates y los sofistas, debatían todo en público, en una inacabable confrontación de pareceres y puntos vista. No le falta razón a Hernández de la Fuente cuando relata que “le entristece mucho ver nuestro Parlamento, la decadencia de la buena retórica parlamentaria y también de la capacidad para ponerse de acuerdo. Los sofistas y la retórica tienen mala fama. Cuando se acusa a alguien de ser retórico es normalmente negativo. Y no digamos los sofistas. Pero su objetivo era muy importante: alcanzar un punto medio entre posiciones irreconciliables. Para eso es fundamental la retórica y la defensa de la moderación”⁸⁰. El alumnado tuvo la oportunidad de ver alguna que otra sesión plenaria de nuestro Congreso y sacó sus

⁸⁰ Véase: Hernández de la Fuente, D. Lecciones de los clásicos para un mundo en crisis, *El País*, 5 de julio, 2021.

problemas conclusiones en este sentido. Esta realidad es precisamente lo que se pretende evitar con la técnica del debate en pecera.

La pecera pretende también desprenderse de la responsabilidad del escrito, dejando libre la memoria creativa, potenciando el conocido como “momento eureka”. García-Delgado lo describe a la perfección: “El futuro músico, escritor, arquitecto o científico, como tantos otros, deberá llevar a cabo un aprendizaje previo, un trabajo que, según el caso, puede durar días, meses o años. Cubierta esta etapa, se está en condiciones de abordar el momento clave, la iluminación, donde aparece la idea. Y la tercera etapa es de nuevo laboriosa: la ejecución material de esa idea. En el proceso creativo la primera y la tercera fase exigen trabajo intenso: tiempo y esfuerzo. Pero el momento de la inspiración, el crucial instante de la epifanía, exige todo lo contrario: olvido, distensión, entresueño”⁸¹. Si la curiosidad es lo suficientemente poderosa, ¿Por qué no?

El desprenderse del escrito es otro de los factores que horroriza al alumnado. El hecho de privilegiar las prácticas escritas sobre las orales al enseñar Lengua ha provocado que algunos lleguen a desarrollar pánico escénico.

Volviendo de nuevo a los clásicos, es curioso, porque a Sócrates le horrorizaban los escritos porque pensaba que iba a destruir el conocimiento. La preocupación del filósofo se repitió más adelante, con la imprenta. Señala Vallejo que: “Muchos intelectuales advertían de que llegaría el apocalipsis porque se publicaría cualquier cosa, la cultura se diluiría y desaparecería. Con internet también se siente ese miedo”. Sin embargo, la escritora mira al nuevo mundo virtual con optimismo, que describe como una “versión total del sueño alejandrino”⁸².

Como ya se ha puesto de manifiesto la asignatura se presta mucho al humanismo y a la referencia al mundo clásico. El tema del debate en pecera ha sido elegido también en este sentido, puesto que no debemos huir del hecho de que “la historia nos interpela cuando se descubren

⁸¹ Véase: García-Delgado, C. El momento eureka: las mejores ideas aparecen cuando desconectas, *El País*, 31 de marzo, 2023.

⁸² Véase: Vallejo, I. Las palabras de Irene Vallejo para ahuyentar a las fieras, op. cit.

cosas que no queremos mirar, cuando descubrimos que ellos fueron más modernos o, al contrario, cuando dejan una estela de imperialismo y esclavitud”⁸³. La visión cosmopolita y universal de Erasmo y la filosofía de Sócrates han jugado un papel muy relevante en el Proyecto. Sócrates orienta el diálogo según el que habla con él, inquieta a su interlocutor. La segunda fase del diálogo es la mayéutica, nombre con el cual se designa la técnica de facilitar el esfuerzo del interlocutor para que éste pueda dar una respuesta. Sin duda, ha sido nuestra guía. Por otro lado, los sofistas nos han mostrado cómo compensar la trivialidad de cualquier tema con una deslumbrante y atractiva manera de presentarlo. He intentado impregnar al alumnado de su metodología, dándole importancia a la formación lingüística y retórica con la finalidad de poder improvisar un discurso sobre cualquier tema propuesto.

3.1. DESARROLLO

Nuestro Proyecto ha intentado transformar el concepto de aula como mero espacio de recepción de conocimientos en uno más flexible, estimulador, abierto, comunicacional y cooperativo. Se ha tratado de una actividad que constituye una experiencia de aprendizaje en la que el alumnado no puede conseguir la solución actuando individualmente, es decir, premiando la conducta cooperativa en el aula y no la competitiva.

El alumnado mostró más entusiasmo con la descripción de la técnica de la pecera frente al clásico debate. La división de los estudiantes en dos grupos: unos en el círculo interior o la pecera donde se produce el debate y otros que se encuentran rodeando el primer grupo, los del círculo exterior que escuchan la discusión y toman notas.

Desde luego, esta división, donde cada alumno tenía claro cuál era su rol, sirvió para que desarrollaran diversas habilidades de comunicación, la argumentación, el respeto y la tolerancia. El alumnado llega al debate preparado, con el supuesto práctico resuelto y no es una resolución cualquiera, porque saben que las respuestas van a tener que ser expuestas ante la pecera del círculo interior y ante la mira atenta y crítica del círculo exterior. Van a tener que confrontar sus respuestas y

⁸³ *Ibidem*.

debatir, por lo que se ha demostrado que las respuestas y la capacidad de indagación previa han sido loables. Incluso, la ubicación importa, hace que se esfuercen más por desarrollar habilidades de discusión en grupo. En el círculo interno, el estudiantado practica la respuesta a múltiples puntos de vista. Las observaciones de los estudiantes en el círculo exterior proporcionan una evaluación de cómo han visto a sus compañeros y su propia evaluación, porque tienen que contrastar sus respuestas con lo debatido en la pecera. De este modo, el círculo exterior proporciona información sobre lo que hace que las discusiones en grupos pequeños sean efectivas⁸⁴.

El trabajo del alumnado en el círculo interior es colaborativo y no, en equipo. Como se desprende del desarrollo de la técnica, la diferencia entre el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo estriba en que “el trabajo en equipo tiene un líder que direcciona las tareas de cada uno de los integrantes, y es el que se encarga de tomar las decisiones”⁸⁵. Por otro lado, en el trabajo colaborativo, “los alumnos trabajan como uno solo, en donde todos tienen la misma jerarquía e influencia en las decisiones, y donde cada uno contribuye con sus ideas, para formar un debate grupal y llegar a acuerdos”⁸⁶ sobre cuál es el parecer más oportuno. De esta manera, todo el alumnado del círculo interior puede desarrollar sus funciones de liderazgo y desarrollar habilidades como la escucha activa y la comprensión.

En cuanto a las sesiones de formación, lamentándolo mucho, no hemos contado con el tiempo suficiente y es uno de los aspectos de los que adolece la experiencia. Hubiera sido conveniente tener más sesiones de formación. Comencé seleccionando a cuatro o cinco estudiantes para unirse al grupo de pecera. Solo los estudiantes de la pecera pueden hablar. Instruí al círculo exterior para que permaneciera en silencio,

⁸⁴ Apprendia el blog de tendencias educativas, La Pecera: Técnica de Debate, disponible en: <https://apprendia.es/la-pecera-tecnica-de-debate/>, 15 de enero, 2023.

⁸⁵ Apprendia el blog de tendencias educativas, Trabajo En Equipo Vs. Trabajo Colaborativo, disponible en: <https://apprendia.es/trabajo-en-equipo-vs-trabajo-colaborativo/>, 23 de julio, 2022.

⁸⁶ *Ibidem*.

observara y tomara notas sobre el contenido y el proceso de la discusión del círculo interior.

En la única sesión formativa previa, desempeñe el rol de moderadora. En la pecera final, seleccioné un moderador entre los estudiantes. El moderador no participa en la discusión, pero hace preguntas en el transcurrir de la conversación para iniciar una discusión más profunda y asegurarse de que todos dentro de la pecera tengan la oportunidad de hablar.

Pese a no haber tenido más oportunidades de “ensayo”, en el debate final la conversación progresó donde los estudiantes la tomaron. Tras 15-20 minutos, los estudiantes fueron girando dentro y fuera de la pecera, habiendo establecido un procedimiento con anticipación para que los estudiantes supieran que esperaban la rotación.

Después de que todos los estudiantes rotaron a través de la pecera, dividí la clase en grupos pequeños e invité a los estudiantes a informar. Los estudiantes usaron sus observaciones del círculo exterior para resaltar las fortalezas de la discusión e hicieron sugerencias sobre formas de involucrarse entre sí de manera más significativa.

El grupo no era muy numeroso, unos 30 alumnos, por lo que la división facilitó la consecución de esta técnica.

4. RESULTADOS

El alumnado revela: liderazgo, establecimiento de expectativas y tensión creativas basados en sus aportaciones; interrelación de contenidos (aprendizaje integral); las bondades del trabajo colaborativo (“nadie se quedaba callado”); indagación; autoevaluación, etc.

El debate en pecera ha implicado cuestionar un sistema educativo competitivo que presiona al profesorado para asegurar el número máximo de alumnado que cumple objetivos y estándares de evaluación pre-especificados, en el mismo tiempo y de la misma forma, y que debe obtener resultados determinados para estar en la parte alta de los ránquines de escuelas. Esto da lugar inevitablemente a un discurso del déficit para quienes no lo consiguen, considerando como “problema” a

ese alumnado, sin poner en tela de juicio el sistema y la dinámica de la institución educativa.

El debate en pecera contribuye a un aprendizaje comprometido hacia propósitos a largo plazo, lo que se ha demostrado que tiene una mayor importancia para la construcción del bienestar. Esto exige introspección, la identificación de un plan a seguir y el esfuerzo personal.

El debate en pecera y su preparación ha contribuido a “pensar, sentir, hacer”; a evitar el silencio del alumnado, pues, “cada alumno que calla es una perspectiva que se pierde y desaprovecha”; a potenciar una enseñanza que se basa en el grupo y la creatividad; a dudar de lo que se enseña; a mostrar que la capacidad de pensar la realidad no es solamente una actitud individual sino social, etc. El rendimiento del alumnado ha mejorado considerablemente, puesto que “el contacto de dos inteligencias actuando sobre un problema determinado es muy superior al de una sola y mucho más que la suma independiente de las dos”.

El debate final en pecera ha supuesto un porcentaje importante de las actividades obligatorias. Han sido dos días de debate y en el primero de ellos dejé constancia de la importancia de que estuvieran “dentro de la pecera” participando en el diálogo. Poco a poco fue generándose la confianza necesaria para que “perdieran el miedo”. En la encuesta posterior que se les facilitó todos coincidían en que al ser un tema de actualidad, muy comentado por los medios, se habían sentido cómodos y las respuestas jurídicas les fueron más fáciles. Sin duda era lo que se pretendía, generar inquietudes y que se cuestionaran, más allá de si daban una respuesta totalmente correcta. La actitud y el sentir que se habían involucrado, ha sido un factor decisivo para la evaluación. Sin darse cuenta, a través del supuesto, han visto varias instituciones del Derecho internacional público, han localizado su marco regulatorio e incluso, han podido ver las diferentes posiciones, llegando incluso a cuestionarlas.

7. REFERENCIAS

- Apprendia el blog de tendencias educativas. (2023). La Pecera: Técnica de Debate. En <https://apprendia.es/la-pecera-tecnica-de-debate/>
- Cabrera, J.M., (2022). Muchas veces el profesorado enseña como le enseñaron a él y tenemos que cambiar. El País. En <https://elpais.com/educacion/2022-12-02/jose-manuel-cabrera-muchas-veces-el-profesorado-ensena-como-le-ensenaron-a-el-y-tenemos-que-cambiar.html>
- Centro de Cooperación al Desarrollo. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Claves para una universidad en constante cambio, Universitat Po-litècnica de València
- European Education Area. (2022). Education and Innovation Summit. En <https://education.ec.europa.eu/event/education-and-innovation-summit>
- Fernández Sánchez, P.A. (2021). Congreso Internacional INNDOC. En https://www.youtube.com/watch?v=F651_Xz91u4
- Gutiérrez Castillo, V.L. (2022). La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional, Dykinson
- Hernández de la Fuente, D. (2021). Lecciones de los clásicos para un mundo en crisis. El País. En <https://elpais.com/cultura/2021-07-05/lecciones-de-los-clasicos-para-un-mundo-en-crisis.html>
- López Noguero F. (2013). Metodología participativa en la enseñanza universitaria, Narcea Ediciones
- Molero Jurado, M.M. Barragán Martín, A.B. (2021) et. al., Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente, Dykinson
- Silió, E. (2023). El nuevo tablero global de las universidades: sin la tutela occidental y con otros objetivos, El País, disponible en: <https://elpais.com/educacion/2023-03-24/el-nuevo-tablero-global-de-las-universidades-sin-la-tutela-occidental-y-con-otros-objetivos.html>
- The New York Times. (2022). Teaching With The New York Times: A Virtual Summit. En <https://www.nytimes.com/2022/03/04/learning/teaching-with-the-times.html>.

EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA INFORMACIÓN PERIODÍSTICA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE JURÍDICO PENAL

ELENA BOZA MORENO

Centro Universitario San Isidoro adscrito a la Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

Este proyecto de Innovación Docente se ha desarrollado en el marco de la asignatura de Derecho Penal II (parte especial). Los destinatarios del proyecto han sido los/as alumnos/as del Grado en Derecho, que cursaron la asignatura anteriormente mencionada, que se imparte en segundo curso, más concretamente en el segundo semestre. Considero que las explicaciones de la parte especial de derecho penal deben complementarse con referencias a la plasmación de las diversas cuestiones en la realidad, puesto que si el alumnado ve la repercusión práctica de lo que estudia esto tendrá algún tipo de sentido para él, convirtiéndose en una fuente de saber y conocimiento de la realidad que le rodea.

Es indiscutible, que todo aquello que los medios de comunicación publican influye en el pensamiento y la percepción de la ciudadanía. Así, en el contexto de la criminalidad, todo lo que queda reflejado en prensa o televisión es una fuente de aprendizaje para el ciudadano. En este sentido es imprescindible mencionar el papel de la teoría que McCombs y Shaw definen como “agenda setting”, en la cual se explica que la importancia que la ciudadanía le otorga a un determinado asunto viene drásticamente marcada por el énfasis que desde los medios de comunicación se pone sobre el mismo, pudiendo además fijar con esta agenda mediática una forma ideológica de entender la información. Como bien debe ocurrir en un Estado de Derecho, los medios de comunicación tienen el deber de informar de todo cuanto suscite interés en la población, de la misma forma que esta tiene el derecho de ser

informada de todo lo que se considere mínimamente relevante que acontezca en la vida diaria. Pero a veces se incurre en el error de informar cuando hay un desconocimiento de las materias objetos de información, y por supuesto, la ciudadanía, tiende a creer y considerar correcta esa información⁸⁷.

Es en este punto, en el que los estudiantes de derecho deben cuestionarse la información, en cuanto a calificación jurídica de unos hechos se refiere. Pues a lo largo de las sesiones teóricas, llegan a disponer de las herramientas y el conocimiento necesarios para ello.

2. OBJETIVOS

El principal objetivo de este proyecto es adaptar esta asignatura a una metodología de aprendizaje basada en la consulta y en el análisis crítico de la información periodística sobre noticias de relevancia penal. Mejorando la comprensión de los conceptos abordados en la asignatura y ver su aplicación práctica en la realidad jurídica. Y mejorando, en definitiva, la calidad de la docencia de la asignatura.

Incentivar el espíritu crítico del alumnado en relación a los acontecimientos sociales relacionados con el panorama político-social para que, a su vez, el/la alumno/a conozca mejor la realidad en la que vive.

También nos proponemos fomentar el interés por la consulta de los medios de comunicación y en especial la prensa escrita o digital. Y por supuesto, de las nuevas tecnologías. Lo que a su vez se consigue desarrollando habilidades de búsqueda, selección y análisis de fuentes de información.

3. METODOLOGÍA

En la mayoría de los casos, tal y como señalan Zhiminaycela Cuenca, Delgado Echevarria y Durán Ocampo, “al ser los profesionales del

⁸⁷ BOZA MORENO, E. “El influjo de los medios de comunicación en la política criminal terrorista”, en PAYA SANTOS, C., & LUQUE JUÁREZ, J.M., (coord.) Repercusiones de la radicalización yihadista en la seguridad europea, mediterránea y latinoamericana, 2023, Aranzadi, p. 124.

derecho quienes se encargan de la preparación de los nuevos abogados, las estrategias y métodos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se concretan casi exclusivamente a la exposición verbalista y reproductora de textos legales, mediante los cuales se transmite una gran cantidad de información legal y se ejercita la habilidad memorística del estudiante, pero con el consabido detrimento en la adquisición de otras pericias como el análisis, la síntesis, la argumentación y la capacidad lógico-jurídica para dar soluciones a los problemas que en concreto enfrentarán en el ejercicio de la profesión”⁸⁸

Se requiere de métodos y estrategias de enseñanza mediante los cuales, los estudiantes de derecho conozcan y comprendan las instituciones jurídicas vigentes, a la vez que puedan adecuar la norma jurídica general al caso concreto, pero que también desarrollen capacidades y habilidades para la investigación y puedan identificar las necesidades sociales que impulsen la creación de normas jurídicas⁸⁹.

Para atender a este requerimiento se necesita la aplicación de metodologías activas de enseñanza en derecho, por lo que se trata de

“la reivindicación de los métodos activos de docencia y aprendizaje como pieza básica de la formación del jurista en la fase universitaria. Y el uso de estas metodologías prácticas debe iniciarse desde el comienzo de la carrera y desde el inicio de cada curso, rechazando esa idea según la cual sólo en las fases avanzadas, que es cuando ya el alumno ha adquirido un considerable dominio del temario teórico, es conveniente iniciarse en la elaboración de casos, resolución de problemas y en la realización de dictámenes jurídicos”⁹⁰.

En este sentido, de la mano de Ramírez, se pueden citar múltiples ejemplos, que permiten una más eficaz adquisición de competencias por los estudiantes en general y para los de Derecho penal en particular, como la creación de foros, análisis de casos con pruebas audiovisuales, visionado de películas, visitas a instituciones, asistencia a jui-

⁸⁸ ZHIMINAYCELA CUENCA, DELGADO ECHEVARRIA Y DURÁN OCAMPO, “Metodologías para la enseñanza del Derecho Penal”, Conrado, vol 5, núm.70, 2019, p. 2.

⁸⁹ ZHIMINAYCELA CUENCA, DELGADO ECHEVARRIA Y DURÁN OCAMPO. Op.cit, p. 3.

⁹⁰ VARGAS, C. Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: Prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos. Almería: Espacio Europeo de la Universidad de Almería, 2011, p. 19.

cios, autoevaluaciones, realización de trabajos, entre otros, que, junto a las tradicionales herramientas docentes -clases teóricas y prácticas, seminarios, tutorías y otras actividades complementarias-, pueden potenciar la eficacia del sistema⁹¹.

En efecto, se hace cada vez más necesario generar nuevas propuestas educativas, nuevos proyectos académicos y experiencias innovadoras reales en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje y su combinación con el uso de las tecnologías, puesto que como nos dicen Martí, Heydrich, Rojas & Hernández, la habilidad más importante de la era digital que deben adquirir los y las estudiantes es la de aprender a aprender⁹².

Ya no se trata sólo de memorizar contenidos y superar exámenes sin perfeccionar competencias y habilidades necesarias para la vida profesional⁹³, sino de acercar la realidad social a la realidad educativa, aprovechado, como indica el Informe de la UNESCO ‘Educación 2030’⁹⁴, las tecnologías de la información y la comunicación para reforzar los sistemas educativos, la difusión de conocimiento, el acceso a la información, el aprendizaje efectivo y de calidad y una prestación más eficaz de servicios. En este sentido, Álvarez argumenta que la introducción de los medios de comunicación en la educación se alinea con la ruptura de un modelo de enseñanza puramente transmisivo, centrado en los conocimientos y el profesor⁹⁵. Los medios de comunicación social y, en particular, la prensa, poseen un gran potencial como recur-

⁹¹ RAMIREZ, L. El Objeto del Derecho Penal. Revista de Derecho Uexternado de Colombia, 26, 2014.

⁹² MARTÍ, J. A., HEYDRICH, M., ROJAS, M., & HERNÁNDEZ, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad EAFIT*, 46(158), 2010, pp. 11-21.

⁹³ ZARAGOZA-MARTÍ, M. F. “El flip teaching como herramienta TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico-criminológico mediante el uso de la plataforma Moodle”. En R. Roig-Vila (Ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior*, Barcelona: Octaedro, 2018, pp. 1189-1198.

⁹⁴ UNESCO. Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. 2015.

⁹⁵ ÁLVAREZ, P. “La prensa como recurso en educación ambiental: análisis de una experiencia” *Comunicar*, núm. 29, 2017, pp. 165-172.

so didáctico⁹⁶, ya que “se puede vaticinar que si el alumno comprueba como incide lo que se le enseña a su modo de entender y manipular la realidad, aumentará su motivación para continuar aprendiendo”⁹⁷.

La prensa constituye un recurso versátil, cercano a la vida cotidiana, lo que favorece la conexión de los conocimientos tratados en el aula con la realidad. Por ello, en palabras de Castañeda, “la prensa cumple una función de capacitación y comprensión de la información para facilitar el aprendizaje y su transferencia a la vida real”⁹⁸

Lo que se traduce en una mayor motivación del estudiante al encontrar en tal fuente de información un mayor sentido y funcionalidad⁹⁹. Asimismo, potencia la adquisición de competencias como son la búsqueda y selección de información, el sentido crítico y la opinión reflexiva por parte del alumnado¹⁰⁰. Su cercanía y accesibilidad, características que se han reforzado con el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, deben ser aprovechadas por los docentes para su utilización en las aulas¹⁰¹.

En este contexto de metodología de aprendizaje empírica, se ha planteado llevar a cabo este proyecto de innovación docente.

El ejercicio ha conllevado la búsqueda por parte del alumnado, de noticias, tanto en prensa impresa como en digital, que contenían un error en la calificación de los hechos y/o en el tratamiento jurídico-penal de los mismos. Lo que se pretende es un acercamiento al campo de estu-

⁹⁶ RICOY, M.C. “La educación de adultos y el uso didáctico de la prensa” *Comunicar*, núm. 19, 2002, pp. 184-191.

⁹⁷ PEÑUELAS I REIXACH, LI. *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España*. Madrid: Marcial Pons, 1996.

⁹⁸ CASTAÑEDA, M. *Los medios de comunicación y la tecnología educativa*. México: Trillas. 1989.

⁹⁹ AGUADED, & PÉREZ R, A. “Propuestas de trabajo con la prensa.” *Cuadernos de pedagogía*, núm. 297, 2000, pp. 93-95.

¹⁰⁰ GUTIÉRREZ, A., & TYNER, K. “Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital”. *Comunicar*, núm. 38, 2012, pp. 31-39.

¹⁰¹ BUIL, I., HERNÁNDEZ, B., & SESÉ, F.J. “El papel de la prensa en la mejora del proceso de aprendizaje. Una aplicación en el EEES”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 11(3), 2013, pp. 445- 459.

dio del análisis del discurso periodístico desde un prisma crítico y una metodología eminentemente empirista¹⁰²

Lo que se ha perseguido es que el alumnado sea capaz de evaluar la correcta o incorrecta aplicación práctica de la terminología jurídico-penal¹⁰³. A partir del conocimiento previo de una determinada materia penal, el/la alumno/a sea capaz de detectar errores, por lo demás muy comunes, del tratamiento que se hace en la prensa de esa noticia. Por ejemplo, en la cita asignatura el/la alumno/a ha aprendido las diferencias, que son muchas y de gran trascendencia práctica, entre el delito de homicidio y asesinato, torturas y trato degradante, robo y hurto, entre otros, o la confusión entre un hecho constitutivo de delito y otras cuestiones ilícitas, pero que no delictivas. Sin embargo, podemos encontrar a menudo noticias en las que se confunden estos delitos.

4. DESARROLLO

A continuación, explicaré como se ha ejecutado el proyecto en el aula, qué tareas han tenido encomendadas los/as alumnos/a y qué cuestiones han sido objeto de evaluación.

Debemos partir de una base teórica, de conceptos y el conocimiento de la materia penal, objeto de estudio en esta asignatura de Derecho Penal II, recopilados en el temario de la Guía Docente de la asignatura. Y que se adquieren a lo largo de las distintas sesiones de clase. El estudio de esta materia se concreta en el análisis de los diferentes tipos penales que nuestro Código Penal regula y tipifica como delitos¹⁰⁴.

Algunos de los delitos que se estudian en esta asignatura son:

¹⁰² NOGALES BOCIO, A.I. "Experiencias de análisis del discurso periodístico. Metodologías propuestas y estudios de casos", *Colección comunicación y pensamiento*, Ed. Egregius Ediciones, 2016, p. 16.

¹⁰³ ROIG-VILA, R. La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas, Octaedro Editorial, 2020, p. 8.

¹⁰⁴ MUÑOZ CONDE, Derecho penal, Parte especial, 22ª ed., revisada y puesta al día, Tirant lo Blanch, Valencia 2019. GÓMEZ RIVERO Y OTROS, Nociones fundamentales de Derecho penal. Parte especial. Editorial Tecnos, Madrid 2010.

- * Homicidio/Asesinato
- * Aborto/Lesiones al feto
- * Abuso sexual/Agresión sexual
- * Amenazas/Coacciones/Secuestro/Detención Ilegal
- * Injurias/Calumnias
- * Robo/Hurto/Robo y Hurto de uso de vehículo a motor
- * Delitos contra la seguridad vial
- * Cohecho/Prevaricación....

En primer lugar, la metodología que se llevaría a cabo para realizar el proyecto ha sido explicada a los/as alumnos/as en clase y además se puso a disposición de ellos todo lo referente a la misma y los detalles necesarios para su elaboración, en Google Classroom, herramienta con la que, desde el Centro Universitario San Isidoro, se trabaja en cada una de las asignaturas de los distintos grados. Todo ello, para que el alumnado pueda llevarla a cabo.

En esa información se incluyó: fechas y modo de entrega, extensión, etc...así como, distinta documentación elaborada por la profesora, como el modelo de informe que el alumno ha cumplimentado con su análisis y reflexiones, llamada “Ficha del alumno”, entre otra que mencionaremos más adelante.

Tras una selección de diferentes materiales por parte del alumnado, estos debían ser remitidos a la profesora para su aprobación. Tras lo cual, y una vez elegida la noticia de prensa relacionada con un tema específico del programa de la asignatura, en el que los medios de comunicación habían cometido un error a la hora de plasmar la problemática jurídica del asunto, y con la que el/la alumno/a iba a trabajar, estos presentaron como actividad, en su mayoría, una noticia que tenía como titular una información que era contradictoria con lo que el cuerpo de la noticia desarrollaba. Esas noticias en las que existe una discordancia entre el titular y el contenido han servido para que alumno/a explique las diferencias ente un tipo penal y otro. Sólo un alumno presentó una noticia en la que se confundían conductas sancionables por vía administrativa, con una conducta constitutiva de delito. En este

sentido, debemos aclarar que tras la reforma que nuestro Código Penal sufrió en el año 2015¹⁰⁵, lo que hasta esa fecha era constitutivo de falta, pasó a ser considerado delito leve e incluso una infracción administrativa¹⁰⁶. Y sobre esta distinción los medios de comunicación han cometido en varias ocasiones errores a la hora de calificar penalmente una conducta.

Como hemos dicho, una vez elegida la noticia, el alumno debía analizar las posibles discordancias, errores o confusiones en las que la prensa hubiera incurrido y cumplimentar la llamada “Ficha del alumno”, en primer lugar, debía indicar el medio de comunicación del que ha seleccionado la noticia, si era de un medio digital o por el contrario, escrito, y la fecha de la misma, además debían indicar en qué consistía el suceso, cuáles son las figuras penales identificadas en el mismo y por último identificar los errores. Tras lo cual en un apartado de “Contenido” debían desarrollar y analizar ese error y explicar cuál sería la calificación jurídica correcta y porqué. Para finalizar con unas conclusiones.

A continuación, adjuntamos el modelo de “Ficha del Alumno”, elaborado por la profesora y a cumplimentar por el alumnado:

“El análisis crítico de la información periodística como herramienta de aprendizaje jurídico penal”
Apellidos y nombre: Asignatura: Medio de comunicación: Fecha de la noticia: Suceso: Figuras penales: Identificación del error: CONTENIDO: CONCLUSIONES:

Fuente: elaboración propia.

¹⁰⁵ Ley Orgánica 1/2015, de 30 de marzo, que modifica el Código Penal, y que entra en vigor el 1 de Julio, suprime el Libro III que regula las faltas, con lo que las conductas que se contenían en él pasarán- en su caso-, a ser calificadas como delitos leves.

¹⁰⁶ GONZÁLEZ CÚSSAC Y OTROS, Comentarios a la Reforma del Código Penal de 2015, Editorial Tirant lo Blanch, Valencia 2015. QUINTERO OLIVARES (coord.), Comentario a la reforma penal del 2015, Aranzadi, Pamplona, 2015.

A continuación, expondré a modo de ejemplo uno de los trabajos presentados por una de las alumnas que ha participado en el proyecto:

El medio de comunicación utilizado fue “Navarra.Com, El Español”, la noticia puede consultarse en <https://navarra.elespanol.com/articulo/internacional/tortura-novia-hora-arranca-pelo-condenado-hombre-20-anos-presion-ataque-celos/20170204210220094366.html>. La fecha de la noticia era el 4 febrero de 2017.

El titular: “Tortura a su novia durante una hora y le arranca el pelo: condenado un hombre a 20 años de prisión por "un ataque de celos"

El suceso consistía en un joven de 31 años que le propinó una brutal paliza a su novia debido a un supuesto ataque de celos. Este supuesto ataque de celos fue derivado de una fotografía que se publicó por otro hombre en la cual aparecían la víctima y el hijo del sujeto que propinó la gran paliza. Dicha paliza consistió en seis puñetazos en la cara y el abdomen, la pérdida de más del 80 % del cuero cabelludo y, un ataque de un perro, de raza Pitbull, el cual recibió la orden de su dueño para que llevase a cabo dicho ataque. La brutal paliza generó en la víctima un gran balance de heridas, entre ellas, acudió al hospital con la nariz rota, los ojos hinchados y la pérdida de gran parte del pelo.

Pues bien, frente a esta noticia, la alumna identificó las siguientes figuras penales:

- En primer lugar, que se debe hacer mención al delito de lesiones. Dicho delito se encuentra recogido en el artículo 147 del Código Penal.
- Y en segundo y último lugar, que en el supuesto se hace alusión a las causas de justificación, en concreto a una de ellas, la legítima defensa la cual se regula en el artículo 20.4 del Código Penal.

En cuanto a la identificación del error por parte de la alumna, ésta señaló la producción de dos errores.

- Por un lado, indicaba que se aprecia un error en la calificación de los hechos en virtud a que, califican los hechos de tortura cuando las lesiones generadas no son llevadas a cabo por una autoridad o funcionario público que son los sujetos activos que pueden llevar a cabo este delito puesto que, el delito de tortura se trata de un delito especial.
- Por otro lado, encontró otro error que versa en la calificación de una de las causas de justificación de la conducta debido a que, califican a la legítima defensa como defensa propia.

Ante estos errores identificados la alumna analizó en qué habían consistido, determinó cual sería la calificación correcta, aplicando en todo momento los conocimientos adquiridos en la asignatura. Según esta, Navarra.Com, El Español, el medio de comunicación del cual extrajo los mencionados hechos, los califica de tortura y también hace alusión a una causa de justificación, la “defensa propia”.

En virtud a que se hace alusión a la tortura la alumna se planteó la siguiente cuestión, ¿qué es necesario para que se dé el delito de tortura? El delito de tortura se encuentra recogido en el artículo 174 del Código Penal, en concreto el apartado 1 del citado artículo expone “1.Comete tortura la autoridad o funcionario público que, abusando de su cargo, y con el fin de obtener una confesión o información de cualquier persona o de castigarla por cualquier hecho que haya cometido o se sospeche que ha cometido, o por cualquier razón basada en algún tipo de discriminación, la sometiere a condiciones o procedimientos que por su naturaleza, duración u otras circunstancias, le supongan sufrimientos físicos o mentales, la supresión o disminución de sus facultades de conocimiento, discernimiento o decisión o que, de cualquier otro modo, atenten contra su integridad moral.”

Por consiguiente, para entender que se da este delito, en su tipo básico, deben darse 3 elementos fundamentales. Dichos elementos son:

- Elemento material. Implica que se dé una acción de infringir un sufrimiento físico o psíquico.

- Elemento personal. Este elemento hace alusión al sujeto activo debido a que, nos encontramos ante un delito especial. Sólo podrán ser sujetos activos del delito de tortura la autoridad o funcionario público y además, se requiere que se valgan de su cargo para la comisión del delito.
- Elemento teleológico. Implica que la conducta se lleve a cabo con la finalidad de obtener una confesión o información de cualquier persona o de castigarla por cualquier hecho que haya cometido o se sospeche que ha cometido, o por cualquier razón basada en algún tipo de discriminación.

Una vez que la alumna analiza el tipo delictivo de la tortura desde un punto de vista teórico, y que es necesario para que se entienda que se da el delito de tortura pudo determinar que, el medio de comunicación del que extrajo los hechos a cometió un error a la hora de calificarlos de tortura debido a que, el sujeto activo de la conducta no se trataba de la autoridad o de un funcionario público que son los únicos sujetos que pueden cometer este delito. Es decir, que falta del elemento personal.

Según ella, el medio de comunicación debería de haber calificado tales hechos como un delito de lesiones en base a que, este delito protege la integridad corporal y la salud física o psíquica de las persona e implica, según el artículo 147.1 del Código Penal el cual recoge el tipo básico de este delito, en que por cualquier medio o procedimiento se cause a otro una lesión que menoscabe su integridad corporal o su salud física o mental, la cual requiera además de una primera asistencia facultativa, tratamiento médico o quirúrgico.

Pues bien, la alumna debía explicar y así lo hizo porqué el delito no es tortura si no lesiones. Según ésta estaríamos ante un caso de delito de lesiones, en su tipo básico, puesto que, la víctima tuvo una primera asistencia facultativa médica ya que, si prestamos atención a lo consiste una primera asistencia facultativa médica, consiste en actos de diagnóstico, actos paliativos, actos curativos de pequeñas afecciones con una sola intervención, seguimiento médico de cómo evoluciona la curación de una lesión.... Y, además, se requiere de un tratamiento médico ya que, dicho tratamiento consiste en aquellos actos médicos dirigi-

dos a comprobar o vigilar el éxito de la primera asistencia o complementar ésta, y que tienen por finalidad la curación de la lesión. No obstante, también se debe indicar que al encontramos ante un tipo básico del delito de lesiones cabe la posibilidad de cualificar dicho delito por las circunstancias que se recogen en el artículo 148 del Código Penal. Estas circunstancias que cualifican el delito de lesiones se agrupan en diferentes grupos atendiendo a varios criterios, y concretamente, nos centramos en el primero de ellos. Este grupo cualifica el delito por el medio empleado, la forma de comisión o la cualidad de la víctima.

En este supuesto, el delito de lesiones que comete el joven podría verse cualificado por la forma de comisión y por la cualidad o la condición de la víctima. En cuanto a la forma de comisión, podría entenderse que se da ensañamiento debido a que, el sujeto activo con los golpes que proporcionó en la cara y en el abdomen de la víctima ya llevó a cabo la lesión y con la orden de ataque que le emite al perro está generando un sufrimiento deliberado e inhumano a la víctima. Y por otro lado y en cuanto a la cualidad o condición de la víctima, el propio artículo 148.1 4.o del Código Penal recoge que el delito de lesiones se cualificará si la víctima fuere o hubiere sido esposa, o mujer que estuviere o hubiere estado ligada al autor por una análoga relación de afectividad, aun sin convivencia.

Por otro lado, como citamos con anterioridad, el medio de comunicación hacía alusión a una causa de justificación a la que califica de “defensa propia”. Calificación que la alumna identificó como error por lo que procedió con el análisis y estudio de la misma. El medio de comunicación debería de haber calificado a la causa de justificación como legítima defensa debido a que, si prestamos atención a lo que implica dicha causa, implica que ante un ataque ilegítimo el sujeto se defiende de forma proporcional e inminente a ese ataque. Y esta defensa de un ataque ilegítimo es la que pretende alegar el abogado del acusado para justificar la conducta llevada a cabo por éste.

Por tanto, el abogado del acusado deberá demostrar el cumplimiento de los requisitos esenciales que deben darse para entenderse que existe la legítima defensa. Estos requisitos son:

- La existencia de un ataque ilegítimo, y dicho ataque debe ser real, presente y actual.
- La necesidad de racionalidad del medio empleado para detener o repeler el ataque.
- La falta de provocación suficiente por parte del defensor.

Como se puede observar, la noticia seleccionada no utiliza correctamente la terminología jurídica, y califica unos hechos de forma errónea. Ante lo cual la alumna concluyó su trabajo con unas reflexiones:

“Podemos llegar a pensar que el medio de comunicación califica los hechos de tortura puesto que, pretende darles una mayor fuerza a los hechos. Es decir, podemos pensar que con dicha calificación lo que pretendía conseguir era cualificar las lesiones generadas en la víctima debido a las circunstancias recogidas en el artículo 148 del Código Penal. En otras palabras, lo que se pretendía era cualificar los hechos por el medio empleado para la comisión y la cualidad o condición de la víctima. El segundo error en el que incurre el medio de comunicación se aprecia cuando hace alusión a la defensa propia como causa de justificación de la conducta. Comete un error haciendo alusión a la defensa propia en virtud a que, en el ordenamiento jurídico español no se recoge dicha denominación, sino que, en España, la causa de justificación que pretendía indicar dicho medio, se denomina legítima defensa. Llegamos a conocer que la legítima defensa es la causa de justificación que realmente se pretendía alegar debido a que, si atendemos al contexto de los hechos, se hace alusión a que la paliza que lleva a cabo el joven se comete como defensa ante el ataque ilegítimo, sacar un cuchillo, que lleva a cabo su novia con anterioridad”

Como podemos observar con este ejemplo, el alumnado, ha sido capaz de identificar los errores que comete la prensa a la hora de informar sobre un hecho constitutivo de delito, analizarlo detenidamente, identificar la correcta calificación y extraer una serie de conclusiones.

Siguiendo con el desarrollo del proyecto, en lo que a la evaluación de la actividad respecta, esta ha versado sobre tres aspectos distintos:

- En primer lugar, la recopilación de un mínimo de material que incluyese efectivamente errores penales. Los/as alumnos/as tenían de plazo para entregar a la profesora las distintas alternativas y toda la información hasta el 21 de marzo, inclusive.
- En segundo lugar, el análisis crítico del mismo.
- Y, por último, la extracción de conclusiones con razonamientos jurídicos.

Para esa evaluación se elaboró, por parte de la profesora, una “Hoja de Evaluación” que contenía, en primer lugar, un ítem sobre si el trabajo se había entregado en el plazo establecido. En segundo lugar, un apartado en el que la profesora podía dejar constancia de si el trabajo cumplía con los requisitos formales exigidos, es decir:

- La identificación de la fuente informativa
- La identificación del suceso
- La identificación de la figura penal
- Y finalmente, la identificación del error

En tercer lugar, un ítem relativo al contenido, en el que se valoraba si el trabajo contenía correctamente los hechos y la calificación jurídica efectuada por los medios de comunicación y si se realizaba un análisis crítico con la correspondiente argumentación jurídica y las conclusiones:

- Exposición de los hechos
- La calificación efectuada por el medio de comunicación
- El análisis crítico con la correspondiente argumentación
- Conclusiones

Y, por último, y en atención a los ítems anteriores se incluyó en esa hoja la valoración global de la actividad (Suspenso, Aprobado, Notable y Sobresaliente).

Debemos comentar, que la calificación obtenida por el alumnado suponía un 10% de la nota de evaluación continua, que, siguiendo con lo establecido en la guía docente de la asignatura, supone, a su vez el 30% de la evaluación final, siendo el 70% restante la calificación obtenida en el examen.

A continuación, adjuntaremos el modelo de “Hoja de evaluación” elaborada por la profesora:

CENTRO UNIVERSITARIO SAN ISIDORO GRADO EN DERECHO ASIGNATURA: DERECHO PENAL II “El análisis crítico de la información periodística como herramienta de aprendizaje jurídico penal” HOJA DE EVALUACIÓN			
NOMBRE Y APELLIDOS:	FORMA ¿El trabajo contiene los datos esenciales?	CONTENIDO	VALORACIÓN GLOBAL.
	Identificación de la fuente informativa (1):	Exposición de los hechos (1):	Suspense: $a/a(1+2) + b(1)$
	Identificación del suceso (2):	La calificación efectuada por el medio de comunicación (2):	Aprobado: $a(1+3+4) + b(3+4)$
	Identificación de la figura penal (3):	El análisis crítico con la correspondiente argumentación (3):	Notable: $a+b(1+3+4)$
	Identificación del error (4):	Conclusiones 4):	Sobresaliente: $a+b$
	$a=1+2+3+4$	$b=1+2+3+4$	

Fuente: elaboración propia

Finalmente, una vez concluida la actividad del alumnado, se elaboraron por parte de la profesora, una serie de preguntas que el alumnado respondió para dejar constancia de los resultados conseguidos con la actividad.

1. ¿Crees que realizar análisis del tratamiento informativo de un caso concreto de la realidad es un cambio metodológico que ha mejorado la calidad de la docencia de la asignatura de Derecho Penal?
2. ¿Crees que ahora conoces mejor la realidad en la que vives que antes de participar en esta actividad?
3. ¿Lees más la prensa qué antes de participar en la actividad?

4. ¿Crees que has aprendido a conectar mejor los conocimientos adquiridos en la asignatura con la plasmación que de los mismos se hace en la realidad?
5. ¿Piensas que ahora eres más capaz de realizar análisis críticos sobre la visión social de los hechos con trascendencia jurídico-penal?
6. ¿Has llegado a conclusiones propias respecto de la imagen deformada de los hechos que a veces se ofrece por parte de los medios de comunicación?
7. ¿Crees que la actividad ha permitido crear herramientas y materiales de utilidad para la docencia con acceso para todo el alumnado y materializar el uso de las nuevas tecnologías?

5. RESULTADOS

En el presente Proyecto de Innovación Docente señalábamos que el objetivo principal de este proyecto era conseguir que, el estudiante adquiriera una serie de conocimientos mediante el contacto con noticias de prensa de interés mediático y académico que pudieran ser resueltos en el aula tras un debate previo sobre las posibles soluciones planteadas por los estudiantes en torno a alguna cuestión de relevancia informativa.

En este sentido consideramos que el proyecto ha cumplido dicho objetivo, pues se ha constatado la adquisición, de forma atractiva, no solo de conocimientos jurídicos, algo fundamental en este trabajo, sino también de competencias y habilidades interesantes para los estudiantes que han participado en el mismo.

De esta forma, y a través de la realización de este aprendizaje llevado a cabo por el estudiante, con la metodología expuesta, se ha pretendido que el mismo desarrollara la capacidad de analizar e interpretar las diferentes noticias de prensa, identificando, analizando y comprendiendo con ello cuestiones jurídico-penales importantes y de enorme actualidad, sobre todo por los sujetos implicados en ellas.

También ha servido para que el estudiante supiera identificar y analizar las cuestiones de actualidad, comprendiendo al mismo tiempo de qué

forma éstas han ido evolucionando, lo que a su vez ha obligado a adaptar las correspondientes normas, empleando de manera precisa los principios y valores jurídicos del derecho aplicable, y diferenciando los elementos del razonamiento jurídico y los argumentos de índole política.

Esta capacidad de interpretar y analizar las normas aplicables, completado por el posterior comentario de las noticias de prensa llevado a cabo por el profesor, con base en las explicaciones y a los conceptos estudiados a lo largo de la asignatura, ha permitido a los estudiantes desarrollar la capacidad de un aprendizaje autónomo, sobre la base de saber reflexionar sobre el propio aprendizaje, tanto durante la docencia de la asignatura implicadas como posteriormente en cualquier momento de la vida del estudiante en que éste se enfrente a una noticia de prensa con un cierto contenido jurídico-penal.

En conclusión, podríamos decir que los resultados obtenidos con la puesta en marcha de este proyecto se pueden resumir en:

- El alumnado ha conseguido conectar mejor los conocimientos adquiridos en la asignatura con la plasmación que de los mismos se hace en la realidad.
- Ha desarrollado una capacidad de realizar análisis críticos sobre la versión social de los hechos con trascendencia jurídico-penal. Y ha aprendido a aplicar el Derecho Penal Especial a casos concretos con conciencia crítica.
- Así mismo, les ha ayudado a aplicar las TIC,s en la obtención de la información jurídica, así como en el manejo y en la comunicación de datos y desarrollar técnicas de argumentación jurídica.

6. CONCLUSIONES

Finalmente, en relación con el producto y el resultado del proyecto, consideramos que los beneficios obtenidos coinciden plenamente con el cumplimiento de los objetivos planteados y conseguidos a través de la metodología expuesta. Estos han ido en dos direcciones, por un lado, despertar el interés de los estudiantes, en el análisis de noticias de

prensa de contenido jurídico que les permita adquirir un mejor conocimiento de realidad jurídico penal que les rodea y, por otro, mejorar la calidad de la docencia.

Del mismo modo consideramos que la utilización de un medio como la prensa para el aprendizaje de diferentes conocimientos es una metodología fácilmente exportable a otras ramas distintas de la jurídica, siendo útil la realización del presente proyecto de innovación docente en el sentido de servir de referencia para la introducción del mismo en otras titulaciones.

Esta metodología docente favorece la adquisición de competencias específicas, dado que los estudiantes opinan que mediante la metodología en la que se ha hecho uso de la prensa han mejorado la comprensión de los conceptos estudiados en la asignatura

Se puede concluir que el uso de la prensa en la enseñanza universitaria potencia la capacidad de análisis, síntesis y crítica de los estudiantes. Ya que estos deben aprender a identificar las partes elementales de cada noticia, y establecer la interrelación entre estas y los contenidos de la asignatura para poder así, de forma complementaria, construir con espíritu crítico nuevos conocimientos partiendo de los ya existentes.

7. REFERENCIAS

- Aguaded, & Pérez R, A. (2000). Propuestas de trabajo con la prensa. Cuadernos de pedagogía, núm. 297.
- Álvarez, P. (2017). La prensa como recurso en educación ambiental: análisis de una experiencia. Comunicar, núm. 29.
- Boza Moreno, E. (2003). El influjo de los medios de comunicación en la política criminal terrorista, en PAYA SANTOS, C., & LUQUE JUÁREZ, J.M., (coord.) Repercusiones de la radicalización yihadista en la seguridad europea, mediterránea y latinoamericana, Aranzadi.
- Buil, I., Hernández, B., & Sesé, F.J, (2013). El papel de la prensa en la mejora del proceso de aprendizaje. Una aplicación en el EEES. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 11(3).
- Castañeda, M. (1989). Los medios de comunicación y la tecnología educativa. México: Trillas.

- Gómez Rivero y otros, (2010). Nociones fundamentales de Derecho penal. Parte especial. Editorial Tecnos, Madrid.
- González Cússac y otros, (2015). Comentarios a la Reforma del Código Penal de 2015, Editorial Tirant lo Blanch, Valencia.
- Martí, J. A, Heydrich, M, Rojas, M., & Hernández, A. (2010). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. Revista Universidad EAFIT, 46(158),
- Muñoz Conde, F. (2019). Derecho penal, Parte especial, 22ª ed., revisada y puesta al día, Tirant lo Blanch, Valencia.
- Nogales Bocio, A.I. (2016). Experiencias de análisis del discurso periodístico. Metodologías propuestas y estudios de casos, Colección comunicación y pensamiento, Ed. Egregius Ediciones.
- Peñuelas I Reixach, Ll. (1996). La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Madrid: Marcial Pons.
- Quintero Olivares (coord.), (2015). Comentario a la reforma penal del 2015, Aranzadi, Pamplona.
- Ramírez, L. (2014). El Objeto del Derecho Penal. Revista de Derecho Uexternado de Colombia, 26.
- Ricoy, M.C. (2002). La educación de adultos y el uso didáctico de la prensa. Comunicar, núm. 19.
- Roig-Vila, R. (2020). La docencia en la enseñanza superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas, Octaedro Editorial.
- Vargas, C. (2011). Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: Prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos. Almería: Espacio Europeo de la Universidad de Almería.
- Zaragoza-Martí, M. F. (2018). El flip teaching como herramienta TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje jurídico-criminológico mediante el uso de la plataforma Moodle. En R. Roig-Vila (Ed.), El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la enseñanza superior, Barcelona: Octaedro.
- Zhiminaycela Cuenca, Delgado Echevarría y Durán Ocampo, (2019). Metodologías para la enseñanza del Derecho Penal, Conrado, vol. 5, núm.70.

INTRODUCCIÓN DE SUPUESTOS PRÁCTICOS
PARA LA APLICACIÓN DE LA REGULACIÓN
NACIONAL E INTERNACIONAL EN CURSOS
DE POSTGRADO RELACIONADOS CON
LA SEGURIDAD ALIMENTARIA

NATACHA CABALLERO GÓMEZ
Universidad de Jaén

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

JULIA MANETSBERGER
Universidad de Jaén

HIKIMATE ABRIOUEL
Universidad de Jaén

NABIL BENOMAR
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Dentro del marco de formación en Seguridad Alimentaria, que compete a las ramas de ciencias experimentales, en numerosas ocasiones los aspectos legislativos nacionales e internacionales vinculados con la aplicación de dicha formación quedan reducidos a enseñanzas teóricas.

Dado el escaso conocimiento sobre la aplicación de legislación que se adquiere durante formaciones experimentales de postgrado en el área de Microbiología aplicada a la Seguridad Alimentaria, una vez terminada la formación y con el paso al entorno industrial, se presentan carencias de conocimiento en la aplicación de la regulación de esta materia.

Teniendo en cuenta esta deficiencia, esta propuesta pretende completar la formación de postgrado en Seguridad Alimentaria con la inclusión

de supuestos prácticos que requieren de la aplicación de la regulación vigente para el control de la inocuidad alimentaria. En la introducción de este capítulo abordaremos los siguientes aspectos: 1.1 definición y competencias de la Seguridad Alimentaria relacionadas con la inocuidad alimentaria que compete a la Microbiología; 1.2 toxiinfecciones alimentarias; y finalmente en el apartado 1.3 centrarnos en el papel de los especialistas en Microbiología en la gestión de los riesgos para la inocuidad de los alimentos.

A continuación, desarrollaremos nuestra propuesta basada en la aplicación de modelos teórico-prácticos de aplicación de la regulación vinculada a la inocuidad alimentaria dentro de los cursos de postgrado en el área de Microbiología, que ayuden a entender y aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en este ámbito, una vez tenga lugar la inclusión de dichos profesionales en el entorno industrial.

1.1. DEFINICIÓN Y COMPETENCIAS DE LA SEGURIDAD ALIMENTARIA RELACIONADAS CON LA INOCUIDAD ALIMENTARIA

Dentro de la Seguridad Alimentaria, en el ámbito que compete a la Microbiología los especialistas formados en esta disciplina desarrollan las labores de control y supervisión que aseguran la inocuidad de los alimentos.

Definimos inocuidad del alimento como la ausencia de riesgos para la salud transmitidos a través de dichos alimentos. Para conseguir la inocuidad de los alimentos se deben minimizar las ocasiones de contaminación, en cada punto de la cadena alimentaria, desde la producción hasta el consumo.

Cuando no se consigue garantizar la inocuidad alimentaria, la sociedad se enfrenta a situaciones de riesgo, que si llegan a alcanzar un nivel muy elevado de perjuicios a la salud humana son denominadas crisis alimentarias.

La inocuidad de los alimentos puede verse alterada por varios factores, para su estudio los clasificaremos en función de su origen en químicos o biológicos. Con respecto a los aspectos químicos algunos ejemplos de grandes crisis alimentarias que han tenido un alto impacto en la sociedad destacamos los siguientes:

La crisis del aceite de Colza que tuvo lugar en los años 80. Las intoxicaciones causadas por el consumo de aceite de colza causaron 5.000 muertes en España y al menos 20.000 personas quedaron con secuelas permanentes. Los cuadros patológicos causados fueron denominados como “Síndrome de Aceite Tóxico (SAT)”. Esta intoxicación masiva generó gran repercusión provocando un endurecimiento de los estándares de control y Seguridad Alimentaria en España.

Por otro lado, la crisis de las dioxinas en pollos tuvo lugar en Bélgica en 1999. Se detectaron contaminaciones en productos alimentarios de origen animal con bifenilos policlorados (PBC), principalmente en huevos y pollos. La crisis se caracterizó por la lenta actuación entre las notificaciones por parte de los inspectores de salud y el Gobierno Belga, poniendo en evidencia la necesidad de agilizar la rapidez de gestión conectando los distintos departamentos gubernamentales e industriales implicados.

Estos ejemplos ponen de manifiesto la importancia social de los expertos en inocuidad alimentaria involucrados en la gestión de las crisis y cómo a raíz de los hechos sucedidos se generan mejoras para agilizar dicha gestión. Estas mejoras van desde la actualización de estándares hasta el refuerzo de las conexiones interdisciplinarias necesarias para la eficacia y rapidez de actuación.

En lo que compete al área de la Microbiología, nos centraremos en los riesgos biológicos, ocasionados por la presencia de microorganismos que pueden tener efectos nocivos para la salud.

1.2. TOXIINFECCIONES ALIMENTARIAS

Las toxiinfecciones alimentarias son enfermedades provocadas a partir de la ingesta de alimentos contaminados con microorganismos o toxinas producidas previamente por dichos microorganismos en el alimento (en estos casos se denominan intoxicaciones alimentarias). Resumiendo, entre los cuadros producidos por enfermedades transmitidas por alimentos podemos distinguir entre infecciones e intoxicaciones. Las infecciones son los casos en los que se consume un alimento con presencia de patógenos viables y el microorganismo prolifera en el enfermo dando lugar a la enfermedad. Por otro lado, hablaremos de

intoxicaciones cuando se consume un alimento en la que está presente la toxina producida por el patógeno. En este caso, no es necesaria la presencia del patógeno en estado viable para dar lugar a la enfermedad. En último lugar las toxiinfecciones que combinan ambos casos anteriores, encontraremos el patógeno viable en el alimento que una vez consumido produce la toxina en el interior del organismo humano (Ramírez Mérida, 2020). Generalmente, el cuadro patológico que desencadenan las toxiinfecciones alimentarias se caracteriza por vómitos, diarrea, fiebre, dolor abdominal, algunas veces reacciones alérgicas, deshidratación y llegando en casos extremos a complicaciones mayores que pueden dar lugar a la muerte.

Los periodos de incubación son variables y vienen determinados por diversos factores como el grado de susceptibilidad de la persona afectada, el tipo de microorganismo, la cantidad de microorganismos ingeridos o sus toxinas, la cantidad de alimento, así como el grado de patogenicidad de la cepa implicada. Estas enfermedades frecuentemente se presentan en regiones con bajos niveles higiénico-sanitarios, aunque cabe destacar que existen alimentos de alto riesgo encontrados principalmente en países industrializados. En esta categoría encontramos alimentos elaborados, semielaborados o naturales. Este tipo de alimentos se encuentra en auge actualmente y cabe prestar especial atención a los controles que aseguren su inocuidad.

Las alteraciones que pueden dar lugar a la aparición de riesgos derivados de la inocuidad alimentaria, que pueden tener lugar durante su manipulación, conservación o transporte. En este punto es importante destacar los controles de calidad microbiológica en el entorno industrial, así como el seguimiento de las normativas vigentes para la gestión de los distintos tipos de alimentos.

Entre los alimentos que conllevan mayor riesgo de producir intoxicaciones o infecciones alimentarias como consecuencia de ser alimentos con mayor riesgo de alteración y contaminación podemos destacar: carne de aves y mamíferos, leche y sus derivados, ovoproductos y mariscos.

Para considerar que existe un brote infeccioso o de intoxicación alimentaria deben presentarse dos o más casos de una enfermedad resul-

tado de la ingesta de un alimento común (Olsen et al., 2000). Este tipo de infecciones son muy comunes, aunque debido a la gran cadena de acontecimientos que debe tener lugar para que un caso sea registrado oficialmente, la mayor parte de las veces no son diagnosticados ni divulgados (CDC, 2000). Actualmente, al año aproximadamente 1 de cada 10 personas enferma debido al consumo de alimentos, destacando que estas enfermedades son más comunes en niños menores de 5 años y países de bajo nivel socioeconómico (Antunes et al., 2020). Destacamos los siguientes datos de interés: entre 1990 y 2008, se diagnosticaron en los Estados Unidos un total de 17.094 brotes de infecciones/intoxicaciones alimentarias. Estos brotes causaron enfermedad a 370.266 personas (CDC, 2009a). Sin embargo, se estima que las intoxicaciones/infecciones alimentarias pueden causar 76 millones de enfermos, 325.000 hospitalizaciones y 5.000 muertes cada año en EE UU (Prado et al., 1999). En Inglaterra y Escocia, dichas infecciones/intoxicaciones causaron 1,3 millones de casos, 21.000 hospitalizaciones y 500 muertes cada año (Adak, 2002; Mead et al., 1999). Mientras tanto, en Australia se registraron cada año aproximadamente 5,4 millones de casos, 15.000 hospitalizaciones y 120 muertes (Agdha, 2005). Estos ejemplos ponen de manifiesto que un gran número de infecciones/intoxicaciones alimentarias por lo general no están registradas debido a la cadena compleja de gestión y supervisión del procedimiento a seguir para su registro oficial.

Algunos ejemplos de brotes de interés, por sus impactos sociales son: - El caso de *Salmonella* ocurrido a nivel global por *S. enteritidis* en 1990. Afectó a España, Estados Unidos, Gran Bretaña, Francia e Italia por huevos y sus productos derivados (como la mayonesa) contaminados por el patógeno (Arnedo et al., 1998). - Otro caso de *Salmonella* más reciente (2011) ocurrido en un restaurante de sushi en Santiago, producido nuevamente por *S. enteritidis* (Huidobro García et al., 2012). - Brote de Listeriosis en España en 2019, producido por carne mechada contaminada por *Listeria monocytogenes*.

Considerando las limitaciones en el registro de individuos afectados, se estima que el número real de los casos que ocurren es considerablemente mayor que el número de casos registrados. Por ejemplo, se ha

estimado que por cada caso registrado de salmonelosis ocurren 38 sin registrar (Cooke, 1991; Voetsch et al., 2004).

Una vez que se registra un brote, comienza el proceso de análisis para registrar minuciosamente la cadena de producción y encontrar los puntos de contaminación. La información obtenida a partir del registro de un brote es de gran importancia a la hora de diagnosticar futuros peligros y poder desarrollar estrategias de control. En este punto, el papel de los especialistas en Microbiología dentro de la Seguridad Alimentaria es muy relevante. Sin embargo, esta información sólo es obtenida en una minoría de investigaciones de brotes y requiere de una cooperación multidisciplinaria (Braden y Tauxe, 2006).

En este contexto, las bacterias patógenas son la principal preocupación para la industria alimentaria. Se asocian normalmente a alimentos que no han sido bien conservados o preparados, así como a bajos niveles de control microbiológico en las materias primas y el producto final. En este punto es importante destacar el papel del especialista microbiólogo en dichos controles y supervisión, ya que la asunción de riesgos derivados de la presión de producción por parte de la industria puede dar lugar a serios problemas de salud.

Por otro lado, la globalización actual del mercado de alimentos dificulta los controles por parte de las autoridades, dando lugar a riesgos derivados de variaciones en parámetros prefijados como las temperaturas de manejo y transporte.

A continuación, detallamos algunos de los microorganismos implicados en brotes y crisis alimentarias de gran interés para la sociedad.

1.2.1. Microorganismos patógenos

Podemos definir como microorganismos patógenos transmitidos por alimentos como aquellos que causan enfermedades utilizando los alimentos como forma de transmisión. Hay que señalar que, en la mayoría de los casos, el crecimiento de los microorganismos patógenos en alimentos llegando a dosis infectivas medias no suele alterar las propiedades organolépticas de estos, por lo que su presencia no es percibida por parte del consumidor. Como ya se ha visto, los alimentos jue-

gan un papel importante en la transmisión de enfermedades infecciosas. Entre los principales microorganismos causantes de intoxicaciones o toxiinfecciones alimentarias destacamos: *Salmonella enterica*, *Escherichia coli* O157:H7, *Shigella* spp., *Yersinia enterocolitica*, *Vibrio* spp., *Campylobacter jejuni*, *Bacillus cereus*, *Staphylococcus aureus*, *Clostridium botulinum*, *Clostridium perfringens* y *Listeria monocytogenes*.

De entre ellos podemos destacar *Escherichia Coli*, *Campylobacter* sp., *Listeria monocytogenes*, *Vibrio cholerae* y *Staphylococcus aureus*.

1.3. PAPEL DE LOS ESPECIALISTAS EN MICROBIOLOGÍA EN LA GESTIÓN DE LOS RIESGOS PARA LA INOCUIDAD DE LOS ALIMENTOS

Con cada una de las crisis alimentarias que se han sucedido se ha ido mejorando la legislación y los procesos de transversalidad. La crisis que empujó un cambio definitivo en la gestión de la inocuidad alimentaria fue la de las vacas locas. Esta crisis dejó claro los siguientes puntos:

- Es necesario llevar a cabo una política de inocuidad alimentaria dentro de la Unión Europea.
- La mejora de las normas de calidad.
- Y la necesidad de reforzar los sistemas de control en la cadena alimentaria.

La Comisión Europea adoptó el 12 de enero de 2000 el Libro Blanco sobre Seguridad Alimentaria [COM (1999) 719 final, Libro Blanco sobre Seguridad Alimentaria], que sentó las bases para establecer la prevención de nuevas crisis mediante medidas de organización de la Seguridad Alimentaria de forma coordinada e integrada.

En este contexto los principales puntos a tener en cuenta por parte del especialista en Microbiología para asegurar la inocuidad en alimentos son:

- La independencia y la transparencia en los dictámenes científicos desarrollados.
- Aplicación de los principios de precaución a la hora de gestionar los riesgos.

El objetivo de la evaluación de riesgos es servir al legislador y a la administración sanitaria para poder tomar decisiones basadas en el conocimiento científico sólido y contrastado. Por otro lado, la coordinación con la Autoridad Europea de Seguridad Alimentaria (EFSA por sus siglas en inglés) es de especial importancia para asegurar la homogeneidad de los resultados.

Actualmente se dispone de un organismo alimentario europeo, la EFSA, que interviene proporcionando asesoramiento científico y comunicando los riesgos existentes y emergentes asociados a la cadena alimentaria de forma independiente a los Estados Miembros, a la Comisión Europea y al Parlamento Europeo. Se cuenta, por tanto, con un medio más apropiado para satisfacer la necesidad de garantizar un nivel elevado de seguridad alimentaria dentro de la UE.

Por otro lado, la norma ISO 22000, de aplicación vigente en España, está basada en los enfoques de Seguridad Alimentaria internacionalmente aceptados y apoyados por Codex Alimentarius y por la Organización Mundial del Comercio. Este estándar combina en un mismo referente principios y metodologías ampliamente difundidas y reconocidas, por lo que puede afirmarse que sirve para unificar criterios a nivel mundial (Faerggermand, 2008) y es de especial interés la combinación de principios y metodologías en un mismo protocolo.

El valor añadido de este estándar se debe a que complementa el sistema de Análisis de Peligros y Puntos de Control Críticos (APPCC) obligatoriamente desarrollado en la producción de alimentos en la UE con los Programas de Prerrequisitos (PPRs), que consideran los peligros provenientes del entorno de trabajo en el marco de un sistema de gestión tipo ISO 9001 que actúa como un eslabón que vincula la gestión de la seguridad y de la calidad de los alimentos (Grigg y McAlinden, 2001). En definitiva, la ISO 22000 especifica los requisitos nece-

sarios para desarrollar un sistema de Seguridad Alimentaria cuando una organización en la cadena alimentaria necesita demostrar su capacidad para controlar los peligros relacionados con la inocuidad de los alimentos, así como la conformidad con los requisitos legales y reglamentarios aplicables.

2. OBJETIVOS

El objetivo de nuestra propuesta radica en la inclusión de supuestos prácticos dentro de postgrados vinculados a la Seguridad Alimentaria, para de este modo conseguir que los/as estudiantes y futuros profesionales del sector adquieran el manejo y soltura necesarios en la aplicación de la regulación asociada a la seguridad alimentaria que les es impartida durante su formación.

Mediante la consecución de nuestro objetivo pretendemos que el alumnado termine su formación con la capacidad de utilizar herramientas útiles en el seguimiento de la inocuidad alimentaria que posteriormente podrá aplicar en situaciones reales mediante el uso de los conocimientos teóricos adquiridos sobre legislación. Lo que dará lugar a un incremento de sus aptitudes como futuros profesionales del sector.

El sistema de trabajo a implementar se basa en un aprendizaje teórico-práctico multidisciplinar combinando las disciplinas de Derecho y Microbiología.

Con ello se pretende que los/as alumnos/as terminen las prácticas relacionadas con la inocuidad alimentaria sabiendo cuál es la legislación vigente relacionada con la Seguridad Alimentaria, así como siendo capaces de entender el proceso de elaboración de las vigentes normas de seguridad e inspección en inocuidad alimentaria.

Con la aplicación de este sistema transversal teórico-práctico se pretende conseguir los siguientes sub-objetivos:

- Identificar la relevancia del Derecho Alimentario. Para ello se incidirá en el estudio de las distintas fuentes e instrumentos del derecho y la aplicación de las disposiciones esenciales y

los contenidos principales desarrollados en el módulo teórico de la asignatura.

- Comprender las reglas de funcionamiento de las Administraciones Públicas en el ámbito alimentario. Para ello, se pretende lograr mediante la práctica, la adquisición del conocimiento de las responsabilidades jurídicas obteniendo mayor conocimiento legal, necesario para el desarrollo de su profesión. Para de este modo acabar teniendo una visión realista de la responsabilidad y las implicaciones éticas que conlleva la actuación como profesionales que aseguren la inocuidad alimentaria en la cadena de producción.
- Adquirir mayor práctica en la aplicación de los instrumentos y procedimientos del Derecho Alimentario. En específico, el Marco europeo de regulación del Derecho Alimentario: el Reglamento (CE) 178/2002, de 28 de enero, por el que se establecen los principios y los requisitos generales de la legislación alimentaria, así como las relaciones entre el Derecho de la UE y la regulación nacional de los diferentes Estados Miembros y el marco normativo español: la Ley 7/2011, de 5 de julio, de seguridad alimentaria y nutrición.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo de las prácticas se propone hacer uso de recursos humanos y materiales:

- Laboratorios de prácticas de Microbiología: donde se dispone del material necesario para realizar el desarrollo práctico en la determinación de los contaminantes microbiológicos de los supuestos a tratar.
- Estudiantes de cursos de postgrado en Seguridad Alimentaria área de Microbiología: se estructurarán por grupos de prácticas, con un número máximo de 20 alumnos/as por grupo.

- Campus Virtual de la asignatura de la web de la universidad: donde se encontrarán disponibles todos los documentos necesarios y los archivos (protocolos de prácticas) que previamente habrán trabajado los/as profesores/as responsables.
- Plantillas de Legislación y Supuestos teórico-prácticos: fichas de información necesaria y vinculada en los archivos que el/la alumno/a descargará y trabajará en el aula. Donde aparecerá la revisión de la legislación alimentaria de referencia y se trabajarán los diferentes supuestos prácticos de control alimentario referidos a la identificación, inspección y control alimentario, empleando como plataforma principal el Campus Virtual.

Esta propuesta tiene como estrategia aplicar un aprendizaje teórico-práctico en la resolución de problemas específicos. Por otra parte, dicha experiencia será impartida por un equipo de trabajo docente interdisciplinar.

El procedimiento a desarrollar para la consecución de dicho objetivo propone vincular prácticas relacionadas con la contaminación microbiológica con supuestos reales del entorno industrial.

Para ello se dispondrá de distintos alimentos contaminados microbiológicamente en los cuales se procederá a la realización del desarrollo experimental que permite determinar dicha contaminación.

Una vez determinado el nivel de contaminación, así como el agente contaminante será necesario realizar la búsqueda y aplicación del marco legislativo vigente para el supuesto propuesto (tipo de alimento, así como el marco de comercialización).

Se le suministrará al alumno/a toda la información correspondiente a la producción del alimento: localización, materias primas utilizadas, datos de transporte. Para de esta forma poder desarrollar un informe completo que evalúe los riesgos asociados a la comercialización del alimento, en el caso de estar presentes dichos riesgos.

Para ello deberá ejecutarse un informe de evaluación de riesgos y del caso en estudio. En dicho informe deberán determinarse los siguientes aspectos:

1. Identificación del peligro: tipo de problema, tipo de peligro (patógeno), alimentos a los que están asociados así como cual es el método de detección de dicho peligro.
2. Caracterización del peligro: se planteará qué consumidores son los más vulnerables frente al peligro detectado. Determinación de la relación dosis-respuesta, así como las características del peligro: susceptibilidad y probabilidad.
3. Evaluación de la exposición: es necesario determinar el nivel del peligro una vez consumido el alimento, la cantidad consumida, así como la frecuencia de consumo en función del país-región.
4. Caracterización del riesgo: Para finalmente determinar el riesgo en los consumidores y subgrupos, los efectos de las diferentes acciones necesarias en la mitigación de riesgos (impacto social y económico) se definirán cuáles son los supuestos e incertidumbres de dicha evaluación.

De este modo deberá de llevar a los/as alumnos/as a las conclusiones siguientes:

- Tipo de norma a aplicar en función del tipo de alimento.
- Tipo de legislación a aplicar en función del destino de la comercialización.
- Evaluación y emisión del informe correspondiente, con visto bueno positivo para la comercialización o la retirada del alimento del mercado.

Para llevar a cabo el estudio y desarrollo del informe sobre supuesto en cuestión, se les facilitará a los/as estudiantes el acceso a las principales normativas en Seguridad Alimentaria vigentes: ISO 22.000, actualizada en 2008, que actualmente es la norma específica para el sector alimentario con la finalidad de garantizar la seguridad en todos los eslabones de la cadena alimentaria. Sus bases las constituyen unas exigencias previas en materia de higiene y trazabilidad, además del sistema APPCC. Esta normativa también está presente en textos legales como el RD 2207/1995 y el Reglamento 852/2004 en los que se establecen

las exigencias a las empresas alimentarias en todos sus ámbitos productivos, transformadores y de distribución.

El desarrollo del informe de trabajo a partir de los datos microbiológicos obtenido será desarrollado bajo la supervisión del docente especialista en aspectos legislativos, para que de este modo se adquieran las competencias necesarias anteriormente citadas como son el uso y manejo de la legislación y textos específicos con aspectos legislativos que deben ser usados para así completar su formación de forma interdisciplinar.

Se hará especial hincapié en la comprensión de los principios generales del control alimentario, la inspección y toma de muestras, así como en el control de higiene personal en el entorno de producción.

4. RESULTADOS

Con la implementación de supuestos prácticos que impliquen el área legislativa dentro de la determinación de la inocuidad alimentaria, se pretenden obtener los siguientes resultados:

1. Comprensión de los vínculos aplicables en la Seguridad Alimentaria desde el punto de vista Microbiológico y Legislativo.
2. Conocimientos de los requisitos establecidos por la regulación asociada a la calidad de los distintos tipos de alimentos en función de su zona de comercialización.

Usando la metodología basada en el uso de supuestos teórico-prácticos, vinculados a la inocuidad alimentaria, se pretende que los estudiantes adquieran el grado de independencia profesional necesario para el desarrollo de sus posibles funciones en un entorno industrial.

El conocimiento en gestión y utilización de herramientas legislativas enfocadas en casos prácticos de contaminación Microbiológica permitirá generar una conciencia más profunda de la situación actual legislativa en la inocuidad alimentaria dentro del entorno industrial, para de este modo entender las carencias actuales que requieren de un gran compromiso y responsabilidad social. Entendemos que sentar estas

bases sólidas de cara a la formación de futuros profesionales en el ámbito de la inocuidad alimentaria permitirá contar con especialistas más preparados a la hora de gestionar los aspectos legislativos, entender su responsabilidad social y proponer futuras normas de aplicación.

5. DISCUSIÓN

La formación práctica interdisciplinar dentro de la Seguridad Alimentaria requiere una conexión legislativa y científica. Con nuestra propuesta de inclusión de supuestos prácticos que abarquen ambas disciplinas pretendemos contribuir a crear una visión profesional práctica vinculada a la realidad industrial. Por otro lado, se pretende conseguir una mejora en la docencia adquiriendo un mayor carácter interdisciplinar en postgrados vinculados a las ciencias experimentales.

Es de gran importancia social la formación de profesionales preparados para afrontar los retos de inocuidad alimentaria actuales. El contexto actual de globalización en el comercio de alimentos exige un gran compromiso ético y social por parte de los profesionales que gestionan la inocuidad alimentaria. La gran rapidez con la que ha tenido lugar el proceso de globalización dentro del comercio de alimentos ha dado lugar a un gran avance en la disponibilidad de alimentos, pero por otro lado también ha generado una mayor posibilidad de que las crisis desencadenadas a raíz de la inocuidad alimentaria adopten dimensiones internacionales de forma más habitual. Hay que remarcar que debido a la dimensión internacional del mercado alimentario aparecen dificultades en la gestión de estas crisis. La toma de decisiones debe estar fundamentada siempre en datos fiables para evitar daños a terceros tanto a nivel socioeconómico como territorial.

En este contexto la comprensión de la aplicación de los aspectos regulatorios asociados a la Seguridad Alimentaria es de gran importancia, por lo que la mejora en las formaciones de postgrado es una necesidad vigente a abordar. Para ello, la docencia basada en la recreación de situaciones reales, así como el uso de la transversalidad interdisciplinar son las herramientas que permitirán a los docentes incrementar el grado de formación para los futuros profesionales del sector alimentario.

Es importante mencionar que actualmente existe una tendencia social que demanda mayor implicación por parte del entorno industrial en los problemas sociales, dando lugar al concepto de responsabilidad social empresarial, que se refiere al conjunto de obligaciones y compromisos legales y éticos a nivel nacional e internacional. En este punto los profesionales deben de estar preparados para implantar y supervisar autocontroles que permitan asegurar la inocuidad alimentaria. A su vez, las universidades deben estar al día de las necesidades reales actualizando sus programas educativos (Vázquez et al., 2014).

6. CONCLUSIONES

La implementación de situaciones prácticas que formen a los profesionales microbiólogos en la aplicación y gestión legislativa son una necesidad actual.

Aplicando modelos de enseñanza teórico-prácticos impartidos por docentes de ambas áreas de enseñanza pueden reforzar el compromiso social de la Universidad en la formación de estudiantes de postgrado con mayor grado de profesionalidad y preparación para enfrentar su futuro laboral.

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo cuenta con financiación del programa de investigación de la Unión Europea Horizonte 2020 en el Marco de Acuerdo Marie Skłodowska-Curie Individual fellowship No. 101029930 y No. 892077.

El trabajo se enmarca dentro de los equipos de investigación EI_BIO1_2021 (Universidad de Jaén) y el grupo “Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales” (SEJ-399).

8. REFERENCIAS

- Adak, G. K., Long, S. M., & O'Brien, S. J. (2002). Trends in indigenous foodborne disease and deaths, England and Wales: 1992 to 2000. *Gut*, 51(6), 832-841.
- AGDHA (Australian Government Department of Health and Ageing) (2005) *Helping You Stay Healthy: Information on the Aboriginal and Torres Strait Islander Health Check*. Australian Government Publishing Service, Canberra.
- Antunes, P., Novais, C., & Peixe, L. (2020). Food-to-Humans bacterial transmission. *Microbiology Spectrum*, 8(1), 8-1.
- Arnedo, A., Bellido, J. B., Pac, M. R., Criado, J., Usera, M. A., Mesanza, I., ... & Cortés, J. M. (1998). Brotes epidémicos de salmonelosis por consumo de huevos. *Enfermedades Infecciosas y Microbiología Clínica*, 16, 408-412.
- Christopher R. Braden, *Salmonella enterica Serotype Enteritidis and Eggs: A National Epidemic in the United States*, *Clinical Infectious Diseases*, Volume 43, Issue 4, 15 August 2006, Pages 512–517.
- Cooke, R. (1991). *Experts in uncertainty: opinion and subjective probability in science*. Oxford University Press on Demand.
- Færgemand, J. (2008). The ISO 22000 series global standards for safe food supply chains. *ISO Management Systems*, 8(3), 4-7.
- García-Huidobro, D., Carreño, M., Alcayaga, S., & Ulloa, J. (2012). Descripción clínica y epidemiológica de un grave brote de salmonelosis transmitida por alimentos. *Revista chilena de infectología*, 29(2), 132-137.
- Grigg, N. P., & McAlinden, C. (2001). A new role for ISO 9000 in the food industry? Indicative data from the UK and mainland Europe. *British Food Journal*.
- Introductorio, C., & Mérida, L. G. R. *AGROBIOLOGÍA-Una visión general y sus aplicaciones*.
- Mead, P.S., Slutsker, L., Dietz, V., McCaig, L.F., Bresee, J.S., Shapiro, C., Griffin, P.M., Tauxe, R.V., 1999 Food-related illness and death in the United States. *Emerging Infectious Diseases*. 5, 607–625.
- Olsen, S. J., MacKinnon, L. C., Goulding, J. S., Bean, N. H., & Slutsker, L. (2000). Surveillance for foodborne-disease outbreaks—United States, 1993–1997. *MMwR CDC Surveill Summ*, 49(1), 1-62.
- Prado, V., Solari, V., Alvarez, I. M., Arellano, C., Vidal, R., Carreño, M., ... & Muñoz, V. (2002). Situación epidemiológica de las enfermedades transmitidas por alimentos en Santiago de Chile: Período 1999-2000. *Revista médica de Chile*, 130(5), 495-501.

- Vázquez, J. L., Aza, C. L., & Lanero, A. (2014). Are students aware of university social responsibility? Some insights from a survey in a Spanish university. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 11(3), 195-208.
- Voetsch, A. C., Angulo, F. J., Rabatsky-Ehr, T., Shallow, S., Cassidy, M., Thomas, S. M., ... & Emerging Infections Program FoodNet Working Group. (2004). Laboratory practices for stool-specimen culture for bacterial pathogens, including *Escherichia coli* O157: H7, in the FoodNet sites, 1995–2000. *Clinical Infectious Diseases*, 38(Supplement_3), S190-S197.

DIDÁCTICA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL DERECHO ENTRE EL MAESTRO- MENTOR Y EL DISCÍPULO-ESTUDIANTE

JOSÉ ANTONIO SANTOS
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Es una pretensión más o menos generalizada que la enseñanza del Derecho debe realizarse cooperativamente dentro y fuera del aula y, además, con ciertos rasgos de solidaridad explícita e implícita del profesor hacia el estudiante. Esta idea, muy extendida gracias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), no deja de ser en ocasiones pernicioso a la hora de evaluar de forma individualizada el conocimiento adquirido por el estudiante. Desde un análisis superficial se puede pensar que cualquier cosa que ayuda a aprender es una enseñanza en sentido estricto y eso no es así. El problema es que, en el ámbito universitario, se habla de una enseñanza reglada que requiere de una formalización para intentar atisbar cómo se ha de mejorar la labor docente. Por ello, se requiere tener presente una didáctica, es decir, una forma de enseñar que consiga transmitir a los alumnos una serie de conocimientos jurídicos de manera comprensible y, a ser posible, amena. La amenidad en el campo del Derecho no resulta fácil en la actualidad, salvo con el recurso a medios tecnológicos. Ahora bien, es fundamental centrar la atención en el primer propósito: enseñar de manera comprensible. Un medio para conseguir tal finalidad puede ser a través del fortalecimiento de la relación maestro-mentor y discípulo-estudiante durante las asignaturas del grado, pudiendo ser prolongada en el trabajo de fin de grado, trabajo de fin de máster o tesis doctoral. Por tanto, la pregunta de investigación girará en torno a cómo articular una didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho a través de las

figuras del maestro-mentor y del discípulo-estudiante, en la que el primero cobra un papel protagónico.

2. OBJETIVOS

- Aclarar la desvirtuación de la relación maestro y discípulo en la universidad.
- Realizar un ejercicio de revitalización de la simbiosis entre maestro-mentor y discípulo-estudiante.
- Desarrollar una propuesta de didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho entre el maestro-mentor y el discípulo-estudiante.

3. METODOLOGÍA

Desde un método crítico-constructivo, se analizan de forma sistematizada problemas conexos del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, que plantea la relación maestro-menor y discípulo-estudiante, a partir de la experiencia del autor y de una selección bibliográfica.

4. RESULTADOS

El modelo de maestro-mentor y discípulo-estudiante se encuentra casi en peligro de extinción por las nuevas necesidades docentes, en las que el joven investigador o profesor se convierte casi automáticamente en una máquina de impartir clase y de realizar distintas tareas burocráticas, unido al hecho del paulatino desinterés de parte del alumno del grado por la disonancia existente entre la carrera elegida y las expectativas laborales. También por la crítica realizada hacia este modelo al suponer una relación de verticalidad entre maestro-mentor y discípulo-estudiante, en contraposición a una de carácter horizontal.

El docente puede convertirse en mentor, pero si no tiene unas condiciones de trabajo adecuadas puede desaprovechar su potencial y caer en la apatía. No obstante, los programas *mentoring* de las diferentes universidades han intentado de una u otra manera revitalizar la figura

del mentor, cuya tarea debe estar acompañada de un sistema de incentivos económicos reales.

Debe existir un binomio forma-contenidos en la didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, aunque prestando mayor atención a los contenidos que a la forma. Esta didáctica debe ser transmitida, por el maestro-mentor a los discípulos-estudiantes, de manera natural y sencilla con el fin de no hacer excesivamente compleja la tarea de enseñar a enseñar. Su revitalización pasa por la elaboración de pautas metodológicas que incluyan una relación dinámica e interpersonal, a fin de poder establecer un grado de exigencia progresiva para la consecución de prácticas exitosas.

En la tarea de enseñar existe un trasfondo pedagógico y axiológico, es decir, hacer comprender en base a unos presupuestos valorativos razonables desde el punto de vista del maestro-mentor. Una cercanía bien entendida puede ayudar a mejorar la relación entre el maestro-mentor y discípulo-estudiante. Por tanto, el primero debe intentar reciclarse para prestar, en estas circunstancias, una información más acorde con el público al que se dirige con la finalidad de hacer más amena la transmisión de conocimientos jurídicos.

5. DISCUSIÓN

Resulta fundamental delimitar qué se entiende por maestro-mentor, y cómo puede entenderse el diálogo intersubjetivo entre el discípulo-estudiante, con la finalidad de aclarar la desvirtuación de ambas figuras. Una definición de maestro o mentor, de las muchas posibles, podría ser “aquella persona, por lo general de mayor edad que sus discípulos [o estudiantes], que intenta con sus enseñanzas servir de referente para ellos, inculcándoles el debido desempeño de la profesión que él ha elegido y que sus discípulos están aprendiendo”¹⁰⁷. A modo de diálogo, en continuo cambio, en el que resalta “un cierto modo de enseñar mediante el recuerdo” que, a través de la palabra, persigue dos fines:

¹⁰⁷ Santos, J. A. (2015). La importancia de los maestros. En C. Hermida y J. A. Santos (Eds.), *Una filosofía del derecho en acción. Homenaje al profesor Andrés Ollero* (p. XXVII). Servicio de Publicaciones del Congreso de los Diputados y Universidad Rey Juan Carlos.

“O enseñar o despertar el recuerdo en nosotros mismos o en los demás”¹⁰⁸. El discípulo-estudiante es aquella persona que escucha y sigue las enseñanzas del maestro-mentor, aunque no necesariamente deba secundar todas ellas. En este diálogo intersubjetivo se va forjando el discípulo-estudiante, al igual que en el recuerdo hacia la forma de ser y de actuar del maestro, fundamentalmente, en lo referido a sus virtudes, aunque a veces también se contagie de sus vicios y de sus miserias. Una tarea consistente en traer a la memoria las buenas enseñanzas, preguntándose cómo hubiera actuado su maestro-mentor en una determinada situación que le acontece al discípulo-estudiante. Claro está, en el caso de los buenos maestros; aquellos que pueden llegar a cambiar la vida de sus discípulos. En la universidad es frecuente la búsqueda de un referente, es decir, un modelo al que secundar y seguir, no sólo por lo que el mentor dice sino también por lo que hace. La idea del referente es muy interesante como forma de llevar a cabo una línea en el ámbito docente e investigador en la relación entre maestro y discípulo. La manera de efectuarla puede ser en base a una relación dinámica, interpersonal y llevada a cabo de modo intencional con los objetivos propuestos por el maestro y aceptados por los discípulos, en la cual los estudiantes asimilan aquello presentado por el mentor no como dogmas sino como ideas objeto de debate. Tampoco se pretende una relación de seguidismo, servilismo, vasallaje o adoctrinamiento entre el maestro y los discípulos, ya sean alumnos de grado, de máster o de doctorado. Por desgracia, a veces todavía ocurren malas prácticas, en la cual se exigen a los estudiantes del grado, máster o doctorado tareas que exceden de su perfil y que, en ocasiones, ni siquiera vienen acompañadas de reconocimiento alguno. En consecuencia, la idea es una relación entre maestro-mentor y discípulo-estudiante, en el que el primero debe guiar y aconsejar y, el segundo, debe aplicarse en asimilar esas guías y consejos.

Otro de los ejes sobre los que gira la discusión es la revitalización de la simbiosis entre maestro-mentor y discípulo-estudiante como vía para después proponer una aproximación a la didáctica del proceso de ense-

¹⁰⁸ Agustín de Hipona (2012). El maestro. En *Obras selectas* (p. 595). Gredos.

ñanza-aprendizaje del Derecho. Es fácil pensar que en el estudiante que aprende no influye solamente un profesor, sino que en realidad aparecen muchos como pequeños maestros, unos más pasajeros y otros más duraderos en la mente del discente. El maestro-mentor tiene que apartarse de inculcar cualquier suerte de adoctrinamiento, sino de fomentar el pensamiento crítico. Tiene un cierto deber moral de servir con el ejemplo y enseñar con los hechos.

Con la mirada puesta en revitalizar la simbiosis entre maestros y discípulos, hoy ciertamente en desuso y en paulatino deterioro, permanece una constante de aprender de los maestros, de aquellos que pueden llegar a dejar una huella indeleble. Ollero cuenta –en tono de humor– algo que, si se hacía de buena manera, tenía hasta algo de provechoso: “Cuando el catedrático era el único docente de pleno derecho, el aprendizaje se realizaba con arreglo a un rito netamente gremial. El doctorando le acompañaba a clase, con lo que recibía un peculiar ‘tercer ciclo’ consistente en repasar la asignatura que ya cursó”. Aquella escena es cada vez menos repetida, pero todavía ser vista en alguna ocasión. Esas extrañas formas, con buen fondo, pasaban por la idea positiva de enseñar el oficio de alguna manera y esta podía ser una de las más provechosas. Ollero, sigue relatando ese ‘rito iniciático’, con su particular prosa: “Una vez curtido en las clases del maestro (...) el día menos pensado el doctorando era invitado a dar su primera clase”. Y añade: “Repetida en diversas ocasiones tal comparecencia, el maestro acababa encargando al discípulo la explicación de una parte del programa (por considerarla especialmente formativa, o por tenerle menor apego personal). Podía adjudicarle también el desarrollo de clases prácticas o repetitorios, o (en el peor de los casos) endosarle inopinadamente cualquier clase cuando algún imprevisto le impedía asumirla”. En consecuencia, “el futuro enseñante iba aprendiendo a enseñar; o, por lo menos, a vencer los nervios, medir el tiempo previsible de exposición, hablar despacio y llamar la atención de algún inquieto ocupante de las últimas filas”¹⁰⁹. Una manera de enseñar a enseñar al profesor que le iba curtiendo en el oficio, a riesgo de la utilización de métodos

¹⁰⁹ Ollero, A. (2007). ¿Qué hemos hecho con la universidad? Cinco lustros de política educativa. Thomson-Aranzadi, 121.

poco ortodoxos. Hoy en día, el modelo mentor-estudiante aparece, en cierta medida, desnaturalizado por el hecho de que los maestros no quieren ostentar tal condición ni los discípulos quieren cumplir su papel, toda vez que en la universidad española cunde la apatía y la desilusión por la situación actual; pero no por ello hay trazar un discurso pesimista sino más bien de medido optimismo. La actitud de apatía y desilusión viene motivada por la precariedad laboral en ciertos sectores del profesorado, el aumento creciente y generalizado de la burocracia, la falta de suficientes incentivos económicos y no económicos, etc.

En tercer lugar, la atención se centra en la pregunta de investigación planteada en la introducción: ¿Cómo articular una didáctica de la enseñanza-aprendizaje del Derecho desde la figura del que guía? Cabe partir de la premisa de que no necesariamente todos los docentes adquieren la condición de maestros. Para ello, resulta interesante la distinción que realizó ya en su momento Fernández Areal: “Hay ‘maestros’ y hay profesores. Los primeros son aquellos –sean o no titulares administrativos de una cátedra, estén o no escalafonados- que se toman en serio su obligación y su misión de enseñar. los segundos, aquellos otros que cumplen más o menos, que incluso saben mucho, publican mucho y tienen renombre universal, pero se limitan a exponer –desde la altura no siempre real de su alta cátedra- unas cuantas nociones o amplias y farragosas lecciones que cada cual ha de ‘coger al vuelo’ como pueda”¹¹⁰. La misión de enseñar resulta de vital importancia en la formación de los futuros egresados y, por esta razón, hay que prestar atención y cuidar al profesor entregado a la enseñanza de su materia jurídica (aplicable también a cualquier otra), por parte de la universidad.

A continuación, es el momento de prestar atención a la relación binómica de la enseñanza del Derecho entre maestros-mentores y discípulos-estudiantes, la cual como quedó ya señalado debe ser dinámica e interpersonal. En primer lugar, la relación dinámica no pasa porque los estudiantes asimilen los conocimientos jurídicos transmitidos por el mentor de manera acrítica, sino a través de un debate sereno, técnico y

¹¹⁰ Fernández Areal, M. (1968). Maestros y profesores de universidad. En J. Burillo (Ed.), *La Universidad actual en crisis* (pp. 101-102). Magisterio Español.

profundo sobre las cuestiones planteadas. Se toma así distancia frente a una relación estática en la que los estudiantes son meros receptores de aquello que les quiera transmitir el mentor y en la que la escasa o nula participación no permite dinamismo real alguno. En cambio, la relación interpersonal maestro-mentor y discípulo-estudiante debe basarse en el respeto y la confianza, pero sin adoctrinamiento. Aquella puede verse dificultada por barreras de distinto tipo, unas más salvables y otras menos. Son destacables tres, las dos primeras menos relevantes y la tercera, que resulta ser la más importante:

1) Las barreras físicas: aquellas que pueden dificultar la fluidez de la relación entre maestro-mentor y el discípulo-estudiante. Por ejemplo, mostrar una excesiva lejanía al establecer un diálogo de manera presencial.

2) Las barreras lógicas: aquellas que pueden venir derivadas de la fractura generacional entre maestro-mentor y discípulo-estudiante. Esta barrera es inevitable, según el docente va cumpliendo años, siendo fácilmente detectable cuando el maestro trae a la memoria distintos ejemplos y anécdotas para resultar más didáctico.

3) Las barreras intelectuales: aquellas que pueden estar determinadas por las capacidades cognitivas del maestro-mentor. Este tipo de barreras se hacen especialmente perceptibles cuando éste utiliza un registro demasiado elevado, poco acorde con los discípulos-estudiantes a los que dirige su atención. Sin ir más lejos, no es lo mismo hablar a un estudiante de primer curso que a uno de último, como tampoco lo es dirigirse a estudiantes con una nota de corte muy alta que a otros con una nota de corte baja. Eso ocurre, sin ir más lejos, en la contraposición entre alumnos del Grado en Derecho y otros de dobles grados con la titulación de Derecho que atesoran una nota media de corte sensiblemente mayor. Esta intercomunicación es fundamental para el normal desempeño de la tarea docente, siendo una de sus notas características hacerse comprender. Es decir, conseguir pasar de lo fácil a lo difícil, aumentando la dificultad de manera progresiva, teniendo en cuenta las particularidades del interlocutor al que dirige sus enseñanzas jurídicas. En segundo término, el docente debe ser creativo para tratar de enseñar aquello que no siempre está en los libros o determinados

enfoques fuera de lo políticamente correcto y cercano, en la medida de lo posible, a lo que ocurre en la realidad. En tercer lugar, la tarea docente debe ser objetivable, en el sentido de poder ser cuantificable en base a objetivos más o menos reales.

En el desempeño de su labor, el maestro-mentor ha de someterse a determinados parámetros que están implícitos en el método didáctico escogido, con el objetivo de garantizar su eficacia. Vaya por delante que, para cumplir este cometido, el método tiene un valor relativo. En general, no se puede decir que existen métodos buenos, sino solamente métodos posibles. Esto significa distanciarse tanto de las posturas extremas –muy en boga en la actualidad– en las que el método cobra un papel fundamental (formalismo metodológico), como de las opuestas que manifiestan un profundo desprecio a su eficacia (autarquía antime-todista). Puede resultar una dicotomía un tanto tramposa, pero didácticamente ayuda mucho para no caer en extremismos ni obsesionarse por un método (si acaso, por pautas metodológicas).

Las pautas metodológicas utilizadas han de ser coherentes y adaptadas al discípulo-estudiante. Coherencia para el maestro-mentor significa que intente no entrar en contradicciones entre lo que ha explicado que iba a hacer y lo que realmente hace. Sintonía entre su pensar y su actuar, teniendo en el horizonte el respeto hacia el otro que, en este caso, son los discípulos-estudiantes. Se trata, además, de un respeto bidireccional en base al cual estos deben respetar también al maestro-mentor. Es positivo que las pautas metodológicas aúnen disciplina y orden en la metodología utilizada, valorándose de acuerdo con la experiencia acumulada del docente. Como señala Enrique Mariscal, “no es lo mismo sumar a una organización *antigüedad*, que aportar *experiencia*, porque si se pone experiencia, se está instalando en la convivencia el espíritu de investigación y de crecimiento continuado, muy distinto de la mera repetición de algo que se aprendió, a lo mejor hace treinta años, y se duplica rutinariamente con las seguridades que proporciona el fatal mecanismo de ‘más de lo mismo’”¹¹¹. En la medida de lo posi-

¹¹¹ Mariscal, E. (2003). Volviendo a pensar sobre el enseñar y el aprender. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 1, 69. Universidad de Buenos Aires.

ble, se debe tratar de conocer no sólo la realidad del estudiante medio, sino también algo de la realidad personal de cada uno de ellos (si el número de estudiantes en clase lo hace factible)¹¹². Resulta importante, a la vez que delicado, porque se pueden producir cambios accidentales en el estudiante que no se podían haber previsto (y, por ende, programado), por su imposibilidad de haberlo tenido en cuenta, tales como acontecimientos familiares, situaciones relacionadas con su estado de salud, con su ámbito laboral si lo compagina con su actividad universitaria, etc.

En un primer momento, se puede pensar que el principio de eficacia debe presidir la elección de las enseñanzas que han de ser transmitidas al discípulo-estudiante, con la finalidad de que se consiga la formación necesaria para que pueda actuar como profesional del Derecho. Ahora bien, ¿qué es ser un buen profesional del Derecho? Puede entenderse como aquella persona que en cualquier momento y situación, con todas las herramientas a su alcance pueda verter un conocimiento mínimamente formado acerca del Derecho. Para ello, debe fomentarse la docencia de manera activa, la investigación seria que permita aportar lo aprendido a la tarea docente, la vinculación dinámica con la sociedad, con el objetivo de crear profesionales del Derecho comprometidos con su tarea en el marco de los valores democráticos del Estado constitucional de derecho y provistos de conciencia crítica y sentido de la responsabilidad social.

Por el contrario, no se trata de crear especialistas en una única cosa, sino profesionales del Derecho con los conocimientos jurídicos adecuados y precisos para el correcto ejercicio de su actividad, teniendo presentes en el horizonte la defensa de los derechos humanos y el papel de la participación ciudadana desde un marcado carácter académico, humanista y solidario. Esto por lo menos puede servir como un

¹¹² Ya en los años sesenta del siglo pasado escaseaban los profesores entregados a su trabajo. Es una tónica que hoy también se produce. Así decía Fernández Areal: "He conocido pocos hombres dispuestos a enseñar y a formar, conscientes de su misión de moldear las mentes y hasta las conductas de aquellos que les han sido confiados. Más corriente es el caso de los que ignoran que un alumno no es una cifra, un número indeterminado que forma una masa compacta de odores", Fernández Areal, M. Maestros y profesores de universidad, cit., 103.

ideal a alcanzar, aunque en más de una ocasión la realidad sea bien distinta.

Gran parte del resultado de la acción del maestro-mentor dependerá de que las decisiones sobre planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje se hayan adoptado con acierto.

Ante este panorama, son planteados algunos interrogantes con sus respectivos comentarios.

1. ¿Qué deben aprender los estudiantes? Se plantea así qué conocimientos jurídicos deben adquirir los discípulos-estudiantes.
2. ¿Cómo deben aprenderlo? Esto significa qué metodología docente ha de utilizarse, en qué casos y cuándo es más oportuno. A veces, es bueno mezclar diferentes técnicas de aprendizaje para hacer menos tediosa la impartición de la enseñanza del Derecho, ya de por sí árida.
3. ¿Cuándo deben aprenderlo? Supone saber en qué momento deben ir adquiriendo los conocimientos jurídicos a lo largo del proceso de aprendizaje.
4. ¿Cómo se ha de comprobar si los discípulos-estudiantes han aprendido? Esto tiene que ver con los métodos de evaluación utilizados y cuándo ejecutarlos. En la práctica, resulta complicado hacerlo si no existe la debida retroalimentación.

Esto no es una tarea baladí porque todas las decisiones tomadas en relación con la planificación de los conocimientos jurídicos a adquirir van a afectar, en mayor o menor medida, al proceso de enseñanza del Derecho. En dicha planificación se van a establecer unos objetivos a conseguir.

Los objetivos educativos relacionados con el aprendizaje serían aquellos que el discípulo-estudiante debe poder estar en condiciones de cumplir una vez finalizada la asignatura, el trabajo de grado, el trabajo de fin de máster o la tesis doctoral. La delimitación de los objetivos generales y específicos, tanto de la titulación a adquirir como de la propia asignatura o trabajo de grado o posgrado a realizar, es una condición previa imprescindible para asegurar que, las guías Docentes o

documentos creados al efecto como ayuda para la obtención de un título, se han diseñado adecuadamente para proporcionar los conocimientos jurídicos que el discípulo-estudiante precisa.

Los objetivos deben ser claros, precisos y realistas, alcanzables, importantes, temporalizados, escritos en lenguaje dirigido al estudiante y con enunciados independientes (uno por objetivo). Si los objetivos del aprendizaje o educativos están asentados sobre premisas falsas, puede resultar que un buen método ofrezca resultados desastrosos. Todos ellos deben estar confeccionados de manera consensuada con el resto de los docentes implicados y deben ser comunicados convenientemente al alumnado. Los objetivos, estando bien contruidos, contribuyen a la mejora de la evaluación, ayuda y orientación centrada en el discípulo-estudiante. Por ejemplo, facilitar la calificación y corrección de las diferentes pruebas de la evaluación continua en un tiempo razonable, teniendo en cuenta la carga de trabajo del docente al uso. Hoy en día, los docentes están sobrecargados de trabajo y realizan tareas administrativas que, en teoría, no deberían realizar, al ser labores propias del personal de administración y servicios.

Es cierto que no siempre resulta fácil valorar las cualidades que deben cumplir los objetivos del aprendizaje, si bien es conveniente señalar algunas de ellas:

1. Que sean apropiados para el tipo de estudiante al que van destinados. No es lo mismo un estudiante de primer año que de último del Grado en Derecho, o que esté cursando un máster o un doctorado.
2. Que puedan ser observables al estar escritos de la manera más clara y concisa.
3. Que no generen equívocos en el discípulo-estudiante, dándose la circunstancia de que ellos no sepan la finalidad perseguida con su consecución.
4. Que sean realizables, por lo que quedan fuera de discusión aquellos imposibles de llevar a cabo.
5. Que sean medibles, a través de las diferentes pruebas de evaluación realizadas, a lo largo del periodo de estudio, que puede abarcar desde un cuatrimestre a varios años.

La planificación debe ir acompañada de una programación de las distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje, en base a las indicaciones mínimas aportadas desde el Vicerrectorado de Ordenación Académica, la Coordinación del Grado de cada titulación, la Escuela Internacional de Doctorado o la Escuela de Másteres Oficiales, según el tipo de discípulo-estudiante de que se trate. Ante esta situación, el maestro-mentor plantea diversas cuestiones referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho.

1. ¿Cómo motivar a los discípulos-estudiantes para que se interesen por el Derecho?
2. ¿Qué debe hacer el maestro-mentor, dentro y fuera del aula, en lo que respecta a la asignatura o trabajo de investigación?
3. ¿Qué deben hacer los discípulos-estudiantes, dentro y fuera del aula, con relación a la asignatura o trabajo de investigación?
4. ¿Con qué medios cuenta el maestro-mentor para desempeñar la actividad docente dentro y fuera del aula? Esta cuestión va referida fundamentalmente a los medios materiales disponibles para el formato presencial y online, tanto los aportados por la universidad como por el profesor.
5. ¿En base a qué pautas metodológicas se desarrollarán las diferentes enseñanzas del Derecho? Es fundamental tener la forma de enseñar estructurada en base a una serie de pautas metodológicas.
6. ¿Cómo trabajarán los discípulos-estudiantes? Se refiere al trabajo individual de cada uno de ellos, así como el posible trabajo en grupo en los diferentes niveles de la educación superior.
7. ¿Cómo será llevada a cabo la distribución del tiempo y de las actividades a realizar dentro y fuera del aula? Es decir, cómo será la realización de la temporalización.
8. ¿Cómo comprobar si se han adquirido los conocimientos jurídicos necesarios del discípulo-estudiante? Para ello se acudiría a una evaluación continua y periódica.

6. CONCLUSIONES

Es preciso articular un sistema real de incentivos económicos y de estímulos como proyectos de *mentoring* financiados con una burocracia medida y simplificada. En este sentido, sería loable la articulación por las universidades de un sistema de compensaciones económicas por la dirección tesis doctorales, trabajos de fin de máster y trabajos de fin de grado, estableciendo un número máximo realista para cada maestro-mentor. Esta tarea sería potestad de las universidades en base al principio de autonomía universitaria, dado que la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario no ha fijado -como era de esperar- semejante sistema.

La relación maestro-mentor y discípulo-estudiante no debe suponer una suerte de seguidismo, servilismo o adoctrinamiento, sino de respeto y confianza en base a un diálogo franco y sincero que puede contribuir a crear un buen clima de estudio o trabajo; si bien es verdad, su éxito depende en alguna medida del grado de madurez del discípulo-estudiante para interpretar de mejor forma las enseñanzas dadas por el maestro-mentor.

La figura del maestro-mentor ayuda a desarrollar una didáctica de la enseñanza-aprendizaje en el Derecho, basada en el esfuerzo y el ejemplo a seguir por medio de la instrucción y, de alguna manera, la imitación.

8. REFERENCIAS

- Agustín de Hipona (2012). Obras selectas. Gredos.
- Fernández Areal, M. (1968). Maestros y profesores de universidad. En J. Burillo (Ed.), La Universidad actual en crisis (pp. 101-104). Magisterio Español.
- Mariscal, E. (2003). Volviendo a pensar sobre el enseñar y el aprender. Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, 1, 67-95. Universidad de Buenos Aires.
- Ollero, A. (2007). ¿Qué hemos hecho con la universidad? Cinco lustros de política educativa. Thomson-Aranzadi.
- Santos, J. A. (2015). La importancia de los maestros. En J. A. Santos y C. Hermida (Eds.), Una filosofía del derecho en acción. Homenaje al profesor Andrés Ollero (pp. XXVII-XXXVI). Servicio de Publicaciones del Congreso de los Diputados y Universidad Rey Juan Carlos.

EXPERIENCIAS PARA LA IMPLICACIÓN DEL ESTUDIANTE EN LA DOCENCIA: EL ROL DEL ALUMNO-PROFESOR

LUIS MIGUEL RAMOS MARTÍNEZ
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

De las siete reformas de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal (en adelante: CP) aprobadas en 2022, la operada por la disposición final cuarta de la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual, ha sido, sin duda, la más mediática y polémica. Aprovechando su reciente entrada en vigor y la celebración del *Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la Mujer*, los días 23, 24 y 25 de noviembre de 2022, el Grupo de Innovación Docente Derecho Penal de la Universidad de León (en adelante: GID DP-ULe), coordinado por el Prof. Dr. Dr. *h. c. mult.* Miguel Díaz y García Conlledo, participó en la organización de la sesión del *Seminario permanente metodología docente activa. Experiencia docente comparada*, «El Derecho penal en la prevención y castigo de las violencias sexuales»; en ella, los estudiantes de cuarto curso del Grado en Derecho impartido por la Facultad de Derecho de la Universidad de León pudieron participar de manera muy activa: contextualizaron las distintas mesas, moderaron las ponencias y los debates posteriores a estas, redactaron y defendieron oralmente comunicaciones sobre delitos encuadrados en el tema del seminario, y elaboraron un vídeo didáctico que fue proyectado al final del seminario y que servirá de material docente para el curso 2023/2024.

La actividad fue desarrollada, también, en el ámbito del Grupo de Investigación Derecho Penal de la Universidad de León, de la Unidad de Investigación Consolidada de Castilla y León 166, del Proyecto de

Investigación PID2019-108567RB-C21 de la Agencia Estatal de Investigación adscrita al Ministerio de Ciencia e Innovación, del programa de doctorado de la Escuela de Doctorado de la Universidad de León *Responsabilidad Jurídica. Estudio Multidisciplinar.* y de la Fundación Internacional de Ciencias Penales.

El GID DP-ULe, activo desde el año 2014, viene realizando diversos proyectos de innovación docente destinados a los alumnos (en la presente publicación se hará uso del masculino genérico con el fin de simplificar su redacción y lectura) del Grado en Derecho y del Máster Universitario en Abogacía impartidos por la Facultad de Derecho de la Universidad de León, titulaciones en las que sus miembros tienen docencia. Actualmente, entre estos y los colaboradores, el número de profesionales que mantenemos vínculos con la docencia e investigación universitaria y participamos en estos proyectos es superior a treinta. Entre los docentes e investigadores implicados se cuentan juristas (penalistas en su mayoría, pero también de otras ramas del Derecho, como de la administrativa), de la Universidad de León y de otras universidades públicas españolas (como de la de Oviedo, de la Pública de Navarra o de la de Vigo) y extranjeras (concretamente, de la Escuela de Administración, Finanzas e Instituto Tecnológico —EAFIT— y de la Universidad Autónoma Latinoamericana —UNAULA—, ambas de la República de Colombia), y no juristas (de otras ciencias, como de la Psicología), además de operadores jurídicos, algunos de ellos, también, profesores asociados. Estas notas acompañan al GID DP-ULe desde su nacimiento, pudiendo sintetizarse en los adjetivos: interuniversitario, internacional, interprofesional e interdisciplinar («4i»).

Mientras la Escuela de Formación de la Universidad de León convocó los Planes de Apoyo a los Grupos de Innovación Docente (en adelante: PAGID), cuya finalidad fue financiar proyectos que persiguieran la puesta en marcha de actividades de innovación y mejora docentes. El GID DP-ULe participó en todas las convocatorias, realizando los siguientes proyectos en cada una de ellas:

- PAGID 2015: «Coloquios triangulares y su proyección innovadora (*service-learning*) al ámbito universitario y a la sociedad».
- PAGID 2016: «Experiencias docentes para fomentar el trabajo autónomo: Coloquios transoceánicos - Experiencia docente Eje Norte».
- PAGID 2017: «Experiencia basada en el aprendizaje-servicio: “Apoyo al Servicio de Orientación Jurídica Penitenciaria”».
- PAGID 2018: «*Service-learning* y Derecho penal: Colaboración con el Ilustre Colegio de Abogados de León. Apoyo al Servicio de Orientación Jurídica Penitenciaria» (continuación del PAGID 2017).

Después de varios proyectos empleando el método de innovación docente del aprendizaje-servicio y tras alguna experiencia de gamificación forzadas por las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia de COVID-19, el GID DP-ULe diseñó y ejecutó la experiencia innovadora que se describirá en los siguientes apartados.

2. OBJETIVOS

Como objetivos generales, esta experiencia buscó aumentar la motivación de los estudiantes por el aprendizaje y fomentarlo en su modalidad autónoma, consiguiendo, paralelamente, la adquisición y desarrollo de competencias.

A tal efecto se fijaron varios objetivos específicos:

- La organización externa y, sobre todo, la auto-organización de los estudiantes para repartir las actividades individuales y colectivas relacionadas con el seminario.
- El trabajo autónomo de los estudiantes para dominar la materia central de la experiencia (la modificación del Código Penal por la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual) y así poder preparar las contex-

tualizaciones de las mesas del seminario (que introducirían distintos delitos encuadrados en la nueva categoría de «violencias sexuales»), las comunicaciones y el vídeo didáctico.

- La preparación de comunicaciones sobre aspectos de los delitos en cuestión, tras la correspondiente investigación y manejo de fuentes, para su posterior divulgación.
- La elaboración (diseño, grabación y producción), por parte de los estudiantes, de un vídeo didáctico en el que, bajo el lema «No a la violencia sexual», se recogiesen los supuestos de hecho y las principales consecuencias jurídicas (penas) de los delitos encuadrados en la categoría mencionada, tanto para su proyección como cierre el último día del seminario, como para utilizarlo en cursos posteriores como material docente en las asignaturas obligatorias sobre parte general y especial del Derecho penal.
- La propia participación de los estudiantes en el seminario: contextualizando las distintas mesas antes de las intervenciones de los ponentes, moderando las intervenciones de estos y el debate posterior, defendiendo sus comunicaciones y, finalmente, presentando el vídeo antes de su proyección.

3. METODOLOGÍA

La experiencia descrita combina elementos de varias metodologías de innovación docente: principalmente, de la clase invertida y del aprendizaje colaborativo; y, de manera secundaria, de otras, como del aprendizaje basado en retos o del aprendizaje-servicio.

La ejecución de la experiencia siguió el esquema desarrollado en los siguientes subapartados.

3.1. PRIMERA REUNIÓN CON LOS ESTUDIANTES (13/10/2022)

Se realizó una primera reunión con los estudiantes de cuarto curso del Grado en Derecho matriculados en la optativa de Derecho penal con objeto de trasladarles las primeras informaciones sobre la actividad.

Dicha reunión fue convocada a través de un anuncio presencial en el aula durante una sesión de otra asignatura (dado que la optativa comenzaba en el segundo cuatrimestre, pero las fechas programadas para el evento correspondían al primero). En esta reunión se les informó detalladamente del proyecto ya diseñado, invitándoles a participar, pudiendo apuntarse a la iniciativa en el acto o durante el periodo que transcurrirían hasta la segunda reunión. También se anunció la recompensa por la participación: un puto que, sobre diez, en la guía docente de la optativa se reserva a «otras actividades». En esta primera reunión se escogió a uno de los alumnos como coordinador de los participantes; este tuvo un papel doble: coordinador de los alumnos implicados en la experiencia innovadora e interlocutor con los profesores integrantes del GID DP-ULe.

3.2. SEGUNDA REUNIÓN (1/10/2022)

En la segunda reunión se tuvo conocimiento del número de estudiantes interesados en participar y se distribuyeron las actividades a realizar. Algunas de estas actividades fueron obligatorias (dentro de la voluntariedad de la participación): la contextualización y la elaboración del vídeo. Otras actividades fueron opcionales: la elaboración de comunicaciones y la moderación del seminario. Aunque todos los estudiantes debían adquirir unas nociones generales sobre la reforma, los temas concretos fueron asignados en esta reunión, coincidiendo estos con los delitos o modalidades de comisión de estos, a saber: sumisión química como medio para cometer agresiones sexuales (arts. 180.1.7.^a y 181.4.g CP), agresiones sexuales (arts. 178 a 180 CP), trata de personas con fines de explotación sexual (art. 177 *bis*.1.b CP), mutilación genital femenina (art. 149.2 CP), acoso sexual (art. 184 CP), matrimonio forzado (art. 172 *bis*.4 CP), acoso callejero (art. 173.4, segundo párrafo, CP), delitos relativos a la prostitución (art. 187 CP).

3.3. TRABAJO AUTÓNOMO DE LOS ESTUDIANTES (19-22/11/2022)

Los alumnos tuvieron que trabajar autónomamente: inicialmente, para adquirir los conocimientos necesarios para elaborar los materiales (comunicaciones y vídeo didáctico) y preparar las presentaciones (mo-

deraciones y contextualizaciones); en un segundo momento, el trabajo autónomo consistió, precisamente, en elaborar esos materiales, individuales (comunicaciones) o colectivo (vídeo).

Las comunicaciones presentadas fueron cuatro:

- *El delito de agresión sexual*, elaborada por Alberto Alonso Rodrigo.
- El tratamiento jurídico-penal de la sumisión química en los delitos contra la libertad sexual, elaborada por Celia Aurora Alonso Digón.
- *El delito de acoso callejero*, elaborada por Alejandro Terán Pestaña.
- *El delito de prostitución*, elaborada por Alba Tuñón Rodríguez.

Para su preparación, los alumnos comunicantes debieron adquirir los conocimientos necesarios sobre la regulación en ese momento de los delitos (o medios delictivos) escogidos, tras la aprobación y entrada en vigor de la reforma, debiendo acudir a fuentes bibliográficas especializadas: manuales, comentarios al Código Penal y a la reforma, monografías, artículos científicos...

El vídeo didáctico, elaborado bajo el hilo conductor del lema «No a la violencia sexual», se realizó con un plano fijo por el que van sucediéndose los participantes. Consta de tres partes: una primera enumerando las conductas delictivas clasificadas como violencias sexuales por el art. 3.1 de la Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual; una segunda describiendo el supuesto de hecho de estos delitos, en ocasiones también completado con información estadística y/o con los efectos para las víctimas; y una tercera en la que se exponen la duración máxima de la pena de cada uno de los tipos enumerados. Su duración total es de casi catorce minutos.

Las contextualizaciones de las mesas del seminario las realizaron a través de fragmentos de películas, series u otros materiales audiovisuales:

- Para la sumisión química como medio de comisión de agresiones sexuales recogido los arts. 180.1.7.^a y 181.4.g CP, la alumna Celia Aurora Alonso Digón seleccionó un fragmento de un capítulo de la serie *Alba* (2021).
- Para los delitos de agresiones sexuales tipificados en los arts. 178 a 180 CP, el alumno Alberto Alonso Rodrigo seleccionó un fragmento de la película *Irreversible* (2002).
- Para el delito de trata con fines de explotación sexual tipificado en el art. 177 bis.1.b CP, el alumno Javier López Pascual seleccionó un fragmento del documental *Chicas nuevas 24 horas* (2015).
- Para el delito de mutilación genital femenina tipificado en el art. 149.2 CP, la alumna Ainara Nalda Estévez seleccionó un fragmento del documental *Flor del desierto* (2009).
- Para el delito de acoso sexual tipificado en el art. 184 CP, el alumno David Rodríguez Díez seleccionó un fragmento de la película *Acoso* (1994).
- Para el delito de matrimonio forzado tipificado en el art. 172 bis.4 CP, el alumno Román Carlos Rodríguez Díez seleccionó un fragmento de la película *10 años y divorciada* (2014).
- Para el delito de acoso callejero tipificado en el art. 173.4, segundo párrafo, CP, el alumno Alejandro Terán Pestaña seleccionó un vídeo sobre un experimento social titulado *10 horas de acoso callejero en Nueva York* (2014), disponible en YouTube.
- Y para los delitos relativos a la prostitución tipificados en el art. 187 CP, la alumna Alba Tuñón Rodríguez seleccionó el avance de la serie *Baby* (2018).

3.4. SEGUIMIENTO Y CORRECCIONES (19-22/11/2022)

Durante la fase anterior, simultáneamente, se realizó el seguimiento del trabajo de los estudiantes por parte de los miembros del GID DP-ULe,

concretamente por alguno de los adscritos a tiempo completo al Área de Derecho Penal del Departamento de Derecho Público de la Universidad de León. Los alumnos fueron orientados, sus comunicaciones corregidas y el vídeo revisado, antes de la celebración del seminario. En esta fase de seguimiento tuvo un papel relevante el alumno nombrado coordinador, pues a él le correspondía dar cuenta de los avances en la preparación de la contextualización, comunicaciones y vídeo, solicitando información para completar la preparación de los materiales, y gestionando la fase final de elaboración del vídeo.

3.5. CELEBRACIÓN DEL SEMINARIO «EL DERECHO PENAL EN LA PREVENCIÓN Y CASTIGO DE LAS VIOLENCIAS SEXUALES» (23-25/11/2022)

Los frutos del trabajo se hicieron visibles durante la celebración del seminario. Las fechas fueron seleccionadas por ser el 25 de noviembre, desde hace años, el *Día Internacional de la eliminación de la violencia contra la Mujer*; el lugar, el Salón de Grados de la Facultad de Derecho de la Universidad de León.

El programa fue el siguiente:

- El miércoles 23 de noviembre de 2022, de 13:30 a 15:00 horas, la primera mesa redonda: «Prevención de las violencias sexuales a través del Derecho penal (primera parte)». En ella se impartieron las siguientes ponencias: *Aproximación al concepto de violencia sexual*, por la Prof.^a Dra. María A. Trapero Barreales, Catedrática; *El delito de agresión sexual*, por Juan Carlos Cantillo Arcón, Investigador Contratado Predoctoral; *El delito de violación*, por Deisy Janeth Barrientos Pérez, Investigadora Contratada Predoctoral; y *El delito de trata de seres humanos con fines de explotación sexual*, por Luis Miguel Ramos Martínez, Ayudante. La moderación corrió a cargo del alumno Javier López Pascual.
- El jueves 24 de noviembre de 2022, de 13:30 a 15:00 horas, la segunda mesa redonda: «El proceso y la condena en el caso paradigma de violencia sexual: la violación». En ella se impartieron las siguientes ponencias: *El papel de las Fuerzas y*

Cuerpos de Seguridad del Estado en la investigación de delitos de violación, por José Carlos Fernández Fernández, Sargento Primero destinado en el Equipo de Personas de la Unidad Orgánica de la Policía Judicial de la Comandancia de León de la Guardia Civil; *El papel del Ministerio Fiscal en el Proceso por un delito de violación*, por la Ilma. Sra. Mónica Alonso Lumbreras, Fiscal de la Fiscalía Provincial de León; *El papel del abogado defensor en el proceso por un delito de violación*, por Jesús Antonio González-Boado Alonso, abogado del Iltre. Colegio de Abogados de León y Profesor Asociado de la Universidad de León; *El papel del juez en el proceso por un delito de violación*, por el Ilmo. Sr. Ignacio Rafols Pérez, Magistrado Presidente de la Ilma. Audiencia Provincial de Palencia y Profesor Asociado de la Universidad de León; y *El tratamiento penitenciario para la persona condenada por un delito de violación*, por Henar García Casado, Psicóloga del Cuerpo Superior de Técnicos de Instituciones Penitenciarias y Directora del Centro Penitenciario de León. La moderación corrió a cargo de la alumna Ainara Nalda Estévez.

- El viernes 25 de noviembre de 2022, de 13:30 a 15:00 horas, la tercera mesa redonda: «Prevención de las violencias sexuales a través del Derecho penal (segunda parte)». En ella se impartieron las siguientes ponencias: *El delito de feminicidio sexual*, por Stephania Serrano Suárez, Investigadora Contratada Predoctoral; *El delito de mutilación genital femenina*, por José Antonio Martínez Rodríguez, Investigador Contratado Predoctoral; *El delito de difusión y redifusión inconsentidas de imágenes obtenidas con el consentimiento de la víctima*, por la Prof.^a Dra. Isabel Durán Seco, Profesora Titular; *Las agresiones sexuales en el ámbito deportivo*, por la Prof.^a Dra. Marta Zubiaur González, Catedrática; y *Reflexiones finales sobre el papel del Derecho penal en la prevención y castigo de las violencias sexuales*, por el Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Miguel Díaz y García Conlledo, Catedrático. La moderación corrió a cargo del alumno David Rodríguez Díez; y la

presentación del vídeo, a cargo del alumno Román Carlos Rodríguez Díez.

Para impartir las ponencias, organizadas en mesas temáticas, se contó con todo el personal docente e investigador adscrito a tiempo completo al Área de Derecho Penal del Departamento de Derecho Público de la Universidad de León: investigadores predoctorales, ayudantes, profesores titulares y catedráticos; y también con distintos profesionales externos, algunos de ellos profesores asociados de la Facultad de Derecho y miembros del GID DP-ULe, pertenecientes a: la Guardia Civil, el Iltre. Colegio de Abogados de León, las carreras fiscal (Fiscalía Provincial de León) y judicial (Ilma. Audiencia Provincial de Palencia), e Instituciones Penitenciarias (Centro Penitenciario de León).

El resto de intervenciones (salvo la presentación inicial del seminario, efectuada el primer día por el coordinador del GID DP-ULe) corrieron a cargo de los estudiantes: contextualizaron, a través de los fragmentos cortos de películas, series u otros materiales audiovisuales, los delitos de los que se hablaría en cada una de las mesas; presentaron y moderaron a los ponentes, dando el turno de palabra a los asistentes cuando fue oportuno durante el tiempo para el debate; defendieron sus comunicaciones oralmente; y, como finalmente, presentaron y proyectaron el vídeo «No a la violencia sexual» ideado, grabado y producido por ellos mismos.

Recompensa en la participación (segundo cuatrimestre del curso 2022/2023)

Los estudiantes participantes han visto recompensado su trabajo con la obtención de un punto sobre diez (10 %), destinado a «trabajos voluntarios» en la guía docente de la optativa de Derecho penal del cuarto curso del Grado en Derecho (quienes no participaron en esta experiencia pudieron también obtener ese punto realizando otras actividades durante el cuatrimestre; el examen final tiene un peso del 65 % en la evaluación). Además, obtuvieron certificados por su participación en el seminario y por la presentación de las comunicaciones.

Utilización del material (primer cuatrimestre del curso 2023/2024)

Finalmente, el vídeo grabado y editado por los estudiantes será empleado como herramienta docente en la asignatura de Derecho penal dedicada a la parte general (sobre consecuencias del delito) y especial (los concretos delitos) impartida en segundo y tercer curso del Grado en Derecho, respectivamente. Además de condensar en poco tiempo la enumeración y descripción de muchas conductas objeto de estudio en esa asignatura, será especialmente motivador que los alumnos de entonces vean a antiguos compañeros participando en una experiencia como esta. Sin embargo, la reforma que dio contenido material a esta experiencia ha sido ya «contrarreformada» (se utiliza aquí esta expresión por ya ser la habitual en el ámbito jurídico-penal, pero vacía de connotaciones de ningún tipo) por la Ley Orgánica 4/2023, de 27 de abril, para la modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, en los delitos contra la libertad sexual, la Ley de Enjuiciamiento Criminal y la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores. Por ello, ya parte de este material elaborado por los alumnos no recoge la regulación vigente en la actualidad y su utilidad puede verse reducida.

4. RESULTADOS

Los resultados alcanzados (o a alcanzar) pueden dividirse en resultados: a corto, a medio y a largo plazo. En la fecha de redacción de esta publicación, solo se puede hablar de los dos primeros grupos de ellos.

Los resultados más inmediatos fueron la propia participación de los estudiantes en el seminario realizando todas las tareas encomendadas (contextualizaciones, moderaciones, preparación y defensa de sus comunicaciones, y presentación del vídeo) y la creación del vídeo didáctico sobre las violencias sexuales. En estos dos resultados, visibles ya en las fechas de celebración del seminario (23, 24 y 25 de noviembre de 2022), los estudiantes demostraron un ostensible desarrollo de ciertas competencias: básicas (como la aplicación de los conocimientos que fueron adquiriendo en las asignaturas obligatorias de Derecho penal a lo largo del Grado en Derecho, en contextos nuevos; o la comunicación de las conclusiones a las que llegaron tras la elaboración de sus investiga-

ciones y de las razones que las sustentan en un acto académico abierto), generales (como la redacción de las comunicaciones que fueron posteriormente defendidas de forma oral), transversales (como el trabajo en equipo o el aprendizaje autónomo) y específicas (como la comprensión de la reforma penal y su análisis crítico o la transmisión oral de los resultados de su trabajo con un registro propio del ámbito jurídico-penal). Asimismo, las encuestas de satisfacción realizadas tras la experiencia, indican que el 100 % de los estudiantes participantes la valoran positivamente; e idéntico porcentaje recomendaría la participación en iniciativas similares a sus compañeros (otros datos no son ahora relevantes).

Los resultados que se pudieron percibir en un plazo intermedio fueron los registrados en la evaluación de la optativa de Derecho penal del cuarto curso del grado en Derecho, impartida en el segundo cuatrimestre del curso 2022/2023. En esta asignatura, durante dicho curso, el número de estudiantes matriculados fue de dieciséis, sometiéndose a evaluación quince de ellos. No solo la nota final global (en la que computa, con distinto peso, el examen, pero también el premio a su participación, las prácticas y otros conceptos que la conforman) de los ocho participantes es más alta (la media de los participantes fue de 8,8, mientras que la de la clase fue de 7,8), sino que también la nota media del examen (sin incluir los otros conceptos y considerándola en base 10) fue mayor en los participantes (un 8,7 frente al 7,4 general). Dos hipótesis, no incompatibles entre sí, avalan estos resultados: o los estudiantes mejoraron su rendimiento gracias a la experiencia, o en esta participaron los estudiantes más interesados y aplicados.

Por último, para hablar de los resultados futuros habrá que esperar al desarrollo del primer cuatrimestre del curso 2023/2024, en el que se podrá corroborar la utilidad (que no la calidad, ya comprobada) del vídeo didáctico elaborado.

5. CONCLUSIONES

Hay que vincular las conclusiones a los resultados descritos anteriormente, distinguiendo así las provisionales de las definitivas. Siendo más sencillo empezar por las últimas, todavía es pronto para valorar la

experiencia globalmente, pues se ha de esperar a que comience el curso 2023/2024 para alcanzar todos los resultados (incluidos los planteados a largo plazo). No obstante, por lo dicho anteriormente, es probable que haya que conformarse con los obtenidos hasta ahora (lo cual no es poco); pero, aunque sea de manera provisional, se puede concluir que la experiencia ha sido más que satisfactoria y enriquecedora para todos los implicados (destacando la mejora significativa de las competencias y el rendimiento de los estudiantes participantes, quienes cumplieron sobradamente con todas las tareas encomendadas y alcanzaron las mejores calificaciones en la asignatura optativa del cuarto curso del Grado en Derecho).

Además de los resultados positivos de las encuestas de satisfacción, adelantados ya en parte, fueron especialmente motivadores (para los investigadores y docentes implicados en el GID DP-ULe) las impresiones trasladadas por los estudiantes, quienes valoraron el reto (tanto individual como colectivo) que supuso la preparación de la actividad y, especialmente, la primera toma de contacto en actividades investigadoras; incluso, declararon haberse divertido (siempre, con el debido respeto que el tema de fondo merece) durante el proceso, especialmente grabando el vídeo.

6. AGRADECIMIENTOS

Este proyecto ha sido posible gracias a la participación de los estudiantes voluntarios, matriculados durante el curso 2022/2023 en la asignatura optativa impartida por el Área de Derecho Penal del Departamento de Derecho Público de la Universidad de León: Celia Aurora Alonso Digón, Alberto Alonso Rodrigo, Ainara Nalda Estévez, Javier López Pascual, David Rodríguez Díez, Román Carlos Rodríguez Díez, Alejandro Terán Pestaña y Alba Tuñón Rodríguez.

Asimismo, la mesa redonda del segundo día de congreso («El proceso y la condena en el caso paradigma de violencia sexual: la violación») estuvo conformada por profesionales de diversas instituciones, por orden de intervención: el Sargento Primero destinado en el Equipo de Personas de la Unidad Orgánica de Policía Judicial de la Comandancia

de León de la Guardia Civil, José Carlos Fernández Fernández: la Fiscal de la Fiscalía Provincial de León, Ilma. Sra. Mónica Alonso Lumbreras; el abogado del Iltre. Colegio de Abogados de León y Profesor Asociado de la Universidad de León, Jesús Antonio González-Boado Alonso; el Magistrado Presidente de la Ilma. Audiencia Provincial de Palencia y Profesor Asociado de la Universidad de León, Ilmo. Sr. Ignacio Rafols Pérez; y la Psicóloga del Cuerpo Superior de Técnicos de Instituciones Penitenciarias y Directora del Centro Penitenciario de León, Henar García Casado.

Finalmente, las sesiones fueron celebradas en la Facultad de Derecho de la Universidad de León y con el apoyo de la Fundación Internacional de Ciencias Penales.

A todos ellos: muchas gracias.

EL FEEDBACK DEL PROFESOR HACIA LOS ALUMNOS EN LAS ACTIVIDADES PRÁCTICAS

MARÍA DEL CARMEN CAPARRÓS SOLER
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La retroalimentación y el aprendizaje están estrechamente relacionados. La retroalimentación efectiva es una herramienta fundamental para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Proporciona información específica sobre el desempeño de los estudiantes, resalta sus fortalezas y áreas de mejora, y les brinda orientación sobre cómo pueden mejorar¹¹³.

En este sentido, es un componente fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que proporciona a los estudiantes información específica sobre su desempeño y les guía en la mejora de sus habilidades.

La retroalimentación permite a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades en relación con los objetivos de aprendizaje. Les ayuda a comprender qué están haciendo bien y qué áreas necesitan mejorar. Igualmente, fomenta la reflexión y la autorregulación del aprendizaje. Los estudiantes pueden evaluar su propio desempeño, establecer metas y tomar medidas para cerrar las brechas identificadas.

Además, es un instrumento que proporciona orientación y guía sobre cómo mejorar. Los docentes pueden ofrecer sugerencias específicas, estrategias o recursos adicionales que ayuden a los estudiantes a superar sus dificultades y avanzar en su aprendizaje. Y, al mismo tiempo,

¹¹³ *Vid.* Delgado *et al.*, 2012, p. 214. El efecto positivo del feedback sobre el aprendizaje también es puesto de manifiesto por Gibbs y Simpson (2004).

les permite corregir sus errores y adquirir una comprensión más precisa y profunda de los conceptos y habilidades que están aprendiendo.

La retroalimentación positiva y constructiva puede aumentar la motivación de los estudiantes. Cuando los estudiantes reciben elogios y reconocimiento por su progreso, se sienten incentivados a seguir esforzándose y mejorando.

La retroalimentación no solo proviene de los docentes, sino también de los compañeros. Los estudiantes pueden brindarse retroalimentación mutua, lo que fomenta la colaboración, la comunicación y el aprendizaje entre pares en consonancia con el papel protagonista activo que el EEES pretende otorgarle¹¹⁴.

Es importante destacar que la retroalimentación debe ser específica, oportuna, constructiva y alineada con los objetivos de aprendizaje. Debe proporcionarse de manera regular a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, y los estudiantes deben tener la oportunidad de aplicarla y recibir seguimiento para verificar su progreso.

En resumen, la retroalimentación efectiva desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje al ayudar a los estudiantes a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, guiar su progreso, corregir malentendidos y fomentar la motivación y la autorregulación.

Sin embargo, a menudo la retroalimentación se limita a comentarios generales o se proporciona de manera puntual y poco frecuente. Este proyecto propone un enfoque innovador que busca potenciar la retroalimentación como una herramienta continua y personalizada para el desarrollo académico de los estudiantes y, en concreto, en el contexto de la resolución de casos prácticos.

¹¹⁴ “La evaluación del alumno, vista desde esta perspectiva, va más allá de la mera imposición de una calificación, siendo quizá su ventaja más llamativa el fomento y la consolidación del aprendizaje: la revisión entre iguales implica un aprendizaje constructivo, que fomenta la reflexión, la participación y que ayuda al estudiante a implicarse de manera directa en el proceso de aprehensión y consolidación del contenido de una materia (de ahí que sea más apreciada por su faceta de aprendizaje que de evaluación propiamente dicha)” (Cervell y Galdana, 2010, pp. 202-3).

Por otro lado, la realización de actividades prácticas constituye un recurso inestimable para que los alumnos aprendan a buscar, seleccionar, analizar y sintetizar información para poder formular juicios que procedan de una reflexión personal sobre temas académicamente relevantes y se ejerciten en la aplicación de los conocimientos teóricos al trabajo personal de una forma profesional¹¹⁵.

Desde esta perspectiva, fomenta el aprendizaje activo y la aplicación práctica de los conocimientos en el aula. Se busca promover la participación activa de los estudiantes, desarrollar habilidades de resolución de problemas y mejorar la comprensión y retención de los conceptos aprendidos.

Al fomentar la aplicación práctica de los conocimientos y el desarrollo de habilidades clave, se preparará a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real y promover su éxito académico y profesional¹¹⁶.

Normalmente, la secuenciación que sigue una actividad práctica consiste en incluirla en el marco de una serie más amplia de actividades o trabajos que compondrían la evaluación continua. Los alumnos disponen de un plazo límite para ejecutarla y enviarla o entregarla al profesor, dependiendo del método fijado por éste. El siguiente y último paso sería la corrección por el profesor, mediante la asignación de una calificación, que puede ir acompañada de una valoración, a veces conforme a una rúbrica, sobre el grado de acierto de las respuestas a las cuestiones planteadas, así como sobre el cumplimiento de los objetivos perseguidos con la actividad.

En la presente propuesta se plantea la conveniencia de completar la secuenciación anterior con dos actuaciones más por parte del profesor, que se cifran, en primer término, en presentar la actividad en clase con

¹¹⁵ Sobre la importancia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), puede consultarse Selma (2010).

¹¹⁶ “El aprendizaje buscado es un aprendizaje significativo, en el que el alumno haga propios y asimile los conocimientos adquiridos para ser capaz al final del proceso universitario de transferirlos a la sociedad. Y ese proceso, además debe estar liderado por él mismo, el estudiante es el motor de su aprendizaje. Es importante pues que el discente tenga un nivel alto de motivación y compromiso con su propio aprendizaje. En ese sentido, el docente tiene un papel fundamental para movilizarle afectiva y volitivamente” (Fernández, 2009, p. 183).

bastante antelación para que los alumnos dispongan todavía de tiempo suficiente para realizarla. Se trataría de explicarles el objeto de la actividad práctica, justificar su interés, los objetivos que se quieren alcanzar y orientarles sobre la metodología que deben emplear para resolverla. También serviría para motivarlos e interesarlos por la materia.

En cuanto a la segunda actuación, y para mí la más importante, residiría en dedicar, al menos una hora de clase, una vez que los alumnos ya han entregado la actividad, a resolverla¹¹⁷. Esta clase de resolución de la actividad por el profesor, en colaboración con los alumnos, ofrece diversas virtualidades: a) fomenta la implicación del alumno en su aprendizaje, así como la participación en clase; b) permite al profesor añadir información complementaria, incrementando así el nivel de conocimientos adquiridos y cuya exigencia en la propia actividad sería desproporcionada para los alumnos; c) contribuye a que los alumnos adquieran una enseñanza óptima de la materia abordada en la actividad, a la vez que son conscientes de sus errores; y d) compensa las carencias de una corrección exclusivamente basada en una calificación y una valoración global, que, en la mayoría de los casos, no puede ir más allá por razones de escasez de tiempo.

2. OBJETIVOS

- Fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.
- Desarrollar habilidades de resolución de problemas y pensamiento crítico.
- Promover la aplicación práctica de los conocimientos teóricos adquiridos.

¹¹⁷ Coincidimos con Delgado en que el retorno o feedback “debe realizarse con suficiente frecuencia o regularidad, esto es, por cada actividad de evaluación continua, pues se trata de informar al estudiante a tiempo de los errores para poder corregirlos. Por consiguiente, no debe realizarse cuando ya se han realizado todas las actividades y para el conjunto de todas ellas, pues en ese momento seguramente ya no podrá el estudiante reorientar su aprendizaje” (2012, p. 215).

- Mejorar la comprensión y retención de los conceptos a través de la resolución de casos prácticos.
- Estimular el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes.
- Evaluar de manera efectiva el desempeño y el progreso de los estudiantes.
- Diseñar estrategias de retroalimentación adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, reconociendo sus fortalezas y áreas de mejora.
- Promover la retroalimentación formativa y la autoevaluación como herramientas para el crecimiento académico.
- Fomentar la participación activa de los estudiantes en el proceso de retroalimentación. Se les alentará a reflexionar sobre su propio aprendizaje, establecer metas y utilizar la retroalimentación recibida para mejorar su desempeño académico.
- Estimular la participación activa de los estudiantes en el proceso de evaluación, animándoles a reflexionar sobre su propio desempeño y a proporcionar feedback a sus compañeros.

3. METODOLOGÍA

La metodología propuesta para el proyecto se divide en varias etapas:

Selección de casos prácticos relevantes: Se elegirán casos prácticos que estén directamente relacionados con los temas y conceptos clave del curso. Estos casos pueden ser reales o simulados, y se adaptarán según las necesidades y el nivel de los estudiantes, dependiendo de la disponibilidad y pertinencia de los recursos. Es importante elegir casos que sean desafiantes y estimulantes para los estudiantes.

Introducción de los casos prácticos: Una vez seleccionados los casos, con la antelación suficiente para que los alumnos tengan tiempo suficiente para realizarlos, se presentarán a los estudiantes de manera clara y concisa. Se proporcionará la información necesaria sobre el contexto

del caso, los problemas a resolver y los objetivos del ejercicio. Esta etapa es crucial para establecer las expectativas y brindar a los estudiantes una visión general del caso, así como destacar la relevancia y la aplicabilidad de los casos prácticos en el contexto del curso.

Realización de la actividad por los alumnos: Llegados a este punto, disponemos de varias opciones, que pueden oscilar entre la ejecución individualizada en casa y posterior entrega al profesor o el trabajo en equipo en clase. En esta segunda opción, los estudiantes se organizarán en grupos pequeños para analizar y resolver los casos prácticos. Es preferible organizar a los estudiantes en grupos heterogéneos en términos de habilidades y conocimientos, fomentar la colaboración y la interacción entre los miembros del grupo, así como asignar roles y responsabilidades dentro de cada grupo. Esto fomentará la colaboración, el intercambio de ideas y la discusión entre los estudiantes. El docente proporcionará tiempo suficiente para que los grupos analicen y resuelvan los casos prácticos, animará a los estudiantes a aplicar los conceptos teóricos aprendidos para abordar los problemas planteados y, en su caso, establecerá hitos o etapas intermedias para el desarrollo progresivo de las soluciones. Asimismo, actuará como facilitador y brindará orientación a los grupos de estudiantes durante el proceso de resolución de casos prácticos. Proporcionará retroalimentación constructiva, responderá preguntas y guiará las discusiones. El docente debe estimular la reflexión y el análisis crítico, ayudando a los estudiantes a desarrollar estrategias de resolución de problemas.

Presentación y discusión de soluciones: Una vez que los grupos hayan resuelto los casos prácticos o, en el caso de actividades realizadas en casa, que haya sido entregada y corregida por el profesor, se llevará a cabo una sesión de resolución de la misma y discusión en clase. Cada grupo deberá exponer sus soluciones, argumentar sus decisiones y responder preguntas del resto de la clase. Esta etapa fomenta la participación activa de todos los estudiantes y promueve un ambiente de aprendizaje interactivo. En este sentido, se promoverá un debate en clase para analizar las diferentes perspectivas y enfoques utilizados. Esto permitirá a los estudiantes aprender de las experiencias y conocimientos de sus compañeros.

Durante todo el proceso de resolución de casos prácticos, se implementarán mecanismos de evaluación formativa para monitorear el progreso de los estudiantes. El docente puede evaluar la calidad de las soluciones propuestas, la participación en las discusiones de grupo y la aplicación de los conceptos teóricos relevantes.

La retroalimentación constructiva será proporcionada para ayudar a los estudiantes a mejorar continuamente y para que alcancen un dominio completo de los conocimientos y habilidades que se perseguían adquirir con la actividad.

Evaluación sumativa: El profesor realizará una evaluación final para medir el aprendizaje alcanzado a través de la resolución de casos prácticos, utilizando instrumentos de evaluación adecuados, como exámenes, informes escritos o presentaciones orales y evaluando tanto el proceso de resolución como los resultados obtenidos.

Dada la importancia capital en el presente proyecto de la retroalimentación o feedback en la resolución de los casos prácticos en clase, resulta también esencial atender a la metodología específica que debe guiar dicho feedback. Para implementar la retroalimentación efectiva en el proceso de aprendizaje, es importante seguir una metodología estructurada que involucre a los docentes y a los estudiantes. La metodología sería la siguiente:

Establecer objetivos claros de aprendizaje: Define los objetivos de aprendizaje específicos que deseas que los estudiantes alcancen. Estos objetivos deben ser medibles y claros para poder evaluar el progreso de los estudiantes.

Diseñar actividades y tareas alineadas con los objetivos: Crea actividades y tareas que estén directamente relacionadas con los objetivos de aprendizaje establecidos. Estas actividades deben permitir a los estudiantes demostrar sus conocimientos y habilidades.

Proporcionar retroalimentación formativa durante el proceso: Proporciona retroalimentación a los estudiantes de manera continua a lo largo del proceso de aprendizaje. La retroalimentación formativa se centra en el progreso del estudiante y destaca las áreas de mejora y las fortalezas.

lezas¹¹⁸. Utiliza una variedad de métodos, como tutorías, comentarios escritos, evaluaciones orales, rúbricas o herramientas tecnológicas, para ofrecer retroalimentación efectiva¹¹⁹. En mi caso, aprovecho, además, estas clases de resolución de actividades o casos prácticos para profundizar en la materia más allá de lo exigido a los alumnos, lo que me permite optimizar y ampliar mucho más lo aprendido.

Fomentar la autorreflexión y la autoevaluación: Anima a los estudiantes a reflexionar sobre su propio aprendizaje y a autoevaluarse. Proporciona pautas y preguntas orientadoras para que los estudiantes puedan evaluar su desempeño y establecer metas de mejora.

Promover la retroalimentación entre pares: Fomenta la retroalimentación entre los estudiantes. Anima a los compañeros a proporcionarse retroalimentación constructiva y a apoyarse mutuamente en el proceso de aprendizaje. Puedes utilizar estrategias como parejas de estudio, revisión de trabajos entre compañeros o discusiones grupales para facilitar esta retroalimentación.

Realizar seguimiento y ajustes: Realiza un seguimiento del progreso de los estudiantes y realiza ajustes en las estrategias de retroalimentación según sea necesario. Evalúa la efectividad de la retroalimentación y haz cambios si es necesario para mejorar el proceso de aprendizaje.

¹¹⁸ A este respecto, Fernández pone de manifiesto que “la evaluación no puede ser meramente calificadora. La calificación es sólo el último paso de todo el proceso, no ya de evaluación, sino de aprendizaje. Si el alumno se convierte en el motor de su aprendizaje, cada hito de evaluación, como una parte más de dicho proceso, debe servirle para identificar sus errores y convertirse en una oportunidad de mejora. Por tanto, el sistema de evaluación que se propone para la metodología del caso es la evaluación continua y formadora. Por otra parte, los fundamentos en los que se asienta la formación por competencias exigen que así sea. A mi modo de ver, ésta se basa en dos pilares fundamentales: la información y la retroalimentación. En cuanto a la primera, el alumno debe conocer desde el inicio cómo va a ser evaluado y con qué criterios. Dichos criterios, por otra parte, tienen que estar en relación con los objetivos de aprendizaje (tanto conocimientos como competencias) que marca el docente y que los estudiantes también deben conocer. Esto ofrece seguridad al alumno y le facilita su auto-evaluación. Tan importante como la información es la retroalimentación: el profesor no sólo debe calificar (que también) sino apoyar y reforzar los aciertos del alumno, indicarle en qué ha errado y cómo puede mejorar” (2009, p. 190).

¹¹⁹ Delgado *et al.* abunda sobre las clases de retorno y las formas de proporcionarlo (2012, pp. 217-9).

Evaluar el impacto de la retroalimentación: Evalúa el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje de los estudiantes. Recopila datos, como resultados de evaluaciones, observaciones y encuestas de satisfacción, para determinar si la retroalimentación ha mejorado el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes.

Recuerda que la retroalimentación debe ser específica, constructiva y oportuna. Debe estar vinculada a los criterios de evaluación y proporcionar sugerencias concretas para la mejora. Además, es importante involucrar a los estudiantes en el proceso y crear un ambiente seguro y de confianza donde se sientan cómodos para recibir y dar retroalimentación.

Al seguir esta metodología, podrás implementar la retroalimentación efectiva en tu práctica docente y promover un mayor aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

4. RESULTADOS

En cuanto a los resultados que se prevén obtener, deben combinarse tanto los derivados de la metodología basada en la resolución de casos prácticos, como los de la implementación de una metodología de retroalimentación efectiva en el proceso de aprendizaje. Así, respecto a los primeros:

1. Mejora del aprendizaje y la comprensión: Se espera que los estudiantes mejoren su comprensión de los conceptos teóricos al aplicarlos en la resolución de casos prácticos. Al enfrentar problemas reales o simulados, los estudiantes desarrollarán un entendimiento más profundo de los temas estudiados y su relevancia en contextos prácticos.
2. Desarrollo de habilidades de resolución de problemas: A través de la resolución de casos prácticos, los estudiantes adquirirán y fortalecerán habilidades de resolución de problemas. Aprenderán a analizar situaciones, identificar y evaluar alternativas, y tomar decisiones informadas. Estas habilidades serán valiosas tanto en el entorno académico como en el profesional.

3. Pensamiento crítico y análisis: La resolución de casos prácticos requerirá que los estudiantes utilicen el pensamiento crítico y analítico para abordar los problemas planteados. Deberán evaluar la información disponible, identificar patrones, detectar posibles soluciones y justificar sus decisiones. Como resultado, desarrollarán habilidades de pensamiento crítico que podrán aplicar en diferentes contextos.
4. Aprendizaje colaborativo y trabajo en equipo: Al trabajar en grupos pequeños para resolver los casos prácticos, los estudiantes desarrollarán habilidades de colaboración y trabajo en equipo. Aprenderán a comunicarse efectivamente, escuchar y valorar diferentes perspectivas, y colaborar para llegar a soluciones consensuadas. Estas habilidades son esenciales en el entorno laboral actual.
5. Motivación y participación activa: La resolución de casos prácticos fomentará la motivación intrínseca de los estudiantes al ofrecerles una experiencia de aprendizaje más dinámica y práctica. Al enfrentar desafíos reales, los estudiantes se sentirán más involucrados en el proceso de aprendizaje, lo que conducirá a una mayor participación y compromiso.

En general, se espera que la implementación exitosa de este proyecto de innovación docente promueva un aprendizaje más activo, práctico y significativo, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos del mundo real y fortaleciendo su capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones concretas.

Por su parte, a través de la evaluación formativa y la retroalimentación proporcionada durante el proceso de resolución de casos prácticos, los estudiantes recibirán comentarios específicos sobre su desempeño y podrán identificar áreas de mejora. Esto les permitirá realizar ajustes y mejoras en su enfoque de resolución de problemas, promoviendo así un aprendizaje continuo y progresivo. A continuación, se concretan estos resultados positivos:

1. Mejorar el rendimiento académico: La retroalimentación efectiva proporciona a los estudiantes información específica sobre su desempeño y les brinda orientación sobre cómo mejorar. Como resultado, se espera que los estudiantes mejoren su rendimiento académico y logren un mayor dominio de los objetivos de aprendizaje.
2. Aumentar la motivación y el compromiso: La retroalimentación positiva y constructiva puede aumentar la motivación de los estudiantes. Al recibir elogios por su progreso y orientación sobre cómo mejorar, los estudiantes se sienten incentivados a esforzarse y comprometerse más con su aprendizaje.
3. Desarrollar habilidades de autorregulación: La retroalimentación efectiva fomenta la autorreflexión y la autoevaluación de los estudiantes. A medida que los estudiantes reciben retroalimentación y aprenden a evaluar su propio desempeño, desarrollan habilidades de autorregulación que les permiten identificar sus fortalezas y áreas de mejora, establecer metas y tomar medidas para cerrar las brechas en su aprendizaje¹²⁰.
4. Promover la metacognición: La retroalimentación efectiva invita a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto promueve la metacognición, es decir, la capacidad de los estudiantes para comprender cómo aprenden, identificar sus estrategias de aprendizaje más efectivas y realizar ajustes cuando sea necesario.
5. Mejorar las habilidades de comunicación y colaboración: La retroalimentación entre pares fomenta la comunicación y la colaboración entre los estudiantes. Al proporcionarse retroalimentación constructiva unos a otros, los estudiantes mejoran sus habilidades de comunicación y aprenden a trabajar de manera efectiva en equipo.
6. Crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo: La retroalimentación efectiva contribuye a crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo. Los estudiantes se sienten valorados y respetados, y se fomenta un clima en el que se

¹²⁰ Vid. Sanmartí, 2007, p. 32-3.

sienten cómodos para tomar riesgos y aprender de sus errores.

7. Desarrollar habilidades de autorreflexión y mejora continua: A través de la retroalimentación efectiva, los estudiantes aprenden a evaluar críticamente su propio desempeño y a buscar constantemente oportunidades de mejora. Esto les ayuda a desarrollar habilidades de autorreflexión y a mantener una actitud de mejora continua a lo largo de su trayectoria educativa.

Estos resultados esperados reflejan los beneficios de implementar una retroalimentación efectiva en el proceso de aprendizaje. Cabe destacar que los resultados pueden variar dependiendo de las características de los estudiantes, el contexto educativo y la implementación adecuada de las estrategias de retroalimentación.

5. CONCLUSIONES

En conclusión, el presente proyecto de innovación docente es una estrategia efectiva para fomentar el aprendizaje activo y la aplicación práctica de los conocimientos en el aula. Al promover la participación activa de los estudiantes, desarrollar habilidades de resolución de problemas y mejorar la comprensión de los conceptos teóricos, se logra un aprendizaje más significativo y duradero.

Mediante la selección cuidadosa de casos prácticos relevantes y la implementación de metodologías de trabajo en equipo, el proyecto estimula la colaboración entre los estudiantes y el intercambio de ideas, fomentando así el aprendizaje colaborativo. Además, el enfoque en la resolución de casos prácticos ayuda a desarrollar habilidades clave, como el pensamiento crítico, el análisis y la toma de decisiones informadas, que son valiosas tanto en el entorno académico como en el profesional.

El proyecto también se enfoca en la evaluación formativa, brindando retroalimentación constructiva a los estudiantes a lo largo del proceso de resolución de casos prácticos. Esto les permite identificar áreas de mejora y realizar ajustes, promoviendo así un aprendizaje continuo y progresivo.

En resumen, la implementación exitosa de este proyecto de innovación docente tiene el potencial de mejorar significativamente la calidad del aprendizaje de los estudiantes al fomentar la aplicación práctica de los conocimientos, desarrollar habilidades clave y promover la colaboración y el pensamiento crítico. Como resultado, los estudiantes estarán mejor preparados para enfrentar desafíos del mundo real y serán capaces de aplicar sus conocimientos de manera efectiva en diversas situaciones.

En conclusión, la retroalimentación efectiva desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Proporciona información específica y relevante que les permite identificar sus fortalezas y áreas de mejora, así como orientación sobre cómo pueden mejorar su desempeño académico. Al implementar estrategias de retroalimentación efectiva, se pueden obtener una serie de beneficios, tanto para los estudiantes como para los docentes:

- Mejora del rendimiento académico: La retroalimentación efectiva ayuda a los estudiantes a cerrar las brechas en su aprendizaje, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico. Al recibir comentarios específicos y orientación, los estudiantes pueden enfocar sus esfuerzos en las áreas que necesitan atención.
- Promoción de la autorreflexión y la autorregulación: La retroalimentación invita a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Esto fomenta el desarrollo de habilidades de autorreflexión y autorregulación, permitiendo a los estudiantes evaluar su propio progreso y tomar medidas para mejorar continuamente.
- Aumento de la motivación y el compromiso: La retroalimentación positiva y constructiva puede aumentar la motivación de los estudiantes. Al recibir elogios por su progreso y orientación sobre cómo mejorar, los estudiantes se sienten más comprometidos con su aprendizaje y tienen una actitud más positiva hacia los desafíos académicos¹²¹.

¹²¹ Vid. Molero *et al.*, 2017, p. 232.

- Desarrollo de habilidades de comunicación y colaboración: La retroalimentación entre pares fomenta la comunicación y la colaboración entre los estudiantes. A través de la retroalimentación mutua, los estudiantes desarrollan habilidades de comunicación efectiva, aprenden a escuchar y a brindar comentarios constructivos, y trabajan en equipo para mejorar su aprendizaje.
- Creación de un ambiente de aprendizaje positivo: La retroalimentación efectiva contribuye a crear un ambiente de aprendizaje positivo y de apoyo. Los estudiantes se sienten valorados y respetados, lo que les permite tomar riesgos, aprender de sus errores y buscar constantemente oportunidades de mejora.

En resumen, la retroalimentación efectiva es una herramienta poderosa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Al implementar estrategias de retroalimentación diferenciada, promover la autorreflexión y la autorregulación, y fomentar la retroalimentación entre pares, se pueden obtener resultados significativos en el desarrollo académico de los estudiantes. La retroalimentación efectiva no solo beneficia a los estudiantes, sino también a los docentes, al mejorar la calidad de la enseñanza y fortalecer la relación entre el docente y el estudiante.

6. REFERENCIAS

- Cervell, M. J. y Galdana, M. (2010). Nuevos métodos de evaluación: la evaluación entre iguales. En E. M.^a Rubio, M.^a M. Pardo y M. Farias (coords.), Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS, Ediciones de la Universidad de Murcia, 199-214.
- Delgado et al. (2012). Estrategias para proporcionar el retorno en la evaluación continua. En A. Cerrillo y A. M. Delgado (coords.), La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC, Huygens Editorial, pp. 213-222.
- Fernández, A. C. (2009). La resolución de casos prácticos. En J. Rodríguez-Arana y R. Palomino (dirs.), Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho, Thomson Reuters Aranzadi, pp. 175-201.
- Gibbs, G. y Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. Cuadernos de docencia universitaria, 13. Octaedro-ICE de la Universidad de Barcelona.
- Molero et al. (2017). Innovación docente: diseño de un proceso. Del proyecto de innovación al feedback del alumno. En Carrasco, P. J. (dir.), Experiencias docentes en titulaciones sociales y jurídicas, Tirant lo blanch, pp. 229-233.
- Sanmartí, N. (2007). Diez ideas clave. Evaluar para aprender, Grao.
- Selma, A. (2010). Los casos prácticos como herramienta docente. En E. M.^a Rubio, M.^a M. Pardo y M. Farias (coords.), Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS, Ediciones de la Universidad de Murcia, pp. 41-62.

EL ACERCAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES A LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA

MARÍA JESÚS BLANCO SÁNCHEZ
Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

El verdadero signo de la inteligencia no es el conocimiento, sino la imaginación.

Albert Einstein

El presente trabajo expone el discurrir de un programa de desarrollo de las altas capacidades intelectuales en la Universidad. Nos encontramos ante un programa de excelencia puesto en marcha con el objetivo de potenciar el talento y las habilidades de los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales. Se trata de una propuesta innovadora que une a universidades, profesorado y estudiantado en un proyecto que apuesta por el desarrollo del talento a través de la realización de actividades centradas en la investigación.

En este epígrafe introductorio se señalarán aspectos elementales de las altas capacidades y del programa cuyo desarrollo se expone. Antes de adentrarnos en esta materia se da a conocer al lector, de forma sucinta, la regulación aplicable en nuestro país sobre Altas Capacidades.

1.1. ¿QUÉ ENCONTRAMOS EN LA REGULACIÓN ESPAÑOLA AL RESPECTO?

La legislación española considera a los estudiantes con altas capacidades como alumnos con “Necesidad Específica de Apoyo Educativo”. Al estar transferidas las competencias en materia educativa a las Comunidades autónomas, son las Consejerías de Educación las encargadas de la

identificación y atención de estos alumnos, a través de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica y los colegios. Por este motivo, no existe un protocolo común de identificación y atención en España.

La Constitución Española reconoce, en su artículo 27.2, que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Las altas capacidades intelectuales son consideradas un tipo de necesidad específica de apoyo educativo por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Estas pueden precisar, por tanto, de una respuesta educativa adaptada, especialmente en el caso de personas con superdotación intelectual o talento.

En cuanto a sistema universitario se refiere podemos traer a colación el artículo 37 de la recién aprobada Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, en la que se establece el principio de “equidad y no discriminación”. En particular, su párrafo segundo:

“2. Las universidades favorecerán que las estructuras curriculares de las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles. En particular, adoptarán medidas de acción positiva para que el estudiantado con discapacidad pueda disfrutar de una educación universitaria inclusiva, accesible y adaptable, en igualdad con el resto del estudiantado, realizando ajustes razonables, tanto curriculares como metodológicos, a los materiales didácticos, a los métodos de enseñanza y al sistema de evaluación.

Las universidades facilitarán a las personas usuarias de las lenguas de signos su utilización cuando se precise.

Las universidades promoverán el acceso a estudios universitarios de las personas con discapacidad intelectual y por otras razones de discapacidad **mediante el fomento de estudios propios adaptados a sus capacidades.**”

Se ha analizado la información disponible sobre los programas y acciones desarrollados por la Junta de Andalucía, concretamente a través

de la Consejería de Educación en la línea de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa. En los documentos consultados y la información pública disponible se evidencia que la cuestión, en sentido general, es abordada. Se contextualiza este fenómeno partiendo de la base de que información, formación y participación de las familias es importante en cualquier etapa y momento educativo, siendo un aspecto fundamental en la respuesta que precisan los alumnos y alumnas con alguna necesidad específica de apoyo educativo. En concreto, dentro de las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo la Dirección General de Participación e Innovación Educativa engloba al alumnado con necesidades educativas especiales, al alumnado con altas capacidades intelectuales, al alumnado con dificultades específicas de aprendizaje y al alumnado que precisa actuaciones de carácter compensatorio.

Desde el año 1982, cuando se iniciaron las primeras experiencias de innovación y experimentación educativa y los primeros proyectos de integración de los alumnos y alumnas con discapacidad en la escuela ordinaria, la Junta de Andalucía incluyó dentro de su política educativa el impulso y dinamización de un conjunto de actuaciones y programas, inspirados en los principios de normalización, integración y atención individualizada, que han presidido la atención a las necesidades educativas especiales de los escolares en estas dos últimas décadas.

El Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales.

Esta norma tiene por objeto la ordenación de la atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales debidas a los diferentes tipos y grados de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, mediante un conjunto de acciones que desarrollan y concretan las actuaciones previstas para este tipo de alumnado.

En concreto dedica los artículos 26 y 27 a las particularidades de los estudios universitarios. Se establece que para aquellos alumnos y alumnas que en el momento de su inscripción justifiquen debidamente alguna discapacidad que les impida realizar la prueba de acceso con los

medios ordinarios, las Comisiones organizadoras de las pruebas tomarán las medidas oportunas para que puedan hacerlo en las condiciones más favorables, incluyendo como beneficiarios de estas medidas más favorables también al alumnado con discapacidad que realice la prueba de acceso a cualquiera de las Universidades de Andalucía para mayores de 25 años.

Se establece también que las Universidades de Andalucía adaptarán determinadas materias o prácticas cuando, por limitación de sus capacidades, un alumno o alumna universitario así lo solicite, siempre que tales adaptaciones no impidan alcanzar un desarrollo suficiente de los objetivos generales previstos para estos estudios. Para ello las Universidades establecerán el correspondiente procedimiento de solicitud.

El artículo 27 se ocupa de aspectos relativos a la reserva de plazas en las Universidades, estableciendo que las Universidades de Andalucía reservarán hasta un 3% de las plazas disponibles para estudiantes que tengan reconocido un grado de minusvalía igual o superior al 33%, o padezcan menoscabo total del habla o pérdida total de la audición, así como para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad que precisen recursos extraordinarios.

La revisión de los programas y actuaciones emprendidos al amparo de esta normativa vigente son valorables, si bien nos llevan a apuntar que una revisión y/o adaptación de la normativa al momento actual debe ser considerada. Las enseñanzas infantil, primaria, secundaria e incluso de bachillerato y formación profesional se han caracterizado, tradicionalmente, por contar con mayores apoyos políticos e institucionales que la enseñanzas universitarias que nos ocupan en este trabajo.

1.1. DE LAS ALTAS CAPACIDADES

Conforme se anticipó, en este epígrafe introductorio se hará una breve referencia a la conceptualización y rasgos esenciales de las altas capacidades. Se advierte al respetado lector que nos limitamos a traer a colación reflexiones de reputada doctrina, asumiendo que no somos expertos en la materia. Como docentes universitarios con especial inte-

rés en favorecer la absoluta integración ha sido suficiente, al inicio del programa, con este conocimiento de índole general. Aún así, se manifiesta el firme compromiso de seguir formándose en la materia en tanto un mejor y mayor conocimiento de las particularidades de las altas capacidades permitirán un mejor desarrollo del programa a futuro.

El modelo de tres anillos de Renzulli (1976) establece tres dimensiones interrelacionadas que definen las Altas Capacidades.

El modelo de los tres anillos de Joseph Renzulli pretende aprehender las principales características que definen el potencial que tiene el ser humano para llevar a cabo producciones creativas. El nombre deriva del marco conceptual de la teoría (compuesto de tres grandes rasgos: la capacidad intelectual, el compromiso o implicación en la tarea y la creatividad) y su directa implicación en las distintas áreas de desempeño humano.

El aspecto más significativo de esta teoría es muy probablemente el hecho de que la importancia recae en la interacción de estos tres factores aplicados a una situación concreta lo que crea las condiciones para que pueda darse un auténtico proceso de creación. Un segundo aspecto relevante de esta teoría es el hecho de que, si bien los constructos tradicionalmente evaluados (aptitudes específicas, inteligencia general o rendimiento académico) tienden a ser relativamente estables a lo largo del tiempo, la capacidad creativa y la implicación en la tarea suelen ser por el contrario contextuales y temporales. Por último, es importante recalcar que estos tres grandes rasgos emergen simultáneamente únicamente en ciertas personas, en determinados momentos y bajo determinadas circunstancias.

El primer rasgo a considerar es la capacidad por encima de la media. Este rasgo incluye tanto aptitudes generales (p.ej., razonamiento verbal, espacial o gestión de la memoria), como áreas específicas de desempeño humano (p.ej., composición musical, química, diseño...). Este rasgo o anillo es el más estable en el tiempo de los tres. Esto significa que el rendimiento de un estudiante dentro de los parámetros de este rasgo es relativamente invariable, siendo este el anillo más asociado a los rasgos cognitivos más tradicionalmente evaluados. La razón

por la cual este rasgo se refiere a una capacidad intelectual por encima de la media y no a una “habilidad excepcional” o al “2% superior de la población” se debe a una serie de investigaciones que evidenciaron la no existencia de una clara relación entre aptitud académica y logro profesional. En otras palabras, estas investigaciones sugirieron que, por encima de un determinado nivel de capacidad intelectual, los logros en el mundo real dependen menos de un incremento en el nivel aptitudinal del sujeto que en otros factores más personales o volitivos (como lo son el nivel de creatividad o de implicación en la tarea). Esto pone de relieve las claras limitaciones que poseen los tradicionales tests de inteligencia y la innumerable cantidad de tests de aptitudes y rendimiento que a día de hoy siguen usándose de cara al diagnóstico o selección de sujetos para formar parte de programas de enriquecimientos educativos.

Respecto al conjunto de rasgos: compromiso, perseverancia o implicación en la tarea, se consideran rasgos no intelectuales que se dan muy a menudo en individuos creativamente productivos. Se trata de rasgos tales como la perseverancia, la determinación o la fuerza de voluntad.

Se podría entender también como una forma más refinada o selectiva de motivación para una determinada tarea o problema. La relevancia de este conjunto de rasgos a la hora de definir el concepto de superdotación deriva de los hallazgos de múltiples estudios de investigación además de numerosos análisis biográficos de individuos altamente creativos y productivos. En otras palabras, una de las principales razones que condujeron al éxito a las personas que han hecho importantes contribuciones en sus respectivos campos, ha sido muy probablemente su capacidad para sumergirse plenamente en un problema por un largo periodo de tiempo y perseverar ante adversidades que disuadirían a otras personas.

La creatividad es el conjunto de características que incluyen la curiosidad, la originalidad o ingeniosidad y la voluntad de cuestionar las tradiciones o convenciones sociales. A lo largo de la historia ha habido multitud de científicos sobresalientes. Sin embargo, aquellos que incluso a día de hoy seguimos reverenciando y cuyos nombres se han convertido en claros referentes en sus respectivos campos son aquellos

científicos que emplearon su capacidad creativa para visionar, analizar y también resolver cuestiones científicas de forma original.

La exposición del modelo de los tres anillos pone el énfasis en la interacción y solapamiento de tres conjuntos de rasgos que propiciarían la aparición de un comportamiento superdotado.

De acuerdo a los principios recogidos en la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), que propugna un modelo de educación en un contexto inclusivo, en España la educación de los estudiantes con altas capacidades se realiza en el aula ordinaria, por lo que no es habitual encontrar modalidades de escolarización específicas para estudiantes con altas capacidades.

Existe una importante laguna en cuanto a la formación para detección y actuación relativa a Altas Capacidades, que ha sido contrastada en distintos estudios sobre la materia. Traemos a colación algunos de los más relevantes en nuestro entorno más cercano en los que se corroboró que el profesorado no cuenta con suficiente formación de grado y posgrado para poder trabajar en el aula las necesidades educativas especiales de los estudiantes con Altas Capacidades a través de un análisis de los planes de estudios universitarios de grado y posgrado vinculados a las Altas Capacidades en las universidades públicas y privadas de Andalucía¹²².

Estos principios de la educación inclusiva se plasman en la práctica en medidas educativas de atención a la diversidad, que en el caso de los estudiantes con altas capacidades, Boal y Expósito (2011) han resumido en las siguientes medidas: ampliaciones del currículo ordinario, en las que prima el enfoque horizontal interdisciplinar; entrenamiento cognitivo o enriquecimiento instrumental; enriquecimiento aleatorio,

¹²² Barrera, E., Sarasola, J. L., Fernández, T., & García, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista De Investigación Educativa*, 39(1), 209-226. <https://doi.org/10.6018/rie.422431>

En la misma línea, a mayor abundamiento: Barrera, E., Sarasola, J. L., Fernández, T., García & Ruíz, M. (2022) Neglecting gifted students: its impact on scholastic failure: perception from the families (La no atención de las Altas Capacidades en la escuela y su relación con el fracaso escolar: percepción desde las familias), *Culture and Education*, DOI: 10.1080/11356405.2022.2121133

centrado en la motivación del propio alumno, ofreciendo al alumno una educación de calidad, donde sea un personaje activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje; adaptaciones curriculares significativas, en las que prevalece el enfoque vertical y flexibilización.

Los aspectos generales aquí expuestos pueden identificarse en el caso de éxito sobre el que vamos a trabajar: el programa de Desarrollo de las Altas Capacidades Intelectuales en la Universidad (programa DACIU).

1.2. INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA DACIU

Se presenta un programa de excelencia puesto en marcha por la Fundación Avanza con el objetivo de potenciar el talento y las habilidades de los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales. Se trata de una propuesta innovadora que une a universidades, profesorado y estudiantado en un proyecto que apuesta por el desarrollo del talento a través de la realización de actividades centradas en la investigación.

El programa DACIU busca ir más allá de los planes de estudios reglados de las universidades para brindar oportunidades de desarrollo personalizado a los estudiantes con altas capacidades intelectuales. Ha sido puesto en marcha por la Fundación Avanza como plan de excelencia que se adapta a las necesidades de estos estudiantes, ofreciéndoles un conjunto de actividades específicas que les permiten desarrollar todo su potencial.

El desarrollo del programa se compone de diversas actividades que incluyen proyectos de investigación, seminarios, congresos y diversas actividades extracurriculares. Estas actividades se desarrollan en un entorno colaborativo en el que los estudiantes pueden interactuar con otros estudiantes, profesores y expertos en diferentes disciplinas.

2. OBJETIVOS

El programa se centra no solo en potenciar el talento de los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales, sino también contri-

buir al desarrollo de la sociedad en su conjunto a través de la generación de conocimiento, la investigación y la innovación.

3. METODOLOGÍA

Cada estudiante DACIU cuenta con el apoyo de un profesor que le sirve de tutor y mentor en un proyecto de investigación personal, algo que permite la colaboración ideal para el desarrollo del talento. Suponiendo esta colaboración una oportunidad única, tanto para los estudiantes por la ocasión de aprendizaje que supone, como para el profesorado participante por enfrentarse al reto de atender a personas con gran capacidad y entusiasmo por el proyecto investigador.

La puesta en marcha y desarrollo del programa se ha estructurado en distintas fases.

1. Fase de presentación en universidades y firma de acuerdos. Se establecen reuniones con representantes de la universidad para darles a conocer las características del programa.
2. Firma de acuerdos para sumarse al programa, anexo acuerdo Fundación Avanza-ANECA y acuerdo Fundación Avanza-Universidad.
3. Fase de divulgación del Programa. Para lograr que tanto los estudiantes, como el profesorado tengan noticia de su existencia se llevan a cabo diversas acciones comunicativas para dar a conocer en qué consiste DACIU, así como la repercusión que la participación en el programa tendrá a todos los niveles. Se desarrolla a través de diferentes medios: redes sociales, web DACIU, sesiones de información y orientación presencial en las universidades participantes, y medios de comunicación que están apostando por el lanzamiento de este innovador programa.
4. Fase de registro de solicitudes y selección de candidaturas. Se establecen plazos precisos para la recepción de solicitudes, tanto del profesorado universitario como de los estudiantes universitarios con altas capacidades intelectuales. Se lleva a cabo un proceso de elección de participantes basado

en criterios en los que los deseos de entrar a formar parte de DACIU son fundamentales.

5. Fase de formación de los docentes. En colaboración con ANECA se lleva a cabo el proceso de formación a los docentes que van a participar en el programa.
6. Fase de desarrollo del Programa DACIU. Durante esta fase cada estudiante seleccionado es guiado por un profesor universitario durante los siete meses que dura cada edición. Durante estos meses el estudiante DACIU presta su ayuda en un proyecto de investigación en activo. Esta fase culmina con la elaboración, publicación y difusión de un artículo de investigación. Es importante tener en cuenta que los participantes seleccionados, tanto por parte del estudiantado como por parte del profesorado tendrán la oportunidad de incluir en su currículum que han pertenecido a este programa, algo que muestra una capacidad de enseñanza o de aprendizaje excepcional^{123 124}.
7. Fase Extra. Con carácter voluntario, aquellos estudiantes DACIU que finalizan la fase de investigación y quieran desarrollar sus talentos en el ámbito de la empresa, pueden solicitar realizar prácticas extracurriculares. La asignación de prácticas depende de la oferta conseguida en un trabajo conjunto entre Universidades y Fundación Avanza. Se señala, como aspecto susceptible de mejora para sucesivas ediciones la gestión de esta fase extra. En el curso académico 2022-2023 no se ha llegado a poner en marcha.

¹²³ Los equipos que han desarrollado el programa en las distintas disciplinas en la Universidad Pablo de Olavide pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://daciui.com/equipos-daciui-universidad-pablo-de-olavide-2022/>

¹²⁴ Los artículos de investigación resultantes, agrupados por áreas de investigación correspondientes a la totalidad del programa pueden consultarse en el siguiente enlace: <https://daciui.com/areas-de-articulos/>

4. PUNTOS DE ESPECIAL RELEVANCIA. DISCUSIÓN RELATIVA A DIFICULTADES ENCONTRADAS

Se señalan, para ser considerados con perspectiva crítica por el lector diversos ejes de la actuación del profesorado integrante del programa. Téngase en cuenta que se expone desde una perspectiva particular, en tanto he sido tutora del mismo.

Respecto a las **funciones del profesor-tutor** señalaría como momentos-puntos críticos del proceso los siguientes:

- Introducción del estudiante en el proyecto de investigación. La mayoría de los estudiantes que se acogen en el programa no han desarrollado nunca una investigación. Nos plantean dudas relativas a organización, integración en el calendario lectivo, metodología o manejo de materiales.
- Establecimiento de cronograma para alcanzar objetivo final. Se tomó el consejo aportado por la Fundación Avanza de ir fijando los plazos “de atrás hacia delante”. Para la elaboración de este calendario se dio un amplio margen de libertad al estudiante. El calendario elaborado se sube como compromiso a la plataforma.
- Se percibe que el estudiante ve en el tutor un “modelo a seguir”. Asume como modelo ejemplos que se le ponen en la forma particular que como investigadora le he comentado que desarrollo en cuanto a la forma de abordar y conducir una investigación, qué pasos dar cuando nos desmotivamos.
- Se toma como compromiso personal el papel de tutora para hacerle ser consciente de la ventaja de utilizar las diferencias que otorgan las altas capacidades en su beneficio, buscando su sitio y probando si la investigación lo es. La integración en el programa puede llegar a ser el momento y el lugar perfecto para convertir lo que hasta ahora han sido desventajas en grandes ventajas. Téngase en cuenta que las diferencias de este tipo de estudiante, sobre todo a una edad muy temprana han podido generar en otras actitudes de rechazo.

En cuanto a la **motivación del estudiante**, destacaría como aspectos clave sobre los que se ha desarrollado el trabajo, los siguientes:

-La importancia de mantener la atención del estudiante. Ya en la formación como tutores fuimos advertidos que las personas con altas capacidades intelectuales suelen tener mucha inquietud por un número amplio de temas, lo que hace que su atención se divida con asiduidad.

Identificado este inconveniente se buscaron herramientas para mantener la motivación del estudiante. Actuaciones tan simples como compartir experiencias propias con él, transmitirle la posición en el trabajo, el valor de la resiliencia en la carrera académica y la importancia de la continuidad en las tareas han permitido que la atención se haya focalizado de forma adecuada y con la menor dispersión posible.

Se observa al inicio del programa cierta inquietud por parte del estudiante sobre “qué va a ocurrir, dónde vamos a llegar” al final del programa. Para redimir esta “ansiedad” por el final se van fijando pequeñas metas para cada una de las tutorías que se van programando.

En relación con el resultado final, como artículo de investigación propiamente dicho ha suscitado preocupación por la novedad en cuanto a normas de cita se refiere. Una vez trabajado haciendo pequeñas prácticas, repazos y correcciones conjuntas fue llevadero dar estructura y redacción adecuadas al trabajo.

El trabajo resultante de la actividad del estudiante tutelado en el marco del programa DACIU lleva por título “PERSPECTIVA JURÍDICA SOBRE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL SECTOR FINANCIERO. UN ESTUDIO RESPECTO DE LA IA FINANCIERA” y en él se analiza jurídicamente la integración de la Inteligencia Artificial en el sector financiero, tanto desde el ordenamiento jurídico español como desde el europeo y se esbozan las posibles aportaciones ventajosas e inconvenientes que trae consigo su uso.

Una vez concluida la fase de publicación (mes de abril de 2023) se ha hecho especial hincapié en la importancia de dar por concluida (al menos temporalmente) esta tarea investigadora para centrar el esfuerzo en los exámenes finales de grado.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo se ha dedicado a describir el programa DACIU, implementado por algunas universidades españolas para estudiantes con altas capacidades. Se ha abordado desde una perspectiva personal y de experiencia propia desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide, poniendo como ejemplo el discurrir de la tutorización de un estudiante en concreto.

Se han procurado identificar los puntos críticos encontrados, donde se ha requerido de una mayor dedicación, confiando en que sirva de referencia para quienes en adelante puedan verse inmersos en situaciones similares.

Es una evidencia contrastada que las necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, que disponen de mayor sensibilización y recursos, las altas capacidades permanecen como las grandes olvidadas en la educación superior.

Fruto de haber formado parte de este enriquecedor programa concluyo esta exposición escrita apelando a la necesidad de ampliar y diversificar los proyectos que permitan la integración y mejor aprovechamiento del talento de los estudiantes con necesidades especiales. Para ello es necesaria la efectiva capacitación del profesorado.

6. REFERENCIAS

- Barrera, E., Sarasola, J. L., Fernández, T., & García, A. (2021). Déficit en la formación sobre altas capacidades de egresados en Magisterio y Pedagogía: Un hándicap para la Educación primaria en Andalucía. *Revista De Investigación Educativa*, 39(1), 209-226.
<https://doi.org/10.6018/rie.422431>
- Barrera, E., Sarasola, J. L., Fernández, T., García & Ruíz, M. (2022) Neglecting gifted students: its impact on scholastic failure: perception from the families (La no atención de las Altas Capacidades en la escuela y su relación con el fracaso escolar: percepción desde las familias), *Culture and Education*, DOI: 10.1080/11356405.2022.2121133
- Boal, M.T., Expósito, M.M. (2011). Medidas de intervención específicas para alumnos con altas capacidades en la Comunidad de Madrid: respuestas educativas y programa de enriquecimiento. En J.C. Torrego (coord.). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo* (pp. 53-87). Madrid: SM.
- Renzulli, J. (1976). *New Directions in Creativity*. Nueva York: Harper and Row.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales*. UNESCO: Salamanca.
Disponible en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Otras fuentes consultadas:
- Centro Renzulli, “El modelo de los tres anillos”. Disponible en:
<https://centrorenzulli.es/>
- Fundación Avanza, “Programa DACIU”. Disponible en: <https://daciui.com/>

UNA APROXIMACIÓN AL MUNDO PENITENCIARIO DESDE EL APRENDIZAJE Y SERVICIO

GLORIA FERNÁNDEZ-PACHECO ALISES
Universidad Loyola Andalucía

EDUARDO IBÁÑEZ RUIZ DEL PORTAL
Universidad Loyola Andalucía

M^a ÁNGELES ALAMINOS HERVÁS
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN: LOS ESTEREOTIPOS SOCIALES SOBRE LA RECLUSIÓN Y SUS IMPLICACIONES PARA LA REINSERCIÓN SOCIAL

Los estereotipos sociales sobre la delincuencia generan obstáculos muy relevantes para la reinserción social de los exreclusos. De hecho, el rechazo social que genera este colectivo tiene implicaciones para la búsqueda de empleo o la reintegración en la comunidad, los cuales son sectores clave del tratamiento que se realiza en el ámbito penitenciario.

Los estereotipos sociales pueden definirse como generalizaciones acerca de las características o rasgos personales de un grupo social. Se han realizado diversos estudios de estereotipos de los exreclusos relacionados con el atractivo físico, la fisonomía anormal, la existencia de cicatrices o la forma de vestir, y de forma general, todos y cada uno de dichos estudios han concluido que las personas de la sociedad tienen un estereotipo físico muy marcado de cómo es un delincuente (Ibabe, 2020). Según Goffman (1998) las consecuencias de la estigmatización son devastadoras, la persona estigmatizada pierde su autoestima e incluso busca la transformación del yo a través de un aprendizaje distorsionado (como citado en Revelles, 2019). En el caso de los reclusos, la estigmatización social tiene efectos en la efectividad de su reinserción social. En este sentido, Diversas investigaciones han demostrado el

papel relevante del apoyo social para el tratamiento en centros penitenciarios. En concreto, para favorecer expectativas de futuro positivas y estrategias de afrontamiento útiles para una adecuada resolución de conflictos en el ámbito carcelario (Crespi & Mikulic, 2013).

Con el proyecto de innovación docente que expondremos a continuación se pretende contribuir a la sensibilización y la mejora del conocimiento sobre el mundo penitenciario del alumnado de los Grados en Criminología, doble grado Psicología/Criminología, doble grado Derecho/Criminología y grado en Derecho para reducir los obstáculos hacia la reinserción social. Para ello se obtuvo financiación de la Oficina de Innovación de la Universidad Loyola Andalucía en la convocatoria de proyectos de innovación docente 2022/2023.

2. OBJETIVOS

En términos generales, los objetivos del proyecto de innovación se centran en ampliar el conocimiento del alumnado sobre la población reclusa, además de reducir los obstáculos hacia la reinserción social.

Por otro lado, en términos más concretos, se pretende sensibilizar sobre la existencia de estos estereotipos a través de la experiencia práctica de varios grupos de alumnos/as de una asignatura relacionada con el tratamiento de la delincuencia denominada "Predicción, prevención y tratamiento de la delincuencia". Esta asignatura es impartida durante el 4º semestre del plan de estudios del grado en Criminología y del doble grado en Psicología y Criminología, y el 8º semestre del plan de estudios del doble grado en Derecho y Criminología.

3. METODOLOGÍA

Para desarrollar el proyecto de innovación que aquí se presenta se propuso una metodología basada en el Aprendizaje-Servicio (ApS). El aprendizaje-servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto articulado.

El aprendizaje servicio parte de la correcta combinación de dos factores: el primero, la adquisición de un conocimiento específico y, en segundo lugar, la realización de un servicio real, la idea fundamental, por tanto, es que durante el proceso de aprendizaje se incorpora la realización de un servicio auténtico como metodología docente. El aprendizaje servicio, como metodología docente, se fundamenta en las teorías pedagógicas de John Dewey (2010). Para Dewey el aprendizaje se verá reforzado si el sujeto que aprende, el estudiante, experimenta que el conocimiento que está adquiriendo tiene una repercusión positiva en la comunidad.

Esta forma de aprendizaje genera una sinergia muy relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que, por un lado, refuerza el aprendizaje, se aprende mejor y de manera significativa -produciendo una instalación más profunda de este conocimiento en el alumnado-; y, por otro lado, genera un impacto positivo en la comunidad que recibe el servicio. Además de estas dos aportaciones de formación y servicio, el ApS incorpora el trabajo sobre competencias transversales de sentido ético-cívico en tanto que el alumnado entra en contacto con la realidad social de diversos entornos, habitualmente desconocidos experiencialmente, ofreciéndole la oportunidad de un conocimiento de la realidad de manera directa generando un importante impacto en el estudiante.

En particular, en este proyecto de innovación docente, nuestro alumnado participa en una actividad para la cual, por un lado, tiene que trabajar los contenidos específicos de la asignatura, por otro lado, sale del centro de formación para conocer directamente la realidad de un centro de inserción social y posteriormente explicar todo lo aprendido, a partir del estudio y de la experiencia al alumnado de otros estudios de la universidad.

Como hemos apuntado anteriormente, la sinergia en el aprendizaje es alta produciendo un mayor impacto de esta formación en el alumnado. En primer lugar, el conocimiento que están adquiriendo es relevante para la actuación de formación y sensibilización que están realizando, generando un aprendizaje significativo; por otro lado, su actividad redonda en la sensibilización social sobre una realidad a través de la presentación al alumnado de otras asignaturas que recibe la información del proyecto y de la realidad que han experimentado.

Existe suficiente recorrido y evidencias que avalan la implementación del ApS en el espacio de educación superior (Bringle y Hatcher, 1996) así como su impacto en el estudiantado (Blanco Cano y García Martín, 2021).

Nuestra Universidad forma parte de una red de universidades jesuitas que están priorizando esta metodología innovadora como estrategia para la realización de su misión. Dentro de la Universidad Loyola Andalucía el ApS se está institucionalizando como una de las señas de identidad docente y de excelencia académica, por un lado; y por otro, muestra el compromiso social de la Universidad.

El proyecto de innovación ha afectado fundamentalmente a la Facultad de Ciencias políticas y Jurídicas y, en concreto, al grado en Criminología, los dobles grados en Psicología y Criminología, y Derecho y Criminología; además del grado en Relaciones internacionales de manera indirecta por la difusión de resultados realizada en la fase de exposición de los trabajos elaborados por los alumnos de la asignatura Predicción, prevención y tratamiento de la delincuencia para sensibilizar a otros alumnos/as sobre los estereotipos sociales en relación con la reclusión y la delincuencia.

Desde los centros de educación superior de la Compañía de Jesús en España UNIJES¹²⁵ se han dado unas directrices pedagógicas que dan un carácter propio a la formación integral de sus estudiantes. Este marco específico se basa en el paradigma pedagógico ignaciano que tiene sus raíces en la historia de más de 400 años de sus centros educativos y en la denominada pedagogía que subyace a sus primeros documentos que trataron de sistematizar como debía ser la formación en un centro propio y que se plasmó en la *Ratio Studiorum* (Mesa, 2019).

Esta perspectiva pedagógica se caracteriza por la personalización y la preocupación por la formación integral del alumnado, en la actualiza-

¹²⁵ UNIJES es una red de universidades y centros vinculados a la Compañía de Jesús en España. Las Universidades Jesuitas, al tiempo que mantienen su autonomía y desarrollo propio, se unen con el fin de impulsar alianzas y proyectos comunes que refuercen: La calidad académica y humanista de sus programas formativos, la investigación de soluciones ante los retos sociales, la contribución a los diálogos y debates de nuestro tiempo. Para más información consultar: <https://unijes.net>

ción de su formulación se establecen en el campo de la educación superior cuatro ámbitos de formación: *utilitas*, *humanitas*, *iustitia* y *fides* (Agúndez, 2008). Cada una de estas dimensiones se refieren a elementos importantes para la formación que se quiere ofrecer al alumno y a la sociedad, un alumnado que se prepara con excelencia en el aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de habilidades profesionales, pero que también tiene una amplia formación humanista comprometida con el bien común a partir de una perspectiva amplia y positiva del ser humano (Margenat, 2013).

Con esta metodología se persigue fomentar la sensibilización sobre un colectivo con riesgo de exclusión social acercando a los/as alumnos/as a la práctica profesional, así como el intercambio de experiencias entre los estudiantes y reclusos.

Para ello se ha colaborado con una organización cuya actividad está basada en la intervención con reclusos y exreclusos, denominada “Fundación Padre Garralda”. La Fundación Padre Garralda – Horizontes Abiertos es una Organización No Gubernamental que se dedica a la integración social de las personas más necesitadas y, en concreto, con todas las personas que se hallan en las cárceles y están decididas a acceder a una vida normalizada, una vez que hayan cumplido sus condenas¹²⁶.

Las actividades realizadas en el marco del proyecto de innovación se han centrado en dos dimensiones: los estereotipos sociales de la delincuencia y en la gestión de conflictos con perspectiva de género.

4. RESULTADOS: FORMACIÓN PROFESIONAL Y HABILIDADES CÍVICAS

El proyecto de innovación docente implicó la participación de 20 alumnos/as de manera directa y alrededor de 80 alumnos/as de manera indirecta, además de 7 docentes y 3 educadores sociales. El proyecto ha consistido en la realización de dos visitas al Centro de Inserción Social de Alcalá de Guadaíra, Sevilla (CIS) durante el mes de marzo

¹²⁶ Para más información consultar: <https://www.horizontesabiertos.org>

de 2023; además de un intercambio de experiencias en la Universidad Loyola en el contexto de la asignatura “Predicción, Prevención y Tratamiento de la delincuencia” del grado en Criminología, llevado a cabo el 11 de abril de 2023, el cual se denominó “Buenas prácticas en el tratamiento con delincuentes”. En una de las ocasiones se tuvo la oportunidad de realizar una visita guiada por las instalaciones la “Unidad de madres” adscrita al CIS Jiménez de Asúa, que permitió conocer no sólo los recursos habilitados para las internas y sus hijos/as sino también el tratamiento que se posibilita en un servicio especializado que se vertebró entorno al “interés superior del menor”. Posteriormente, los grupos de alumnos seleccionados sistematizaron en un informe científico-técnico sus percepciones en torno a las actividades llevadas a cabo y las explicaron en otras asignaturas de diferentes grados (Sociología jurídica o Ética social y Profesional en las Relaciones internacionales), con la intención de difundir las experiencias vividas, tanto en el CIS como en la unidad de madres, y sensibilizar a su alumnado.

A los alumnos/as participantes se les pasó el cuestionario CASQ (Moely et al., 2002), de evaluación de habilidades y competencias cívicas, validado al ámbito español (Ortega, Díaz-Pareja & Cámara-Estrella, 2021). En el cuestionario se evalúan 5 dimensiones relacionadas con el aprendizaje y servicio, todas ellas con una escala Likert de 5 puntos, donde 1 se refiere a “totalmente en desacuerdo” y 5 “totalmente de acuerdo”. El cuestionario está constituido por seis dimensiones que evalúan las competencias acción cívica, las habilidades interpersonales y capacidad de resolución de conflictos, la conciencia política, las habilidades de liderazgo, actitudes de justicia social y actitudes ante la diversidad. Antes de iniciar la actividad completaron un formulario online con la versión PRE del cuestionario CASQ y, una vez finalizadas las clases se les pidió completar nuevamente el formulario, esta vez en su versión POST; con la intención de evaluar los cambios antes y después de realizar las actividades relacionadas con el proyecto de innovación.

A raíz de esta segunda evaluación pudimos comprobar que aquellas participantes que completaron tanto la versión PRE como POST del cuestionario aumentaron su implicación social al valorar con una pun-

tuación superior cuestiones como “Pretendo participar en algún programa de acción social comunitaria” (2 de las 5 participantes subieron su valoración en este ítem de 4 a 5), o “En el futuro, planeo participar en servicios comunitarios” (en la fase POST ninguna de las participantes bajó de 4 su valoración, cuando en la fase PRE tres de ellas marcaron 2 o 3). También hay un aumento en la valoración sobre la afirmación “Me comprometo a marcar la diferencia en positivo” y “Planeo involucrarme en programas de ayuda para cuidar el medio ambiente”. Estas mejoras son indicadores de cambio en la concienciación social a través de la experiencia vivida, aunque habría que profundizar más en las competencias adquiridas por los y las participantes. Desgraciadamente de los 24 alumnos que completaron inicialmente el cuestionario CASQ para valorar sus competencias cívicas tan solo 5 rellenaron el cuestionario final, perdiendo de este modo la posibilidad de comparar los efectos de la experiencia de aprendizaje en la mayoría de los participantes. Esto es debido a que tras la realización del trabajo práctico en la asignatura “Predicción, prevención y tratamiento de la delincuencia” y las exposiciones para sensibilizar al resto del alumnado sobre los estereotipos sociales de la reclusión, se inició la época de exámenes complicándose la tarea de recogida de los datos de evaluación a través del formulario online. Mientras que se reiteró en varias ocasiones la necesidad de completar el formulario final vía email, los y las participantes se abstuvieron de realizarlo.

No obstante, gracias a la encuesta de satisfacción facilitada en la última clase de la asignatura “Predicción, prevención y tratamiento de la delincuencia” se pudo recoger información cualitativa sobre la satisfacción de los participantes en la actividad. Alrededor del 75% de los encuestados consideró satisfactorio la adquisición de competencias derivadas del trabajo práctico realizado en la asignatura. En concreto, las cuestiones más destacadas se centraron en la posibilidad de reflexionar sobre los estereotipos sociales sobre la delincuencia y el cambio de opinión experimentado, también sobre la importancia de la realización de actividades prácticas para consolidar los conocimientos adquiridos en las clases teóricas, y sobre los alicientes del trabajo en equipo.

En lo que se refiere a los internos del CIS, una vez realizado el taller en su centro y la visita a la universidad en la que se les preguntó sobre sus sentimientos, experiencias y aprendizajes en el contacto con el sistema penitenciario y en el tratamiento recibido en prisión, valoraron de manera muy positiva la experiencia. Por su parte, destacaron el poder tener contacto con otras realidades fuera del sistema penitenciario o de los barrios de origen, además del valor de concienciar a los alumnos/as, y por ende a la sociedad, sobre las dificultades de la reinserción social. También la importancia de una formación teórica y práctica de los futuros profesionales que intervendrán en los centros penitenciarios. Destacaron la relevancia de mejorar la empatía de los profesionales que trabajen en los centros y de trabajar los estereotipos que hay en la sociedad para propiciar su inserción social y laboral.

En síntesis, de los resultados del formulario y los comentarios derivados de las visitas podemos extraer varias cuestiones:

- El conocimiento sobre las circunstancias y situaciones especiales unidos a la reclusión parece producir un incremento de actitudes de concienciación cívica por parte de los alumnos/as. La metodología de ApS en este sentido produce una sinergia con el contenido del programa incrementando el conocimiento y generando también cambios actitudinales.
- En cuanto a la evolución de las habilidades de resolución de conflictos y liderazgo, los resultados parecen indicar una necesidad de mayor profundización en las tareas de voluntariado o experiencias de más calado por parte de los alumnos/as.
- Valoración muy positiva de la experiencia por parte de los reclusos y de los educadores en cuanto a la importancia de que los reclusos verbalicen su situación y compartan sus preocupaciones, al generar nuevas expectativas y emociones positivas hacia la reinserción social. Otra de las aportaciones del ApS es el reconocimiento de los agentes comunitarios con los que se colabora, a través de asociaciones, que permite tener una comunicación interpersonal que enriquece a todos los

participantes y que ayuda a romper los estereotipos sobre los colectivos.

- Entre las dificultades que se encontraron en la implementación del proyecto de innovación docente, nos encontramos la excesiva burocratización de los permisos de asistencia o intercambio de experiencias con el CIS, lo cual contribuyó a ralentizar el proceso de selección de alumnos/as y redujo las posibilidades de extenderlo a un mayor número de alumnos/as. De hecho, tuvo que dividirse la visita en dos días para poder dar cobertura a un mayor número de asistentes. También un cambio en la dirección del CIS propició un aplazamiento de la actividad en la calendarización de las sesiones y con ello una menor disponibilidad por parte de los/as alumnos/as. A ello se añade la carga de trabajo del alumnado al final de cuatrimestre docente, lo cual no les permitió profundizar más en la experiencia. En este sentido, consideramos que la continuación del proyecto en años posteriores podría consolidar la colaboración con el CIS y disminuir los tiempos en la tramitación de las autorizaciones.
- Efectos positivos en el incremento del conocimiento de los efectos de los estereotipos sociales de la delincuencia, a través de sus protagonistas, y en la sensibilización del alumnado en relación con los estigmas de la reclusión que obstaculizan la reinserción social. También permitió al alumnado involucrarse más en las actividades que lleva a cabo la fundación “Padre Garralda” y dar cabida en su formación una perspectiva más humana de la intervención profesional con delincuentes. El proyecto de ApS en este aspecto actuó como un proyecto multiplicador de la experiencia, ya que el alumnado que participó expuso una sistematización del contenido a partir de la experiencia en dos asignaturas diferentes donde otros alumnos/as pudieron preguntar sobre la experiencia y resolver preguntas que otros compañeros les plantearon a partir de sus exposiciones.

5. DISCUSIÓN

El aprendizaje ha sido significativo tanto por parte del alumnado implicado, mejorando el conocimiento del mundo penitenciario, como entre los grupos entre los que se ha difundido el proyecto al generar debates muy interesantes sobre los estereotipos sociales sobre la delincuencia y la necesidad de apoyo social para reinserción de los exreclusos, con especial incidencia en la perspectiva de género. Esta surgió de la visita a la “Unidad de madres” adscrita al centro de inserción social. En concreto, surgieron debates relacionados con la conveniencia de mantener a los menores de edad dentro de un centro penitenciario o el alejamiento de los menores y sus madres para posibilidad un mejor ambiente. Esto permite constatar la influencia de la criminalización de la exclusión (Revelles, 2019) que “deshumaniza” la opinión pública para imponer criterios que en nada ayudan a los menores de edad y su interés legítimo. También se plantearon cuestiones relativas a si el tratamiento dentro de las prisiones permite reducir la reincidencia y cuáles son los ingredientes fundamentales para mejorar su efectividad. Otra cuestión fundamental fue el análisis de las percepciones sociales de la delincuencia y sus efectos psicológicos y sociales en la población de exreclusos, sobre todo en lo relativo a la inserción laboral y la extinción del consumo de drogas (Crespi y Mikulic, 2013). La propuesta metodológica de ApS permite plantear estas cuestiones de manera no únicamente teórica o expositiva en el aula sino a través del conocimiento real de personas en estas situaciones corroborando que la implicación del alumnado con el tema es cualitativamente diferente y su aprendizaje se realiza con mayor impacto.

Este proyecto de innovación no solo ha potenciado el conocimiento, la comprensión y el compromiso del alumnado con la realidad penitenciaria; sino también las competencias, destrezas y conocimientos adquiridos con la metodología ApS, como pedagogía experiencial y en la que se realiza un servicio útil para la sociedad y para el colectivo con el que se trabaja potencia una profundización e instalación más intensa que el modelo convencional de enseñanza.

6. CONCLUSIONES

Como innovación docente, la metodología de aprendizaje y servicio constituye una herramienta útil para potenciar la transferencia de conocimiento desde la docencia universitaria hacia la intervención que se hace en entidades sociales, acercándoles al mismo tiempo a la práctica profesional de las entidades sociales que trabajan con colectivos vulnerables. Además, parece ser un instrumento eficaz para sensibilizar al alumnado sobre la realidad de colectivos en riesgo de exclusión.

Derivado del proyecto de innovación docente “Una aproximación al mundo penitenciario desde el Aprendizaje y Servicio” se ha promovido el conocimiento práctico sobre las experiencias y situaciones problemáticas que sufren las personas en situación de reclusión, además de sobre la relevancia de programar tratamientos individualizados y adaptado a las circunstancias de la persona. Por otro lado, este tipo de proyecto de innovación docente, que implica la realización de un “servicio” con colectivos excluidos, parece producir un incremento de actitudes de concienciación cívica por parte de los alumnos/as participantes. También fomenta la sensibilización del resto del alumnado a los que se les transmite información sobre una realidad desconocida y cargada de prejuicios por la sociedad.

Si bien es cierto que debemos subrayar las limitaciones encontradas al no haberse planificado adecuadamente los tiempos en el desarrollo de las actividades y en la evaluación de la satisfacción de los participantes en las diferentes experiencias. En concreto, la excesiva burocratización de los permisos que ralentizó el proceso de selección de alumnos/as y redujo las posibilidades de extenderlo a un mayor número de alumnos/as. También debe mejorarse la evaluación de la adquisición de competencias y el incremento de actitudes cívicas por parte de los alumnos/as participantes, además de establecer un mecanismo objetivo de valoración por parte de las personas implicadas en las actividades.

El proyecto ha tenido efectos positivos en el incremento del conocimiento de los efectos de los estereotipos sociales de la delincuencia y la mejora de la sensibilización del alumnado sobre los prejuicios sociales y los efectos en la reinserción social. Consideramos que este tipo de

prácticas no solo tiene un carácter novedoso, sino que están especialmente relacionadas con la adquisición de competencias de trabajo en equipo y de sensibilización.

Uno de los principales retos educativos que se atribuyen a la educación universitaria es el de preparar profesionales implicados con el cuidado del mundo que nos rodea y con los colectivos más desfavorecidos, entre los que se encuentran las personas privadas de libertad por haber cometido un delito. En este sentido, con este tipo de proyectos de innovación docente se contribuye a una mejora del entorno educativo al sensibilizar al alumnado acerca de los distintos aspectos que afectan al ámbito penitenciario.

Uno de los elementos que motivan este tipo de metodología transversal es la incorporación del progreso no solo en las competencias académicas del alumnado sino también en la humanización y desarrollo personal. Contribuir no solo a formar buenos profesionales sino profesionales implicados en la lucha contra las desigualdades sociales y a favor del bien colectivo es un elemento clave para conseguir la excelencia en el desarrollo de la docencia universitaria.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queremos agradecer la colaboración tanto de la Fundación “Padre Garralda- Horizontes Abiertos”, a través de la voluntaria Rocío García-Carranza Benjumea, como de la participación del Centro de Inserción Social “Luis Jiménez de Asúa”, a través de la educadora María Jesús Barrios Castro; sin quienes no hubiera sido posible esta iniciativa de innovación docente. Así mismo, queremos agradecer la colaboración de Laura Pascual Velázquez, criminóloga y compañera de la Universidad Loyola Andalucía, quien realizó el taller formativo sobre “resolución de conflictos con perspectiva de género” durante las visitas al CIS.

8. REFERENCIAS

- Agúndez, M. A. (2008). El paradigma universitario Ledesma–Kolvenbach. *Revista de Fomento Social*, 603–631.
<https://doi.org/10.32418/rfs.2008.252.2044>
- Blanco Cano, E., & García Martín, J. (2021). El impacto del aprendizaje-servicio (ApS) en diversas variables psicoeducativas del alumnado universitario: las actitudes cívicas, el pensamiento crítico, las habilidades de trabajo en grupo, la empatía y el autoconcepto. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 32, Nº 4, págs. 639-649.
<https://doi.org/10.5209/rced.70939>
- Crespi, M., & Mikulic, I. M. (2013). Estudio de la reinserción social de liberados condicionales desde un enfoque psicosocial Study of parolees' social reintegration from a psychosocial approach. www.criminologia.net
- Ibabe, I. (2020). Influencia de los estereotipos sobre delincuentes en la identificación de personas.
- Margenat, J. M.. (2013). Competentes, conscientes, compasivos y comprometidos: la educación de los jesuitas. PPC Editorial
- Mesa, A. (2019) La pedagogía ignaciana: textos clásicos y contemporáneos sobre la educación de la Compañía de Jesús desde san Ignacio de Loyola hasta nuestros días. Ed. Manresa
- Moely, B. E. M. S. H. ; I. V. M. D. and M. M. (2002). CASQ psychometric-properties-and-correlates-of-the-civic. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15–26.
<http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0008.202>
- Ortega Tudela, J. M., Díaz-Pareja, E. M., & Cámara-Estrella, África M. (2021). Futuros educadores, compromiso social y Aprendizaje-Servicio. *PUBLICACIONES*, 51(1), 139–173.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i1.15746>
- Revelles Carrasco, M. (2019). Género y delincuencia: de la exclusión a la criminalización. *Revista de Estudios Socioeducativos : RESED*, 7, 137–153. https://doi.org/10.25267/rev_estud_socioeducativos.2019.i7.09

A PROPÓSITO DE LA REVOCACIÓN DE LEGADOS Y LA ACTIO PETITIO HEREDITATIS POR OTROS LLAMADOS

ELISA MUÑOZ CATALÁN

PDI Universidad Internacional De La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Con la elaboración de este trabajo de investigación nuestro objetivo principal es analizar, desde un punto de vista jurídico-actual, las posibles soluciones legales que se pueden dar a las preguntas que fueron planteadas a la autora ante un supuesto práctico objeto de análisis jurídico en materia hereditaria y de familia, el cual, contiene ciertos hechos que van a resultar clave a la hora de tratar de resolver ciertas cuestiones, máxime tras el gran número de herencias que se han producido tras el coronavirus.

En concreto, veremos la importancia de la llamada *-desde el propio Derecho Romano-* como *actio petitio hereditatis* y cómo el Tribunal Supremo, mediante la STS de 24 de julio de 1998, ya afirmó literalmente que la acción de petición de herencia se basa:

“En el hecho de que, hallándose unos bienes poseídos en concepto de dueño por un tercero, el que considera pertenecerle dichos bienes por título de herencia, reclama que se declare en su favor la titularidad dominical de los mismos”. No obstante, en ciertos casos no va a resultar fácil diferenciar entre la acción de petición de herencia y la acción reivindicatoria o declarativa de dominio.

A tal fin, mediante la aportación del presente Dictamen jurídico, nos adentraremos en diversas cuestiones controvertidas que pueden darse en supuestos reales y que, como jurista, debemos ofrecer una respuesta jurídico-procesal que ayude a resolver los problemas jurídicos que se pueden presentar en nuestros días sobre procesos sucesorios y de familia.

Y trataremos de resolver cuestiones procesales tan importantes hoy, como son, la posible revocación de legados, la situación de los hijos de un matrimonio anterior y de su viudo, fallecimiento de descendiente antes de ascendiente, la petición de la herencia por otros llamados, así como la aceptación de la herencia que necesita de autorización judicial.

De esta forma, al finalizar nuestro trabajo, comprenderemos mejor el Derecho Procesal De Familia y Sucesiones, y nos familiarizaremos - *tras la realización del breve Dictamen propuesto*- con las instituciones antes citadas y su razonamiento jurídico.

Ahondando, finalmente, en las notas esenciales que concurren en cada uno de ellos y en lo que dispone la normativa vigente para cada caso concreto a la hora de ofrecer ayudas hasta el año 2025 en lo que se refiere a vivienda y soluciones habitacionales, tan necesarias en plena Era postcovid como la que actualmente nos encontramos.

2. ANÁLISIS JURÍDICO Y PROPUESTA DE RESOLUCIÓN A LAS CUESTIONES PLANTEADAS EN EL PRESENTE SUPUESTO

2.1. PARTE DESCRIPTIVA

- En cuanto a la PARTE DESCRIPTIVA del presente Dictamen jurídico que emitimos, cabe señalar que el mismo encuentra su fundamento en los siguientes hechos fácticos del caso práctico ficticio planteado a esta autora y que, seguidamente, exponemos textualmente¹²⁷:

“Alfredo, titular de una clínica “La Divina Providencia” fallece en estado de viudo dejando tres hijos, Agustín, Apolinar y Arístides, bajo último testamento en el que adjudica al primero la clínica, lega al se-

¹²⁷ En la elaboración del presente trabajo, hemos tomado como punto de partida un caso ficticio propuesto a la autora de esta investigación durante sus estudios de posgrado en materia de Derecho procesal de familia y sucesiones y que ella resolvió personalmente mediante Dictamen jurídico emitido como jurista y con la calificación final de excelente, así como hemos analizado la siguiente obra sobre procedimientos de Derecho de familia y herencia, vid. Calaza López, S. (2015). *Procesos de Familia y División de Patrimonios*. Navarra: Editorial Thomson-Aranzadi.

gundo una finca en Albacete “La Espiga” y al tercero otra en Murcia “Los Naranjos”.

Agustín, ginecólogo de profesión, especializa la clínica en la técnica de reproducción asistida, invirtiendo en tecnología punta, y se casa con Balbina, anestésista, habiendo de su matrimonio una hija llamada Criseida; a resultas del reconocido prestigio internacional de la “La Divina Providencia” la familia nada en la abundancia.

Antes del fallecimiento de Alfredo, la finca legada a Apolinar fue objeto de expropiación forzosa para la construcción de una carretera nacional, cobrándose una cuantiosa indemnización y la finca de Arístides fue aportada al proceso de concentración parcelaria de la zona siendo asignada la correspondiente de reemplazo.

Atendiendo a un parto prematuro de trillizos Agustín fallece dejando sus bienes a su esposa e hija, y en acto de adjudicación parcial de herencia se entrega a Balbina el piso que constituía la vivienda habitual, el cual había sido adquirido con carácter ganancial, y a Criseida, médico en ciernes, la clínica.

Como el roce hace el cariño Balbina contrae matrimonio con Víctor, un enfermero con quien a posteriori tiene dos hijos, hermanos, por tanto, de Criseida.

Criseida fallece en un accidente aéreo, soltera e intestada, sobreviviéndole su madre, que al enterarse de tal fatalidad sufre un derrame cerebral, entrando en una situación clínica de coma irreversible y falleciendo a los dos meses. Deja dos hijos menores de edad, habidos con Víctor, y queda toda la fortuna para estos, mientras Apolinar y Arístides se encuentran en paro y al borde del desahucio”.

- En primer lugar y, antes de dar respuesta razonada a las cuestiones formuladas mediante la elaboración del presente Dictamen, nos remitimos a la Tabla I. *Presupuestos fácticos que consideramos esenciales para la resolución de este supuesto*, la cual, hemos elaborado con fines didácticos dado que nos puede ayudar a recapitular de manera más ágil los datos esenciales. Para, en un segundo momento de nuestro estudio, proceder a dar respuesta jurídica a cada una de las preguntas formuladas.

TABLA 1. Presupuestos fácticos que consideramos esenciales en el caso práctico

SUPUESTO PRÁCTICO	
Alfredo	Titular de una clínica fallece en estado de viudo dejando tres hijos, Agustín, Apolinar y Aristides. En su último testamento adjudica al primero la clínica, lega al segundo una finca en Albacete y al tercero otra en Murcia.
Agustín	Hijo de Alfredo. Ginecólogo de profesión, especializa la clínica en la técnica de reproducción asistida (la clínica funciona muy bien). Se casa con Balbina, anestésista, habiendo de su matrimonio una hija llamada Criseida.

Antes del fallecimiento de Alfredo	La finca legada a Apolinar fue objeto de expropiación forzosa para la construcción de una carretera nacional, cobrándose una cuantiosa indemnización. La finca de Aristides fue aportada al proceso de concentración parcelaria de la zona siendo asignada la correspondiente de reemplazo.
Agustín	Fallece trabajando, y deja sus bienes a su esposa e hija, y en acto de adjudicación parcial de herencia se entrega a su mujer, Balbina, el piso que constituía la vivienda habitual, el cual había sido adquirido con carácter ganancial, y a su Criseida, médico en ciernes, la clínica.
Balbina	Posteriormente, contrae matrimonio con Víctor, un enfermero con quien a posteriori tiene dos hijos, hermanos, por tanto, de Criseida.
Criseida	Fallece en un accidente aéreo, soltera e intestada, sobreviviéndole su madre.
Balbina	Al enterarse de tal fatalidad sufre un derrame cerebral, entrando en una situación clínica de coma irreversible y falleciendo a los dos meses. Deja dos hijos menores de edad, habidos con Víctor, y queda toda la fortuna para estos, mientras Apolinar y Aristides se encuentran en paro y al borde del desahucio.

Fuente: Elaboración propia

2.2. PARTE CRÍTICA

2.2.1. Encabezamiento, Antecedentes y Objeto del Dictamen

La PARTE CRÍTICA de nuestro trabajo encuentra su razón de ser en el Dictamen jurídico emitido por esta autora, para el supuesto jurídico sobre Derecho procesal de familia y herencia anteriormente planteado.

A continuación y, teniendo presente los presupuestos fácticos detallados en la antes mencionada Tabla I, vamos a proceder a realizar una enumeración secuencial de los ANTECEDENTES de nuestro dictamen, con el fin de facilitar al Tribunal *-al que con honor nos dirigimos-* el razonamiento jurídico de nuestro análisis posterior:

1º Alfredo: Titular de una clínica fallece en estado de viudo dejando tres hijos, Agustín, Apolinar y Arístides. En su último testamento adjudica al primero la clínica, lega al segundo una finca en Albacete y al tercero otra en Murcia.

2º Agustín: Hijo de Alfredo. Ginecólogo de profesión, especializa la clínica en la técnica de reproducción asistida (la clínica funciona muy bien). Se casa con Balbina, anestesista, habiendo de su matrimonio una hija llamada Criseida.

3º Antes del fallecimiento de Alfredo: La finca legada a Apolinar fue objeto de expropiación forzosa para la construcción de una carretera nacional, cobrándose una cuantiosa indemnización. La finca de Arístides fue aportada al proceso de concentración parcelaria de la zona siendo asignada la correspondiente de reemplazo.

4º Agustín: Fallece trabajando, y deja sus bienes a su esposa e hija, y en acto de adjudicación parcial de herencia se entrega a su mujer, Balbina, el piso que constituía la vivienda habitual, el cual había sido adquirido con carácter ganancial, y a su Criseida, médico en ciernes, la clínica.

5º Balbina: Posteriormente, contrae matrimonio con Víctor, un enfermero con quien a posteriori tiene dos hijos, hermanos, por tanto, de Criseida. Criseida fallece en un accidente aéreo, soltera e intestada, sobreviviéndole su madre.

Balbina, al enterarse de tal fatalidad sufre un derrame cerebral, entrando en una situación clínica de coma irreversible y falleciendo a los dos meses. Deja dos hijos menores de edad, habidos con Víctor, y queda toda la fortuna para estos, mientras Apolinar y Arístides se encuentran en paro y al borde del desahucio.

En suma, el OBJETO del presente Dictamen es dar respuesta a la consulta formulada por las partes del caso propuesto. De manera generalizada, se dará contestación ordenada a las cuestiones que nos fueron planteadas y que literalmente indicamos:

1. ¿Podrán los hijos y el viudo de Balbina disponer de la clínica?
2. ¿Tienen los hermanos de Agustín algún derecho?
3. Análisis de las posibles causas de revocación de los legados.
4. ¿Puede Víctor adjudicarse la vivienda de Balbina? ¿Cuál es el procedimiento? ¿necesita autorización judicial? ¿nominación de un defensor judicial?

2.2.2. Análisis jurídico-actual y posibles respuestas legales a las cuestiones planteadas

1. ¿Podrán los hijos y el viudo de Balbina disponer de la clínica?

Atendiendo a los datos del caso en el que no se indica nada de que la madre de Criseida aceptara la herencia (pues al enterarse de tal fatalidad sufre un derrame cerebral, entrando en una situación clínica de coma irreversible y falleciendo a los dos meses), nosotros entendemos que -en principio- ni los hijos ni el viudo de Balbina, a priori, podrán disponer de la mencionada clínica. Pero sí lo podrán hacer claramente de los bienes habidos dentro del nuevo matrimonio entre Víctor y Balbina.

Y ello lo justificamos por no constar aceptación de la herencia y también en base a lo dispuesto en el CC sobre la reserva viudal, pues consideramos que se dan claramente los presupuestos legales y el hecho de que Criseida fallezca, hace que los bienes pasen a sus herederos forzosos, conforme a las reglas estudiadas en los casos anteriores (a los cuales, nos remitimos para no reiterarnos).

Pero si su madre no pudo aceptar la herencia por estar enferma, no se nombró como heredera y entonces pasarían al resto de llamados a la herencia de Criseida. Recordemos que Agustín dejó expresamente: “Sus bienes a su esposa e hija, y en acto de adjudicación parcial de herencia se entrega a su mujer, Balbina, el piso que constituía la vi-

vienda habitual, el cual había sido adquirido con carácter ganancial, y a su Criseida, médico en ciernes, la clínica”.

En cuanto al alcance jurídico de las reservas hereditarias, cabe señalar que se trata de aquella institución hereditaria por la que legalmente se establece que los bienes de una concreta procedencia (Agustín) deben tener un concreto destino (Criseida), de modo que se impide que las persona en cuyo patrimonio están dichos bienes pueda disponer de ellos libremente. En el caso, nos referimos a los siguientes: “Deja sus bienes a su esposa e hija, y en acto de adjudicación parcial de herencia se entrega a su mujer, Balbina, el piso que constituía la vivienda habitual, el cual había sido adquirido con carácter ganancial, y a su Criseida, médico en ciernes, la clínica”.

Aunque existen dos tipos de reserva reconocidas en nuestro ordenamiento: la reserva viudal (arts. 968 y siguientes CC) y la reserva lineal (art. 811), nos interesa explicar brevemente la primera por entender que es la que se dio en este supuesto:

1º La reserva viudal viene contemplada en los arts. 968 a 980 CC.

2º De estos preceptos se deriva que el viudo/a -Balbina- que contrajere nuevas nupcias existiendo hijos o descendientes del primer matrimonio (arts. 968 y 969 CC):

- Estará obligado/a a reservar a los hijos y descendientes del primer matrimonio la propiedad de los bienes que hubiera adquirido del fallecido o de alguno de los hijos o descendientes del matrimonio por testamento, sucesión intestada, donación o cualquier acto o negocio a título gratuito,
- Salvo su mitad de gananciales, así como los bienes que haya habido de los parientes del difunto por consideración a este.

Ahora bien, si la madre pudo aceptar la herencia de su hija fallecida sin testamento (o alguien que le representó ante su falta de capacidad), entonces los hijos y el viudo de Balbina podrán disponer de la clínica (Lasarte Álvarez, C., 2019 a., p. 238 ss.). Y, en todo caso, la mitad del piso y todo aquello adquirido en gananciales en el primer matrimonio.

2. ¿Tienen los hermanos de Agustín algún derecho?

Siguiendo con el argumento jurídico anteriormente defendido de que no consta en el caso planteado la aceptación de la herencia ni por parte de la hija -pues falleció antes que la madre-, ni por Balbina -dado que enfermó al sufrir por dicho fallecimiento y antes de aceptar la herencia de su hija¹²⁸-, los hermanos de Agustín que se encuentran en paro y al borde del desahucio sí podrán instar un procedimiento de petición de herencia de su hermano (al menos, de la mitad de la sociedad de gananciales del hermano), al objeto de obtener el reconocimiento de la cualidad de herederos, y en su caso, la restitución de bienes (Lasarte Álvarez, C., 2019 a., p. 277.).

Se trata, pues, de un procedimiento que no contiene una regulación expresa en el CC sino que viene dispersa a lo largo de su articulado (artículos 192, 1016 o 1021 CC), y por ello el TS ha ido interpretando el alcance jurídico del mismo. En la STS de 21 de junio de 1993, se declaró textualmente que:

“Es una acción universal dirigida primordialmente a obtener el reconocimiento de la cualidad de heredero y, en su caso, a la restitución de todo o parte de los bienes que componen el caudal relicto del causante cuya posesión, con título o sin él, retenga la parte demandada”.

Y, por su lado, en la STS de 24 de julio de 1998, el TS admitió abiertamente que: “La esencia de la llamada acción de petición de herencia («actio petitio hereditatis») consiste, sustancialmente, en el hecho de que, hallándose unos bienes poseídos en concepto de dueño por un tercero, el que considera pertenecerle dichos bienes por título de herencia, reclama que se declare en su favor la titularidad dominical de los mismos”.

Si bien, como matiza Sevilla (2022), en algunos casos no es fácil la diferenciación entre la acción de petición de herencia y la acción reivindicatoria o declarativa de dominio.

¹²⁸ Como nada se dice en el caso que nos lleve a pensar que hubo aceptación tácita de la herencia (ej. La madre se hubiera hecho cargo del pago de los impuestos, firmado algún documento, vivido allí, etc.), entendemos que no hubo.

Y ello antes de que Víctor y sus hijos traten de reclamar los bienes ante el fallecimiento de su mujer o, en su caso, pueda demostrar que ella si quería aceptar la herencia de su hija, pero no pudo por enfermedad y nombraron a un defensor judicial (para lo que nos remitimos a la última pregunta, en aras a no reiterarnos).

Cuestión distinta es que los hermanos y Víctor llegaran a un acuerdo, por entender Víctor la situación precaria de ambos y que el reparto de Alfredo no resultó del todo justo, debido a dos motivos: a) La finca legada a Apolinar fue objeto de expropiación forzosa para la construcción de una carretera nacional, cobrándose una cuantiosa indemnización; b) la finca de Arístides fue aportada al proceso de concentración parcelaria de la zona siendo asignada la correspondiente de reemplazo.

3. Análisis de las posibles causas de revocación de los legados

Lo primero que hay que reseñar es que todo legado debe ordenarse en testamento y, efectivamente, en el supuesto planteado consta claramente que Alfredo legó al segundo hijo una finca en Albacete “La Espiga” y al tercero otra en Murcia “Los Naranjos”.

El problema jurídico deriva en el hecho de que posteriormente y, antes de su muerte, la finca legada a Apolinar fue objeto de expropiación forzosa (para la construcción de una carretera nacional, cobrándose una cuantiosa indemnización) y la finca de Arístides fue aportada al proceso de concentración parcelaria de la zona (siendo asignada la correspondiente de reemplazo). Por lo que se deduce que antes de morir, Alfredo no revocó su testamento (conforme a las reglas dispuestas en el artículo 737 y ss. del CC) y el primero de los hijos parece que fue al que mejor le vino el reparto hecho por el padre. Pues los otros dos hijos del causante/testador, Alfredo, hoy se encuentran al borde del desahucio y viviendo con pocas posibilidades.

De ahí que, en este punto, se plantee la posible revocación de dichos legados. Para lo cual, acudimos al contenido del CC y sus causas, concluyendo que las mismas pueden resumirse en las siguientes:

- El legado será ineficaz por la nulidad del testamento, la indignidad del legatario y demás causas generales de ineficacia de las disposiciones testamentarias; y además, por la propia voluntad del testador disponente a través de la revocación del legado, sea expresa o tácita (cfr. arts. 869 CC).
- También será ineficaz el legado cuando devenga inoficioso al perjudicar a la legítima (cfr. art. 824 CC).
- En caso de ineficacia del legado y fuera de los casos de sustitución y derecho de acrecer, el legado se refundirá en la masa de la herencia (art. 888 CC).

Por tanto, los legados realizados podrían revocarse en este caso si los dos hijos demuestran *-aunque es complejo-* que los mismos han devenido inoficiosos al perjudicar la legítima; pues la nulidad del testamento - que ya vimos en el supuesto previo, al cual nos remitimos para no reiterarnos-, es una institución compleja; y la revocación por voluntad de Alfredo, que sería lo ideal, no consta expresamente en los datos del caso.

4. ¿Puede Víctor adjudicarse la vivienda de Balbina? ¿Cuál es el procedimiento? ¿necesita autorización judicial? ¿nombramiento de un defensor judicial?

Si los hermanos de Agustín no reclaman o lo hacen sin éxito y Víctor puede demostrar que su mujer quería aceptar la herencia pero no pudo por enfermedad sobrevenida, con la intención de que sus hijos menores adquieran -no solo lo comprado en sociedad de gananciales con Balbina sino también lo que ésta hubiera adquirido del primer matrimonio y fallecimiento de su hija-, necesitará autorización judicial y será necesario el nombramiento de un defensor judicial para aceptar la herencia y que sus hijos adquieran dicha masa hereditaria y, en su caso, la citada vivienda de Balbina.

A tal efecto, nos remitimos a lo dispuesto en la Ley 15/2015 de la Jurisdicción Voluntaria (artículos 93 ss.)¹²⁹, la cual, establece el proce-

¹²⁹ Ley 15/2015, de 2 de julio, de la Jurisdicción Voluntaria (BOE nº 158, de 03/07/2015) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/02/15/con>

dimiento para los casos en los que la aceptación de la herencia necesita de autorización judicial¹³⁰, diferenciando entre dos supuestos:

1º Los representantes legales para aceptar sin beneficio de inventario cualquier herencia o legado.

2º Los acreedores del heredero que hubiere repudiado la herencia a la que hubiere sido llamado en perjuicio de aquellos, para aceptar la herencia en su nombre.

Será competente el juzgado de Primera Instancia del último domicilio o, en su defecto, de la última residencia del causante. En este punto y de forma paralela -para aludir a la intervención judicial de la masa hereditaria y su singularidad-, nos gustaría señalar finalmente, como nos advierte expresamente Calaza (2015, p. 36), que: *“La intervención y la administración judicial del caudal hereditario constituyen dos instrumentos, mecanismos o, si se prefiere, procedimientos singulares adoptados en el marco, al margen o, incluso con independencia del proceso sucesorio, y destinados, en esencia, al inventario, depósito, custodia, conservación y administración de la herencia”*.

Y están legitimados para promover el expediente según el caso y, como nos advierte textualmente Sevilla (2022), quienes ostenten la representación de los llamados a la herencia, ellos mismos representados por el Ministerio Fiscal, su defensor judicial y los acreedores del heredero que hubiera repudiado la herencia.

En todo caso el juez, teniendo en cuenta la justificación ofrecida y valorando su conveniencia a los intereses de los llamados a la herencia, resolverá concediendo o denegando la autorización o aprobación solicitada por Víctor en aras a adjudicarse la vivienda de Balbina. Y dicha resolución será recurrible en apelación con efectos suspensivos.

¹³⁰ A modo de ejemplo sobre la aceptación de la herencia que necesita de autorización judicial, vid. Auto de 30 de noviembre de 2017 de la Audiencia Provincial de León (Sección 2ª).

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión final del presente trabajo, recapitulamos los resultados esenciales a los que hemos llegado tras la realización del mismo y cuyo título entendemos que resume las instituciones jurídicas que hemos investigado de manera práctica: “*A propósito de la revocación de legados y la actio petitio hereditatis por otros llamados*”.

Concretando lo anterior, se ha analizado la aceptación de aquella herencia que necesita autorización judicial, el alcance de la posible revocación de los legados, así como la situación de los hijos de un matrimonio anterior y de su viudo, teniendo presente que esos hijos fallecen antes que el propio viudo.

En este punto se ha abordado la importancia, jurídica y jurisprudencial, de la llamada desde Roma como *actio petitio hereditatis*. Afirmando que, como de los datos del caso propuesto no consta la aceptación de la herencia ni por parte de la hija -*pues falleció antes que la madre*-, ni por Balbina -*dado que enfermó al sufrir por dicho fallecimiento y antes de aceptar la herencia de su hija*-, los hermanos de Agustín que se encuentran en paro y al borde del desahucio sí podrán instar un procedimiento de petición de herencia de su hermano (*al menos, de la mitad de la sociedad de gananciales del hermano*), al objeto de obtener el reconocimiento de la cualidad de herederos, y en su caso, la restitución de bienes.

Así como hemos determinado que los legados realizados podrían revocarse en este caso si los dos hijos demostrasen que han devenido inoficiosos al perjudicar la legítima; pues la nulidad del testamento es una institución compleja; y la revocación por voluntad de Alfredo, que sería lo idóneo, no consta expresamente en los datos del supuesto.

En suma, mediante la elaboración del presente Dictamen jurídico, consideramos que se ha logrado conocer mejor los problemas más frecuentes que subyacen en temas relacionados con los legados y varios matrimonios, y cómo se puede dar una respuesta legal aplicando nuestra legislación civil vigente y los distintos pronunciamientos de los

tribunales a los que hemos ido haciendo referencia en nuestra investigación.

4. BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas básicas, complementaria y/o recursos electrónicos consultados [Recuperados: Mayo, 2023]:

Calaza López, S. (2015). *Procesos de Familia y División de Patrimonios*. Navarra: Editorial Thomson-Aranzadi.

Lasarte Álvarez, C. (2019 a.). *Principios de Derecho Civil. Derecho de Sucesiones*. Tomo VII, 14ª edición. Madrid-Barcelona: Marcial Pons.

Lasarte Álvarez, C. (2019 b.). *Compendio de Derecho de Familia*. 9ª edición. Madrid: Editorial Dykinson.

Lasarte Álvarez, C. (2019 c.). *Principios de Derecho Civil. Derecho de Familia*. Tomo VI, 18ª edición. Madrid-Barcelona: Marcial Pons.

Sevilla, F. (2021). *Aceptación de la herencia que necesita de autorización judicial*. Portal Mundojuridico. Consultado en <https://www.mundojuridico.info/aceptacion-de-la-herencia-que-necesita-de-autorizacion-judicial/>

Sevilla, F. (2022). *Acción de petición de herencia*. Portal Mundojuridico. Consultado en <https://www.mundojuridico.info/accion-de-peticion-de-herencia/>

Fuentes Legislativas [Fecha de consulta: Mayo, 2023]:

Constitución española (BOE nº 311, de 29/12/1978). Referencia: BOE-A-1978-31229 [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Real Decreto de 24 de julio de 1889, texto de la edición del Código Civil mandada publicar en cumplimiento de la Ley de 26 de mayo último (BOE-A-1889-4763) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf>

Ley 15/2015, de 2 de julio, de la Jurisdicción Voluntaria (BOE nº 158, de 03/07/2015) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/2015/07/02/15/con>

Ley 20/2011, de 21 de julio, del Registro Civil (BOE nº 175, de 22/07/2011) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/2011/07/21/20/con>

Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (BOE nº 7, de 08/01/2000) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-323>

Ley 11/1981, de 13 de mayo, de modificación del Código Civil en materia de filiación, patria potestad y régimen económico del matrimonio (BOE nº 119, de 19/05/1981) [En línea]:
<https://www.boe.es/eli/es/l/1981/05/13/11>

Referencias Jurisprudenciales:

Sentencia del Tribunal Supremo de 24 de julio de 1998.

Sentencia del Tribunal Supremo de 21 de junio de 1993.

Auto de la Audiencia Provincial de León de 30 de noviembre de 2017.

UNA CARACTERIZACIÓN DE LA CARRERA DE DERECHO EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y CHILENAS

JADRANKA GLADIC

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*

IRIA DA CUNHA

Universidad Nacional de Educación a Distancia

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los hitos más relevantes a los que se enfrenta un estudiante en su proceso universitario es la producción de un Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG). El desafío que reviste su elaboración se debe a que los estudiantes no están familiarizados con los géneros textuales del ámbito académico (Da Cunha, 2020), dentro de los cuales se encuentra el TFG. Este último se corresponde con un género que estos, en la mayoría de los casos, afrontan por primera vez, y a partir del cual deben acreditar conocimientos y un conjunto de habilidades adquiridas a lo largo del proceso universitario, que, luego, les permitirán insertarse en una comunidad discursiva en particular (Meza, 2013; Venegas et al., 2016).

Pese a la importancia que este género reviste en el ámbito universitario y a las múltiples investigaciones que se han realizado en torno al TFG en diversas disciplinas (Tapia-Ladino y Burdiles, 2012; Meza, 2013; Zamora y Venegas, 2013; Sánchez-Jiménez, 2016; Venegas et al., 2016; Arancibia et al., 2019; Da Cunha, 2020; entre otros), aún existen cuestiones que se deben abordar. Una de ellas se relaciona con la elaboración de trabajos empíricos en el ámbito del Derecho que describan y comparen la estructura y los rasgos característicos de los TFG escritos por estudiantes españoles y chilenos.

Un trabajo de esta naturaleza se justifica si consideramos que, en los últimos 10 años, solo contamos con una investigación (el de López-Escarcena, 2011) que aborda el TFG en el ámbito del Derecho (Gladic y Meza, 2022) y corresponde a un estudio del tipo de autoridad¹³¹. A ello se suma el hecho de que las investigaciones que comparan TFG escritos por estudiantes que cursan una misma carrera en distintos países (Jeon y Eun, 2007; Martínez, 2012; Wuttisisiriporn, 2017; Mohammadi, 2013; Morales et al., 2020a; Morales et al., 2020b) no han considerado este ámbito del conocimiento.

Las pistas extraídas a partir de la descripción y posterior comparación del TFG podrían derivar en la elaboración de recursos y herramientas para que los estudiantes superen con éxito el proceso de producción de este género (Da Cunha, 2020). Además, podrían contribuir a los esfuerzos que España y Chile han hecho por establecer mecanismos homologables de aseguramiento de la calidad de la educación. Respecto a este punto, uno de los acuerdos específicos que estos países han realizado en materia de educación superior en los últimos años corresponde a un convenio internacional de reconocimiento mutuo de títulos profesionales (Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, 2018).

Los antecedentes mencionados dan cuenta de la necesidad de revisar los requerimientos de finalización de la carrera de Derecho en España y Chile, entre los que se encuentran la elaboración de un TFG. El análisis de este género en el ámbito del Derecho requiere, previamente, de una revisión documental de las universidades que imparten esta carrera en los países mencionados. Al respecto, necesitamos conocer el tipo de institución que ofrece la carrera de Derecho en España y en Chile, los departamentos que componen sus facultades y escuelas (y, con ello, los subámbitos en los que se especializan), e identificar las instituciones que cuentan con repositorios públicos que nos permitan acceder a los TFG que analizaremos en futuras investigaciones.

¹³¹ “En términos de Meza (2013), [...] trabajos cuyas descripciones del TFG provienen de las creencias o conocimientos teóricos o experienciales que poseen sus autores, y no de un proceso de análisis empírico de textos o sujetos.” (Gladic y Meza, 2022, p. 303).

2. OBJETIVOS

En esta línea, nuestro objetivo de investigación es comparar las características de las universidades y carreras que ofrecen el grado de Derecho, en el caso de España, y las que otorgan el grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas, en el caso de Chile.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar el objetivo de este estudio, realizamos una investigación de corte cualitativo (Hernández et al., 2014), a través del método de revisión documental. Este corresponde a un “proceso dinámico que consiste esencialmente en la recogida, clasificación, recuperación y distribución de la información” (Rodríguez y Valldeoriola, 2009, p. 18). Este proceso lo llevamos a cabo a partir de una adaptación de las tres fases propuestas por Amador (1998, citado por Rodríguez y Valldeoriola, 2009) para la realización de revisiones documentales: consulta documental, contraste de la información y análisis histórico del problema.

En la primera fase de esta revisión, nos centramos en definir los criterios de inclusión y exclusión de las fuentes utilizadas, a saber: año de publicación de las fuentes y tipo de fuentes documentales. Con relación al primer criterio, determinamos trabajar solo con fuentes correspondientes al periodo 2021-2022, en el caso de España, y al año 2022, en el caso de Chile. La elección de este periodo se debe a que corresponde al último proceso de selección universitario llevado a cabo en ambos países y, por tanto, a la información más actualizada con la que se cuenta respecto a la carrera de Derecho.

Con relación al segundo criterio, decidimos trabajar únicamente con información proveniente de páginas web e informes técnicos emanados de organismos gubernamentales, tales como el Ministerio de Universidades y el Sistema Integrado de Educación Superior, en el caso de España, y el Ministerio de Educación, la Subsecretaría de Educación Superior y el Consejo Nacional de Educación, en el caso de Chile. Asimismo, resolvimos visitar las páginas web oficiales de las universidades que ofertan la carrera de Derecho en estos países. Esta decisión la

tomamos debido a que, tanto las primeras como las segundas, corresponden a información oficial.

En una segunda fase, realizamos una búsqueda y revisión de fuentes y, a partir de ello, elaboramos una base de datos en Excel, en la que consignamos el nombre de las universidades que ofertan la carrera de Derecho en España y Chile. Asimismo, registramos la dirección web asociada a la facultad, escuela o carrera de Derecho de cada una de estas instituciones.

En una tercera fase, establecimos y definimos las categorías de análisis que nos permitieron caracterizar la carrera de Derecho y las universidades que la ofertan en ambos países. Las categorías fueron: 1. tipo de universidad que ofrece la carrera de Derecho, 2. departamentos asociados a la carrera de Derecho y 3. repositorios públicos que contienen TFG de Derecho. En la Tabla 1, damos cuenta de los aspectos que componen cada una de estas categorías.

TABLA 1. *Categorías de análisis y aspectos que las componen*

Categoría	Aspectos
1. Tipo de universidad que ofrece la carrera de Derecho	-Cantidad de universidades activas en el país que ofrecen la carrera. -Tipo de financiamiento de la universidad. -Modalidad en la que se imparte la carrera.
2. Departamentos asociados a la carrera de Derecho	-Cantidad de universidades que indican tener departamentos.
3. Repositorios públicos con TFG de Derecho	-Cantidad de universidades que indican tener repositorios públicos con TFG de Derecho. -Tipo de universidades que poseen repositorios públicos con TFG de Derecho.

Fuente: elaboración propia

En una cuarta fase, llevamos a cabo una nueva revisión de las fuentes que componen nuestra base de datos y, tal como se puede evidenciar en la Imagen 1, anotamos, en la misma plantilla Excel que creamos en la fase dos, el tipo de financiamiento de cada institución (pública o privada, en el caso español, y pública estatal, pública no estatal y privada, en el caso chileno), la modalidad en la que se imparte la carrera (presencial, virtual o en varias modalidades) y su duración oficial.

Además, indicamos, a partir de las opciones ‘Sí’ o ‘No se declara’, si la universidad menciona en su página web tener departamentos asociados al ámbito del Derecho y, a través de ‘Sí’ o ‘No’, la existencia de un repositorio público que contara con TFG de Derecho. Igualmente, anotamos los enlaces que dirigen hacia los repositorios públicos de cada universidad, los enlaces que direccionan hacia sus planes de estudios y, finalmente, señalamos la o las asignaturas en las que se elabora el TFG en cada universidad.

IMAGEN 1. Sistematización de categorías de análisis

Institución	Página web	Tipo de financiamiento	Modalidad	Duración de la carrera	Departamentos	Repositorio Público con TFG de Derecho	Enlace repositorio	Enlace malla curricular	Asignaturas asociadas a TFG
Universidad Carlos III de Madrid	https://www.u3m.es/grado/derecho	Pública	Presencial	8 semestres	Sí	Sí	https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17900	https://www.u3m.es/grado/derecho#programa	Trabajo de Fin de Grado

Fuente: elaboración propia

A fin de ahondar en la categoría de departamentos asociados a la carrera de Derecho, decidimos hacer una nueva búsqueda de información y registrar la cantidad de departamentos por universidad y sus nombres.

Finalizada esta etapa, efectuamos el análisis de los datos recopilados, lo que nos permitió caracterizar las universidades y carreras que ofrecen el grado de Derecho en España y Chile.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En los siguientes subapartados, caracterizaremos las universidades y carreras que ofrecen la carrera de Derecho en España y Chile y, posteriormente, estableceremos una comparación entre ellas.

4.1. CARACTERIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y CARRERAS QUE IMPARTEN EL GRADO DE DERECHO EN ESPAÑA

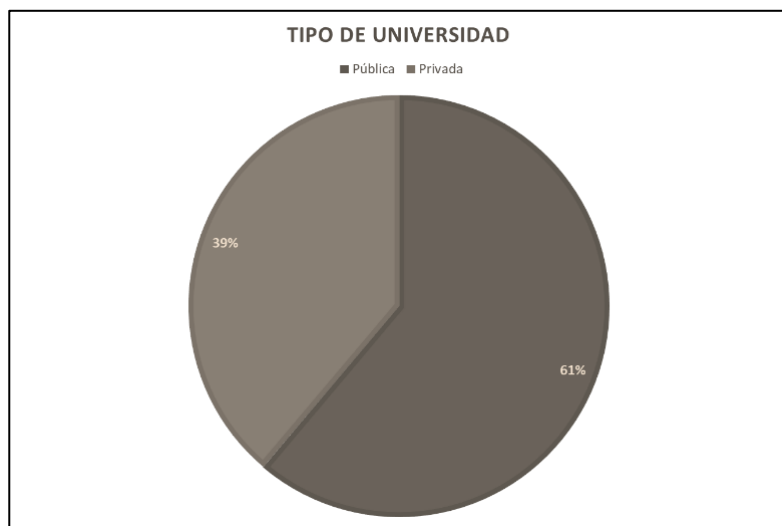
4.1.1. Tipo de universidad que ofrece la carrera de Derecho

En el periodo 2021-2022, de las 84 universidades activas del país, 72 otorgan el Grado de Derecho. De estas 72 instituciones, 44 son públicas y 28 privadas (Ministerio de Universidades, 2022). Respecto a la diferencia entre universidades públicas y privadas en España, Algaba (2015) señala que:

[...] las universidades públicas son creadas por una entidad pública mientras que las universidades privadas son aquellas creadas por una persona física o jurídica (Algaba, 2015, p. 2).

Además, la autora menciona que las primeras cuentan con financiamiento estatal o de las Comunidades Autónomas, y las segundas: “se gestionan por un sistema de autofinanciación, poseen sus propios sistemas de admisión de alumnos y establecen sus precios académicos” (Algaba, 2015: 5). En el Gráfico 1, presentamos los porcentajes asociados a las universidades españolas públicas y privadas.

GRÁFICO 1. Tipo de universidad que imparte la carrera de Derecho en España.



Fuente: elaboración propia

Estos porcentajes dan cuenta de la preminencia de las universidades públicas españolas respecto de las privadas en el ámbito del Derecho. Dichas cifras se mantienen pese a que:

En los últimos años, la escasez de recursos humanos y materiales en los centros públicos, así como el encarecimiento de las tasas de matriculación universitarias y la exigencia de notas más altas para la obtención de becas, han favorecido la proliferación de nuevas universidades privadas, que ofrecen precios competitivos (en ocasiones incluso inferiores a los de algunas universidades públicas) e instalaciones más modernas e innovadoras para los alumnos (Algaba, 2015, p. 3).

Debemos mencionar, además, que, de las 72 universidades españolas que otorgan el grado de Derecho, 58 lo hacen de manera presencial (81%), cinco de forma virtual (7%) y nueve en más de una modalidad (12%).

4.1.2. Departamentos asociados a la carrera de Derecho

En el artículo 1.1 del Real Decreto 2360/1984 (Ministerio de Educación y Ciencia, 1985), se indica que:

Los departamentos son los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de su área de conocimiento respectiva en una o varias facultades, escuelas técnicas superiores, escuelas universitarias, así como, en su caso, en los centros creados al amparo del artículo 7. de la ley 11/1983, de 25 de agosto, de reforma universitaria (s. p.).

En España, de las 72 universidades que ofrecen la carrera de Derecho, 54 de ellas señalan en sus sitios web oficiales tener departamentos asociados a este ámbito. En algunos casos, las universidades poseen departamentos que corresponden a los distintos subámbitos del Derecho y, en otros, cuentan con un solo departamento, el cual se compone de distintas áreas de conocimiento relacionadas con estos subámbitos.

En total, en estas 54 universidades, existen 211 departamentos asociados al ámbito del Derecho (ver Apéndice A). Observamos, igualmente, que, de los 211 departamentos presentados en el Apéndice A, el subámbito del Derecho Público es el que aparece con mayor frecuencia, concretamente en 34 instituciones. Esta cifra podría ser mayor si sumáramos las universidades que poseen departamentos de Derecho

Administrativo, que corresponde a una de las ramas del Derecho Público. A este subámbito le sigue Derecho Privado, presente en 29 universidades, y Derecho Procesal y/o Penal, que se encuentra en 15.

Finalmente, es posible apreciar que en la Universidad del País Vasco y en la Universidad de Salamanca existen, separadamente, departamentos de Derecho Público y de Derecho Administrativo. Esta distinción podría deberse a que el Derecho Administrativo tiene ciertos principios y características que, como rama del Derecho Público, lo hacen merecedor de un tratamiento diferenciado de las otras ramas del Derecho Público. En este sentido, el Derecho Administrativo, a diferencia de las otras ramas que componen el Derecho Público, regula la organización, funcionamiento, poderes y deberes de la Administración pública, pero, además, se encuentra en constante relación con el ámbito privado.

4.1.3. Repositorios públicos con TFG de Derecho

Los repositorios institucionales universitarios corresponden a un: “conjunto de servicios ofrecidos a la comunidad científica para la gestión y diseminación de los materiales en forma digital generados por su comunidad” (Crow 2002, citado en Morcillo, 2016, p. 69). En España, de las 72 universidades que imparten la carrera de Derecho, 50 cuentan con un repositorio público que almacena TFG de Derecho. En la Tabla 2, se presenta un listado de las universidades que cuentan con repositorios públicos y los enlaces que guían hacia ellos.

TABLA 2. *Repositorios públicos de universidades españolas que cuentan con TFG de Derecho*

Nº	Institución	Enlace repositorio
1.	Universidad Carlos III de Madrid	https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/17900
2.	Universidad Pompeu Fabra	https://repositori.upf.edu/handle/10230/23165
3.	Universidad Autónoma de Madrid	https://repositorio.uam.es/handle/10486/700637/discover
4.	Universidad Rey Juan Carlos	https://burjcdigital.urjc.es/handle/10115/19269/discover
5.	Universidad de Valencia	https://roderic.uv.es/browse?value=info%3Aeu-repo%2Fsemantics%2FbachelorThesis&type=type
6.	Universidad de Santiago de Compostela	https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/11497

7.	Universidad de Barcelona	http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/47429
8.	Universidad de Zaragoza	https://zaguan.unizar.es/collection/facultad-de-derecho?ln=es
9.	Universidad de Sevilla	https://idus.us.es/handle/11441/24890
10.	Universidad de Alicante	http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/36912
11.	Universidad Autónoma de Barcelona	https://ddd.uab.cat/collection/facdrefff?ln=ca
12.	Universidad Pública de Navarra	https://academica-e.unavarra.es/handle/2454/7853
13.	Universidad Jaime I de Castellón	http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/105454
14.	Universidad de Málaga	https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/1685
15.	Universidad de La Coruña	https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/10264
16.	Universidad de Alcalá	https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/48847
17.	Universidad de Vigo	https://www.uvigo.gal/es/investigar/difusion-investigacion/buscador-tfg-tfm
18.	Universidad de Murcia	https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/96341
19.	Universidad Rovira i Virgili	https://repositori.urv.cat/estatic/TFG0011/es_EnsPrj_Dret.html
20.	Universidad de Salamanca	https://gredos.usal.es/handle/10366/4829
21.	Universidad de Girona	https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/11425
22.	Universidad de Granada	https://digibug.ugr.es/handle/10481/48073
23.	Universidad de La Rioja	https://investigacion.unirioja.es/resultados/tfg/estudios/32
24.	Universidad de Almería	http://repositorio.ual.es/handle/10835/125
25.	Universidad de Cádiz	https://rodin.uca.es/handle/10498/16782
26.	Universidad de La Laguna	https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/707
27.	Universidad Complutense de Madrid	https://eprints.ucm.es/view/tipocentroagrupa/tfg/12/
28.	Universidad Miguel Hernández de Elche	https://biblioteca.umh.es/biblioteca-digital/rediumh/
29.	Universidad de Cantabria	https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/300
30.	Universidad de Castilla-La Mancha	https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/29396
31.	Universidad de Oviedo	https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/27017/discover
32.	Universidad de Las Islas Baleares	https://dspace.uib.es/xmlui/handle/11201/40/recent-submissions
33.	Universidad de Extremadura	https://dehesa.unex.es/handle/10662/2517
34.	Universidad de Burgos	https://riubu.ubu.es/handle/10259/4138
35.	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	https://accedacris.ulpgc.es/simple-search?query=&location=academic&rpp=50
36.	Universidad de León	https://buleria.unileon.es/handle/10612/17/browse
37.	Universidad de Lleida	https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/49196
38.	Universidad de Valladolid	https://uvadoc.uva.es/handle/10324/852/browse
39.	CUNEF Universidad	https://biblioteca.cunef.edu/gestion/catalogo/
40.	Universidad a Distancia de Madrid	https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/4

41.	Universidad Antonio de Nebrija	https://biblioteca.nebrija.es/cgi-bin/repositorio/O8541/ID6bf2413b/NT3
42.	Universidad Cardenal Herrera-CEU	https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/10588
43.	Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/11
44.	Universidad de Deusto	https://dkh.deusto.es/comunidad/learning/tfg
45.	Universidad Europea	https://titula.universidadeuropea.com/discover
46.	Universidad Internacional de La Rioja	https://reunir.unir.net/handle/123456789/9629
47.	Universidad Nacional de Educación a Distancia	http://e-spacio.uned.es/fez/
48.	Universidad San Pablo-CEU	https://repositorioinstitucional.ceu.es/handle/10637/10588
49.	Universidad Internacional de Cataluña	https://repositori.uic.es/handle/20.500.12328/3568
50.	Universidad Abierta de Cataluña	http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/5?offset=0

Fuente: elaboración propia

De las 50 universidades que poseen repositorio público y que cuentan con TFG de Derecho, un 78 % corresponden a universidades públicas y un 22 % a universidades privadas. Con respecto a las universidades públicas, un 92,3 % de ellas ofrece la carrera de Derecho en modalidad presencial, un 2,56 % lo hace de manera virtual y 5,12 % ofrece la carrera en más de una modalidad. En cuanto a las universidades privadas, un 54,54 % ofrecen la carrera en modalidad presencial, un 18,18 % lo hacen virtualmente y un 27,27 % en más de una modalidad.

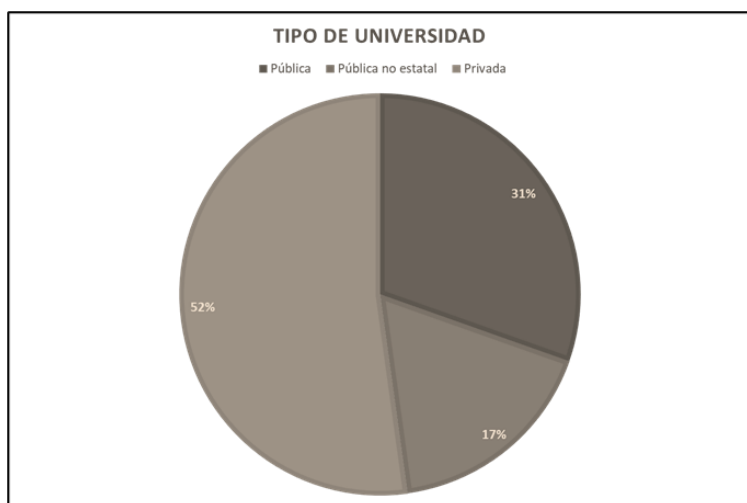
En concreto, las universidades públicas que ofrecen la carrera de Derecho en modalidad presencial son las que poseen mayoritariamente repositorios públicos en los que se alojan TFG de este ámbito. Esta situación podría deberse a la función pública y al rol social que poseen este tipo de instituciones. Tal como menciona Morcillo (2016), la construcción de repositorios institucionales compromete a las universidades no solo en el proceso de alojamiento de materiales, sino, además, en: “garantizar su preservación, el acceso a los mismos y su distribución” (Morcillo, 2016, p. 69).

4.2. CARACTERIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES Y CARRERAS QUE IMPARTEN EL GRADO DE DERECHO EN CHILE

4.2.1. Tipo de universidad que ofrece la carrera de Derecho

En 2022, de las 58 universidades activas en el país, 46 otorgan el Grado académico de Licenciado en Ciencias Jurídicas (Subsecretaría de Educación Superior, 2022a). De estas 46, 14 corresponden a universidades públicas estatales, ocho a universidades públicas no estatales y 24 a instituciones privadas (Consortio de Universidades del Estado de Chile, 2022; Red G9, 2022). Debemos mencionar que, en Chile, dentro de las universidades públicas, se reconocen dos subgrupos: las universidades públicas estatales y las universidades públicas no estatales. Tal como indica Red G9 (2016, p. 6): “Ambas contribuyen a través de sus actividades al cumplimiento de fines de interés público”. Sin embargo, solo las primeras forman parte de la Administración del Estado y poseen un financiamiento permanente por parte de este, a través de un instrumento denominado Aporte Institucional Universidades Estatales (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BNE], 2018). El Gráfico 2 da cuenta de los porcentajes asociados a estas cifras.

GRÁFICO 2. Tipo de universidad que imparte la carrera de Derecho en Chile.



Fuente: elaboración propia

Estos porcentajes reflejan la preminencia de las universidades privadas chilenas respecto de las públicas y públicas no estatales en el ámbito del Derecho. Incluso, si sumamos los porcentajes correspondientes a las instituciones públicas y públicas no estatales que ofrecen la carrera de Derecho (48 %), las universidades privadas siguen liderando la oferta académica. El auge de este tipo de universidades se debe a que: “Mediante el Decreto N°2 de 3 de enero de 1981, el gobierno militar de la época [...] dictó una completa libertad de enseñanza superior para crear universidades privadas” (Cruz-Coke, 2004, p. 1544).

Debemos mencionar, además, que, de las 46 universidades que otorgan el Grado académico de Licenciado en Ciencias Jurídicas, todas ofrecen la carrera de manera presencial. Solo una institución de carácter privado ofrece dicha carrera mediante un programa Executive¹³².

4.2.2. Departamentos asociados a la carrera de Derecho

El artículo 18 del Reglamento de Facultades de la Universidad de Chile (Universidad de Chile, 2009) señala que: “Los Departamentos son unidades académicas básicas, pertenecientes a una Facultad, que generan, desarrollan y comunican el conocimiento científico, intelectual o artístico, en el ámbito de una disciplina” (s. p.).

En Chile, de las 46 universidades que ofrecen la carrera de Derecho, 12 señalan en sus sitios web oficiales tener departamentos asociados a este ámbito. En total, en estas 12 universidades, existen 82 departamentos (ver Apéndice B). La Pontificia Universidad Católica de Chile, la Universidad de Chile y la Universidad de Valparaíso son las instituciones con mayor cantidad de departamentos (12,19 %, respectivamente) y las universidades con menor cantidad de departamentos son la Universidad Adolfo Ibáñez y la Universidad de Santiago de Chile (3,65 %, respectivamente).

¹³² Este tipo de programa está diseñado para adultos que ingresan por primera vez a la educación superior o que desean estudiar una segunda carrera. Es por ello que algunas de las asignaturas del plan de estudio de este programa se imparten en modalidad presencial (en horario vespertino y día sábado), y otras en modalidad online (Universidad de las Américas, 2022).

Observamos, igualmente, que, en los 82 departamentos presentados en el Apéndice B, el subámbito del Derecho Público es el que se encuentra con mayor frecuencia. De hecho, este es el único subámbito presente en las 12 instituciones que declaran tener departamentos. A este, le sigue el subámbito de Derecho Procesal y/o Penal, que está presente en los departamentos de 11 universidades y el de Derecho Privado, que se halla en nueve de ellos.

4.2.3. Repositorios públicos con TFG de Derecho

De las 46 universidades chilenas que imparten la carrera de Derecho, 16 cuentan con un repositorio público que almacena TFG de Derecho. En la Tabla 3, se presenta un listado de las universidades que cuentan con repositorios públicos y los enlaces que guían hacia ellos.

TABLA 3. *Repositorios públicos de universidades chilenas que cuentan con TFG de Derecho.*

N°	Institución	Enlace repositorio
1.	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	http://repositorio.ucv.cl/handle/10.4151/19971
2.	Universidad Alberto Hurtado	https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/4974
3.	Universidad Arturo Prat	https://www.unap.cl/prontus_unap/site/artic/20110201/pags/20110201114807.html
4.	Universidad Austral de Chile	http://cybertesis.uach.cl/
5.	Universidad Católica de La Santísima Concepción	http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/11/browse
6.	Universidad Central de Chile	https://ucdc.ent.sirsidynix.net/client/es_CL/repositorio/
7.	Universidad de Atacama	https://repositorioacademico.uda.cl/discover?query=
8.	Universidad de Chile	https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/100036
9.	Universidad de Concepción	http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/5014
10.	Universidad de Talca	http://dspace.otalca.cl/handle/1950/75
11.	Universidad de Valparaíso	http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvscl/858
12.	Universidad de Viña del Mar	https://repositorio.uvm.cl/handle/20.500.12536/66/discover
13.	Universidad Diego Portales	https://genero.udp.cl/recursos-y-documentos/repositorio-tesis-udp/
14.	Universidad Finis Terrae	https://repositorio.uft.cl
15.	Universidad Gabriela Mistral	https://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/1862
16.	Universidad Miguel de Cervantes	https://repo.umc.cl/collections/7b2fae69-c009-4eba-98be-7c129b5b6f17

Fuente: elaboración propia

De estas universidades, un 31,25 % son universidades públicas estatales, un 25 % son públicas no estatales y un 43,75 % son privadas. Todas ellas ofrecen la carrera de Derecho de manera presencial.

Respecto a estos repositorios, existen dos casos particulares. El primer caso corresponde al repositorio de la Universidad Arturo Prat. Dicha institución no cuenta con un repositorio público institucional; sin embargo, posee un banco de tesis público construido por los estudiantes de la escuela de Derecho. El segundo caso es el de la Universidad Diego Portales. Si bien la universidad cuenta con un repositorio institucional, este no permite el acceso público a los TFG que tiene alojados. El enlace que se presenta en la Tabla 3 corresponde a una compilación realizada por el Departamento de Género de la universidad que pretende almacenar TFG que abordan temáticas con enfoque de géneros o sexualidades, entre los que se hallan TFG de Derecho.

A continuación, en la Tabla 4, indicamos el nombre de la asignatura en la que los estudiantes de las 15 universidades ya mencionadas elaboran su TFG y la manera en la que se denomina este trabajo de finalización. La Universidad de Talca no ha sido contemplada en dicha tabla, pues, actualmente, los estudiantes de la carrera de Derecho no elaboran un trabajo de finalización.

TABLA 4. *Asignatura en que se elabora TFG y su denominación.*

N°	Institución	Asignatura	Denominación TFG
1.	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	Memoria	Memoria
2.	Universidad Alberto Hurtado	Investigación jurídica aplicada	Tesina
3.	Universidad Arturo Prat	Trabajo de Titulación I y II	Memoria de prueba
4.	Universidad Austral de Chile	Informe Jurídico	Informe Jurídico
5.	Universidad Católica de La Santísima Concepción	Tesina	Tesina
6.	Universidad Central de Chile	Seminario de Tesis	Tesis
7.	Universidad de Atacama	Proyecto de Tesis y Elaboración de Tesis	Memoria
8.	Universidad de Chile	Taller de Memoria I y II	Memoria
9.	Universidad de Concepción	Memoria de Prueba	Memoria de Prueba

10.	Universidad de Valparaíso	Seminario de Licenciatura	Tesina
11.	Universidad de Viña del Mar	Seminario de Investigación	Memoria
12.	Universidad Diego Portales	Seminario	Seminario
13.	Universidad Finis Terrae	Metodología de la Investigación	Memoria de Investigación
14.	Universidad Gabriela Mistral	Memoria	Memoria
15.	Universidad Miguel de Cervantes	Seminario de Tesis	Tesis

Fuente: elaboración propia

Tal como se puede apreciar en la Tabla 4, el TFG de las 15 universidades que componen este listado se elabora en asignaturas con nombres disímiles y bajo diferentes denominaciones. Esta variedad se podría deber a que cada universidad determina las asignaturas que conforman su plan de formación y, además, decide los requisitos de egreso y obtención de un grado académico (Ministerio de Educación, 2007).

Respecto a esta dispersión en los planes de estudio, la Subsecretaría de Educación Superior (2022b) señala que esta situación no solo dificulta una mirada comprensiva de las áreas de formación, sino que también:

[...] establece limitaciones en la validación de credenciales internacionales. La dificultad de convalidar en el exterior estudios realizados en Chile hace que el país presente desventajas al momento de ser considerado como una alternativa de destino, impactando negativamente en el movimiento de estudiantes y en la necesaria globalización de la educación superior (Subsecretaría de Educación Superior, 2022b, p. 8).

4.3. COMPARACIÓN ENTRE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y CHILENAS QUE OFRECEN LA CARRERA DE DERECHO

4.3.1. Tipo de universidades que ofrecen la carrera de Derecho

Respecto a las universidades que ofrecen la carrera de Derecho en España y en Chile, a partir de nuestros datos, es posible establecer comparaciones en tres aspectos: cantidad de universidades que ofertan esta carrera, tipo de universidades que la ofrecen y modalidad en la que lo hacen. En cuanto al primer aspecto, en España, de las 84 universidades activas del país, 72 otorgan el Grado de Derecho, y, en Chile, de las 58 universidades activas, 46 otorgan el Grado académico de Licenciado

en Ciencias Jurídicas. Si traducimos estas cifras a porcentajes, podemos determinar que en España existe un 6,4 % más de universidades que ofrecen la carrera de Derecho.

Esta diferencia porcentual podría deberse a la cantidad de población que existe en cada uno de estos países. En España, en el año 2022, la población total se contabilizó en 47.432.805 habitantes (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2022), mientras que, en Chile, en el año 2017, se registró en 17.574.003 (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2017). Es decir, en un periodo similar, la población chilena es de un 62,94 % menos que en España. A partir de estas cifras, podríamos inferir que la población española que requiere ingresar a la educación superior es mucho mayor a la que necesita ingresar en Chile y que, por tanto, en el país europeo se necesita de una mayor cantidad de universidades para cubrir dicha demanda.

Sin embargo, un aspecto que llama la atención respecto a este punto es que, si revisamos las cifras de matriculados en la educación superior en cada país en el último periodo y, en específico, la cantidad de estudiantes matriculados en el área del Derecho, identificamos que estas son similares. En España, en el periodo 2021-2022, de un total de 1.338.304 estudiantes que se matricularon en la educación superior, 108.757 lo hicieron en el ámbito de estudio del Derecho¹³³ (Sistema Integrado de Información Universitaria [SIIU], 2022). En Chile, en el periodo 2022, de un total de 1.211.400 estudiantes que se matricularon en la educación superior, 9.098 lo hicieron en la carrera de Derecho (Consejo Nacional de Educación [CNE], 2022). Es decir, existe una diferencia de solo un 8,12 % entre los estudiantes que, en total, ingresaron a la educación superior en el mismo periodo en estos países y un 8,36 % entre los que ingresaron a carreras relacionadas con el ámbito del Derecho.

Con relación al tipo de universidad que ofrece la carrera de Derecho, debemos mencionar que, en España, a diferencia del caso chileno, la carrera de Derecho es ofertada mayoritariamente por instituciones de

¹³³ Este ámbito de estudio agrupa los grados y dobles grados asociados al Derecho que imparten las universidades españolas.

carácter público (61 %), las que, prácticamente, duplican a las instituciones privadas (39 %). En Chile, en cambio, son las universidades privadas las que mayoritariamente ofrecen la carrera de Derecho (52 %).

La preminencia de las universidades públicas en España se mantiene pese al aumento de instituciones privadas y a los beneficios que estas ofrecen, entre los que se cuentan precios incluso inferiores a los de algunas universidades públicas e instalaciones más modernas e innovadoras (Algaba, 2015). Por su parte, la preminencia de las universidades privadas en Chile que ofrecen la carrera de Derecho por sobre las públicas estatales y no estatales podría deberse a los bajos aranceles y escasas exigencias de ingreso a algunas de ellas. A modo de contraste, la Pontificia Universidad Católica de Chile, universidad pública no estatal, logró en 2022 un puntaje de corte¹³⁴ de 711,2¹³⁵ y fijó su arancel anual en \$6.142.000 (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2022a y 2022b). Por el contrario, la Universidad Miguel de Cervantes, que corresponde a una institución de carácter privado, para este mismo periodo, no exigió puntaje de ingreso y fijó un arancel anual de \$2.713.426 (Universidad Miguel de Cervantes, 2022), es decir, casi cuatro millones menos que la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Respecto a la modalidad en la que se ofrece esta carrera, podemos evidenciar que, en ambos países, se dicta de manera presencial, pero solo en España se oferta de manera virtual o semipresencial. Esto podría deberse a que, particularmente en España:

[...] hay 228.500 estudiantes matriculados en universidades no presenciales y aumentando; en el último año, el estudio de grados en el segmento online ha aumentado un 5% [...] y se estima que en dos años el 50% de la educación superior se impartirá con metodología 100% online (García-Peñalvo, 2020, p. 43).

Estas cifras dan cuenta de la relevancia que tiene en este país la educación no presencial. De hecho, en 2019, en una encuesta realizada por Eurostat (2020) el 15 % de los españoles señaló haber realizado un

¹³⁴ En Chile, el puntaje de corte corresponde al puntaje ponderado del último estudiante que logró ingresar a una determinada carrera. Este varía según carrera y universidad, pues no todas exigen las mismas ponderaciones para los distintos factores de selección.

¹³⁵ En una escala que va desde los 150 puntos a los 850 puntos.

curso en línea en los últimos tres meses anteriores a la encuesta. Dicho porcentaje posiciona al país en el tercer lugar de los países que componen la Unión Europea con más personas que realizaron cursos en línea, después de Finlandia (21 %) y Suecia (18 %), y un 7 % más arriba del promedio obtenido por los países que conforman esta asociación de naciones.

Un caso distinto es el que se observa en Latinoamérica y, en particular, en Chile, en donde la educación remota se encuentra aún en una etapa inicial. En palabras de Villarroel et al. (2021): “en el 2018, un poco más de 35 mil estudiantes se matricularon para seguir este tipo de jornada. Aunque esta cifra implica un alza de 140.7% entre el período 2014-2018, no alcanza a llegar al 5% de la matrícula de educación superior” (Villarroel et al., 2021, p. 66).

4.3.2. Departamentos asociados a la carrera de Derecho

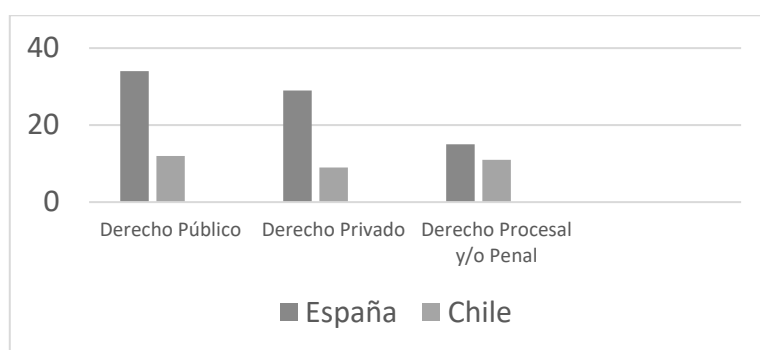
En España, de las 72 universidades que ofertan la carrera de Derecho, 54 declaran en sus páginas web tener departamentos asociados al ámbito del Derecho, es decir, un 75 %. En Chile, en cambio, de las 46 que poseen esta carrera, 12 señalan tener departamentos asociados a este ámbito, es decir, un 26,08 %. Esta diferencia de un 49 % se aminora si consideramos la cantidad de departamentos que poseen estas universidades. En el caso español, evidenciamos 211 departamentos, lo que se traduce en 3,9 departamentos por universidad en promedio. En Chile, contamos 82 departamentos, lo que se traduce en 6,8 departamentos por universidad en promedio. Si establecemos una comparación entre el promedio de departamentos por país, podemos determinar que, en Chile, existen 2,9 departamentos más que en España.

Otra diferencia que advertimos entre los departamentos españoles y chilenos es que, solo en caso español, existen 10 universidades que cuentan con un solo departamento (Departamento de Derecho o Departamento de Ciencia Jurídica, entre otras denominaciones similares), que se compone de distintas áreas del conocimiento. Ejemplo de ello es lo que ocurre en la Universidad Pública de Navarra, que integra 13 áreas del conocimiento, todas ellas asociadas a un subámbito del Derecho. Asimismo, identificamos que existen dos universidades españolas

que tienen, separadamente, departamentos de Derecho Público y de Derecho Administrativo, hecho que no ocurre en Chile.

Finalmente, identificamos, como una similitud, los subámbitos a los que corresponden los departamentos de las universidades españolas y chilenas. En ambos países, los tres subámbitos más frecuentes corresponden al Derecho Público, el Derecho Privado y el Derecho Procesal y/o Penal. En el Gráfico 3, damos cuenta de la cantidad de departamentos en estos tres subámbitos.

GRÁFICO 3. Departamentos por subámbitos del Derecho en España y Chile.



Fuente: elaboración propia

Tal como se evidencia en el Gráfico 3, el subámbito del Derecho Público comparte el primer lugar de frecuencia tanto en España como en Chile. Esta similitud evidencia la importancia que ambos países brindan a la investigación y las enseñanzas de este subámbito del Derecho. Esto podría deberse a la importancia que el Derecho Público tiene para la sociedad, la que radica en que, tal como menciona Castro et al. (2019): “Es la institución que defiende los derechos fundamentales de las personas y a través del cual se puede equilibrar los vínculos entre los individuos y las entidades privadas con el Estado, o los órganos que lo representan” (Castro et al., 2019, p. 351).

4.3.3. Repositorios públicos con TFG de Derecho

Con relación a las universidades que poseen repositorios públicos en los que se alojan TFG de Derecho, en España, un 69,44 % de las uni-

versidades que imparten esta carrera cuenta con TFG de este ámbito y, de este porcentaje, un 78 % corresponden a instituciones públicas. En cambio, en Chile, solo un 34,7 % de las universidades que ofertan esta carrera cuentan con ello y, en su mayoría, estas corresponden a instituciones de carácter privado (43,75 %). Esta diferencia podría deberse a que en España el TFG es una asignatura obligatoria en el plan de estudios de la carrera de Derecho. En cambio, en Chile, este es un requisito de titulación que determina cada universidad. De hecho, en Chile, algunas universidades han decidido eliminar la elaboración del TFG, a fin de alivianar y no extender el proceso de finalización de la carrera.

Por su parte, el contraste de universidades públicas españolas (78 %) y públicas chilenas (31,25 %) que poseen repositorios públicos con TFG de Derecho podría deberse a que, en España, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (Jefatura de Estado, 2011):

[...] dispone que todos los investigadores cuya actividad haya sido financiada mayoritariamente con los Presupuestos Generales del Estado están obligados a publicar en acceso abierto una versión electrónica de los contenidos aceptados para publicación en publicaciones de investigación. Para su desarrollo, se encomienda a los agentes del Sistema el establecimiento de repositorios institucionales de acceso abierto (Jefatura de Estado, 2011, p. 14).

Esto, a diferencia del contexto chileno, en el que, recién en 2021, se firmó un primer Memorándum de entendimiento entre la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), el Consorcio para el Acceso a la Información Científica Electrónica, la Corporación CINCEL y universidades privadas y públicas del país. Dicho memorándum establece las bases de una red de apoyo a la infraestructura nacional de acceso al conocimiento científico (ANID, 2021).

Otro aspecto que diferencia a España y Chile con respecto a este punto es que, en el sistema español, como ya hemos mencionado, solo se elabora un tipo de trabajo de finalización, el TFG. En Chile, en cambio, podemos encontrar Memoria, Tesis, Tesina, Memoria de Prueba, Memoria de Investigación e Informe Jurídico, entre otros. Esta diferencia podría deberse a que, en Chile, no todas las universidades establecen la elaboración de un TFG como parte de su plan de estudios o

como requisito de egreso y las que sí lo solicitan plantean la producción de géneros diversos.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación ha sido comparar ciertas características de las universidades y carreras que ofrecen el grado de Derecho en España, y las que otorgan el grado de Licenciado en Ciencias Jurídicas en Chile. Para lograr dicho propósito se llevó a cabo una revisión documental que contempló distintas categorías de análisis.

Los resultados de esta investigación dan cuenta de similitudes y diferencias entre las instituciones y carreras que ofertan la carrera de Derecho en ambos países. Una de las similitudes que más llama la atención es la coincidencia entre los subámbitos en los que se inscriben los departamentos de Derecho de estas instituciones, a saber: Derecho Público, Derecho Privado y Derecho Procesal y/o Penal. Con respecto a las diferencias, una de las más notables es la cantidad de universidades públicas españolas que poseen repositorios que contienen TFG de Derecho (78 %) versus la cantidad de universidad públicas chilenas que cuentan con ello (31,25 %).

Los hallazgos de este estudio proporcionan ciertos lineamientos para abordar el estudio del TFG en el ámbito del Derecho. Por ejemplo, nos permiten vislumbrar, para futuras investigaciones, el análisis del TFG de Derecho en el subámbito del Derecho Público. Dicho subámbito no solo es el que se presenta con mayor frecuencia en los departamentos de ambos países, sino que, además, es posible advertir, a través de la literatura especializada, una relación de influencia entre el Derecho Público español y chileno (Vergara, 2015). La existencia de esta relación facilitaría el trabajo contrastivo que se puede llevar a cabo entre los TFG escritos por estudiantes de ambos países.

Con respecto a las proyecciones de esta revisión documental, podríamos considerar ampliar las categorías de análisis. Por ejemplo, revisar

las notas¹³⁶ o puntajes de corte de las universidades que ofertan esta carrera en España y Chile. Esta información nos permitiría determinar con cuál de ellas trabajar en futuras investigaciones. Asimismo, podríamos indagar en las similitudes y diferencias de las normativas o instructivos para elaborar TFG de las distintas universidades españolas y chilenas en las que se produce este género como hito de cierre.

En cuanto a las limitaciones de este estudio, debemos mencionar la falta de información en las páginas web de algunas facultades o escuelas de Derecho respecto a sus departamentos. Si bien en la mayoría de ellas pudimos acceder a esta información, en muchas otras la búsqueda fue infructuosa. Esta situación nos impidió poder proporcionar un panorama más acabado respecto a esta categoría de análisis.

6. REFERENCIAS

- Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (2021). Chile se suma al movimiento internacional sobre Acceso Abierto. ANID. <https://bit.ly/3JEKArj>
- Algaba, E. (2015). Universidad pública y privada en España: dos modelos distintos con objetivos similares. *Encuentros Multidisciplinares*, 49, 1-10. bit.ly/3NHUv7c
- Arancibia, B., Tapia-Ladino, M., y Correa, R. (2019). La retroalimentación durante el proceso de escritura de la tesis en carreras de pedagogía: descripción de los Comentarios Escritos de los profesores guías. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 52(100), 242-264. DOI: 10.4067/S0718-09342019000200242
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (2018). Guía legal sobre: Universidades del Estado. Entrega información acerca de la ley que regula estos planteles de educación superior. BCN. bit.ly/3Jik074
- Castro, J., Masache, C., y Durán, A. (2019). La aplicación del derecho público en el Ecuador». *Universidad y Sociedad*, 11(4), 350-360. bit.ly/44kpGfy

¹³⁶ En España, la nota de corte es la que establece cada universidad pública como requisito para acceder a un grado oficial. Esta nota se calcula al ordenar de mayor a menor todas las notas de admisión de los estudiantes que han solicitado plaza en un grado en particular. Las universidades privadas no tienen nota de corte, ya que tienen sus propios requisitos de acceso (Universidad de Castilla-La Mancha, 2022).

- Consejo Nacional de Educación (2022). Matrícula Sistema de Educación Superior. CNE. <https://bit.ly/3JFUuiM>
- Consortio de Universidades del Estado de Chile (2022). Universidades estatales de Chile. CUECH. <https://bit.ly/3NyZtCT>
- Cruz-Coke, R. (2004). Evolución de las universidades chilenas 1981-2004. *Rev Méd Chile*, 132, 1543-1549. DOI: 10.4067/S0034-98872004001200014
- da Cunha, I. (2016). El trabajo de fin de grado y de máster: Redacción, defensa y publicación. Editorial UOC.
- da Cunha, I. (2020). Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG). *ELUA: Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante, 34, 39-72.
- Eurostat (2020). People expanding their knowledge by learning online. Eurostat. <https://bit.ly/3NVZjXB>
- García-Peñalvo, F. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41-56. <https://bit.ly/43gTclq>
- Gladic, J., y Meza, P. (2022). Características de las investigaciones en torno al Trabajo Final de Grado: una revisión sistemática. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 468-491. doi.org/10.15443/RL3227
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill Interamericana.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2017). Censo de Población y Vivienda. INE. <https://bit.ly/3XynIWC>
- Instituto Nacional de Estadísticas (2022). Última Nota de prensa. INE. <https://bit.ly/437wjRk>
- Jefatura de Estado (2011). Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. BOE. <https://bit.ly/4463VAf>
- Jeon, B., y Eun, H. (2007). A contrastive rhetoric of doctoral dissertation abstracts written by American writers and Korean Writers. *The Linguistic Association of Korea Journal*, 15(3), 161-188. DOI: 10.24303/lakdoi.2007.15.3.161
- López-Escarcena, S. (2011). Para escribir una tesis jurídica: técnicas de investigación en derecho. *Ius et Praxis*, 17(1), 231-246. DOI: 10.4067/S0718-00122011000100010.

- Martínez, J. (2012). Descripción y variación retórico-funcional del género Tesis doctoral: Un análisis desde dos disciplinas y dos comunidades discursivas a partir del corpus TeDice2010 [tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. <https://bit.ly/3NXyFxFN>
- Meza, P. (2013). La comunicación del conocimiento en las secciones de tesis de lingüística: determinación de la variación entre grados académicos [tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. <https://bit.ly/3NCUDVc>
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación (2018). Acuerdo de reconocimiento mutuo de títulos profesionales y grados académicos de educación superior universitaria entre el Reino de España y la República de Chile, hecho en Santiago de Chile el 23 de junio de 2017. BOE. <https://bit.ly/4375Umv>
- Ministerio de Educación (2007). DFL 3 Fija texto refundido, coordinado y sistematizado del Decreto con Fuerza de Ley N° 153, de 1981, que establece los estatutos de la Universidad de Chile. BCN. <https://bit.ly/46uckz4>
- Ministerio de Educación y Ciencia (1985). Real Decreto 2360/1984, de 12 de diciembre, sobre Departamentos Universitarios. BOE. <https://bit.ly/44mldre>
- Ministerio de Universidades (2022). Datos y cifras del sistema universitario español. publicación 2021-2022. Ministerio de Universidades. <https://bit.ly/438mxhJ>
- Mohammadi, M. (2013). Do Persian and English dissertation acknowledgments accommodate Hyland's model?: A cross-linguistic study. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3(5), 534-547. <https://bit.ly/3NzPv4m>
- Morales, O., Perdomo, B., Cassany, D., e Izarra, E. (2020a). Estructura retórica de tesis y trabajos de grado en Odontología: un estudio en Hispanoamérica y España. *Íkala*, 25(2), 373-393. DOI: 10.17533/udea.ikala.v25n02a06
- Morales, O., Perdomo, B., Cassany, D., Tovar, R., e Izarra, E. (2020b). Linguistic structures and functions of thesis and dissertation titles in Dentistry. *Lebende Sprachen*, 65(1), 1-25. DOI: 10.1515/les-2020-0003
- Morcillo, L. (2016). Los repositorios institucionales en las universidades públicas de España: estado de la cuestión. *Cuadernos de Gestión de Información*, 5, 69-83. <https://bit.ly/46y1g3L>
- Pontificia Universidad Católica de Chile (2002a). Puntajes de últimos matriculados admisiones anteriores. UC. <https://bit.ly/449obb5>

- Pontificia Universidad Católica de Chile (2022b). Admisión y Financiamiento de Pregrado. UC. <https://bit.ly/3NwIcdL>
- Red G9 (2016). La mirada de la Red de Universidades Públicas no Estatales – G9 al proyecto de ley de reforma a la educación superior. Red G9. <https://bit.ly/3NxJXr3>
- Red G9 (2022). Nuestras universidades. Red G9. <https://bit.ly/3NxJZiF>
- Rodríguez, D., y Valldeoriola, J. (2009). Metodología de la investigación. Universitat Oberta de Catalunya.
- Sánchez-Jiménez, D. (2016). Implicaciones de la citación en la voz del autor en el discurso académico universitario: la memoria de máster escrita en español por estudiantes españoles y filipinos. *Diálogo de la Lengua*, 8, 16-36. <https://bit.ly/3CSHB17>
- Sistema Integrado de Información Universitaria (2022). Estudiantes en las universidades españolas. SIIU. <https://bit.ly/3rbfWFU>
- Subsecretaría de Educación Superior (2022a). Propuesta para la actualización de la estructura de títulos y grados de la educación superior chilena. MINEDUC. <https://bit.ly/3NXbgML>
- Subsecretaría de Educación Superior (2022b). Buscador de carreras universitarias. MINEDUC. <https://bit.ly/3rdllMR>
- Tapia-Ladino, M., y Burdiles, G. (2012). La organización retórica del marco referencial en tesis de Trabajo Social. *Alpha*, 35, 169-184. DOI: 10.4067/S0718-22012012000200011.
- Universidad de Castilla-La Mancha (2022). EvAU, Evaluación para el Acceso a la Universidad. UCLM. <https://bit.ly/3PzgK1A>
- Universidad de Chile (2009). Reglamento General de Facultades. UChile. <https://bit.ly/3JIEInb>
- Universidad de las Américas (2022). Programa Executive UDLA. UDLA. <https://bit.ly/44wJ3ID>
- Universidad Miguel de Cervantes (2022). Aranceles. UMC. <https://bit.ly/3rdlDTX>
- Venegas, R., Zamora, S., y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero Trabajo Final de Grado en Licenciatura. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 49(Supl. 1), 247-279. DOI: 10.4067/S0718-09342016000400012
- Vergara, A. (07 de septiembre de 2015). Influencias, derecho comparado y configuración de la Doctrina jurídica nacional. *El Mercurio*. <https://bit.ly/44rNYEh>

Villarroel, V., Pérez, C., Rojas-Barahona, C., y García, R. (2021). Educación remota en contexto de pandemia: caracterización del proceso educativo en las universidades chilenas. *Formación universitaria*, 14(6), 65-76. DOI: 10.4067/S0718-50062021000600065

Wuttisrisiriporn, N. (2017). Comparative rhetorical organization of ELT thesis introductions composed by Thai and American students. *English Language Teaching*, 12(12), 1-14. DOI: 10.5539/elt.v10n12p1

Zamora, S., y Venegas, R. (2013). Estructura y propósitos comunicativos en tesis de magíster y licenciatura. *Literatura y lingüística*, 27, 201-218. DOI: 10.4067/S0716-58112013000100011

7. ANEXOS

ANEXO I: DEPARTAMENTOS DEL ÁMBITO DEL DERECHO EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS

N°	Universidad	Departamentos
1.	Universidad Carlos III de Madrid	-Análisis Social -Ciencias Sociales -Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho -Derecho Penal, Procesal e Historia del Derecho -Derecho Privado -Derecho Público del Estado -Derecho Social e Internacional Privado
2.	Universidad Pompeu Fabra	-Departamento de Derecho
3.	Universidad del País Vasco	-Derecho Administrativo, Constitucional y Filosofía del Derecho -Derecho de la Empresa y Derecho Civil -Derecho Público -Derecho Público y Ciencias Histórico-Jurídicas y del Pensamiento Político
4.	Universidad Autónoma de Madrid	-Ciencia Política y Relaciones Internacionales -Derecho Privado, Social y Económico -Derecho Público y Filosofía Jurídica
5.	Universidad Rey Juan Carlos	-Derecho Privado y Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -Derecho Público I y Ciencia Política -Derecho Público II y Filología I

6.	Universidad de Valencia	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho administrativo y procesal -Derecho civil -Derecho Constitucional, Ciencia Política y de la Administración -Filosofía del Derecho y Política -Derecho Financiero e Historia del Derecho -Derecho Internacional -Derecho Mercantil -Derecho Penal -Derecho Romano y Eclesiástico del Estado -Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
7.	Universidad de Santiago de Compostela	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Común -Derecho público y teoría del estado -Derecho público especial y de la empresa
8.	Universidad de Barcelona	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho privado -Derecho Administrativo, Derecho Procesal y Derecho Financiero y Tributario -Ciencia Política, Derecho Constitucional y Filosofía del Derecho -Derecho Penal, Criminología y Derecho Internacional Público -Historia del Derecho, Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado
9.	Universidad de Zaragoza	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho privado -Derecho de la empresa -Derecho público -Derecho Penal, Filosofía del Derecho e Historia del Derecho
10.	Universidad de Sevilla	<ul style="list-style-type: none"> -Ciencias Jurídicas Básicas (Derecho Romano, Historia del Derecho y Derecho Eclesiástico del Estado) -Derecho Administrativo -Derecho Civil y Derecho Internacional Privado -Derecho Constitucional -Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -Derecho Financiero y Tributario -Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales -Derecho Mercantil -Derecho Penal y Ciencias Criminales -Derecho Procesal -Filosofía del Derecho
11.	Universidad de Alicante	<ul style="list-style-type: none"> -Ciencias Histórico-Jurídicas -Derecho Civil -Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -Derecho Internacional Público y Derecho Penal -Derecho Mercantil y Derecho Procesal -Disciplinas Económicas y Financieras -Estudios Jurídicos del Estado -Filosofía Del Derecho y Derecho Internacional Privado

12.	Universidad Autónoma de Barcelona	-Ciencia Política y Derecho Público -Derecho Privado -Derecho Público y Ciencias Histórico Jurídicas
13.	Universidad Pública de Navarra	-Departamento de Derecho
14.	Universidad Jaime I de Castellón	-Derecho Público -Derecho Privado
15.	Universidad de Málaga	-Ciencia Política, Derecho Internacional Público y Derecho Procesal -Derecho Civil, Eclesiástico del Estado y Derecho Romano -Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -Derecho Financiero y Filosofía del Derecho -Derecho Privado Especial -Derecho Público -Unidad Docente de Derecho Constitucional -Unidad Docente de Economía Aplicada (Economía Política)
16.	Universidad de La Coruña	-Derecho Público -Derecho Privado
17.	Universidad de Alcalá	-Ciencia Política y de la Administración -Derecho Administrativo -Derecho Civil -Derecho Constitucional -Derecho Eclesiástico del Estado -Derecho Financiero y Tributario -Derecho Internacional Privado -Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales -Derecho Mercantil -Derecho Penal -Derecho Procesal -Derecho Romano -Derecho del Trabajo y Seguridad Social -Filosofía del Derecho -Historia del Derecho
18.	Universidad de Vigo	-Derecho privado -Derecho público -Derecho público especial
19.	Universidad de Murcia	-Derecho Administrativo -Derecho Civil -Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -Derecho Financiero, Internacional y Procesal -Derecho Privado -Fundamentos del Orden Jurídico y Constitucional -Historia Jurídica y de Ciencias Penales y Criminológicas
20.	Universidad Rovira i Virgili	-Derecho Privado, Procesal y Financiero -Derecho Público

21.	Universidad de Salamanca	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Administrativo, Financiero y Procesal -Derecho privado -Derecho de Trabajo y Trabajo Social -Derecho Público General -Historia del Derecho y Filosofía Jurídica, Moral y Política
22.	Universidad de Girona	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Público -Derecho Privado
23.	Universidad de Granada	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Administrativo -Derecho Civil -Derecho Constitucional -Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -Derecho Financiero y Tributario -Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho -Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales -Derecho Mercantil y Derecho Romano -Derecho Penal -Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado -Filosofía del Derecho
24.	Universidad de La Rioja	-Departamento de Derecho
25.	Universidad de Almería	-Departamento de Derecho
26.	Universidad de Cádiz	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -Derecho Internacional Público, Penal y Procesal -Derecho Privado -Derecho Público -Disciplinas Jurídicas Básicas -Derecho Mercantil
27.	Universidad de La Laguna	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Público y Privado Especial y Derecho de la Empresa -Derecho Constitucional, Ciencia Política y Filosofía del Derecho -Disciplinas Jurídicas Básicas
28.	Universidad Complutense de Madrid	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Administrativo -Derecho Civil -Derecho Constitucional -Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho -Derecho Mercantil, Financiero y Tributario -Derecho Procesal y Derecho Penal -Derecho Romano e Historia del Derecho -Economía Aplicada, Pública y Política (Derecho)
29.	Universidad de Córdoba	<ul style="list-style-type: none"> -Ciencias Jurídicas Internacionales e Históricas y Filosofía del Derecho -Derecho Público y Económico -Derecho Civil, Penal y Procesal -Derecho del Trabajo y Seguridad Social

30.	Universidad Miguel Hernández de Elche	-Ciencia Jurídica
31.	Universidad de Cantabria	-Derecho Público -Derecho Privado
32.	Universidad de Castilla-La Mancha	-Ciencia Jurídica y Derecho Público -Derecho Civil e Internacional Privado -Derecho del Trabajo y Trabajo Social -Derecho Público y de la Empresa
33.	Universidad de Oviedo	-Ciencias Jurídicas Básicas -Derecho Privado y de la Empresa -Derecho Público
34.	Universidad de Las Islas Baleares	-Derecho privado -Derecho público
35.	Universidad de Extremadura	-Derecho privado -Derecho público
36.	Universidad de Burgos	-Derecho privado -Derecho público
37.	Universidad de Huelva	-Derecho Público y del Trabajo -Theodor Mommsen ¹³⁷
38.	Universidad de Jaén	-Derecho Civil -Derecho Financiero y Tributario -Derecho Penal, Filosofía del Derecho, Filosofía Moral y Filosofía -Derecho Público -Derecho Público y Común Europeo -Derecho Público y Privado Especial
39.	Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	-Ciencias Jurídicas Básicas -Derecho Público
40.	Universidad de León	-Derecho Público -Derecho Privado y de la Empresa
41.	Universidad de Lleida	-Derecho Privado -Derecho Público
42.	Universidad de Valladolid	-Derecho Civil -Derecho Constitucional, Procesal y Eclesiástico del Estado -Derecho Mercantil, Derecho del Trabajo e Internacional Privado -Derecho Penal e Historia y Teoría del Derecho -Derecho Público
43.	Universidad Pablo de Olavide	-Derecho Público -Derecho Privado
44.	CUNEF Universidad	-Derecho Público -Derecho Privado
45.	Universidad Antonio de Nebrija	-Departamento de Derecho

¹³⁷ Área de Derecho Eclesiástico del Estado, Área de Derecho Mercantil, Área de Derecho Penal, Área de Derecho Procesal, Área de Derecho Romano y Área de Filosofía del Derecho.

46.	Universidad Cardenal Herrera-CEU	-Ciencias Jurídicas
47.	Universidad de Deusto	-Derecho Público -Derecho Privado
48.	Universidad de Navarra	-Derecho Privado, Internacional y de la Empresa -Derecho Público y de las Instituciones Jurídicas
49.	Universidad Loyola Andalucía	-Departamento de Derecho
50.	Universidad Nacional de Educación a Distancia	-Historia del Derecho y de las Instituciones -Derecho Civil -Derecho de la Empresa -Derecho Constitucional -Derecho Romano -Filosofía Jurídica -Derecho Mercantil -Derecho Procesal -Derecho Administrativo -Derecho Político -Derecho Eclesiástico del Estado -Derecho Internacional Público -Derecho Penal y Criminología
51.	Universidad Pontificia Comillas	-Derecho Privado -Derecho Económico y Social -Derecho Público -Disciplinas Comunes
52.	Universidad San Pablo-CEU	-Disciplinas Jurídicas Básicas y Derecho Privado -Derecho Público
53.	Universidad Abat Oliba CEU	-Departamento de Derecho y Ciencia Política
54.	Universidad Internacional de Cataluña	-Ciencias Jurídicas y Políticas

ANEXO 2: DEPARTAMENTOS DEL ÁMBITO DEL DERECHO EN UNIVERSIDADES CHILENAS

N°	Universidad	Departamentos
1.	Pontificia Universidad Católica de Chile	-Derecho canónico -Derecho del Trabajo y Seguridad Social -Derecho Económico, Comercial y Tributario -Derecho Internacional -Derecho Penal -Derecho Privado -Derecho Procesal -Derecho Público -Fundamentos del Derecho -Práctica y asistencia legal

2.	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Privado -Derecho Penal y Procesal Penal -Teoría y Filosofía del Derecho -Derecho Público -Derecho de la Empresa -Derecho Procesal Civil -Historia de las Instituciones Jurídicas -Comunicación y Habilidades Profesionales
3.	Universidad Adolfo Ibáñez	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Privado -Derecho Penal -Derecho Público
4.	Universidad Alberto Hurtado	<ul style="list-style-type: none"> -Ciencias del Derecho -Derecho Privado -Derecho Penal -Derecho Público -Derecho del Trabajo, Empresa y Economía -Derecho Procesal y Resolución de Conflictos -Centro de seguridad urbana -Clínica jurídica
5.	Universidad Católica de la Santísima Concepción	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Económico y Laboral -Derecho Privado -Derecho Público -Teoría e Investigación Jurídica -Derecho Penal y Procesal
6.	Universidad de Chile	<ul style="list-style-type: none"> -Ciencias del Derecho -Derecho Procesal -Ciencias Penales -Derecho Público -Derecho Comercial -Derecho Económico -Derecho Privado -Enseñanza Clínica del Derecho -Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social -Derecho Internacional
7.	Universidad de Concepción	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Económico -Derecho Laboral -Derecho Penal -Derecho Privado -Derecho Procesal -Derecho Público -Historia y Filosofía del Derecho -Administración Pública y Ciencia Política

8.	Universidad de Los Andes	<ul style="list-style-type: none"> -Civil y Romano -Derecho Procesal -Derecho Público -Derecho Penal -Filosofía del Derecho -Fundamentos del Derecho -Investigación Jurídica -Clínica Jurídica y Litigación -Derecho de la Empresa
9.	Universidad de Santiago de Chile	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Público -Ciencias del Derecho -Derecho Privado
10.	Universidad de Talca	<ul style="list-style-type: none"> -Derecho Penal, Procesal y del Trabajo -Derecho Privado y Ciencias del Derecho -Derecho Público -Ciencia Política y Administración Pública
11.	Universidad de Valparaíso	<ul style="list-style-type: none"> -Ciencia General Del Derecho -Clínica y Práctica Jurídica -Derecho Civil -Derecho Comercial -Derecho Económico y Tributario -Ciencias Penales -Derecho del Trabajo -Derecho Público -Derecho Procesal -Introducción y Filosofía del Derecho
12.	Universidad Diego Portales	<ul style="list-style-type: none"> -Teoría del Derecho -Derecho Público -Derecho Civil -Derecho Penal y Procesal Penal

SECCIÓN II

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE
LA UTILIZACIÓN DE LA CLASE INVERTIDA

APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE CLASE INVERTIDA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PROTECCIÓN DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES EN LA ATENCIÓN AL PARTO

MARINA MORLA GONZÁLEZ

*Grupo de Innovación de Cuidados Humanizados de Salud
BioPsicoSociales (GID CUHUSAL-BPS) de la Universidad de León*

1. INTRODUCCIÓN

La tradicional forma de enseñanza en la disciplina jurídica basada, esencialmente, en las sesiones de tipo magistral, ha mostrado a lo largo del tiempo graves carencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Gracias a los avances de la investigación pedagógica desarrollados a partir, sobre todo, de comienzos del S. XXI, estas carencias se han abordado de múltiples formas, en gran medida, exitosas.

El acceso a internet y a las nuevas tecnologías ha supuesto un impulso¹³⁸ y un obstáculo al mismo tiempo. La época que se está viviendo actualmente, protagonizada por las nuevas herramientas de inteligencia artificial, es manifestación clara de este nuevo paradigma. Si bien la tecnología más puntera puede ser una valiosa herramienta para facilitar la enseñanza y hacer llegar al alumnado materiales y textos que antaño sería imposible, y con ello, facilitarles la experiencia de aprendizaje, la labor de la enseñanza por parte del maestro o mentor tiene que abordar obstáculos que presentan estas nuevas herramientas.

El nuevo escenario ante el que nos encontramos los docentes nos impulsa, cada vez más, a explorar nuevas vías de enseñanza con el objetivo de

¹³⁸ En este sentido, Lage, M.J., Platt, G.J., y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

fomentar y reforzar el proceso de aprendizaje, esencialmente, a través de la participación del propio estudiante a lo largo de las sesiones.

En esta contribución el lector encontrará la descripción de una experiencia exitosa en la aplicación de una de las metodologías docentes exploradas en las disciplinas jurídicas: la clase invertida o *flipped classroom*, por su nomenclatura anglosajona.

1.1. MUESTRA DE ESTUDIANTES

La metodología descrita se aplicó en el segundo curso del Grado en Derecho, en concreto, en una parte de la asignatura impartida “Derecho de la Libertad de Conciencia” orientada al ámbito sanitario. El total de estudiantes fue de 64 que serían distribuidos en grupos, tal y como se desarrolla en el apartado Metodología.

1.2. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se llevó a cabo a lo largo de 3 sesiones de la asignatura mencionada, cada una de las sesiones de una duración de hora y media, que tuvieron lugar de manera presencial en el aula, más un máximo de 3 horas que tuvieron lugar a modo de trabajo personal del alumno.

Estas tres sesiones presenciales en el aula corresponden a la parte de la asignatura orientada al estudio del Derecho de la Libertad de Conciencia en el ámbito sanitario. A lo largo de esta parte de la asignatura, los estudiantes se centran en el estudio del concepto del Derecho de la Libertad de Conciencia, y su trabajo consiste en orientarlos al ámbito sanitario en escenarios tales como la vacunación, la eutanasia, el trasplante de órganos, la maternidad subrogada, la edición genética de embriones humanos o los derechos de la mujer en el parto y posparto. La parte elegida para la aplicación de la metodología en este curso ha sido la correspondiente a la protección del derecho de la libertad de conciencia de la mujer en el momento del parto y posparto.

2. OBJETIVOS

2.1. REFUERZO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

- Se ha elegido la metodología de la clase invertida con dos objetivos principales. El primero, consiste en el refuerzo del proceso de aprendizaje por el que transcurre el alumno. El cambio de la metodología clásica de clase magistral en la que el alumno es el agente pasivo en el proceso de aprendizaje, por una metodología en la que el alumno se convierte en un agente activo, ha sido observada en la literatura como una de las claves para la mejora de las capacidades de aprendizaje del alumno¹³⁹.
- El proceso no se centra solo en la valoración exclusiva de las capacidades de memorización, sino que es posible valorar otras competencias, como habilidades y destrezas en la comprensión y en la comunicación. De esta manera, se logra una optimización del tiempo invertido de manera presencial¹⁴⁰.

2.2. REFUERZO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA

- Aunque este tipo de metodología supone un gran desafío para el docente, que ha de adaptar su proceso de enseñanza a una postura pasiva, su puesta en práctica de manera óptima ha permitido valiosos resultados también desde el punto de vista del proceso de enseñanza del maestro/mentor¹⁴¹. Esta metodología permite que sean los estudiantes, a través del acceso da diversos materiales, los que estudien y construyan nuevos conocimientos de forma anticipatoria a la sesión presencial. Uno de los factores más importantes en esta metodología y que ha sido explorado en gran parte de la literatura es el tra-

¹³⁹ De Miguel, M., Alfaro, I., Apodaca, P., Arias, J., García, E., y Lobato, C. (2006). Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Alianza

¹⁴⁰ Sánchez, J., Ruiz, J., y Sánchez, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica, *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 336-358.

¹⁴¹ HAWKS, S. J. (2014). The flipped classroom: now or never? *AANA Journal*, 82(4), 264-269.

bajo en equipo, si bien, no impide esta metodología su empleo de forma individual por el alumnado¹⁴².

3. METODOLOGÍA

3.1. ASPECTOS TEÓRICOS

Han sido varias las alternativas metodológicas exploradas en la literatura para mejorar la experiencia con el alumnado, girando todas ellas esencialmente en torno al perfil del estudiante. Así, en relación con la forma de recoger y procesar la información pueden encontrarse dos vías de enseñanzas, en función a si el alumno aprende mejor a través de la propia experiencia o más bien a través de la conceptualización de forma abstracta, bien a través de la experimentación activa o bien a través de la observación y la reflexión¹⁴³; si se trata de un alumno intuitivo o sensorial; en función a si el alumno es colaborativo o independiente¹⁴⁴, en función de la introversión o extroversión del estudiante; a su proceso de toma de decisiones, o a la evaluación de su entorno¹⁴⁵.

La metodología elegida para esta actividad ha sido la elaborada por Lage et al.¹⁴⁶. Han sido varios autores que han focalizado el fundamento de esta metodología en diferentes fuentes, entre otras, la taxonomía de Bloom¹⁴⁷, el constructivismo social¹⁴⁸, y el cono de aprendizaje de Edgar Dale¹⁴⁹.

¹⁴² Morla-González, M. (2021). Innovación docente en el manejo de material extranjero para la asignatura aspectos legales y sociales de la Biotecnología. En M.T. Matasierra, M. Díaz y García-Conlledo, Y M.A. Trapero-Barreales (Dir.), *Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas* (pp. 220-226). Madrid: Dykinson

¹⁴³ Kolb, D.A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En A. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.

¹⁴⁴ Reichmann, S. y Grasha, A.F. (1974). A rational approach to developing assessing the construct validity of a student learning scale instrument. *Journal of Psychology*, 87(2), 213-23.

¹⁴⁵ Keirse, D. y Bates, M. (1984). *Please understand me: Character and temperament types*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis.

¹⁴⁶ Lage, M.J., Platt, G.J., y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom... cit., pp. 30-31.

¹⁴⁷ Blasco, A., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. @tic. *Revista d'Innovació Educativa*, 17, 12-20.

A través de la metodología de la clase invertida, se invierten los roles en el aula. De esta manera, tal y como se anticipaba, el estudiantado ocupará la posición del agente activo y el docente, el pasivo. El estudiantado, de forma previa a la clase presencial, tendrá acceso a materiales, documentos, vídeos, u otros tipos de recursos, a fin de que su estudio previo facilite la dinámica de enseñanza en la sesión presencial con el docente. De esta manera, y empleando diversas formas de construcción de la metodología (trabajo en equipo o trabajo individual, online o presencial)¹⁵⁰, la sesión presencial está destinada en su mayor parte a la participación activa del alumnado, que, respondiendo al ejercicio propuesto por el docente, será capaz, idealmente, de desarrollar los conocimientos clave sobre la temática propuesta. El docente, aunque en una posición pasiva, estará allí para reforzar y orientar la sesión, fomentar el debate y formular las preguntas clave que ayuden a los estudiantes a una buena organización de contenidos y conocimiento. La figura del docente será esencial, asimismo, para asegurarse de que los objetivos de enseñanza se cumplen a través de esta metodología¹⁵¹.

Para la consecución de los objetivos en el empleo de esta metodología han de cumplirse dos factores fundamentales, provocando la ausencia de cualquiera de ellos una brecha en el aprendizaje y el desarrollo correcto de la metodología.

¹⁴⁸ Martínez-Olvera, W., Esquivel, I., y Martínez-Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel (Coord.), *Los modelos tecnoeducativos: revolucionado el aprendizaje del siglo XXI*. Editorial Lulu.

¹⁴⁹ Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires: Troquel

¹⁵⁰ López-Soler, A. (2015). *Invirtiendo el aula: de la enseñanza tradicional al modelo flipped-mastery classroom* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Valladolid.

¹⁵¹ Esteve Segarra, A., (2016), *Flipped Teaching* o la clase invertida en la enseñanza del derecho, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, pp. 75 – 95; Morla González, M. (2021), Experiencia de clase invertida en la asignatura de derecho de la libertad de conciencia, en AAVV., *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*, Madrid: Dykinson, pp. 885 – 891; Iza Espinoza, L., & Gallegos Robalino, I. (2022). Clase invertida como método innovador en la carrera de derecho. *Revista Lex*, 5(17), 385–394; Fidalgo Blanco, A., Sein-Echaluze Laclea, M. L. Metodología de aula invertida para los docentes de la facultad de derecho, *CINAIC*, 2021, pp. 1 – 21.

El primero de estos factores es el acceso a recursos materiales a través de dispositivos tecnológicos¹⁵². En la medida en la que los recursos empleados sean en soporte visual (vídeos), o su acceso exija conexión a internet, será necesario que el estudiantado –y el docente– dispongan de los medios adecuados para el envío de dichos recursos y poder trabajar con ellos.

El segundo de los factores es la asistencia de los alumnos a la sesión presencial, pues esta está pensada para la puesta en común de conocimientos y el debate entre los alumnos y el docente y los alumnos¹⁵³.

3.2. ASPECTOS PRÁCTICOS

3.2.1. Inicio de la actividad

A la hora de valorar la posibilidad de incorporar este tipo de metodología en una parte de las materias enseñadas en la asignatura de Derecho de la Libertad de conciencia, se tuvo en consideración la opinión de los alumnos.

El primer día de clase con la profesora responsable de la impartición de la parte de la asignatura de Derecho de la Libertad de Conciencia orientada a aspectos biosanitarios, la docente explicó el contenido de las sesiones a impartir con ella, entre ellas y como cualquier otro año, una parte dedicada al enfoque de género, en el caso que nos ocupaba, relacionado con el respeto al derecho de la libertad de conciencia de la mujer en el momento del parto y posparto.

Una vez explicados los contenidos clave de la parte de la asignatura relacionada con aspectos biosanitarios, se propuso a los alumnos el empleo de la metodología de clase invertida o *flipped classroom*, para al menos uno de los contenidos.

¹⁵² Andrade, E. y Chacón E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 251-267.

¹⁵³ Arráez Vela, G., Lorenzo Lledó, A., Gómez Puerta, M., Lorenzo Lledó, G., (2018), La clase invertida en la educación superior: percepciones del alumnado, *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, pp:155-162.

En primer lugar, se procedió a explicar la dinámica de esta metodología a los alumnos, subrayando, especialmente:

- La realización del trabajo en equipos
- El compromiso necesario de estudiar con anticipación a la clase parte de los materiales
- Preparación para debatir en clase
- Evaluación positiva de la participación activa
- La docente sería una guía a lo largo de la clase, pero los protagonistas serán ellos.

Una vez la docente se aseguró de la comprensión de los mencionados puntos por parte de todos los estudiantes, procedió a consultar a los alumnos de a través de una encuesta en clase su postura acerca de llevar a cabo esta metodología.

Tras el estudio de estas encuestas, se observa que los alumnos se mostraron favorables y eligieron como contenido a impartir bajo el empleo de esta metodología, por una mayoría de 50 frente a 14, la relativa al derecho de la libertad de conciencia en el parto y posparto.

3.2.2. Puesta en práctica

La puesta en práctica de la actividad bajo la modalidad de clase invertida tuvo lugar a lo largo de tres sesiones.

La primera de ellas consistió en la explicación de la actividad, división de los estudiantes en grupos de un máximo de 5 personas, en la distribución de materiales y en la puesta a disposición de preguntas/guión para el desarrollo de su trabajo.

En esta primera sesión de hora y media se les recuerda cuál es la dinámica de la actividad, haciendo hincapié en la importancia de su trabajo personal y en equipo, puesto que la sesión dedicada a la puesta en común y el debate estará protagonizada por ellos y guiada por la profesora. Una vez se corrobora que los alumnos han comprendido la dinámica, se procede a dividir a la clase en grupos de 5 personas máximo,

quedando un único grupo con 4 integrantes, siendo el resto de 5. Una vez los grupos han sido distribuidos en clase y localizados en diferentes zonas del aula, se les explica dónde podrán encontrar los materiales de los que podrán hacer uso.

Los materiales se encuentran disponibles en el Moodle del curso. Dichos materiales son:

- Cuatro sentencias de tribunales españoles desestimatorias, de mujeres que reclamaban reparaciones por malas prácticas sufridas en el momento del parto y posparto
- Dos resoluciones del Comité para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas, favorables a las demandas de las mujeres.
- Informe del Relator Especial de la ONU del año 2019, sobre la protección de los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres.
- Recursos visuales de testimonios de mujeres disponibles en la página web de Televisión Española.
- Acceso a la página web de la Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia
- Acceso a la página web del Observatorio de Violencia Obstétrica

Se les explica, asimismo, de forma breve, qué tipo de contenido encontrarán en cada uno de los materiales puestos a su disposición.

Seguidamente, se dicta el listado de preguntas a las que, tras el estudio de los materiales, habrán de saber responder. Las preguntas eran las siguientes:

- Qué supuesto de hecho se relata en las sentencias de los tribunales españoles
- Dicho supuesto de hecho, ¿constituye la vulneración de alguno de los derechos contemplados en la Ley de Autonomía del Paciente o el Convenio de Oviedo?

- ¿En qué difiere el pronunciamiento de los tribunales españoles frente a los pronunciamientos del Comité para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas?
- Qué información útil proporcionan, al respecto, la Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia y el Observatorio de Violencia Obstétrica.
- ¿En qué medida se vulnera el derecho de la libertad de conciencia de las mujeres en los casos descritos?

Los alumnos toman nota de estas cuestiones y comprenden que las mismas constituyen el guión a seguir a lo largo de la sesión final sobre esta materia. Se subraya, de nuevo, que tras el estudio del material, tendrán que mostrar que han adquirido las competencias de comprensión y explicación de las preguntas formuladas.

Por último, en esta primera sesión, se les explica en qué consistirán las sesiones siguientes, de hora y media cada una.

En los 15 minutos restantes de la primera sesión, se dio comienzo a la actividad. En ese tiempo, los alumnos pudieron tener un primer acceso a los documentos y formularon preguntas a la profesora acerca de dudas que se les podían plantar en relación con el desarrollo de la actividad.

La segunda sesión tuvo lugar una semana después de la primera, siendo al día siguiente la tercera y última sesión, destinada a la puesta en común de los conocimientos. Dada la proximidad entre una y otra sesión, la segunda sesión consistió en ultimar detalles de cara a la puesta en práctica y debate. Los alumnos trabajaron en clase y en equipo, y en esta segunda sesión pusieron en común dentro de sus respectivos grupos los conocimientos que cada uno había adquirido de manera individual.

Asimismo, los estudiantes plantearon dudas a la profesora que les habían surgido sobre cuestiones relacionadas con el contenido de los materiales que se les había puesto a disposición en el Moodle de la asignatura.

Por último, la tercera sesión se destinó a la puesta en común y debate de los conocimientos sobre la materia elegida. En la sesión, la docente fue formulando las preguntas que inicialmente se habían puesto a disposición de los alumnos. A modo de tormenta de ideas, cada grupo aportaba respuestas a estas preguntas, siendo la docente la que organizaba las ideas proporcionadas por los alumnos. De esta manera, y tras haber estudiado los materiales, los alumnos fueron capaces de responder sin mayor dificultad a las preguntas relativas a los supuestos de hecho identificados en los casos de las sentencias, identificar los derechos vulnerados recogidos en la Ley de Autonomía del Paciente y en el Convenio de Oviedo, señalar los puntos en los que difería el Comité para la Eliminación de Todas las formas de Discriminación contra la Mujer de las Naciones Unidas en sus pronunciamientos frente a los pronunciamientos de los tribunales nacionales. Para todo ello se pudieron apoyar en los materiales que encontraron a su disposición en la página web de la Sociedad Española de Ginecología y Obstetricia y en la página web del Observatorio de Violencia Obstétrica, e identificar en qué medida se había vulnerado, en los casos descritos, el derecho de la libertad de conciencia de las mujeres. Asimismo, los testimonios puestos a su disposición en la página web de Televisión Española sobre mujeres que reivindicaban haber sido víctimas de violencia obstétrica les facilitó el planteamiento de razonamientos y ejemplos a la hora de exponer sus argumentos en clase.

A lo largo de este proceso, el papel de la profesora fue escuchar a los alumnos y guiar el debate y la puesta en común de los conocimientos mencionados por los alumnos. Esta tarea permitió que la sesión siguiera un orden lógico que asegurase que ningún alumno se quedaba atrás en la actividad, a la vez de que facilitaba que se mantuviera atento y entretenido en el debate generado entre sus compañeros.

Finalizada esta última sesión, cada grupo, guiado por la profesora, había proporcionado suficiente información para que, en conjunto, todo el alumnado comprendiese, y aprendiese, un conocimiento nuevo sobre la materia impartida en la asignatura.

4. RESULTADOS

Transcurridas las tres sesiones en las que los alumnos trabajaron sobre la materia relativa al derecho de la libertad de conciencia, se extrajeron los siguientes resultados

1. Los alumnos mostraron habilidades para manejar diferentes textos, de índole jurídica, no jurídica, y recursos en red.
2. Los alumnos mostraron capacidad de reflexión individual y de trabajo en equipo de manera ordenada
3. La actividad fomentó la puesta en común de dudas y preguntas entre los alumnos y con la propia profesora.
4. Los alumnos aprendieron el contenido teórico de la materia a través del debate y la puesta en común de conocimientos y no solo a través de la memorización.
5. La profesora observó que la metodología empleada facilitaba unas sesiones más dinámicas y entretenidas, facilitando, de esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje.
6. Se realizó una encuesta final a través de Moodle donde los alumnos expresaron su grado de satisfacción con la actividad.

5. DISCUSIÓN

A lo largo de la actividad los alumnos plantearon interesantes debates acerca de la materia que otros años, empleando la metodología clásica en ciencias jurídicas de clase magistral, no se habían planteado.

El trabajo en equipo fomentó que los alumnos trabajasen tanto de forma individual en sus casas, como aprovechando la segunda de las sesiones, en clase.

Se observaron limitaciones en cuanto al tiempo y la cantidad de alumnos participantes en la actividad. No se consideró la idea de hacer grupos integrados por más personas debido a la complejidad que ello podría suponerles para trabajar en equipo, concidiendo horarios y que

ello garantizase, además, que todos y cada uno de ellos participasen activamente tanto en los debates internos de los grupos como en el debate de puesta en común que tuvo lugar en la última sesión. No obstante, a pesar de los aspectos favorables de que los grupos fuesen de no más de cinco personas, la cantidad de grupos (un total de 7 grupos en el turno de mañana y 6 grupos en el turno de tarde) y el límite en tiempo (hora y media para la sesión de puesta en común y debate) impidió que cada alumno, de forma individual, se expresase en clase. No obstante, el trabajo en equipo detrás de las aportaciones de cada miembro era evidente. Demostraron que habían realizado un trabajo en equipo de forma ordenada y con valiosos resultados.

Por otra parte, esta actividad fomentó sus capacidades de expresión en público, lo cual se observa de gran interés para el alumnado de segundo curso del Grado en Derecho. En la encuesta final, este fue uno de los puntos más destacados favorablemente entre las respuestas.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización de esta actividad, cabe concluir que la metodología de clase invertida ha resultado de gran interés para la enseñanza de conocimientos sobre la materia relacionada con el derecho de la libertad de conciencia del paciente, en este caso, en el momento del parto y posparto de la parturienta.

Los alumnos manifestaron en la encuesta proporcionada tras la realización de la actividad una elevada satisfacción con la dinámica de las tres sesiones en las que se había desarrollado, destacando que la actividad había sido de gran interés, habían comprendido sin necesidad de memorizar como viene siendo habitual en las clases magistrales, los conocimientos más relevantes en la materia, y habían comprendido a través del debate con sus compañeros cuál es el conflicto jurídico que existe en el trasfondo de esta cuestión.

A la respuesta de si repetirían esta metodología para otras materias relacionadas con la asignatura, un total de 59 alumnos sobre 64 contestaron que sí.

Por la parte que se refiere a la docente, cabe expresar que la actividad fue desarrollada de forma exitosa, sin graves limitaciones. Las únicas limitaciones observadas se relacionaban con el elevado número de grupos y el escaso tiempo, lo cual tuvo como consecuencia que no la totalidad de alumnos pudiesen expresarse en clase delante de sus compañeros, que habría sido lo óptimo.

Para próximas puestas en práctica de la clase invertida se tratará de plantear la sesión de puesta en común y debate de más duración, valorando la posibilidad de ampliar la duración de la sesión o impartir esa tercera sesión en dos clases de hora y media, días diferentes.

En conclusión, la metodología de aula invertida ha resultado de gran interés para el proceso de aprendizaje-enseñanza de un tema que desde el punto de vista del derecho de la libertad de conciencia y el derecho sanitario plantea serias cuestiones en torno a la protección de derechos fundamentales. Los alumnos han adquirido competencias, han trabajado en equipo, han desarrollado su habilidad de hablar en público, y han aprendido conocimientos de forma diferente a la metodología tradicional.

8. REFERENCIAS

- Andrade, E. y Chacón E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 251-267.
- Arráez Vela, G., Lorenzo Lledó, A., Gómez Puerta, M., Lorenzo Lledó, G., (2018). La clase invertida en la educación superior: percepciones del alumnado, *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1, 155-162.
- Blasco, A., Lorenzo, J., y Sarsa, J. (2016). La clase invertida y el uso de vídeos de software educativo en la formación inicial del profesorado. Estudio cualitativo. *@tic. Revista d'Innovació Educativa*, 17, 12-20.
- De Miguel, M., Alfaro, I., Apodaca, P., Arias, J., García, E., y Lobato, C. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Alianza.
- Esteve Segarra, A., (2016), Flipped Teaching o la clase invertida en la enseñanza del Derecho. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4, 75 – 95.
- Fidalgo Blanco, A., Sein-Echaluce Lacleta, M. L. (2021). Metodología de aula invertida para los docentes de la facultad de derecho. *CINAIC*, 1 – 21.

- Hawks, S. J. (2014). The flipped classroom: now or never? *AANA Journal*, 82(4), 264-269.
- Iza Espinoza, L., & Gallegos Robalino, I. (2022). Clase invertida como método innovador en la carrera de derecho. *Revista Lex*, 5(17), 385-394;
- Keirse, D. y Bates, M. (1984). *Please understand me: Character and temperament types*. Del Mar, CA: Prometheus Nemesis.
- Kolb, D.A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. En A. Chickering (Ed.), *The Modern American College* (pp. 232-255). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lage, M.J., Platt, G.J., y Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-4.
- López-Soler, A. (2015). *Invirtiendo el aula: de la enseñanza tradicional al modelo flipped-mastery classroom* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Valladolid.
- Martínez-Olvera, W., Esquivel, I., y Martínez-Castillo, J. (2014). Aula invertida o modelo invertido de aprendizaje: origen, sustento e implicaciones. En I. Esquivel (Coord.), *Los modelos tecnoeducativos: revolucionado el aprendizaje del siglo XXI*. México: Lulu.
- Morla González, M. (2021). Experiencia de clase invertida en la asignatura de derecho de la libertad de conciencia, en M.M. Molero Jurado, A. Martos Martínez, A. Belén Barragán Martín, J.J. Gázquez Linares, M.C. Pérez-Fuentes, M.M. Simón Márquez. *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*. Madrid: Dykinson, pp. 885 – 891;
- Morla-González, M. (2021). Innovación docente en el manejo de material extranjero para la asignatura aspectos legales y sociales de la Biotecnología. En M.T. Mata Sierra, M. Díaz y García-Conlledo, y M.A. trapero-barreales (Dirs.), *Estrategias de innovación docente en disciplinas jurídicas* (pp. 220-226). Madrid: Dykinson.
- Reichmann, S. y Grasha, A.F. (1974). A rational approach to developin assessing the construct validity of a student learning scale instrument. *Journal of Psychology*, 87(2), 213-23.
- Sánchez, J., Ruiz, J., y Sánchez, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica, *EDMETIC. Revista de Educación Mediática y TIC*, 6(2), 336-358.
- Silberman, M. (1998). *Aprendizaje activo. 101 estrategias para enseñar cualquier tema*. Buenos Aires: Troquel.

LAS TICS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA. REFLEXIÓN SOBRE LA CLASE INVERTIDA EN LAS FACULTADES DE DERECHO: UN NUEVO PARADIGMA

ANTONIO MUÑOZ AUNION
Universidad de Jaén

VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO
Profesor titular, Universidad de Jaén

1. INTRODUCCION

Las necesidades de la sociedad del conocimiento exigen que los estudiantes deban ser formados bajo perspectivas y planteamientos diferentes a como han sido formados los alumnos de generaciones anteriores, dejando de ser *alumnos esponjas* como los denominaba el insigne profesor Piero Calamandrei. Para responder a estas nuevas exigencias¹⁵⁴ se hace necesaria la innovación educativa, en el sentido de introducir algo nuevo que produce mejora.

A esto responde el sistema de Clase Invertida¹⁵⁵ (*flipped classroom*). Este sistema o método pedagógico apunta a resolver necesidades específicas de aprendizaje, en el que toman papel activo las competencias digitales cuyo uso se promueven para el uso creativo, eficiente, crítico y, sobre todo, seguro de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con una influencia positiva en el ámbito educativo. Así

¹⁵⁴ Creemos que, en la actualidad y después de que la pandemia por la Covid-19 obligara a los docentes y estudiantes a trasladar las clases al plano virtual, la metodología de clase invertida se ha incorporado de forma más práctica en las aulas, y constituye una respuesta idónea a las necesidades de transformación educativa al permitir contar con más tiempo para poder aplicar de manera práctica los conocimientos en clase.

¹⁵⁵ Este sistema ha sido ampliamente desarrollado por varios estudiosos y en nuestro estudio, nos enfocaremos en los apuntes de Berenguer, Bergmann y Sams, entre otros.

pues, este modelo pedagógico transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula docente clásica y utiliza el tiempo de clase junto con la experiencia del docente en facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula física, apoyando éste todas las fases del proceso de aprendizaje como resultado de su formación transversal y la adquisición de competencias diversas.

En principio, este método planteaba estrategias para aquellos alumnos/as/es ausentes de clases. Como alguna autora señalara:

el término *flipped classroom* fue acuñado por Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos profesores que empezaron a grabar y distribuir videos de sus lecciones para ayudar a aquellos de sus alumnos que faltaban a clase por cualquier motivo (García, 2013)

En suma, se trata de un modelo metodológico: aprender haciendo y no memorizando, invirtiendo la pirámide de Bloom para la enseñanza, aprendizaje y evaluación. En el contexto anglosajón este modelo de formación existe desde la década de los noventa, si bien en el modelo de enseñanza tradicional humbotliano de las Universidades continentales está encontrando más obstáculos para su implantación. En el fondo nos encontramos ante el viejo dilema de la enseñanza teórica o práctica del Derecho, lo que en el sistema anglosajón se denomina: *Law In Book vs. Law in Action*.

2. OBJETIVO

La necesidad de implementar la clase invertida en la pedagogía de las facultades de derecho para superar los problemas de la masificación de alumnos/as/es en la carrera de derecho que impide el cumplimiento real del espacio europeo de educación superior. Creemos que el modelo de aula invertida creado por Bergmann y Sams¹⁵⁶ es un mecanismo más y muy útil. Como regla, el primer año de los estudiantes de dere-

¹⁵⁶ Jonathan Bergman y Aaron Sams, dos profesores universitarios, en 1990 al detectar un gran porcentaje de ausentismo en sus clases. Para evitar que los alumnos no tuvieran un vacío educativo, decidieron grabar sus presentaciones teóricas, de manera que todos pudieran acceder a ellas a través de Internet.

cho suele ser decepcionante: los profesores suelen hacer interrogatorios a las primeras de cambio para mostrar en el aula la falta de preparación de los futuros licenciados. Se genera así una sensación de zozobra colectiva, que se acentúa cuando la preparación de la clase o de los exámenes que tan bien resultó en el pasado fracasa estrepitosamente en el nuevo ciclo universitario. Más aún, los docentes interrogan a los estudiantes sobre cosas que no se encuentran con nitidez en la lectura y que no ayudan a los estudiantes a prepararse con éxito para su examen final (que suele ser el 100% de su calificación). Es por todo ello que se requiere cambiar el paradigma de la formación jurídica. Nuestro trabajo tiene como norte: reflexionar sobre los aspectos más importantes del modelo pedagógico Clase invertida, en atención a la utilidad e inconvenientes de incorporar las Tics como recurso didáctico en la enseñanza jurídica.

2.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En el desarrollo de estas reflexiones nos planteamos una serie de preguntas: 1) ¿Cómo funciona el modelo de Clase invertida? 2) ¿Con qué herramientas cuenta este modelo? 3) ¿Cuáles son los vínculos entre este modelo pedagógico y las metodologías inductivas o innovadoras? 4) ¿Es útil en la enseñanza de las disciplinas jurídicas? 5) Cuales son las ventajas e inconvenientes de este modelo educativo?

2.2. CAMPO DE APLICACIÓN

Este nuevo paradigma educativo está dirigido a completar las deficiencias del pasado y a dar respuestas a las necesidades del futuro. Está disponible tanto a docentes universitarios como educadores en otros ámbitos que tengan la permanente inquietud de mejorar la educación; para hacerle más coherente con las necesidades sociales, culturales y profesionales del Siglo XXI. Nuestra investigación se centra en la formación jurídica de los estudiantes de Facultades de Derecho del mundo hispanoparlante.

3. METODOLOGÍA

Se utiliza el análisis deductivo y comparativo. Este estudio se lleva a cabo a través de una metodología de investigación cualitativa, en un proceso de recuperación de datos para reflejar una realidad y trasladarla a sus potenciales destinatarios.

4. RESULTADOS

Las necesidades de la sociedad del conocimiento exigen que los estudiantes deban ser formados bajo perspectivas y planteamientos diferentes a como han sido formados los alumnos de generaciones anteriores. En la actualidad, los estudiantes no se contentan con una experiencia pasiva de aprendizaje basada en una comunicación unidireccional y optan por experiencias inmersivas que les permita desarrollar conocimiento por sí mismos. Este análisis trata de evidenciar la necesidad de afrontar una reforma copernicana en los estudios de Derecho, bien de forma transversal, o a través de un curso propedéutico que facilite la transición desde los centros educativos de enseñanza media a los superiores. En este escenario, el aula invertida es una modalidad de enseñanza mixta que apuesta por una enseñanza más viva, dinámica, fluida y activa que requiere de dosis de reflexión y de la toma de posiciones.

Tradicionalmente, la facultad de derecho fomenta el aprendizaje hiperindividualizado y pasivo, en el que se obliga a los estudiantes a leer cientos de páginas por semana y bajo un sistema de clases magistrales que no involucra activamente a los estudiantes en su aprendizaje. No obstante, bajo esta metodología de clase invertida, las pautas e instrucciones pasan del espacio grupal al espacio individual haciendo un entorno de aprendizaje interactivo vivo donde el educador ejerce de guía que orienta a los alumnos en la aplicación de los conceptos impartidos. El aula invertida utiliza de preferencia, la metodología del aprendizaje activo basado en problemas, por el que los estudiantes reciben conocimientos y capacidades enfrentando problemas mediante un razonamiento crítico. El aula invertida es una modalidad de enseñanza mixta que apuesta por una enseñanza más viva, dinámica, fluida y activa que requiere de dosis de reflexión y de la toma de posiciones, las pautas e

instrucciones en esta modalidad pasan del espacio grupal al espacio individual haciendo un entorno de aprendizaje interactivo vivo donde el educador ejerce de guía que orienta a los alumnos en la aplicación de los conceptos impartidos. Ello se traduce en amplias ventajas respecto de otros modelos tradicionales de aprendizaje hasta ahora implementados en la enseñanza de las facultades de Derecho.

5. DISCUSION

5.1. EL APRENDIZAJE TRADICIONAL.

Tradicionalmente, la facultad de derecho fomenta el aprendizaje hiperindividualizado y pasivo, en el que se obliga a los estudiantes a leer cientos de páginas por semana y bajo un sistema de clases magistrales que no involucra activamente a los estudiantes en su aprendizaje. Su origen se remonta en la influencia romana, cuya concepción estática fue la inspiración y fuente de los sistemas jurídicos continentales, así como punto de partida para su expansión a América Latina. Prepararse para la clase significa hacer toda la lectura y memorizar cada hecho del caso, a fin de estar listo en caso de ser llamado al estrado. A pesar de que la práctica del derecho es una profesión colaborativa, sin embargo, las facultades de derecho prohíben taxativamente la colaboración en tareas y exámenes. Ello obliga a los estudiantes a competir ferozmente en lugar de colaborar. En este escenario también hemos de tomar en consideración que los profesores, en su gran mayoría, son prácticos del derecho sin formación en pedagogía.

En la actualidad, los estudiantes no se contentan con una experiencia pasiva de aprendizaje basada en una comunicación unidireccional y optan por experiencias inmersivas que les permita desarrollar conocimiento por sí mismos. Tomamos las palabras de Suchman, J. R. quien afirma:

la importancia del descubrimiento y las habilidades cognoscitivas involucradas en la solución de problemas lo cual ayuda a que los estudiantes de derecho, futuros abogados, sean aprendices activos que exploren, cuestionen, resuelvan problemas, razones inductivamente, inventen y descubran¹⁵⁷.

5.2. ENSEÑANZA POST-BOLONIA

La clase invertida cuestiona los métodos tradicionales y ofrece un nuevo punto de vista a la hora de abordar la formación en todas las edades y etapas del aprendizaje. En este contexto, la utilización constante por los jóvenes de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TICs) hace necesaria su incorporación a las aulas universitarias. El proceso de espacio europeo de enseñanza superior (en adelante EEES) que pergeñó el Plan Bolonia tras la Declaración del 19 de junio de 1999 permite introducir el modelo de *aprendizaje mixto o blended learning*. Se trata de una modalidad de enseñanza que combina las clases presenciales con el aprendizaje online. Sus ventajas serían:

- Mayor flexibilidad
- Capacidad para eliminar barreras espacio temporales por la agilidad y rapidez para resolver dudas
- Posibilidades de acceso a los tutores sin necesidad de desplazamientos
- Mayor número de recursos que aumentan la participación, colaboración e implicación del alumnado
- facilidades para acceder a la información
- genera sinergias entre alumnos y proyectos educativos a través de la Red.

El aprendizaje cooperativo según Johnson, Johnson y Stanne es un término que hace referencia a un número de métodos para organizar y

¹⁵⁷ También puede consultarse: Suchman, R. J. (1966). *Developing inquiry: Inquiry development program*. Chicago: Science Research Associates, Inc.

conducir la enseñanza en el aula a modo de ciclo continuo de métodos de aprendizaje desde los más directos a lo más conceptuales.

El aula invertida es una modalidad de enseñanza mixta que apuesta por una enseñanza más viva, dinámica, fluida y activa que requiere de dosis de reflexión y de la toma de posiciones, las pautas e instrucciones en esta modalidad pasan del espacio grupal al espacio individual haciendo un entorno de aprendizaje interactivo vivo donde el educador ejerce de guía que orienta a los alumnos en la aplicación de los conceptos impartidos. El aula invertida utiliza de preferencia, la metodología del aprendizaje activo basado en problemas (ABEP) por el que los estudiantes reciben conocimientos y capacidades, enfrentando problemas mediante un razonamiento crítico. Las ventajas de este método serían:

- Preparación más idónea para resolver problemas de la vida real
- Mayor facilidad a la hora de buscar información
- Mayor familiaridad para gestionar fuentes y en la aplicación y retención del conocimiento asimilado
- Mayor libertad para explorar y maximizar el potencial del alumnado.

5.3. EL NUEVO PARADIGMA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS

5.3.1. La ruta

La educación superior en derecho debiera desarrollar las habilidades de los estudiantes. Específicamente, nos referimos a habilidades como trabajar en colaboración, comunicarse e influir en otros a través del razonamiento legal crítico. La educación legal tradicional se basa parcialmente en métodos de aprendizaje activo. El ABEP es relativamente raro y no hay informes sobre su uso en la formación jurídica en España; aunque no es ajeno a la formación jurídica, que tradicionalmente se ha basado en el diálogo socrático, ejercicios escritos, simulaciones y debates. Por ejemplo, en Holanda, la Universidad de Maastricht dispo-

ne desde hace tres décadas un grado en Derecho con un currículo basado exclusivamente en una aproximación de ABEP.

Nuestras reflexiones aquí explanadas surgen tras la aplicación del método de aprendizaje basado en problemas a una clase Erasmus de Derecho Internacional Público, en una universidad española. Este ejercicio tuvo lugar durante un semestre académico, en el periodo 2022-2023. Este ejercicio se realizó con ejemplos extraídos de la coyuntura actual y el método se aplicó a la mitad de las clases impartidas durante ese periodo. La mitad restante de clases fue impartida con métodos tradicionales, es decir, mediante clases magistrales. La lista de clase a la que se le aplicó el ejercicio estaba comprendida por 7 alumnos: 4 varones y 3 mujeres, de 4 países (Alemania, Polonia, Francia, e Italia) con edades promedio de 20 años y sin contacto previo con la asignatura.

Las percepciones y preferencias de los estudiantes por los diferentes métodos se evaluaron por el instructor en el examen final. En general, nuestros resultados ofrecen nuevos conocimientos sobre la sensación de eficacia del Derecho Internacional Público, un problema que ha tenido esta asignatura siempre en la mente de los alumnos/as/es. Además, se infiere que las percepciones de los estudiantes sobre el método ABEP van a depender de sus habilidades sociales, del conocimiento previo de los temas y en último término de sus preferencias personales. Teniendo en cuenta las experiencias de años anteriores en un modelo tradicional de formación, la evaluación del docente refleja que el uso de los métodos ABEP permitió la retroalimentación y un seguimiento más cercano del progreso de los estudiantes. Bajo este método también se creó la oportunidad para el desarrollo de habilidades relevantes, que de otra manera quedarían excluidas del aula.

5.3.2. Las Herramientas del Aula invertida

El aula invertida fomenta la digitalización de la educación, y mediante la tecnología se facilita la monitorización y el apoyo constante, dos elementos clave de esta metodología. De hecho, las herramientas colaborativas entre docentes y alumnado son muy comunes en el modelo de la clase invertida. Estas herramientas del Aula invertida pueden ser tanto sincrónicas como asíncronas, aplicadas sobre Plataformas de *e-*

learning en las que se realicen visionado y comentario de vídeos. El aula será el espacio donde los alumnos/as/es hagan los deberes, interactúen y realicen actividades más participativas, tales como: analizar ideas, debates, trabajos en grupo, entre otras. Todo ello fomenta la exploración y estructuración de ideas, apoyándose de forma acentuada en las nuevas tecnologías y con un profesor que actúa de guía. De hecho, bajo esta metodología el profesor debe cambiar su papel de actor por el de guía, transfiriendo al alumno el protagonismo que le corresponde. Así, el alumno debe pasar de espectador a protagonista. Estas herramientas pueden derivar de:

- Blogs y tweeter: que pueden ser tanto del profesor como de los alumnos/as/es, a fin de promover una comunicación fluida sobre los temas de actualidad referentes a la asignatura y con objeto de diseminar y recabar información y comentarios¹⁵⁸.
- Wikis: En el campus virtual de la asignatura se incluye un laboratorio con un área de trabajo, compuesto por una mesa de redacción, un espacio de debate, y los materiales que van a servir de guía para el desarrollo de la actividad; manual de instrucciones de la herramienta wiki, los objetivos de la actividad, el plan de trabajo, el libro de estilo y los criterios de evaluación.
- Podcasts: el empleo de estas herramientas¹⁵⁹ es de utilidad, bajo un formato conversacional, dirigido a la audiencia hispanohablante y el objetivo es que, en cada episodio, los oyentes puedan aprender, a través de las palabras de los invitados sobre el complejo mundo del derecho internacional.
- Movenote: Permite crear presentaciones en línea de forma fácil y sencilla. Al final del proceso de creación, facilita un en-

¹⁵⁸ Un ejemplo del empleo de estas herramientas por parte de profesores se puede observar en: <https://antanasinternacional.wordpress.com/>

¹⁵⁹ Véase, por ejemplo, el podcast titulado: *Hablemos de Derecho Internacional*; en español donde se abordan temas de derecho internacional y de relevancia mundial en compañía de expertos.

lace web sobre el video que se puede compartir en línea o por correo electrónico.

- PowerPoint: Permite crear presentaciones que luego pueden compartirse con el proyector sin necesidad de poseer conexión a internet.
- Keynote: Software que permite diseñar presentaciones con efectos y herramientas avanzadas.
- Windows Moviemaker: Software de edición de vídeos creado por Microsoft. Permite modificar vídeos de forma sencilla, así como crear pequeñas películas a partir de fotogramas o fotografías digitales.
- YouTube: Famosa página web que permite subir vídeos.
- Visionado de videos TED-Ed. Dentro de estas opciones (organización sin ánimo de lucro) hay lecciones que vale la pena compartir. Actualmente existen más de 100.000 lecciones a disposición de los usuarios.
- El sistema de aprendizaje Canvas: en uso por Universidades como la Universidad Abierta de Cataluña, con más de 50.000 alumnos inscritos y con posibilidad de instalación en dispositivos portátiles¹⁶⁰.

Todo lo anterior será complementado en su caso por el acceso a foros, videoconferencias y la atención a través del correo electrónico.

5.3.3. Control del alumno /a/e

La premisa de esta metodología es que el alumno/a/e trabaje con ciertos contenidos antes de recibir la clase presencial. Luego, el profesor a la hora de enfrentarse a la clase debe de dar por válido que el alumno ha trabajado en esos materiales para la mejor comprensión de la clase. En la práctica esto no siempre es así, por lo que es aconsejable que el profesor tenga información de cómo y en qué forma han trabajado sus

¹⁶⁰ Para ello se puede acceder a: <https://www.canvas.net/>

alumnos/as/es en los contenidos que ha puesto a su disposición con antelación. Para ello se pueden utilizar las técnicas de *Learning Analytics* que en tiempo real informan al profesor del estado de progreso de sus alumnos en los materiales disponibles, instrumentos de evaluación como *Kahoot* y *Mentimeter*. Además, se han desarrollado técnicas de *gamificación*, para incentivar al alumno.

Para realizar estos análisis nos basamos en la potencia de analítica que ofrece el sistema *LMS OPEN edX*, además de desarrollos *ad-hoc* que permiten mostrar cómo se están trabajando en los contenidos. Así por ejemplo se puede analizar: consumo de vídeo, realización de ejercicios, participación en foros, rankings de puntos (mediante el sistema de gamificación mencionado anteriormente) entre otros, obteniéndose una gran cantidad de gráficos de ayuda para el profesor.

Por cuanto al profesorado, habrá un profesor responsable de la asignatura que tendrá derechos para elaborar, describir las actividades didácticas y prácticas de los alumnos /as /es y en la inserción de los documentos y videos en la página web. El resto de los profesores tendrá asignado un rol de *profesor sin permiso de edición* que les permite comprobar las visualizaciones realizadas.

5.3.4. La aplicación práctica en los despachos jurídicos

Consideramos que esta metodología formativa puede ser la opción perfecta para los despachos de abogados que intentan brindar a sus socios una mejor capacitación legal y comercial. Para los equipos de desarrollo profesional, es una forma de ofrecer programas de capacitación que son más interesantes que las conferencias tradicionales (que a menudo son recibidas con bostezos o miradas confusas por parte de los abogados jóvenes), al mismo tiempo que involucran a expertos en la materia en el bufete.

Por ejemplo, en lugar de que un compañero se presente y hable con una sala llena de personas que no saben mucho sobre el tema (y que, por lo tanto, no estarán tan comprometidas), se entregarían materiales con anticipación para que las personas vengan a la sesión ya familiarizados con los conceptos fundamentales. Esto significa que el tiempo

del *cara a cara* se puede dedicar a discutir un escenario real con el que los participantes ya estén al corriente, lo que es mucho más atractivo y productivo para todos.

Se puede utilizar este método de formación para orientaciones, practicar programas de formación en grupo o formación sobre políticas y sistemas de la empresa.

6. CONCLUSIONES

Este análisis trata de evidenciar la necesidad de afrontar una reforma copernicana en los estudios de Derecho, bien de forma transversal, o a través de un curso propedéutico que facilite la transición desde los centros educativos de enseñanza media a los superiores. Ello ofrece ventajas incontestables para el alumnado, puesto que este es el protagonista al trabajar los contenidos y conceptos en casa y el tiempo en clase puede dedicarse a la resolución de dudas y solución de dificultades de comprensión. Creemos que para el profesorado también resulta beneficioso, puesto que bajo este método se cuenta con más datos para calificar y evaluar a los alumnos /as/es debido a que ha dispuesto de más tiempo en clase para estar con ellos, comprobando sus capacidades y sus competencias. La evidencia muestra que existe una mejora de los resultados académicos bajo la aplicación de esta metodología.

Se pueden mencionar como ventajas las siguientes:

- Los alumnos se convierten en protagonistas
- Se consolida el conocimiento
- Se favorece la diversidad
- Se alcanza un aprendizaje más profundo y perdurable en el tiempo
- Se mejora el desarrollo de las competencias por el trabajo individual colaborativo
- Se consigue una mayor motivación del alumno.

Entre los presumibles inconvenientes, hemos de señalar:

- Primero, se considera esta técnica como invasiva y que conlleva mucho tiempo de preparación.
- Segundo, la valoración de los trabajos grupales resulta difícil.
- Tercero, la preocupación del docente de ver amenazada su libertad de cátedra y verse empujado a un proceso de reciclaje para convertirse en un usuario tecnológico 2.0.

En cualquier caso, como toda nueva tecnología se puede pensar que la falta de preparación tanto de educadores como de estudiantes sólo podrá verse mejorada mediante una técnica de motivación, monitorización y capacitación. Por ello, su utilización se recomienda preferiblemente desde los cursos superiores a los inferiores.

Respecto de lo primero, las perspectivas no son nada halagüeñas, como se infiere de este reciente estudio de la Universidad de Murcia, hoy en día no es fácil encontrar esta motivación en el cuerpo docente debido a que un 65% de los profesores de Primaria, Secundaria y Bachillerato sufre el síndrome denominado *Burnout* o empieza a presentar sus síntomas. Este trastorno, se traduce a un agotamiento emocional que se desarrolla como resultado de relaciones personales intensas y frustrantes con el propio compañero o alumnos. Además, este se ve agravado con los recortes producidos en los cuerpos docentes. Todo esto se puede extrapolar al cuerpo de profesores de universidad que se añade al envejecimiento de este y a la falta de renovación.

En este orden de cosas, ya el prestigioso profesor Fix Zamudio, H. en el contexto latinoamericano afirmaba:

la preparación de los profesores de Derecho en nuestras universidades adolece de desorganización y de improvisación, por lo que se requiere de un plan bien meditado que comprenda la impartición de cursos de didáctica aplicada a las disciplinas jurídicas (p.136).

Una forma con la que algunos centros educativos han evitado esta deriva ha sido a través de la creación de becas para financiar proyectos de mejora de la tecnología híbrida en la enseñanza del Derecho.

Por último y no menos relevante, se requiere un esfuerzo a nivel tecnológico se requiere la incorporación de un *Learning Management System* armonizado a todas las Facultades, que es la aplicación del software o técnica basada en Internet para diseñar, implementar y valorar un proceso específico de aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Berenguer Albadalejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En Tortosa, M. Grau, S. y Alvares, J. (coords.), XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios (pp. 1466-1480). Universitat d'Alacant, Institut de Ciències de l'Educació.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar. Ed. SM.
- Fix Zamudo, H. (1995). Algunas reflexiones sobre la enseñanza del derecho en México y Latinoamérica. En Witker, J. (ed.), Antología de estudios sobre enseñanza del derecho (pp. 77-92). Instituto de investigaciones jurídicas – UNAM.
- García Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. Avances En Supervisión Educativa, (19). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i19.118>
- Hasintongan Pakpahan, N. (2020). The use of Flipped Classroom during COVID19 Pandemic. Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 491, 286-291.
- Oliveira, H.; Sanches, T. y Martins, J. (2022). Problem- based learning in a flipped classroom: a case study for active learning in legal education in international law. The Law Teacher, 56, 435-451.
- Johnson, D.; Johnson, R. & Holubec, E. (1994). Cooperatiae Learning in the Classroom, Association for Supervision and Curriculum. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Suchman, J. R. (1962). The elementary school training program in scientific inquiry. Report of the U.S. Office of Education, Project Title VIII, Project 216. Urbana, IL: The University of Illinois.
- Soto Moya, M.M. (2018). Flipped Classroom y Derecho financiero: Un binomio necesario. REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, (18), 31-42.

EL FLIPPED CLASSROOM COMO HERRAMIENTA DISRUPTIVA EN EL ÁMBITO DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

ESTEFANÍA HARANA SUANO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza universitaria tradicional se enfrenta, actualmente, a la imperiosa necesidad de incorporar las nuevas tecnologías a sus técnicas pedagógicas, siendo las materias jurídicas aquellas que, hasta la fecha, más se resisten al uso de metodologías docentes apoyadas en la digitalización. Si bien existe una clara tendencia a la enseñanza del Derecho de forma eminentemente teórica, existen materias que, dada su importancia práctica y su dificultad de aprendizaje, es esencial un cambio en su configuración académica, como es el caso del área del Derecho Financiero y Tributario.

A pesar de la importancia de asegurar un conocimiento profundo del funcionamiento del sistema tributario español y de cada una de las tipologías impositivas existentes y sus aspectos teóricos, resulta fundamental preparar al alumnado para el mundo empresarial, demandante de una aplicabilidad práctica del conocimiento en materia impositiva, lo que, tradicionalmente, ha quedado anclado a un papel secundario dentro de la programación del Plan de Estudios en dicha materia.

2. OBJETIVOS

En aras de alcanzar tanto los conocimientos teóricos como prácticos necesarios para el posterior desarrollo profesional en el área fiscal, encontramos una gran oportunidad en el uso de la metodología del aula invertida o *flipped classroom*. Este método de aprendizaje tiene como

elemento característico la disposición de material audiovisual en línea sobre la materia teórica para que el alumno pueda adquirir los conocimientos de base y poder utilizar el tiempo en el aula para la puesta en práctica de dichos conocimientos, así como el planteamiento de aquellas dudas surgidas durante el proceso de estudio individual.

En el área tributaria resulta muy interesante este método de enseñanza ya que, de esta manera, el alumno podrá adquirir de manera virtual los conocimientos básicos de cada tipo impositivo y dedicar la sesión presencial al aprendizaje del procedimiento para calcular los diferentes impuestos que, en la metodología tradicional, resulta prácticamente inexistente, así como la comprensión de los procedimientos tributarios.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos planteados previamente, partiremos de una visión general sobre el escenario actual de la enseñanza del Derecho en las aulas y, más concretamente, en el área del Derecho Financiero y Tributario. Así, analizaremos el método tradicional de enseñanza, las deficiencias existentes en el mismo, encontrar sus áreas de mejora e indagar sobre aquellos métodos de innovación docentes que mejor pueden favorecer a la materia. En segundo lugar, continuaremos analizando, en particular, la técnica del *flipped teaching*, sus conceptos básicos y el potencial de dicha técnica en el área fiscal, así como sus dificultades de implementación en las aulas.

Para finalizar con el análisis, realizaremos una propuesta de implantación docente en el Área de Derecho Financiero y Tributario que aplique la metodología *flipped classroom* entre los alumnos del Grado en Derecho, proponiendo diferentes materiales audiovisuales o digitales que podrían emplearse para la formación en *streaming* previa del alumno, así como una planificación del desarrollo de las clases prácticas presenciales y los criterios de evaluación que mejor podrán valorar los conocimientos y capacidades adquiridas por el educando.

4. RESULTADOS

4.1. LA ENSEÑANZA TRADICIONAL DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

El paradigma convencional de la enseñanza en el ámbito del Derecho ha sido caracterizado por su enfoque tradicional, basado principalmente en clases magistrales y con un énfasis predominante en la teoría. Este enfoque se sustenta en la transmisión unidireccional de conocimientos por parte del profesor a través de exposiciones orales y con una interacción limitada con los estudiantes. Además, se complementa con la lectura de manuales clásicos y la realización de ejercicios teóricos vacíos de contenido práctico. Sin embargo, este modelo presenta deficiencias significativas en la enseñanza de una disciplina tan práctica, compleja y dinámica como el Derecho Financiero y Tributario¹⁶¹.

Una de las principales limitaciones inherentes al enfoque educativo tradicional radica en su incapacidad para adaptarse adecuadamente a la generación digital actual. Los estudiantes contemporáneos, comúnmente denominados “nativos digitales”, han crecido inmersos en un entorno en el que la tecnología y las herramientas digitales están omnipresentes¹⁶². Los educandos están, habitualmente, muy familiarizados con la obtención instantánea de información, la interacción en entornos virtuales y el aprendizaje a través de medios digitales. En contraste, el modelo educativo convencional no logra capitalizar plenamente las ventajas inherentes a las tecnologías digitales, lo cual resulta en la insatisfacción de las necesidades de aprendizaje de esta generación.

Además, la situación de pandemia mundial derivada de la COVID-19 ha sido un hito crucial que ha impulsado la innovación docente de manera significativa. Con el inicio del estado de alarma, la educación experimentó una transición drástica hacia la modalidad virtual en todos los niveles educativos en respuesta a las condiciones sanitarias impe-

¹⁶¹ Palao Taboada, C. (1983). La Enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. *Revista Española de Derecho Financiero*. Núm. 40. Pp. 493 a 504.

¹⁶² Luz Colorado-Aguilar, B. y Edel Navarro, R. (2012). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. *Revista de Educación a Distancia*. Núm. 30. Recuperado de: <https://n9.cl/hf91o>

rantes. Durante este período, las clases magistrales se vieron obligadas a llevarse a cabo a través de pantallas, planteando desafíos significativos en la transmisión de conocimientos teóricos. Esta modalidad virtual podría generar una disminución del interés por parte de los estudiantes e incluso derivarse en su presencia en las clases sin prestar una atención adecuada, cuestionándose así la eficacia de este método educativo en tales circunstancias. Por ello, los docentes se vieron abocados a ingeniar nuevas metodologías de enseñanza que hicieran la situación más amena y participativa a pesar de la falta de presencialidad¹⁶³.

Por su parte, el ámbito del Derecho Financiero y Tributario se caracteriza por ser una disciplina eminentemente práctica, demandante de habilidades analíticas, capacidad de interpretación de la normativa fiscal y resolución de problemas¹⁶⁴. Los estudiantes requieren la capacidad de aplicar los conceptos teóricos a situaciones reales y desarrollar destrezas prácticas que les permitan afrontar los desafíos tributarios que se presentan en el ámbito profesional¹⁶⁵. No obstante, el enfoque tradicional de enseñanza se centra primordialmente en la memorización de teorías y conceptos, sin otorgar suficientes oportunidades para la práctica y aplicación efectiva de los conocimientos adquiridos.

Con el propósito de abordar las limitaciones previamente señaladas, resulta imperativo incorporar enfoques pedagógicos innovadores que fomenten una enseñanza práctica y un aprendizaje activo. Una de estas metodologías que ha ganado relevancia es el aula invertida, también conocido como *flipped classroom*. Bajo esta perspectiva, los estudiantes tienen acceso previo a material teórico y recursos digitales antes de las sesiones presenciales, lo cual les permite prepararse y familiarizarse con los conceptos teóricos fundamentales por adelantado. Durante el tiempo de clase presencial, su programación se basa principalmente en

¹⁶³ Bunce, D. M., Flens, E. A., y Neiles, K. Y. (2010): How long can students pay attention in class? A study of student attention decline using clickers. *Journal of Chemical Education*. Vol. 87. Núm. 12. Pp. 1438-1443.

¹⁶⁴ Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*. Núm. 24. Pp. 35-56. Recuperado de: <https://onx.la/88e56>

¹⁶⁵ González Rus, J. J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencias Penal y Criminología*. Núm. 5. Disponible en: <https://n9.cl/rt1i6>

actividades prácticas, tales como análisis de casos, resolución de problemas y debates en grupo sobre la materia visualizada. Esta dinámica promueve un aprendizaje interactivo, la participación activa de los estudiantes y el desarrollo de habilidades profesionales¹⁶⁶.

A pesar de los avances tecnológicos y su amplia aceptación y adopción, aún se detecta cierta resistencia al cambio por parte de algunos profesores y facultades en lo que respecta a la implementación de estas herramientas en el ámbito jurídico. Se argumenta que la enseñanza del Derecho Tributario debe mantenerse en un enfoque predominantemente teórico y doctrinal, sin incluir metodologías innovadoras que podrían considerarse como distractoras del contenido fundamental. Afortunadamente, este punto de vista está siendo compartido por una minoría dentro del sector, ya que cada vez es más reconocida la necesidad de adaptarse al nuevo entorno digital y la importancia del aprendizaje práctico para el desarrollo profesional posterior a la finalización de los estudios universitarios¹⁶⁷.

Además, la utilización de tecnología y herramientas digitales puede potenciar de manera significativa la enseñanza práctica del Derecho Financiero y Tributario ya que brindan a los estudiantes la oportunidad de adquirir experiencia práctica y desarrollar habilidades fundamentales para su futura trayectoria profesional en el ámbito tributario.

4.2. EL *FLIPPED CLASSROOM*: ORIGEN Y CONCEPTO

En la actualidad, resulta ineludible reconocer la imperante necesidad de revitalizar las metodologías educativas en el entorno universitario. El paradigma educativo requiere una renovación que trascienda lo meramente teórico o conceptual, y que se enfoque en lo práctico y directamente aplicable al contexto profesional. En este contexto, surge la metodología conocida como aula invertida.

¹⁶⁶ Imberón, F. (2009): Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. *Cuadernos de Docencia Universitaria*. Núm. 14.

¹⁶⁷ Bergas Forteza, A. (2021). Experiencia de "gamificación" en el Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot! *Revista de Educación y Derecho*. Núm. 24. Recuperado de: <https://n9.cl/lxx9y>

La génesis de esta metodología se encuentra en la valiosa contribución realizada por Bergmann y Sams, docentes de la prestigiosa Woodland Park High School¹⁶⁸. Dichos educadores, motivados por la deserción y el desinterés evidenciados por los alumnos, decidieron innovar en su enfoque pedagógico, optando por grabar sus clases y compartirlas a través de la plataforma YouTube, proporcionando así un material de apoyo de fácil acceso y disponible en todo momento.

Este enfoque disruptivo les permitió redirigir el tiempo en el aula hacia actividades prácticas y participativas, en lugar de una tradicional exposición magistral¹⁶⁹. Como resultado, el modelo del aula invertida fomenta una mentalidad en los estudiantes donde el aprendizaje se concibe como el objetivo principal de la experiencia educativa, en contraposición a la mera realización de tareas o la superación de exámenes¹⁷⁰. Así las cosas, podemos definir el *flipped classroom* como

un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se traslada del espacio de aprendizaje colectivo al espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un entorno de aprendizaje dinámico e interactivo, donde el educador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y puede participar creativamente en la materia¹⁷¹.

En síntesis, el núcleo central de este enfoque pedagógico radica en impulsar la autonomía de los estudiantes, quienes desarrollan su trabajo de manera independiente fuera del aula, profundizando en los conceptos teóricos a través del acceso a una variedad de recursos provistos por el docente, como grabaciones de video o podcasts elaborados por él mismo o por otros profesionales. El tiempo de clase, en consecuencia, se destina a aclarar inquietudes relacionadas con el material estu-

¹⁶⁸ Soto Moya, M.M. (2018). Flipped Classroom y Derecho Financiero: Un binomio necesario. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Núm.18. Pp. 31-42. Recuperado de: <https://n9.cl/j6at6>

¹⁶⁹ CADQ. Guide - The Flipped classroom. Recuperado de: www.ntu.ac.uk/adq

¹⁷⁰ Sánchez Vera, M.M.; Solano Fernández, I.M. y González Calatayud, V. (2016): Flippedtic: Una experiencia de Flipped Classroom con alumnos de Magisterio. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 15. Núm. 3. Pp. 71.

¹⁷¹ Bergmann, J., Sams, A. y Cols. (2014) What Is Flipped Learning? *Flipped Learning Network (FLN)*. Disponible en: <https://n9.cl/c6n92>

diado, llevar a cabo prácticas que faciliten la aplicación de los conocimientos adquiridos y promover debates en torno a cuestiones de carácter controvertido. En este sentido, se busca fomentar el diálogo y la interacción entre los estudiantes, así como la construcción colectiva del aprendizaje.

Es de vital importancia subrayar que, si bien los estudiantes trabajan de manera autónoma, nunca lo hacen en completa soledad, dado que el profesor ejerce un papel fundamental como guía en su proceso de aprendizaje¹⁷². El docente se encarga de seleccionar los contenidos que los estudiantes deben estudiar, asimilar y retener, poniéndolos a su disposición a través de diversos recursos y manteniendo una comunicación constante con ellos. Este enfoque implica un cambio de roles en relación con el modelo pedagógico tradicional, ya que los alumnos deben colaborar de forma activa en su propio proceso de aprendizaje¹⁷³.

De esta manera, el modelo del aula invertida incentiva un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, permitiendo a los estudiantes no solo asimilar los conceptos teóricos, sino también ponerlos en práctica y cuestionar su aplicabilidad en situaciones reales¹⁷⁴. El objetivo último es fomentar un aprendizaje más profundo y significativo, enriquecido por la participación activa y el intercambio de ideas entre los estudiantes y el docente.

El logro de un entorno educativo exitoso basado en el aula invertida implica una doble concienciación y motivación, tanto por parte de los profesores como de los propios alumnos. En primer lugar, es fundamental que el profesorado sea plenamente consciente de la relevancia y el impacto del trabajo previo que conlleva la preparación y diseño de

¹⁷² Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: reach every student in every class every day*. Washington: ASCD.

¹⁷³ Meina Moya, J. (2013). *L'aula inversa*. Universitat de Barcelona: Metodologies actives i TIC per a la millora docent i de l'aprenentatge. Recuperado de: <https://n9.cl/ahlpvk>

¹⁷⁴ Zerpa, N. (2011). *Aprendizaje activo y cooperativo a nivel universitario*. Recuperado de <https://n9.cl/0g77i>

los materiales educativos¹⁷⁵. Esto incluye la cuidadosa selección de lecturas pertinentes, la creación de cuestionarios y actividades que fomenten la participación activa de los estudiantes, así como la planificación de clases dinámicas y enriquecedoras.

Por otro lado, es esencial que los alumnos también se involucren activamente en el proceso de aprendizaje¹⁷⁶. Deben ser conscientes de la importancia de dedicar tiempo y esfuerzo en el estudio individual previo a las clases presenciales, aprovechando los materiales y recursos proporcionados por el profesor. Asimismo, es fundamental que participen activamente en las actividades en el aula, formulando preguntas, compartiendo ideas y participando en debates y prácticas que fomenten la aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos. Solo a través de este enfoque colaborativo y motivado se pueden alcanzar los beneficios educativos y la transformación pedagógica que promete el aula invertida¹⁷⁷.

4.3. FUNDAMENTOS Y FUNCIONAMIENTO DEL AULA INVERTIDA

El modelo de *flipped learning* abarca de manera integral todas las etapas o niveles de la reconocida Taxonomía de Bloom, la cual se constituye como una herramienta fundamental en la labor docente en general¹⁷⁸. La Taxonomía de Bloom, concebida originalmente en 1956 por Benjamin Bloom y posteriormente actualizada a la luz de los avances tecnológicos, proporciona una estructura organizada para el proceso de

¹⁷⁵ Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *Revista de Educación Mediática y TIC*. Vol. 6. Núm. 2. Pp. 336-358. Recuperado de: <https://n9.cl/85882>

¹⁷⁶ Font Ribas, A., Albertí Rovira, E., Andrés Aucejo, E., Ortuño Pérez, M.E., Caballol i Angelats, L., Gual Dalmau, M., Oleart i Piquet, O., Gómez Trinidad, S. y Morales Barceló, J. (2012). Las competencias genéricas en el Grado de Derecho y su evaluación. *Revista de Educación y Derecho*. Núm. 6. Pp. 1-23. Recuperado de: <https://n9.cl/k572s>

¹⁷⁷ Espel Masferrer, E. (2013). *L'aula inversa: augmentant l'interès dels alumnes pel tema d'estudi*. Universitat de Barcelona: Metodologies docents actives i TIC per a la millora docent i de l'aprenentatge. Recuperado de: <https://n9.cl/sshon>

¹⁷⁸ Tourón, J.; Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Digital- text.

aprendizaje¹⁷⁹. De acuerdo con esta teoría, las habilidades se ordenan jerárquicamente, desde niveles más básicos hasta niveles más elevados: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear¹⁸⁰.

Con los métodos de enseñanza tradicional, las etapas correspondientes a la memorización y la comprensión de la materia se realizaba dentro de las aulas mientras que las fases de aplicación, análisis, evaluación y creación se llevaban a cabo por los alumnos de manera individualizada en sus propios hogares¹⁸¹. Sin embargo, con la implementación del *flipped classroom* se consigue dar un vuelco a este sistema de manera que las fases de memorización y comprensión se realizan desde casa con la visualización del material proporcionado por el docente, mientras que las fases de aplicación, análisis, evaluación y creación se desarrollan en las aulas con la presencia activa del profesor guiándoles de manera directa siendo estas las fases más complejas considerándose, en terminología de Bloom, como habilidades de orden superior¹⁸².

Este cambio de paradigma promovido por el modelo del aula invertida fomenta un aprendizaje más profundo y significativo, ya que los estudiantes se involucran activamente en el proceso de construcción de su conocimiento. Además, el docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, proporcionando retroalimentación oportuna, estimulando el pensamiento crítico y fomentando la creatividad en el aula.

En relación con el trabajo fuera del aula, es fundamental destacar que el modelo de clase invertida no se limita exclusivamente a la producción de vídeos, sino que representa un enfoque pedagógico integral que busca fomentar el compromiso y la participación activa del estudiante en su

¹⁷⁹ Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka. Recuperado de: <https://n9.cl/tzela>

¹⁸⁰ Parra Giménez, F.J. (2017). La Taxonomía de Bloom en el modelo Flipped Classroom. *Revista digital Publicaciones Didácticas*. Núm. 86. Recuperado de: <https://n9.cl/lsw3j>

¹⁸¹ Santiago Campión, R. (2019). Conectando el modelo Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom. *Magister: revista miscelánea de investigación*. Vol. 31. Núm. 2, pp. 45-54. Recuperado de: <https://n9.cl/8t292>

¹⁸² Ruiz, J., Sánchez, J. y Sánchez, E. (2014). *Flipped Classroom, una experiencia de enseñanza abierta y flexible*. Congreso Internacional EDUTECH. Recuperado de: <https://n9.cl/2w28o>

proceso de aprendizaje. No obstante, los materiales audiovisuales, como las clases grabadas, son ampliamente utilizados por los docentes para transmitir información y conocimientos a sus alumnos¹⁸³. Además, se pueden emplear otros recursos, como podcasts, simuladores en línea, libros electrónicos, textos impresos o incluso enlaces a páginas web donde se desarrollan los contenidos que los estudiantes deben abordar previamente a la clase, sin la presencia física del docente¹⁸⁴.

En consecuencia, se dispone de una amplia gama de herramientas y recursos para generar contenido educativo. Sin embargo, resulta primordial que, al elaborar dichos materiales - ya sea mediante vídeos, mapas conceptuales, presentaciones de diapositivas, apuntes, infografías, entre otros - el docente establezca de manera precisa los objetivos de aprendizaje y los puntos clave que se pretenden transmitir¹⁸⁵. Esta planificación rigurosa y la selección adecuada de los contenidos garantizan una experiencia de aprendizaje efectiva y significativa para los estudiantes.

4.4. VENTAJAS E INCONVENIENTES

Este modelo de enseñanza no está exento de debate sobre sus ventajas e inconvenientes. En este sentido, el *flipped learning* se presenta como una metodología estimulante de la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje aumentando así el grado de compromiso por parte de los alumnos¹⁸⁶. Aunque, en contraposición, si el alumnado no se compromete en visualizar el material previamente a la sesión presencial podría resultar un fracaso para el método ya que el éxito de su implementación depende de la implicación de los alumnos¹⁸⁷.

¹⁸³ Tourón, J., Santiago, R. y col. (2013). "The Flipped Classroom" España: experiencias y recursos para dar 'la vuelta' a la clase. Disponible en: <https://n9.cl/m9e8a>

¹⁸⁴ Marqués, M. (2016). Qué hay detrás de la clase al revés. *ReVisión*. Vol. 9, Núm. 3.

¹⁸⁵ Allen, D., y Tanner, K. (2005). Infusing Active Learning into the Large-enrollment Biology Class: Seven Strategies, from the Simple to Complex. *Cell Biology Education*. Vol. 4. Núm. 4. Pp. 262-268. Recuperado de: <https://n9.cl/8ho76>

¹⁸⁶ Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*. Washington, DC: ISTE; and Alexandria, VA: ASCD.

¹⁸⁷ Acedo, M. (2013). *10 Pros and Cons of a Flipped Classroom*. Disponible en: <https://n9.cl/qbdkl>

Por otro lado, el estudiante tiene la posibilidad de acceder al material desde cualquier lugar y en cualquier momento, lo cual les permite una adaptación a sus necesidades personales y sus preferencias, adecuando el aprendizaje al propio ritmo del alumno. Sin embargo, la necesidad de Internet y las nuevas tecnologías puede convertirse en una barrera de acceso para aquellos que no dispongan en sus domicilios de conexión a internet o de un ordenador¹⁸⁸. No obstante, si bien en la época en la que vivimos cada vez son menos personas que no disponen de internet o de ordenadores en casa, en la mayoría de las Universidades e instituciones académicas ponen a disposición salas de informática para los alumnos matriculados en la misma, lo que mitigaría este obstáculo.

Por añadidura, al fomentar la resolución de problemas y la colaboración en el aula, el modelo de clase invertida promueve el desarrollo del pensamiento crítico, analítico y la creatividad de los alumnos, así como una mejor interiorización de los conceptos¹⁸⁹. Contrariamente, no todos los alumnos tienen la misma capacidad para aprender de forma autónoma a través de videos o podcasts por lo que se convierte en un aspecto clave el *feedback* constante proporcionado por el profesor para equilibrar el nivel de aprendizaje de la totalidad de la clase y analizar si se han conseguido los objetivos fijados por el programa docente¹⁹⁰.

Al utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación para la entrega de contenido, el modelo de clase invertida se conecta con los estudiantes de hoy en día, quienes están acostumbrados a utilizar Internet como fuente de información e interacción lo que encaja a la perfección con la generación nativa digital de matriculados en la actualidad, aunque puede incrementar el tiempo que los alumnos pasan frente a una pantalla, lo que podría afectar su interacción con otras personas.

¹⁸⁸ Du, S.C., Fu, Z.T., y Wang, Y. (2014). The Flipped Classroom-Advantages and Challenges. *Proceedings of the 2014 International Conference on Economic Management and Trade Cooperation*. Núm. 107. Pp. 17-20.

¹⁸⁹ Deslauriers, L., Schelew, E., y Wieman, C. (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *Science*. Vol. 332. Núm. 6031. Pp. 862-864. Recuperado de: <https://n9.cl/k7jx8>

¹⁹⁰ Phillips, A. R., Robertson, A. L., Batzli, J., Harris, M., y Miller, S. (2008). Aligning Goals, Assessments, and Activities: An Approach to Teaching PCR and Gel Electrophoresis. *CBE-Life Sciences Education*. Vol. 7. Núm. 1. Pp. 96-106. Recuperado de: <https://n9.cl/4n7a2>

En suma, la clase invertida favorece una personalización de la atención del profesor al alumno potenciando un apoyo centrado a las verdaderas necesidades¹⁹¹, pero, sobre todo, fomenta un mejor ambiente y una mayor interacción en el aula tanto entre alumno y profesor como entre los alumnos entre sí. Pero, a pesar de lo mencionado, esta metodología implica una mayor carga de trabajo tanto para el profesor como para el alumno ocasionando un esfuerzo adicional y pudiendo ser un factor detractor para su utilización por parte del sector docente¹⁹².

A pesar de los inconvenientes planteados, las ventajas derivadas de su metodología son preponderantes y se deben utilizar vías para mitigar esas barreras que se pueden plantear en su implementación y aprovechar las ventajas que brinda este tipo de herramientas.

4.5. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DOCENTE

La implementación del aula invertida en el área del Derecho Financiero y tributario requiere dos fases diferenciadas. En la etapa previa a la clase presencial, los estudiantes pueden acceder a una variedad de recursos y actividades que les permitan familiarizarse con los conceptos teóricos y la normativa tributaria.

Con dicha finalidad, los profesores deberán preparar detenidamente el material que van a poner a su disposición para que sea lo suficientemente aclaratorio de la materia y resulte de utilidad para su comprensión en solitario. Así, podrán editar vídeos o podcasts explicativos en los que se presenten y expliquen conceptos clave del Derecho Tributario como podría ser la definición de base imponible, sujeto pasivo, exención, sujeción, no sujeción, obligaciones fiscales de los contribuyentes, las diferentes fases de los procedimientos tributarios, etc. Para ello, plataformas como *YouTube* o *Vimeo* pueden ser utilizadas para

¹⁹¹ Cardall, S., Krupat, E., y Ulrich, M. (2008). Live Lecture Versus Video-Recorded Lecture: Are Students Voting with their feet? *Academic Medicine*. Vol. 83. Núm. 12. Pp. 1174-1178. Recuperado de: <https://n9.cl/7k7hqf>

¹⁹² McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., Esserman, D. A., & Mumper, R. J. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. *Academic Medicine*. Vol. 89. Núm. 2. Pp. 236-243. Recuperado de: <https://n9.cl/x62oy>

alojar y compartir estos videos. Asimismo, para la confección y elaboración de las presentaciones y su grabación disponemos de numerosas plataformas online que son de gran utilidad como son: *iMovie*, *Audacity*, *Canvas*, *PowerPoint*, *Canvas*, *GoogleSlides*, *Prezi*, entre otros¹⁹³. A su vez, se podría poner a disposición de los estudiantes lecturas de casos jurisprudenciales, blogs jurídicos o artículos científicos utilizándose para ello bases de datos en línea como las proporcionadas por los tribunales o por editoriales especializadas¹⁹⁴ para aportarles una visión global sobre los conceptos explicados en los vídeos o podcasts que consigan una mejor asimilación de los mismos al analizar casos reales sobre la materia.

Posteriormente, durante la sesión presencial, que constituye la segunda fase del modelo de clase invertida, se pueden llevar a cabo diversas actividades que fomenten la discusión, el análisis y la aplicación práctica de los conceptos previamente estudiados de manera individual. Para ello, se presentan varias opciones que resultan pertinentes en el ámbito del Derecho Tributario. En primer lugar, el estudio de casos reales en grupos pequeños se presenta como una opción destacada. Los estudiantes pueden trabajar en equipos para analizar y discutir casos tributarios complejos. Cada grupo puede recibir un caso distinto y se les solicitará identificar los aspectos legales relevantes, plantear argumentos y soluciones basados en la normativa y la jurisprudencia pertinente, y finalmente, presentar sus conclusiones ante toda la clase.

La resolución de ejercicios prácticos individuales es otra alternativa efectiva. Los estudiantes pueden recibir ejercicios o problemas prácticos que exijan la aplicación de la normativa tributaria y el razonamiento jurídico como podría ser la liquidación de impuestos y su presentación ante la web de la Agencia Tributaria. Estos ejercicios pueden ser proporcionados en formato impreso o a través de plataformas en línea, como *Moodle* o *Google Classroom*, facilitando así la interacción con los recursos digitales.

¹⁹³ Guerrero Hernández, J.A. (2021). *Las 30 mejores herramientas para implementar el aula invertida*. Recuperado de: <https://n9.cl/teywl>

¹⁹⁴ Derecho Práctico (2023). *Bases de datos jurídicas*. Recuperado de: <https://n9.cl/tln53>

Los debates y discusiones en clase también juegan un papel fundamental en este contexto. El profesor puede plantear preguntas o presentar situaciones controvertidas relacionadas con el Derecho Tributario, incentivando el debate en el aula, por ejemplo cuestionando cuál sería la mejor planificación fiscal para determinados tipos de empresas. Los estudiantes deberán argumentar sus puntos de vista y fundamentarlos en la legislación y la doctrina fiscal existente, lo que fomenta su capacidad de análisis crítico y el desarrollo de habilidades argumentativas. Por último, las simulaciones fiscales constituyen una estrategia enriquecedora. A través de estas simulaciones, los estudiantes pueden asumir roles como contribuyentes, asesores fiscales o autoridades tributarias dentro de los procedimientos de gestión, recaudación e inspección para conocer las diferentes fases de cada uno y las actuaciones que se llevan a cabo, así como los plazos a tener en cuenta.

Estas actividades realizadas en el entorno presencial del aula invertida contribuyen a consolidar el aprendizaje adquirido, fomentan la participación activa de los estudiantes y propician un ambiente propicio para la aplicación práctica de los conceptos teóricos estudiados. Al combinar la instrucción individual fuera del aula con la interacción y el trabajo en grupo dentro del aula, se potencia el aprendizaje significativo y se estimulan habilidades esenciales para el desarrollo profesional en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario.

En cuanto a las plataformas a utilizar, aparte de las mencionadas anteriormente, se puede hacer uso de herramientas de colaboración en línea, como *Google Docs* o *Microsoft Teams*, para que los estudiantes trabajen juntos en la elaboración de documentos, informes o proyectos relacionados con el Derecho Tributario. También se puede aprovechar el potencial de las redes sociales académicas, como *ResearchGate* o *Academia.edu*, para compartir artículos y recursos adicionales con los estudiantes.

En términos de evaluación, resulta fundamental diseñar métodos que permitan medir la comprensión de los estudiantes en relación con el Derecho Tributario, así como su capacidad para aplicar los conoci-

mientos teóricos en situaciones prácticas¹⁹⁵. En este sentido, se proponen diversas formas de evaluación pertinentes. Una opción es realizar exámenes escritos que requieran a los estudiantes aplicar los conceptos y principios tributarios a situaciones hipotéticas. Estos exámenes podrían comprender preguntas de opción múltiple, ejercicios de análisis de casos o la redacción de informes jurídicos. Asimismo, se puede evaluar a los estudiantes a través de presentaciones orales en las que expongan y defiendan un argumento legal relacionado con el Derecho Tributario. Estas presentaciones podrían basarse en investigaciones individuales o en trabajos realizados en grupo.

Los proyectos de investigación también resultan relevantes como método de evaluación. Los estudiantes pueden llevar a cabo proyectos de investigación sobre temas específicos del Derecho Tributario y presentar informes escritos que reflejen su comprensión profunda de los aspectos legales, así como su capacidad para analizar críticamente la legislación y la jurisprudencia aplicables. Por otro lado, se pueden plantear casos prácticos relacionados con el Derecho Tributario y evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar los problemas legales presentes, analizar las implicaciones fiscales involucradas y proponer soluciones fundamentadas en la normativa y la jurisprudencia correspondientes.

Estas diferentes formas de evaluación permiten una evaluación integral y completa de los conocimientos y habilidades de los estudiantes en el ámbito del Derecho Tributario. Al combinar exámenes escritos, presentaciones orales, proyectos de investigación y análisis de casos prácticos, se promueve una evaluación que refleja tanto la comprensión teórica como la capacidad de aplicar los conocimientos en situaciones reales.

En resumen, la implementación del modelo de *flipped classroom* en el ámbito del Derecho Tributario puede brindar a los estudiantes una experiencia de aprendizaje enriquecedora, que combina la adquisición de

¹⁹⁵ Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*. Vol. 6. Núm. 2. Pp. 336 358. Recuperado de: <https://n9.cl/85882>

conocimientos teóricos con la aplicación práctica de los conceptos fiscales. Mediante actividades, plataformas y métodos de evaluación adecuados, los estudiantes podrán desarrollar habilidades fundamentales en el campo del Derecho Tributario y prepararse de manera más efectiva para su futuro profesional.

5. CONCLUSIONES

En virtud de lo anteriormente expuesto, podemos determinar que la metodología del aula invertida se presenta como una herramienta disruptiva pero idónea en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. En el contexto de los planes de estudio adaptados al Plan Bolonia, que diferencian entre créditos teóricos y prácticos, resulta evidente que la separación artificial entre contenidos teóricos y prácticos no es adecuada para esta disciplina. El Derecho Financiero y Tributario no puede comprenderse sin la resolución de casos prácticos, hacer referencia a ejemplos o analizar consultas de profesionales del Derecho sobre temas complejos, siendo esencial una enseñanza global de la materia aunando ambas partes.

La formación en Derecho requiere la adquisición de conceptos que permitan un conocimiento completo y preciso, complementado con la capacidad de interpretar y aplicar correctamente las normas jurídicas. Además, implica fomentar la comprensión crítica de la relación entre el Derecho y la realidad humana, más allá del marco legal positivo. En este sentido, la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario busca ser formativa y crítica, en lugar de meramente informativa y dogmática.

La generación actual de estudiantes, conocida como generación NET, ha crecido en un entorno digital y muestra una alta colaboración y necesidad de control sobre las tecnologías. Estos demandan un papel activo en su propio desarrollo y no se conforman con ser meros receptores de información. Por tanto, es necesario utilizar nuevas tecnologías y métodos pedagógicos innovadores para involucrar a los estudiantes en su aprendizaje.

En este contexto, el enfoque del *flipped learning* se presenta como una solución adecuada para la enseñanza del Derecho Financiero y Tributa-

rio. La clase invertida permite que los estudiantes adquieran los aspectos teóricos y legislativos fuera del aula, a través de recursos como vídeos o podcasts, y dediquen el tiempo en clase a la resolución de dudas, la realización de prácticas y la discusión de temas controvertidos. Esta metodología fomenta la autonomía y responsabilidad de los estudiantes, así como el aprendizaje cooperativo, en el que cada estudiante puede desempeñar un papel diferente en la resolución de casos reales.

El uso de la clase invertida en el Derecho Financiero y Tributario brinda múltiples ventajas. Los estudiantes tienen la oportunidad de adquirir conocimientos de manera autónoma, desarrollar habilidades de oratoria y argumentación, y aumentar su motivación. Además, la evaluación se vuelve más objetiva y precisa, ya que los profesores disponen de más tiempo en clase para interactuar con los estudiantes y evaluar sus capacidades y competencias.

En conclusión, la metodología del *flipped classroom* resulta altamente beneficiosa para la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. Su enfoque práctico y participativo permite a los estudiantes adquirir competencias clave y aplicar los conocimientos teóricos a situaciones reales. Al utilizar nuevas herramientas tecnológicas y fomentar la participación activa de los estudiantes, se logra un aprendizaje más significativo y en sintonía con las necesidades de la generación actual.

6. REFERENCIAS

- Acedo, M. (2013). 10 Pros and Cons of a Flipped Classroom. Disponible en: <https://n9.cl/qbdki>
- Allen, D., y Tanner, K. (2005). Infusing Active Learning into the Large enrollment Biology Class: Seven Strategies, from the Simple to Complex. *Cell Biology Education*. Vol. 4. Núm. 4. Pp. 262-268. Recuperado de: <https://n9.cl/8ho76>
- Bergas Forteza, A. (2021). Experiencia de “gamificación” en el Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot! *Revista de Educación y Derecho*. Núm. 24. Recuperado de: <https://n9.cl/lxx9y>

- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: reach every student in every class every day*. Washington: ASCD.
- Bergmann, J., Sams, A. y Cols. (2014). *What Is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN)*. Disponible en: <https://n9.cl/c6n92>
- Bunce, D. M., Flens, E. A., y Neiles, K. Y. (2010): How long can students pay attention in class? A study of student attention decline using clickers. *Journal of Chemical Education*. Vol. 87. Núm. 12. Pp. 1438-1443.
- CADQ. Guide - The Flipped classroom. Recuperado de: www.ntu.ac.uk/adq
- Cardall, S., Krupat, E., y Ulrich, M. (2008). Live Lecture Versus Video-Recorded Lecture: Are Students Voting with their feet? *Academic Medicine*. Vol. 83. Núm. 12. Pp. 1174-1178. Recuperado de: <https://n9.cl/7k7hqf>
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka. Recuperado de: <https://n9.cl/tzela>
- Derecho Práctico (2023). *Bases de datos jurídicas*. Recuperado de: <https://n9.cl/tln53>
- Deslauriers, L., Schelew, E., y Wieman, C. (2011). Improved Learning in a Large-Enrollment Physics Class. *Science*. Vol. 332. Núm. 6031. Pp. 862-864. Recuperado de: <https://n9.cl/k7jx8>
- Du, S.C., Fu, Z.T., y Wang, Y. (2014). The Flipped Classroom-Advantages and Challenges. *Proceedings of the 2014 International Conference on Economic Management and Trade Cooperation*. Núm. 107. Pp. 17-20.
- Espel Masferrer, E. (2013). *L'aula inversa: augmentant l'interès dels alumnes pel tema d'estudi*. Universitat de Barcelona: Metodologies docents actives i TIC per a la millora docent i de l'aprenentatge. Recuperado de: <https://n9.cl/sshon>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*. Núm. 24. Pp. 35-56. Recuperado de: <https://onx.la/88e56>
- Font Ribas, A., Albertí Rovira, E., Andrés Aucejo, E., Ortuño Pérez, M.E., Caballol i Angelats, L., Gual Dalmau, M., Oleart i Piquet, O., Gómez Trinidad, S. y Morales Barceló, J. (2012). Las competencias genéricas en el Grado de Derecho y su evaluación. *Revista de Educación y Derecho*. Núm. 6. Pp. 1-23. Recuperado de: <https://n9.cl/k572s>
- González Rus, J. J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencias Penal y Criminología*. Núm. 5. Disponible en: <https://n9.cl/rt1i6>
- Guerrero Hernández, J.A. (2021). *Las 30 mejores herramientas para implementar el aula invertida*. Recuperado de: <https://n9.cl/teywl>

- Imbernón, F. (2009): Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad. Cuadernos de Docencia Universitaria. Núm. 14.
- Luz Colorado-Aguilar, B. y Edel Navarro, R. (2012). La usabilidad de TIC en la práctica educativa. Revista de Educación a Distancia. Núm. 30. Recuperado de: <https://n9.cl/hf91o>
- Marqués, M. (2016). Qué hay detrás de la clase al revés. ReVisión. Vol. 9, Núm. 3.
- McLaughlin, J. E., Roth, M. T., Glatt, D. M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C. A., Griffin, L. M., Esserman, D. A., & Mumper, R. J. (2014). The Flipped Classroom: A Course Redesign to Foster Learning and Engagement in a Health Professions School. Academic Medicine. Vol. 89. Núm. 2. Pp. 236-243. Recuperado de: <https://n9.cl/x62oy>
- Meina Moya, J. (2013). L'aula inversa. Universitat de Barcelona: Metodologies actives i TIC per a la millora docent i de l'aprenentatge. Recuperado de: <https://n9.cl/ahlpvk>
- Palao Taboada, C. (1983). La Enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. Revista Española de Derecho Financiero. Núm. 40. Pp. 493 a 504.
- Parra Giménez, F.J. (2017). La Taxonomía de Bloom en el modelo Flipped Classroom. Revista digital Publicaciones Didácticas. Núm. 86. Recuperado de: <https://n9.cl/lsw3j>
- Phillips, A. R., Robertson, A. L., Batzli, J., Harris, M., y Miller, S. (2008). Aligning Goals, Assessments, and Activities: An Approach to Teaching PCR and Gel Electrophoresis. CBE-Life Sciences Education. Vol. 7. Núm. 1. Pp. 96-106. Recuperado de: <https://n9.cl/4n7a2>
- Ruiz, J., Sánchez, J. y Sánchez, E. (2014). Flipped Classroom, una experiencia de enseñanza abierta y flexible. Congreso Internacional EDUTECH. Recuperado de: <https://n9.cl/2w28o>
- Sánchez Rodríguez, J., Ruiz Palmero, J. y Sánchez Vega, E. (2017). Flipped classroom. Claves para su puesta en práctica. Revista de Educación Mediática y TIC. Vol. 6. Núm. 2. Pp. 336-358. Recuperado de: <https://n9.cl/85882>
- Sánchez Vera, M.M.; Solano Fernández, I.M. y González Calatayud, V. (2016): Flippedtic: Una experiencia de Flipped Classroom con alumnos de Magisterio. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. Vol. 15. Núm. 3. Pp. 71.
- Santiago Campión, R. (2019). Conectando el modelo Flipped Learning y la teoría de las Inteligencias Múltiples a la luz de la taxonomía de Bloom. Magister: revista miscelánea de investigación. Vol. 31. Núm. 2, pp. 45-54. Recuperado de: <https://n9.cl/8t292>

- Soto Moya, M.M (2018). Flipped Classroom y Derecho Financiero: Un binomio necesario. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. Núm.18. Pp. 31-42. Recuperado de: <https://n9.cl/j6at6>
- Tourón, J., Santiago, R. y col. (2013). “The Flipped Classroom” España: experiencias y recursos para dar ‘la vuelta’ a la clase. Disponible en: <https://n9.cl/m9e8a>
- Tourón, J.; Santiago, R. y Díez, A. (2014). The flipped classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje. Barcelona: Digital-text.
- Zerpa, N. (2011). Aprendizaje activo y cooperativo a nivel universitario. Recuperado de <https://n9.cl/0g77i>

SECCIÓN III

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES SOBRE
LA UTILIZACIÓN DE LA SIMULACIÓN
Y LA RESOLUCIÓN DE CASOS

FOMENTANDO LA DOCENCIA PARTICIPATIVA EN DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO MEDIANTE EL USO DE SIMULACROS DE JUICIO

LUCAS SEBASTIÁN DE ERICE ARANDA¹⁹⁶
Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo relatar la experiencia de aplicar una metodología innovadora en la docencia del Derecho Internacional Público: los simulacros de juicio. Esta actividad docente, consiste en la representación ficticia de un acto de juicio con propósitos de aprendizaje (Álvarez del Cuvillo, 2016, p.1). Está estrechamente relacionada con la práctica de los *moot court*, un modelo competitivo en el que dos equipos de estudiantes se enfrentan en la defensa de un caso ante un tribunal ficticio, comportándose como si de un juicio real se tratará y como si ellos mismos fueran auténticos abogados (Neira, 2007), dinámica que ha sido ampliamente desarrollada en el ámbito anglosajón (Melhorn, 1995). La innovación que aquí se expone difiere de los *moot court*, ya que no se trata de un proceso competitivo, sino dedicado exclusivamente al aprendizaje y se realiza en su totalidad en un contexto de formación formal. Por ello Smith los denomina *mini moot court* (2010).

En las siguientes páginas se expondrá el contexto de esta actividad, explicando su razón de ser, objetivos y metodología. Se presentará la

¹⁹⁶Este trabajo presenta los aprendizajes obtenidos en el segundo año de implementación de un Proyecto de Innovación y Transferencia Educativa del Vicerrectorado de Innovación Docente y Calidad de la Universidad de La Laguna. El análisis de los resultados del primer año pueden consultarse en Martínón, R. (2022). Los simulacros de litigio para la enseñanza práctica del derecho internacional público. En Gutiérrez Castillo, J.L. (2022). *La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional*, Dykinson, 49-66.

evaluación realizada de la misma y se reflexionará acerca de las principales conclusiones.

2. LA IMPORTANCIA DE LA INNOVACIÓN EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

Carbonell define la innovación como

Una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otras formas de organizar y gestionar el currículum, el centro y la dinámica del aula (2001).

En el contexto de las universidades europeas, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), con la consecuente actualización del sistema de títulos, la forma de medir las tareas curriculares en créditos ECTS y la apuesta por colocar al estudiante en el centro de los procesos de formación, ha significado, “la exigencia de innovar y orientar las metodologías docentes a la renovación de los estilos de enseñar y de las maneras de aprender” (López Martín, 2017, p.12).

En el año 2015, los ministros y ministras de Educación de los Estados miembros EEES, firmaron en Ereván un documento titulado los Estándares y Directrices de Aseguramiento de Calidad en el EEES (Criterios de Ereván). El Criterio 1.3 sobre Enseñanza insta a las instituciones educativas a “asegurarse de que los programas se impartan de manera que animen a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje y que la evaluación de los estudiantes refleje este enfoque centrado en el estudiante”. En consecuencia, la Universidad de La Laguna (ULL) diseñó y propuso un nuevo Modelo de Enseñanza Centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna (MECA-ULL). Este modelo, insta al profesorado a alejarse de las dinámicas educativas basadas en transmisión del conocimiento y repetición del mismo por los estudiantes, y sustituirlo por un sistema centrado en el aprendizaje por proyectos, experiencial y constructivista,

orientado a la adquisición por parte del alumnado de competencias como saber buscar, analizar y seleccionar información, el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico, la creatividad y la actitud positiva hacia la innovación (ULL, 2021).

De la mano del programa MECA-ULL, el profesorado del Área de Derecho Internacional Público comenzó a plantear posibles proyectos de innovación docente, poniendo en valor la importancia de la reflexión conjunta (Hernández de la Torre y Medina, 2014) y como propósito común la mejora del proceso educativo (Martínez, 2008). El resultado de dicha reflexión es el proyecto de innovación que aquí se describe.

3. CONTEXTO

Los simulacros de juicio que aquí se exponen se han desarrollado durante los cursos académicos 2021-2022 y 2022-2023 en la asignatura de Derecho Internacional Público, de carácter obligatorio para el alumnado del segundo curso del Grado en Derecho de la Universidad de La Laguna. Esta asignatura se imparte a tres grupos de unos 100 alumnos cada uno y a nivel docente se divide en dos modalidades: i) clases magistrales, se celebran una vez a la semana, impartidas al grupo completo y consistentes en la exposición de un tema teórico; y ii) clases prácticas, también con periodicidad semanal, impartidas en dos grupos de unos 50 alumnos en las que se aplican los conocimientos teóricos. Los simulacros de juicio se desarrollan durante las clases prácticas y tienen un carácter obligatorio, siendo la participación en los mismos imprescindible para superar la evaluación continua de la asignatura. La evaluación continua tiene un peso del 60% del total de la asignatura, frente al 40% del examen final.

Tradicionalmente, las clases prácticas de la asignatura se dedicaban a realizar un estudio de caso. El alumnado lee y prepara un supuesto de hecho, que se resuelve en clase de forma conjunta con el docente a través de preguntas guía. En los últimos años este modelo ha dado claras muestras de agotamiento. Un importante número de alumnos abandonaba la evaluación continua, no acudía a clase y, de hacerlo, no participaba de forma activa en el desarrollo de las mismas.

Por ello, en el curso 2021-2022 y de la mano de un Proyecto de Innovación y Transferencia Educativa (PITE) impulsado por el Vicerrectorado de Innovación y Calidad de la Universidad de La Laguna, se decide experimentar la implementación de una nueva metodología.

4. OBJETIVOS DOCENTES

La implementación del PITE sobre simulacros de juicios en la asignatura de Derecho Internacional Público persigue diversos objetivos. En primer lugar, busca consolidar los conocimientos teóricos adquiridos por el alumnado en las clases magistrales. Además, trata de desarrollar importantes competencias transversales. Por último, tiene como objetivo fomentar un aumento de la participación e implicación en el desarrollo de las clases prácticas.

4.1. CONSOLIDAR LOS APRENDIZAJES TEÓRICOS ADQUIRIDOS EN CLASES MAGISTRALES

El diseño actual del Grado en Derecho de la Universidad de La Laguna busca complementar en todo momento la formación teórica con una aplicación práctica de la misma. Todas las semanas, el alumnado recibe dos horas de clase dedicadas al contenido teórico y participa en una hora dedicada a la puesta en práctica del mismo. Los simulacros de juicio se presentan como una herramienta ideal para trabajar el temario de la asignatura. Su configuración, completamente práctica, obliga al alumnado a consultar los manuales, repasar los apuntes de las clases teóricas, profundizar en los temas y aplicarlos a una situación concreta. Como señalan Hernández de la Torre y Medina (2014, p.503), la innovación debe perseguir siempre objetivos académicos y estar centrada en el aprendizaje.

4.2. MEJORAR LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES

Además de fomentar el aprendizaje de contenidos, el proyecto de innovación tiene como objetivo el desarrollo de diversas competencias transversales, todas ellas priorizadas en la propuesta MECA-ULL: i) búsqueda, análisis y selección de la información; ii) la expresión oral,

iii) la argumentación jurídica y el pensamiento crítico; y iv) el trabajo colaborativo.

4.2.1. Búsqueda, análisis y selección de la información

En los simulacros de juicio, el alumnado se enfrenta a casos prácticos que no ha trabajado con anterioridad. Para resolverlos, debe identificar los principales aspectos teóricos aplicables. Además, al tratarse de casos basados en el mundo real, los estudiantes deben llevar a cabo una búsqueda, análisis y selección de información, precedentes jurisprudenciales, casos reales similares, etc.

4.2.2 Expresión oral

La competencia de mejorar la expresión oral es transversal a todo el Grado en Derecho. Pese a ello, muchas asignaturas no le dedican el tiempo y esfuerzo necesarios para trabajarla. Es difícil imaginar un camino profesional que no ponga a un graduado en Derecho en la necesaria situación de hablar en público, por lo que trabajar esta competencia resulta fundamental. Los simulacros de juicio son una actividad preeminentemente oral en la que sin duda alguna se trabaja dicha capacidad. Los estudiantes tienen que exponer sus argumentos de forma clara, utilizando un lenguaje jurídico y acostumbrándose a trabajar delante de un auditorio.

4.2.3. Argumentación jurídica y pensamiento crítico

En las pocas ocasiones en las que el alumnado practica la expresión oral, suele hacerlo en un contexto de presentación de contenidos aprendidos. Los simulacros de juicio añaden una nueva e interesante dimensión. Los estudiantes, a parte de preparar el contenido concreto del caso, se ven obligados a desarrollar una capacidad argumentativa no necesariamente planificada de antemano. La dinámica llevada a cabo, consistente en una serie de réplicas y contrarreplicas, pone al alumnado en la necesidad de escuchar los argumentos de sus compañeros y buscar la mejor forma de rebatirlos, convirtiéndose en una práctica con importantes similitudes a lo que puede ocurrir en el mundo la-

boral. Además, durante todo el proceso ponen en práctica el pensamiento crítico.

4.2.4. Trabajo colaborativo

Los simulacros de juicio se realizan en equipos formados por dos parejas. El rol de magistrado suele estar desempeñado por tres participantes. Por ello, la dinámica busca fomentar la competencia del trabajo colaborativo. En el caso de los abogados, los estudiantes deben organizarse con antelación, repartirse el trabajo y decidir de forma conjunta la estrategia a llevar a cabo. En el caso de los magistrados, deben realizar una búsqueda conjunta de información, decidir los mejores argumentos y redactar colaborativamente la sentencia.

4.4. FOMENTAR LA ASISTENCIA A CLASE Y LA IMPLICACIÓN EN LAS MISMAS

En los últimos cursos académicos, la asistencia presencial a clase se ha visto bastante reducida. Gran parte del alumnado opta por abandonar la opción formativa de la evaluación continua y prepararse únicamente el examen final. Además, el alumnado que sí acude participa poco y no es raro conocer a un alumno de último curso que no haya levantado la mano para hablar en clase en toda la carrera. Uno de los objetivos de la dinámica de simulacros de juicios es tratar de revertir esta situación. El diseño de la misma hace imprescindible la participación activa. Además, se considera que puede ser una fuente de motivación para los estudiantes más desencantados. La única forma de superar la evaluación continua es implicándose en los simulacros, adoptando roles y participando de forma activa en las clases.

5. METODOLOGÍA

En este apartado se expondrá la metodología concreta mediante la que se pone en práctica el sistema de simulacros de juicio.

5.1. TRABAJO PREVIO A LA PUESTA EN PRÁCTICA DEL SIMULACRO DE LITIGIO

Antes de comenzar el semestre, los docentes llevan a cabo diversas reuniones de planificación en las que se diseña la dinámica y se seleccionan los casos concretos. La clase de la primera práctica, en la que denominamos “semana cero” se dedica a exponer al alumnado cuál será el funcionamiento de los simulacros. Para ello, el docente utiliza un caso real, explicando los hechos del mismo y haciendo hincapié en las argumentaciones de las partes y en la resolución del tribunal. También se utiliza este primer espacio para explicar el sistema de evaluación, detallando qué se espera de los estudiantes y resolviendo posibles dudas. Dicha presentación se complementa con un documento guía que está disponible durante todo el curso en el aula virtual de la asignatura y en el que se detalla todo el proceso.

5.2. DINÁMICA DE FUNCIONAMIENTO

Al finalizar la práctica de la “semana 0” se asignan los roles para el primer simulacro. Estos consisten en dos abogados en representación de la parte demandante y dos abogados que defienden a la parte demandada. Además, se cuelga en el aula virtual el material correspondiente al primer caso, por lo que tienen una semana para prepararlo.

La clase de la semana 1 comienza con la realización del primer simulacro. Una vez finalizado, se asigna el rol de magistrados a tres estudiantes, así como los roles de abogados del siguiente caso, siempre de manera voluntaria. A partir de la semana 2, y con la única excepción de la última sesión, todas las clases tienen el mismo funcionamiento. En primer lugar los magistrados asignados al caso celebrado la semana anterior exponen sus conclusiones en forma de sentencia. A continuación, el docente repasa los principales aspectos teóricos de la misma, haciendo especial hincapié en posibles confusiones que hayan surgido. En tercer lugar se realiza el simulacro del caso correspondiente y por último se asignan los roles de magistrados y abogados para la próxima clase.

La última sesión del curso se dedica a hacer un repaso del contenido teórico de todos los casos y a realizar una evaluación del modelo de prácticas.

5.3. LA REALIZACIÓN DEL SIMULACRO

En primer lugar se presenta brevemente el caso, nombrando el foro en el que se celebra la disputa, las partes implicadas y las principales fuentes jurídicas que van a tratarse. A continuación comienza el simulacro. Cada una de las partes tiene dos turnos de réplica sin una delimitación clara de tiempo, aunque si se exceden en el uso de la palabra y comienzan a resultar redundantes en sus argumentos el docente realiza puede invitarles a terminar, realizando una función de facilitador.

En su primer turno, la parte demandante debe exponer los hechos, presentar sus primeros argumentos y establecer lo que solicita al tribunal. Una vez finalizan, la parte demandada tiene oportunidad de réplica para establecer sus alegaciones. A continuación hay un último turno de palabra para la parte demandante y una contrarréplica final para la parte demandada. Las dos partes cuentan con unos minutos de preparación de dichos turnos. Una vez finalizadas las exposiciones orales, se abre un turno de preguntas o reflexiones por parte del resto de la clase. Además, el docente realiza una serie de preguntas a los ponentes para comprobar ciertos aprendizajes o detectar posibles errores en las argumentaciones. En esta etapa el docente no corrige a los estudiantes, tan sólo plantea preguntas.

En la clase siguiente, tras procederse a la lectura de la sentencia, las partes y la clase pueden intervenir un última vez antes del cierre final del caso por parte del docente. Éste realiza un resumen del mismo, resaltando los principales aspectos y su relación con la materia de las clases teóricas.

5.4. EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

De cara a la evaluación de la participación en los simulacros hay una clara diferencia según el rol del que se trate.

5.4.1. Evaluación del rol de abogado

Para la evaluación del rol de abogado, tanto en representación de la parte demandante como de la demandada, se tienen en cuenta cuatro factores principales. En primer lugar es imprescindible identificar de forma correcta el problema jurídico. Se valora la capacidad de asociar el caso con el contenido teórico y la comprensión del mismo. Además, es importante la identificación de los intereses de la parte a la que representan. También se valora el diseño de una estrategia jurídica. Cada caso tiene posibles formas de enfocarlo. En este sentido se considera positivo la inventiva a la hora de buscar argumentos. El tercer aspecto a evaluar es la capacidad de improvisar más allá de dicha estrategia. Una parte importante del caso depende de los argumentos que esgrima la otra parte. Para responder de forma correcta, los abogados tendrán que exponer argumentos que no tienen por que tener preparados con antelación. Por último, más allá del contenido, se valora la forma de exponerlo, el lenguaje utilizado y la implicación en los casos. No es lo mismo un alumno que lee argumentos de forma monótona a un estudiante que disfruta desempeñando el rol que le ha tocado y se mete completamente en el papel.

5.4.2. Evaluación del rol de magistrado

En cuanto a la intervención judicial, la evaluación consta de dos partes principales. En primer lugar se valora el fondo y forma del documento de la sentencia. Los jueces o equivalentes, deben identificar el problema jurídico, limitándose a aquello alegado por las partes. Deben exponer los hechos probados, la normativa aplicable y los argumentos de las partes, posicionándose en cada uno de ellos y proponiendo una solución jurídica. Para ello, deben hacer un correcto uso del sistema de fuentes del Derecho internacional, pero limitándose siempre el objeto de litigio planteado por las partes. La segunda parte de la evaluación de los magistrados tiene en cuenta la exposición oral de la sentencia, valorando la concreción y la capacidad de expresión.

6. RESULTADOS

Este PITE ha sido evaluado mediante distintos procesos de carácter mixto. El primer día de clase se realiza una evaluación *ex ante* en la que se miden las expectativas del alumnado. De forma *ex post* se realiza una doble evaluación, por un lado se lleva a cabo un cuestionario dirigido al alumnado y también se realiza una reunión del equipo docente para discutir los aprendizajes.

6.1. EVALUACIÓN *EX ANTE* POR PARTE DEL ALUMNADO

El primer día de clase, junto a la explicación de la dinámica, se lleva a cabo una breve evaluación de las expectativas. En este sentido, este curso ocurrió por vez primera una circunstancia inédita: el alumnado había escuchado a estudiantes de cursos superiores relatar su experiencia, por lo que ya venían con una idea preconcebida de los simulacros. La sensación general era de nerviosismo ante la circunstancia de tener que hablar en público e improvisar argumentos y de ilusión ante la idea de llevar a cabo una dinámica similar al futuro profesional.

6.2. EVALUACIÓN *EX POST* POR PARTE DEL ALUMNADO

Al finalizar el proceso se llevó a cabo una evaluación de carácter mixto dirigida a los estudiantes. Se utilizó un cuestionario anónimo que incluía preguntas tanto de carácter cuantitativo como cualitativo. A continuación se exponen los principales resultados del mismo.

6.2.1. Participación en los simulacros

En las convocatorias oficiales de examen del curso 2022-2023 se presentaron un total de 95 alumnos. 85 de los mismos, un 89,5% tomaron parte en los simulacros de litigio. Los 10 estudiantes que no participaron expusieron que su ausencia estuvo motivada por incompatibilidad horaria, ya fuera con otras asignaturas o por cuestiones laborales, y no por una falta de voluntad.

El 100% del alumnado participante superó la evaluación continua de la asignatura, lo que significa que se implicó satisfactoriamente en un mínimo de dos simulacros de juicios.

En lo que respecta a participación, uno de los resultados más positivos fue la implicación de alumnado de tercera y cuarta matrícula. Estos estudiantes suelen tener un perfil más desapegado a la presencialidad ya que tienden a optar por prepararse la asignatura entera y presentarse al examen final. El hecho de que numerosos alumnos en estas circunstancias decidieran seguir el modelo de simulacros, y además lo superasen satisfactoriamente, se considera un impacto positivo.

6.2.2 Motivación y comprensión

El 60% del alumnado señaló que los simulacros de juicio les resultan “muy motivadores” (un 60%) o “motivadores” (un 33%). Únicamente 6 de los 85 alumnos seleccionaron la opción “ni muy ni poco motivadores”. No hubo notas inferiores.

Además un 97,3% de los estudiantes consideró que este tipo de práctica les anima a seguir la evaluación continua. Un 75% contestó que “mucho”, mientras un 22,3% señaló que “bastante”. Un único alumno señaló que los simulacros de juicio no la alentaban a seguir dicha modalidad. En lo que respecta a la comprensión de la materia, un 90,6% de los encuestados señaló que los simulacros de juicios la favorecen.

6.2.3. Preferencia de modelo de prácticas

Al plantearle la opción de elegir entre el modelo de simulacros y el modelo de prácticas tradicional, el 90,6% de los estudiantes señaló que optarían por el primero. Tan sólo cuatro encuestados indicaron que les gustaría compaginar ambos sistemas y únicamente cuatro alumnos señalaron que preferirían el modelo tradicional. Los estudiantes que indicaron que preferían el sistema innovador, señalaron que generó una oportunidad de hacer cosas distintas y aprender de otra manera. Véase estos dos testimonios de alumnos:

Optaría por los simulacros, aunque en su momento cuesta afrontarlos, he aprendido más que con los supuestos tradicionales (Alumno anónimo).

Prefiero los simulacros, aunque me den nervios me parecen mucho más divertidos, cosa que se agradece en esta carrera (Alumno anónimo).

6.3. EVALUACIÓN POR PARTE DEL EQUIPO DOCENTE

Una vez finalizados todos los simulacros de juicio, el profesorado participante en los mismos realizó una reunión de evaluación. En ella se destacó la motivación que supone este tipo de dinámicas, debido a los alicientes que presenta frente al modelo tradicional. También se consideró como positivo la tasa de participación e implicación del alumnado, así como la alta calidad de ciertas participaciones. Entre los aspectos más mejorables, el profesorado considera que el nivel de la participación ha sido muy heterogéneo y se detecta que ha ido mejorando con el paso de las prácticas, siendo algo bajo en las primeras. Así mismo, la parte correspondiente a la exposición de las sentencias ha resultado tediosa y poco práctica. El profesorado también destacó el aprendizaje que este proceso ha supuesto a nivel personal, aprendiendo mientras se hace y desarrollando nuevas competencias que de otra forma no se hubieran puesto en práctica.

7. DISCUSIÓN

A partir de los comentarios recibidos por los estudiantes y las reflexiones del profesorado que ha participado en la implementación de las prácticas de litigio, se han obtenido importantes aprendizajes tanto a nivel metodológico como en los que respecta a la evaluación, que deberán ser aplicadas el próximo curso académico.

En primer lugar, es necesario replantear la primera fase del proceso ya que se han detectado ciertas carencias en la misma. En una de las prácticas, debido a una urgencia sobrevenida sufrida por unas alumnas, el docente tuvo que sustituirlas para que el resto de la clase pudiera hacer el simulacro. Tras llevarse a cabo, se percibió una mejora en el desempeño de la clase. Los alumnos se implicaron más en los casos y se permitieron disfrutarlos, llegando incluso a pasarlo bien en los mismos y a arrancar aplausos del resto de la clase por su buen desempeño. No puede afirmarse que esto se deba en exclusiva a la participación activa del docente, pero el próximo curso sería interesante sustituir la actual explicación teórica de la metodología a seguir por una demostración práctica. En ella, dos docentes de la asignatura podrían realizar el pri-

mer caso, lo que serviría como ejemplo para los estudiantes. Además, se propone incentivar al alumnado a acudir a tutorías preparatorias de los casos con el docente y se baraja la posibilidad de hacerlas con carácter obligatorio.

Una de las principales debilidades del proceso ha sido la exposición por parte de los magistrados de las sentencias. A diferencia de los simulacros, bastante amenos y fluidos, éstas han resultado tediosas y complejas de seguir para el resto de la clase. Por ello el próximo año se modificará la dinámica, haciendo hincapié en la importancia de ser concisos en la presentación de la sentencia, teniendo como objetivo explicar su contenido más relevante y no leerla en su totalidad.

El propio contenido de las sentencias tampoco ha sido especialmente brillante. Presentan problemas, en especial en lo referido a su estructura. Por ello, para el próximo curso académico se diseñará una plantilla de sentencia, que permita al alumnado saber el contenido esperado y de qué forma ordenarlo.

Otro de los aspectos más importantes es la selección de los casos prácticos a desarrollar. Cuanto más actuales son los mismos, se ha detectado una mayor implicación en el alumnado. Por ejemplo, en el presente curso académico algunos de los casos que han funcionado en mejor medida han sido aquellos que han abordado asuntos de derechos humanos o aquel en el que se trató una hipotética detención de Vladimir Putin para ser juzgado ante la Corte Penal Internacional.

Otro aspecto que debe ser mejorado es la participación del alumnado que no desempeña ninguno de los roles preestablecidos. En el presente curso académico, la implicación del resto de la clase fue bastante reducida y apareció entre el profesorado la sensación de que los participantes de cada uno de los casos comprenden muy bien el contenido de los mismos pero que esto no ocurre en igual medida con el resto de la clase. El próximo curso académico habrá que seguir explorando alternativas en este sentido.

Entre los aspectos más positivos destaca la evaluación del sistema recibida por parte del alumnado. Pese a los nervios e inseguridades reflejados en la evaluación *ex ante*, el cuestionario *ex post* refleja magnífi-

cos resultados. Más del 90% del alumnado considera que los simulacros son motivantes, les animan a acudir a clase y fomentan su aprendizaje, prefiriéndolos antes que el modelo tradicional de prácticas. Además el profesorado también los evalúa de forma muy positiva.

8. CONCLUSIONES

Como señala López Martín, no todo cambio puede ser considerado una innovación (2017). Los simulacros de juicio en la asignatura de Derecho Internacional Público del Grado en Derecho de la Universidad de La Laguna han supuesto, sin lugar a dudas, un cambio en la forma de hacer las cosas. Pero no se han quedado ahí. Como afirma Perrenoud, para lograr un cambio calificable como innovador, los equipos docentes han de adquirir las competencias profesionales que permitan una enseñanza y aprendizaje de calidad adaptada a la demanda de la sociedad (2004). En este caso, el equipo docente ha realizado, y sigue realizando esfuerzos para convertir a este cambio en una innovación.

Además, todo el proceso ha estado focalizado en animar a la participación del alumnado, siguiendo el punto 1.3 de los Criterios de Ereván. Se ha diseñado una dinámica, que pese a tener muchos puntos mejorables, está centrada en el aprendizaje del alumnado, tanto en lo referido a aspectos teóricos como en las competencias transversales promovidas por el programa MECA-ULL.

Los simulacros de juicio han sido muy bien valorados por alumnado y profesorado, por lo que sin ninguna duda, y pese a que como toda innovación es susceptible de seguir mejorando, merece la pena seguir explorando la aplicación de este tipo de dinámicas en el futuro.

9. AGRADECIMIENTOS

Agradezco al Vicerrectorado de innovación docente y calidad de la Universidad de La Laguna que ha impulsado y apoyado las iniciativas de proyectos de innovación educativa que han dado lugar a esta experiencia, y a la profesora Ruth Martín Quintero, quien participó en su puesta en práctica.

10. REFERENCIAS

- Álvarez del Cuvillo, A. (2016). Limitaciones del contexto y prioridades de aprendizaje en la organización de juicios simulados como herramienta docente. En Sánchez-Rodas Navarro, C. y Garrido Pérez, E. (Coords). El derecho del trabajo y la seguridad social: retos para la disciplina laboral, Laborum, 2015.
- Atienza, M. (2013). Curso de Argumentación Jurídica. Trotta
- Carbonell, J. (2001). La aventura de innovar. El cambio en la escuela. Madrid: Morata.
- De Miranda Vázquez, C. (2015). Propuesta de modelo para la docencia del derecho procesal. Revista de Educación y Derecho.
- Goñi Zabala, J.J. (1991). El cambio son personas. Madrid: Díaz de santos.
- Hernández de la Torre, E. y Medina, H., (2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. Revista de Investigación Educativa, 32(2), 499-512.
- Llopis Nadal, P. (2020). et, E. (2011). La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en Derecho. Anuario de la Facultade de Dereito da Universidades da Coruña, 24, 222-230.
- López Martín, R. (2017). Hacia una innovación docente de calidad en la educación superior. Claves para la reflexión. Foro Educativo, 28, 11-28.
- Martín Fernández, C. y Urbano Sánchez, L. (2021). La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente en tiempos de pandemia. Revista Docencia y Derecho, 17, 195-211.
- Martínez, J., (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa? Cuadernos de Pedagogía, 375, 78-82
- Martinón, R. (2022). Los simulacros de litigio para la enseñanza práctica del derecho internacional público. En Gutiérrez Castillo, J.L. (2022). La aplicación del learning by doing y la ludificación en la enseñanza-aprendizaje del derecho internacional, Dykinson, 49-66.
- Melhorn, Donald F. Jr. (1995). A Moot Court Exercise: Debating Judicial Review Prior to Marbury v. Madison. Constitutional Commentary, 12 (3), 327-354.
- Mendieta Miranda, M. et al (2020). Las competencias interuniversitarias Moot Court: una creativa estrategia de aprendizaje en materia de Derecho. Revista Jurídica Universidad Americana, 7 (2), 81-90.

- Morla, T. (2015). Learning communities, a dream that over 35 years ago that transforms realities. *Social and Education History*, 4(2), 137-162.
- Neira López, A. (2007). Los Moot Court. *Revista Jurídica*, 15, 267-281. Universidad Autónoma de Madrid.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Ed. Graó.
- Smith, D. E. (2010). Mini-Moot Court: Use of Abbreviated Simulation in Teaching Constitutional Law. APSA 2010 Teaching & Learning Conference Paper.
- Universidad de La Laguna (2021). Acuerdo 3 d) del Consejo de Gobierno de la Universidad de la Laguna, por el que se aprueba las Bases del Modelo de Enseñanza centrada en el Alumnado de la Universidad de La Laguna, de 19 de marzo de 2021.

MOOT COURT EN DERECHO PROCESAL

SONIA CANO FERNÁNDEZ

Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

La Declaración de Bolonia de 1999 marcó el inicio de un cambio en la reestructuración de los estudios universitarios con la finalidad de buscar la uniformidad en la educación universitaria en la Unión Europea. Uno de los objetivos de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior¹⁹⁷ fue el cambio en las metodologías docentes que se habían estado utilizando hasta ese momento para orientar las enseñanzas y enfocarlas hacia un aprendizaje basado en competencias.

Dicho Espacio Europeo de Educación Superior supuso, como se ha indicado, un cambio importante y destacado de las metodologías docentes. A partir de ese momento, se busca que el estudiante deje de tener una actitud pasiva para pasar a ser el centro de las miradas y asumir el papel de protagonista en su aprendizaje.

Hasta ese momento, en las enseñanzas universitarias se utilizaba de manera preponderante las clases magistrales. En este sistema de aprendizaje, el profesor es el auténtico protagonista ya que es éste quien transmite los conocimientos a los alumnos. El estudiante asume un papel pasivo. Únicamente debe escuchar las enseñanzas del profesor impartidas en las clases y, si lo desea, tomar apuntes. Después ya le corresponde sólo a éste completar con el manual los apuntes y estudiar las materias que previamente se han establecido en el programa de la asignatura. A veces, los alumnos más meticulosos y preparados se encargaban incluso de facilitar esos apuntes al resto de alumnos de la

¹⁹⁷ El Espacio Europeo de Educación Superior está formado por 49 países, incluyendo estados como Rusia y Turquía.

clase. E incluso, se vendían. Ahora se publican en internet. Además, lo anterior incluso lleva a que el estudiante deje de asistir a clase a la vista de que los exámenes estaban enfocados también hacia la vertiente teórica de la asignatura. El alumno ya tiene el contenido que debe estudiar en los apuntes o manuales y no obtiene, según señala éste, ningún valor añadido al asistir a las mismas.

Finalmente, una vez ya tiene el estudiante la materia de estudio, sólo le faltaba dedicar el tiempo necesario para interiorizarla y poder superar las pruebas que se realizaban. En todo caso, como puede observarse, la actitud del alumno en la clase era totalmente pasiva.

En el momento en que se implantan en las universidades las nuevas metodologías indicadas se produce un cambio importante en el papel del alumno. Las distintas metodologías docentes tienen la característica común de poner al estudiante en el centro de su aprendizaje. Además, todas ellas se apartan de la ya tan tradicional clase magistral, y pasan a potenciar distintas habilidades del estudiante para ayudarlo a enfrentarse incluso con la misma práctica de la asignatura. Y es en esta línea en la que se sitúa la metodología docente que pretende desarrollarse en el presente trabajo. Concretamente se pretende exponer la simulación de juicios como método de aprendizaje del Derecho Procesal.

El Derecho Procesal es una rama del derecho que regula y estudia los procesos judiciales. Por tanto, necesariamente se vincula a la práctica judicial. Hay que preparar a los alumnos para afrontar esos juicios que llevarán a cabo en el futuro.

Las asignaturas que actualmente se imparten como obligatorias en el Grado de Derecho son dos: el Derecho Procesal Penal y el Derecho Procesal Civil. En ambas, se explican las leyes procesales y, por tanto, el desarrollo de los procesos tanto civiles como penales. La cuestión es que, si únicamente se transmiten los conocimientos a través de clases magistrales, los alumnos no ponen en práctica unos conocimientos y enseñanzas que son eminentemente prácticas, con lo que ello implica de cara al futuro. Únicamente adquieren unos conocimientos teóricos que difícilmente pueden visualizar en la práctica mientras están en la universidad. Sin embargo, los alumnos que ejerzan la abogacía necesi-

tan los conocimientos prácticos ya que van a tener que realizar juicios y van a tener que aplicar esa teoría que se supone que han adquirido durante los estudios del Grado de Derecho.

Lo anterior implica un cambio radical en las metodologías docentes a aplicar. En todo caso, debo indicar que tales metodologías docentes que sitúan al alumno en el centro de su aprendizaje empezaron a proliferar con la instauración del Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, todo lo que se va a desarrollar en el presente trabajo, ya lo vengo implementando desde el año 2004 y hasta el presente curso, en el que mis alumnos han podido participar en la simulación de un juicio. Desde mis inicios como docente, en las asignaturas que he impartido a lo largo de mi carrera docente en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, en el área de Derecho Procesal, he aplicado la metodología docente de la simulación de procesos judiciales.

Concretamente, ha sido implementado en Derecho Procesal Civil y en el Prácticum, que se impartía en quinto curso de la antigua Licenciatura de Derecho. También la vengo desarrollando en el Grado de Derecho, en la asignatura de Derecho Procesal Civil que se imparte, actualmente, en segundo curso. En todo caso, existían algunas diferencias entre la impartición en el Prácticum de quinto curso y en el Derecho Procesal Civil de segundo curso del Grado de Derecho, como después se verá.

Así pues, a través del presente trabajo, pretendo exponer la simulación como metodología docente aplicada a mis clases de Derecho Procesal en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona y, concretamente, exponer con más detalle la experiencia desarrollada este curso, a la vista de que he cambiado, en parte, la sistemática que venía llevando a cabo. El cambio ha sido positivo y, por ello, creo que vale la pena realizar este trabajo.

2. OBJETIVOS

La simulación de procesos judiciales en la asignatura de Derecho Procesal Civil coloca al alumno como protagonista de su aprendizaje. Por tanto, él mismo debe adquirir una actitud activa de su aprendizaje. De

lo contrario, no va a adquirir los conocimientos precisos para superar la asignatura. Como se ha señalado, a través de la clase magistral, el docente era el protagonista. Ahora, con la simulación de un proceso judicial civil, el alumno pasa a ser él mismo el protagonista.

Los objetivos que se buscan con la introducción de dicha metodología en la asignatura de Derecho Procesal Civil son varios. En primer lugar, a través de dicha metodología, el estudiante debe consolidar los conocimientos teóricos de la asignatura. El alumno debe conocerlos para poder ponerlos en práctica. Con la simulación, como se verá, debe aplicarlos. En segundo lugar, el estudiante se va a encontrar con un caso que se ha producido en la vida real y va a tener que aplicar la Ley a dicho supuesto práctico.

Además, como se verá, la actividad se realiza por grupos. Ello conlleva necesariamente que el alumno aprenda a trabajar en equipo. El hecho de tener que entenderse con otros estudiantes va a obligarlo a coordinarse con el resto de miembros del grupo y, por tanto, el tercer objetivo es aprender y saber trabajar con el resto de miembros del equipo.

El hecho de tener que llevar a cabo un juicio obliga al estudiante a realizar actuaciones orales y escritas. Y, por tanto, el cuarto objetivo de dicha metodología de aprendizaje es mejorar la expresión oral y escrita del alumno. No hay que olvidar que el ejercicio de la abogacía requiere de unos buenos dotes, tanto de buena expresión oral como escrita. Por tanto, uno de los objetivos es ayudar al alumno a mejorar dicha expresión oral y escrita. En un juicio, debe intentarse convencer a un tercero, el juez y, por ello, es necesario comunicar de manera clara, concisa y convincente. De este modo se podrá convencer al órgano jurisdiccional.

Finalmente, todos los objetivos descritos ayudan al estudiante a adquirir unas competencias y habilidades que son fundamentales para el ejercicio profesional tanto de la abogacía como de la judicatura. Es por ello que se van a describir detalladamente, a continuación, todos los objetivos que se acaban de señalar.

2.1. ACABAR DE APRENDER Y AFIANZAR LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICOS YA ADQUIRIDOS

Como posteriormente se expondrá detenidamente, en la asignatura de Derecho Procesal Civil que imparto, se combinan distintas metodologías de aprendizaje para que los alumnos puedan adquirir los conocimientos teóricos de la asignatura. Sin ellos es imposible llevar a cabo la simulación. Es por ello que la realización de la simulación de un proceso judicial permite poner en práctica los conocimientos adquiridos y ayuda a afianzarlos.

Como se ha indicado en la Introducción del presente trabajo, depende del curso en el que se desarrolle la simulación, el alumno puede estar adquiriendo los conocimientos en ese momento, o bien, como ocurría en el caso del Prácticum, al ser una asignatura de quinto curso, el alumno ya había adquirido todos los conocimientos teóricos de las asignaturas de procesal que se impartían en la carrera. Ya había llevado a cabo la Introducción al Derecho Procesal, el Derecho Procesal Civil y el Derecho Procesal Penal.

Durante muchos cursos, la simulación la llevábamos a cabo paralelamente a la impartición de la asignatura de Derecho Procesal Civil. Mientras el estudiante iba adquiriendo los conocimientos de la asignatura, los iba poniendo en práctica. Ello le requería al estudiante un plus de estudio, ya que todavía no había adquirido el esquema de cómo se lleva a cabo un proceso judicial, ni los conocimientos de la asignatura. De hecho, no ha dado tiempo de exponer toda la materia del programa de proceso civil. Ello conllevaba la necesaria realización de tutorías para poder ir adelantando y enseñando materias al alumno. Las mismas se llevaban a cabo según se iba avanzando en la simulación.

En cambio, este curso he realizado un cambio significativo que creo que ha sido muy positivo para los alumnos. Este año he realizado la simulación al final de curso. He dedicado las dos terceras partes del mismo a la explicación y desarrollo de la materia teórica y en la última parte del curso, los alumnos han realizado la simulación judicial.

De este modo, los alumnos ya tienen toda la materia explicada y ya saben qué deben llevar a cabo. Además, han realizado varias pruebas

durante el curso que les ha permitido estudiarla y examinarse de la misma. Ya tienen el esquema de un proceso judicial y les ha sido más fácil llevarlo a cabo. Las dificultades se han reducido considerablemente. Evidentemente no ha sido fácil pero sí más asequible que otros años en los que los alumnos todavía no habían adquirido todos los conocimientos de la asignatura.

2.2. APLICAR LA TEORÍA A UN CASO REAL PARA AFIANZAR CONOCIMIENTOS

Como se ha expuesto, el hecho de que los alumnos ya conozcan la materia teórica al realizar la simulación, ayuda mucho a la hora de poder llevar a cabo la presente metodología docente. Ahora sí, deberán aplicarla a un caso práctico que se les plantea.

El estudiante debe identificar los problemas que se plantean en el supuesto y debe resolverlos con la aplicación de la Ley de Enjuiciamiento Civil. Además, deberá desarrollar una estrategia para poder defender sus pretensiones. A partir de aquí, según el rol asignado, deberá llevar a cabo las actuaciones procesales inherentes al mismo.

Los casos utilizados este año han sido planteados por ellos a diferencia de otros cursos en los que han sido planteados por el docente. Evidentemente siempre les he hecho de guía.

2.3. TRABAJAR EN GRUPO

La simulación del proceso se lleva a cabo por grupos. De esta manera entre ellos mismos pueden comentar las cuestiones que les surjan y deben establecer la estrategia que van a seguir a lo largo de todo el proceso judicial. Los grupos son reducidos. De máximo tres personas en cada rol que se asigna.

En el momento en que se encuentran estimo que es más atractivo para ellos trabajar con otros alumnos. Ello permite poner en común las distintas cuestiones. En ocasiones cada miembro del grupo tiene distintos puntos de vista. El análisis de las distintas soluciones y la necesidad de tener que llegar a un acuerdo, permite pequeñas discusiones en el seno del grupo para poder decidir cuál va a ser la estrategia a llevar a cabo y tener que determinar las actuaciones que van tener que realizar.

2.4. LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ORAL

La simulación de un proceso judicial los obliga necesariamente a tener que realizar las vistas de forma oral. La audiencia previa y el juicio son actuaciones que necesariamente deben llevarse a cabo oralmente y, por tanto, requieren de una necesaria preparación. En las vistas deben intervenir todos los miembros del grupo y, por tanto, todos ellos necesariamente deberán prepararse cómo van a realizarlo.

Es fundamental que sepan expresarse de forma oral y la realización de las vistas indicadas es el primer paso de una futura carrera profesional en la que las actuaciones orales y el trato con el cliente se llevarán a cabo diariamente.

A través de las clases magistrales, como se ha señalado, el alumno tiene una actitud pasiva y de escasa o nula participación en clase. A través de la simulación judicial necesariamente debe intervenir de forma oral. Adoptan una actitud activa. El alumno se tendrá que poner la toga y exponer y rebatir en las vistas todo aquello que sea requerido para una mejor defensa de los intereses que defiende en función del rol que se le ha asignado al inicio del curso.

Los alumnos acostumbran a tener el denominado miedo escénico. Nunca han pisado una sala de justicia y les impone. Al realizar la simulación de las vistas en la sala de simulaciones de la Facultad, los alumnos se sientan por primera vez en el estrado y sienten lo que es. Lo anterior ayuda al alumno a perder el “miedo”.

De hecho, se observan muchas diferencias entre la realización de la audiencia previa y la realización del juicio. En esta última, ya no es la primera vez que acuden a una sala de vistas. A pesar de los inevitables nervios, los alumnos ya tienen más soltura pues ya han realizado la audiencia previa en la sala de simulaciones de vistas.

2.5. LA MEJORA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Lo mismo que ocurre con la expresión oral, se produce con la expresión escrita. La necesidad de tener que llevar a cabo actuaciones escritas, obliga al alumno a tener que esmerarse en su elaboración. Todo

ello le ayuda a mejorar su expresión escrita. Tendrá que redactar o contestar una demanda o bien tendrá que llevar a cabo distintos escritos judiciales. Será su primera vez ante este tipo de escritos y ello les requerirá de estudio y preparación. Destacar que todo este estudio y preparación los ayuda y, a la vez, adquieren más soltura.

2.6. ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES PARA EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA, LA PROCURA O LA JUDICATURA.

Finalmente, todos los objetivos descritos ayudan a los alumnos a formarse y adquirir una serie de competencias y habilidades para el ejercicio de su carrera profesional.

El hecho de que el alumno se coloque en el papel de un abogado, de un procurador o de un juez lo enseña y lo dirige a la adquisición de competencias y habilidades que son propias de dichas profesiones. Los objetivos buscados no son sólo los anteriores descritos, sino también que el alumno conozca a qué va a tener que enfrentarse cuando salga de la universidad y tenga que llevar un asunto en el que se tenga que celebrar un juicio o cualquier actuación procesal, sea oral u escrita. Al haber colocado al alumno en la simulación de un caso real, cuando llegue la vida real, ya sabrá cómo debe actuar. Ya habrá practicado y no será la primera vez. Hay competencias y habilidades que no desarrollas hasta que te encuentras llevando a cabo el rol concreto.

Por ello es muy importante que el alumno ya durante la carrera se ponga en un papel concreto. La experiencia enseña.

3. METODOLOGÍA

Como ya se ha indicado a lo largo del presente trabajo, la metodología docente de la simulación de un proceso judicial coloca al alumno en el papel de abogado, de procurador o de juez y, le permite llevar a cabo directamente un proceso judicial en todas sus etapas.

Cabe señalar que la simulación que llevo a cabo con mis alumnos los obliga necesariamente a llevar a cabo todas las fases del proceso, desde la interposición de la demanda, su contestación, la celebración de una

audiencia previa y un juicio y, finalmente, el proceso acaba con la redacción de una sentencia.

Dependiendo del caso, también plantean la adopción de medidas cautelares.

A diferencia de otros años, en que es el docente el que suministra el caso práctico sobre el que va a versar el proceso, este año he dejado que fuesen los alumnos los que eligiesen qué querían plantear. El motivo es que, como ya se ha indicado, este curso he llevado a cabo la simulación del proceso cuando ya se había explicado toda la materia de Derecho Procesal Civil. En otros cursos iba alternando la explicación del contenido de la asignatura con la realización de la simulación y ello me obligaba a tener que ir dirigiendo a los alumnos. Al ya conocer este año toda la materia, e incluso haber realizado ya dos parciales sobre ésta, consideré que los alumnos podían escoger ellos la materia y enfocarla como ellos considerasen. La única indicación que se les realizó fue a los abogados demandantes para que plantearan una demanda que siguiese los trámites del juicio ordinario. Esa fue la única premisa de la que tenían que partir.

En cuanto al rol, éste sí que fue asignado por mí, si bien, antes de realizar la asignación, les pregunté si tenían alguna preferencia. Como también se ha indicado, cada rol está integrado por varios estudiantes. De este modo, pueden complementarse en la elaboración del trabajo, y les motiva más, ya que no tienen que trabajar individualmente.

Los papeles a llevar a cabo por los alumnos son principalmente tres. Así pues, hay un grupo de alumnos que ejercen de jueces, otro grupo de alumnos que desarrolla la función de abogado demandante y, finalmente, un último grupo de alumnos que asume el rol de abogado demandado. Este año también hemos asignado el rol de Letrado de la Administración de Justicia y de Procurador. En este caso, se le asignaba el rol a un solo alumno y no a un grupo.

Los que ejercen de jueces deben llevar la dirección del proceso debiendo dictar las resoluciones pertinentes según avanza el proceso. De este modo, la simulación se asemeja todavía más a un caso real. Lo mismo ocurre con el Letrado de la Administración de Justicia. Debe realizar las actuaciones pertinentes y asignadas en la Ley procesal.

En cuanto a los abogados demandantes, éstos son los que inician el proceso a través de la interposición de la correspondiente demanda judicial.

Debo indicar que, según he podido observar, cuando se lleva a cabo la metodología docente de la simulación, el rol de juez en las vistas lo asume un Juez o magistrado de profesión, y que incluso está realizando sus prácticas en la Escuela Judicial. De este modo, la simulación se asemeja todavía más a un caso real. Según Zaragoza y Zaragoza (2017), los alumnos están muy motivados ya que, no sólo parece más real, sino que, además, se ha demostrado que aumenta el nivel de participación de éstos, su concentración y su motivación. Los alumnos saben que es un profesional de verdad el que va a observar su actuación y ello les obliga a ser más rigurosos en su actuación (Zaragoza y Zaragoza, 2017).

El hecho de que los alumnos trabajen en grupo permite que ellos puedan discutir y planificar las actuaciones que van a llevar a cabo. Conocen ya toda la materia y ello hace que sea más fácil para ellos a diferencia de lo que ha ocurrido en otros cursos en que se ha desarrollado la actividad.

Lo anterior lleva, a diferencia de otros años, a no tener que llevar a cabo tantas tutorías individualizadas por cada rol asignado. El alumno ya tiene los contenidos y ahora sólo debe aplicarlos al caso real. Con la metodología llevada a cabo en los otros cursos, el alumno necesitaba ir reforzando los contenidos teóricos que debía aplicar al caso, ya que el contenido de la asignatura no había sido desarrollado totalmente. En el Prácticum llevado a cabo hace muchos años en quinto curso de carrera, el alumno ya había desarrollado todas las asignaturas con contenido procesal de la carrera. Y ello ayudaba a que éste pudiera seguir con más facilidad la realización de todas las etapas del proceso. La impartición de tutorías, por tanto, no era tan necesario. Este motivo me ha llevado este curso a modificar su puesta en práctica. De este modo es más fácil y llevadero para el alumno y, según me ha indicado, aprende más ya que tiene asimilada toda la materia de procesal y la puede poner en práctica. Puede visualizar ya todo el proceso y preparar ya la estrategia probatoria.

Previamente a la realización de la audiencia previa y del acto del juicio, sí se recomienda que el profesor lleve a cabo una clase con todos los grupos para la visualización de una audiencia previa y de un juicio de un caso real. La finalidad es que los alumnos observen exactamente qué van a tener que llevar a cabo en dichas vistas.

El lugar ideal para poder realizar dichas actuaciones es una sala de vistas para que se asemeje, lo máximo posible, a un juicio real.

Se trata de que parezca lo más real posible y, además, el alumno está más motivado. Es una novedad para el estudiante. Actualmente, cada vez más universidades disponen de este tipo de salas. Por lo que, si es posible, se recomienda realizar la simulación judicial en el lugar que más se parezca a una sala de vistas real. En todo caso, sino se dispone, se recomienda recrear en un aula, una sala de vistas, colocando las mesas de manera apropiada. Siempre hay que buscar que la simulación se parezca lo máximo posible a la realidad. Este curso se han podido realizar las simulaciones en el aula de simulaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Esta metodología docente, que se ha expuesto aplicada al Derecho Procesal Civil, puede ser perfectamente aplicada a la enseñanza del Derecho Procesal Penal.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos son siempre muy positivos. Sin embargo, considero que este curso, debido a la introducción de un cambio significativo, que ya ha sido expuesto en el apartado anterior del presente trabajo, los resultados han sido todavía más satisfactorios.

En primer lugar, debo señalar que el alumnado este año se ha mostrado muy motivado en llevar a cabo dicha simulación de un proceso judicial. Han mostrado mucho interés y ello se ha observado en el desarrollo de toda la simulación. Además, los alumnos me han manifestado su satisfacción en la realización.

Según me indican, han afianzado unos conocimientos teóricos que habían ido adquiriendo durante el curso. Han podido ponerlos en prác-

tica y, todo ello de una manera activa. Ellos mismos han sido los protagonistas de su propio aprendizaje.

De hecho, están tan satisfechos que les gustaría poder llevar a cabo la metodología en más asignaturas del Grado.

La satisfacción y motivación de los alumnos, y el esmero en la realización de la actividad, me permiten estar también muy satisfecha y con ganas de volver a repetir en el curso siguiente.

5. DISCUSIÓN

Cabe señalar que todos los objetivos que han sido expuestos al inicio del presente trabajo, como podrá apreciarse a continuación, se alcanzan de manera satisfactoria a la vista de que los resultados obtenidos son también plenamente satisfactorios.

Durante la realización de la simulación el alumno se siente muy motivado. Se sitúa en el papel de protagonista de su propio aprendizaje y desarrolla un papel totalmente activo. Además, va adquiriendo conocimientos prácticos que son fundamentales en su carrera profesional. La asignatura tiene una primera vertiente más teórica y después una más práctica con el desarrollo de la simulación.

La universidad debe formar a los alumnos para el ejercicio de una carrera profesional y la realización de la simulación de un proceso judicial los sitúa en el papel que van a tener que desarrollar cuando terminen sus estudios.

Una vez finalizada la actividad de la simulación el alumno se siente más cómodo y seguro ya que ha afianzado unos conocimientos teóricos en la rama del Derecho Procesal Civil. Además, al tratarse además de una actividad multidisciplinar, también ha podido desarrollar y aplicar sus conocimientos de otras ramas del Derecho.

En segundo lugar, como ya se ha manifestado, el proceso le obliga a identificar problemas que debe resolver con esa teoría que ya ha adquirido. Por ello, la simulación del proceso judicial les permite resolver el caso planteado.

En tercer lugar, el estudiante necesariamente aprende a trabajar en grupo pues en cada papel asignado hay un grupo de alumnos con los que debe trabajar.

En cuarto lugar, la simulación del proceso judicial ha permitido que el alumno mejore su expresión oral y escrita. Como ya se ha manifestado, la realización de actos procesales escritos y orales permite que el alumno pueda practicar y aprender técnicas que le sirven, tanto para la redacción de escritos, como para la realización de las vistas.

Finalmente, el alumno asimila competencias y habilidades para el ejercicio profesional de la abogacía, la procura o la judicatura. Mediante la simulación se pone en el papel de un abogado, de un procurador o de un juez y desarrolla competencias y habilidades propias de esas profesiones.

Los resultados obtenidos cada año en la realización de dicha simulación coinciden. Por ello considero que es enriquecedor para ellos y me convence en su aplicación en los próximos cursos.

Las cuestiones acabadas de manifestar coinciden con varios trabajos realizados sobre la simulación. A modo de ejemplo, pueden citarse los resultados obtenidos por dos docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante, si bien la actividad de simulación de juicios fue desarrollada en la asignatura de Constitución, Derecho y Criminología en el curso académico 2016/2017 (Zaragoza y Zaragoza, 2017).

De acuerdo con su estudio, los objetivos que se habían planteado antes de la simulación se cumplieron y fueron satisfactorios (Zaragoza y Zaragoza, 2017). El alumno adquirió los conocimientos teóricos y estaba más motivado en el estudio (Zaragoza y Zaragoza, 2017).

Estos resultados indicados son similares a los señalados por Aguilar y Tomás (2011), de la Universidad de Valladolid. Para dicho docente, los resultados fueron “*inmejorables*” (Aguilar y Tomás, 2011, p. 1138). Señala como motivos la implicación del estudiante y la mejora en la adquisición de los conocimientos, ya que los mismos se comprenden mejor (Aguilar y Tomás, 2011). Dicha metodología también ayuda al alumno a mejorar su expresión escrita (Aguilar y Tomás, 2011).

Las profesoras Martín y Urbano (2021) señalan que los objetivos fijados se cumplieron ya que se permite al estudiante analizar y resolver problemas prácticos, desarrollar habilidades para poder trabajar en equipo y acercar a los alumnos a la realidad profesional (Martín y Urbano, 2021).

6. CONCLUSIONES

Debe destacarse que el desarrollo de la simulación de un proceso judicial en la asignatura de Derecho Procesal Civil es muy adecuado para la adquisición de las competencias y habilidades que debe adquirir y desarrollar un estudiante que imparte tal asignatura.

La metodología, como se ha indicado, sitúa al alumno en el centro de su aprendizaje, colocando al docente de mero espectador que auxilia en momentos puntuales.

El alumno lleva a cabo la actividad muy motivado y con mucho interés. Ello permite sacar un gran rendimiento a la metodología docente. Todos los objetivos señalados se cumplen satisfactoriamente y ello permite que el estudiante se acerque a lo que se será su futuro profesional.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para terminar el presente trabajo, quisiera mostrar mi agradecimiento a los alumnos que he tenido a lo largo de mi carrera docente, ya que, gracias a ellos he podido aprender cada día más en mi tarea como docente. Es obvio que la redacción del presente trabajo no hubiese sido posible sin ellos. También quisiera agradecer a mi familia y, en especial, a mis padres, Alfredo e Isabel, el apoyo y paciencia durante todos estos años, ya que, sin ellos, tampoco hubiese sido posible.

8. REFERENCIAS

- Zaragoza, M.F., y Zaragoza, A. (2017). La docencia invertida y la simulación de juicios como nueva metodología del aprendizaje jurídico. Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa, 754-764. Octaedro Editorial.
- Aguilar, M., y Tomás, S. (2011). La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. VI Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de derecho, 1124-1141. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Martín, C., y Urbano, L. (2021). La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente en tiempos de pandemia. Revista Docencia y Derecho, 17, 195-211.

ENSAYANDO PARA UNA AUDIENCIA PREVIA

DIANA MARRERO GUANCHE

*Profesora ayudante de Derecho procesal
Universidad de La Laguna*

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo trae causa de un proyecto de innovación concedido por el Vicerrectorado de innovación docente, calidad y Campus Anchieta de la Universidad de La Laguna para su desarrollo durante el curso académico 2023/2024. En las siguientes páginas se expondrán los objetivos de este proyecto, pero el lector podrá observar que también se hará referencia a algunos resultados. Esto se debe a que durante el curso académico 2022/2023 se ha implementado esta innovación educativa.

En este proyecto de innovación se ha propuesto la realización de simulaciones de audiencias previas en el marco de la asignatura “Derecho procesal II. Proceso civil” que se imparte por el área de derecho procesal durante el segundo cuatrimestre del tercer curso del grado en Derecho. La Audiencia Previa¹⁹⁸ se define como una de las instituciones protagonista de las reformas del proceso civil en la mayor parte de los sistemas jurídicos. De conformidad con lo dispuesto en el art. 414 de la LEC “la audiencia se llevará a cabo, conforme a lo establecido en los artículos siguientes, para intentar un acuerdo o transacción de las partes que ponga fin al proceso, examinar las cuestiones procesales que pudieran obstar a la prosecución de este y a su terminación mediante sentencia sobre su objeto, fijar con precisión dicho objeto y los extremos, de hecho o de derecho, sobre los que exista controversia entre las partes y, en su caso, proponer y admitir la prueba”. La función sanado-

¹⁹⁸ Este trabajo se ha realizado en el ámbito del proyecto de innovación docente titulado “Simulación de audiencias previas” y concedido por el Vicerrectorado de Innovación docente, calidad y Campus Anchieta de la Universidad de La Laguna para el curso académico 2023/2024.

ra de la audiencia previa permite un estudio detenido de los presupuestos procesales y, por este motivo, resulta especialmente formativa su simulación.

Como se explicará en el desarrollo de este capítulo, para la preparación de la audiencia previa se realizará por el alumnado una demanda y, correspondiente, contestación a la misma en las primeras sesiones de seminario y práctica. En la facultad de derecho de la Universidad de La Laguna la docencia se organiza en clases teóricas, prácticas y seminarios. Las clases prácticas se componen por la mitad de los alumnos matriculados en la asignatura, mientras que los seminarios son grupos mucho más pequeños. Una vez realizadas la demanda y su contestación, aprovechando las ventajas de trabajar con grupos más pequeños, se procederá a realizar un ensayo de la simulación de la audiencia previa. La particularidad de esta simulación final es que se realizará ante un magistrado de un juzgado de primera instancia de San Cristóbal de La Laguna.

El contenido procesal de la simulación favorecerá el aprendizaje del alumnado, dado que el contenido de la asignatura “Derecho procesal II. Proceso civil” es eminentemente práctico. Este aprendizaje a través de un juego de roles permitirá al alumnado adquirir competencias y aprender haciendo, así, gracias a este ejercicio de innovación, se deja a un lado la actitud meramente memorística de los/as estudiantes¹⁹⁹.

2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN

1º. Orientar al alumnado para conseguir mejores resultados académicos. La celebración de audiencias previas permitirá un mayor conocimiento de los presupuestos procesales, así como de la función de los

¹⁹⁹ CATALÁN MEJÍA, G., “El juego de rol como modelo de aprendizaje Clínico: una experiencia aplicada”, en *Innovación docente y clínicas jurídicas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2021, pág. 90. “Las metodologías docentes más útiles para conseguir este fin son aquellas en las que el estudiante se pueda identificar con un problema real, implicarse directamente en él y encontrar los caminos posibles para su teórica resolución. En estos casos de contextos simulados o cuasi-reales conseguimos que el estudiante se traslade a lo que será el mundo real en su práctica profesional habitual, pasando del mero aprendizaje memorístico a un aprendizaje basado en la adquisición de competencias y en el aprender haciendo o *learning by doing*”.

procuradores y abogados. No solo se pretende que logren mejores resultados académicos, sino también se potenciarán las competencias y aptitudes de los/as estudiantes para su desempeño profesional.

Los/as estudiantes preparan su guion para asistir a la simulación de la audiencia previa, tal y como hacen los/as abogados/as cuando asisten a una vista o juicio. En este sentido, debe realizarse la importancia de simular la audiencia previa ante un/a magistrado/a de un juzgado de primera instancia de los juzgados de San Cristóbal de La Laguna o Santa Cruz de Tenerife. Lo cierto es que el área de Derecho procesal de la Universidad de La Laguna siempre ha tenido lazos estrechos con los magistrados y magistradas de estos dos partidos judiciales, dado que en el grado en Derecho de esta universidad se imparte una asignatura denominada “Prácticas externas” que tiene como finalidad que el alumnado del cuarto curso del grado en Derecho asista a vistas y juicios orales para finalizar su formación como juristas y comprender las instituciones procesales que han estudiado durante el grado²⁰⁰.

2º. Centrar la atención en el aprendizaje del estudiante. Para alcanzar este objetivo se aprovechará la puesta en práctica de los conocimientos teóricos para mejorar la comprensión y el estudio de ciertas instituciones procesales.

Parece redundante afirmar que el proceso de aprendizaje debe basarse en el alumnado, pero en ocasiones puede resultar interesante analizar cómo se puede conseguir que los/as estudiantes comprendan mejor el contenido de las asignaturas. Las nuevas tecnologías y el aumento del uso de dispositivos móviles han supuesto una disminución de la capacidad de atención de las personas. Por ejemplo, según un estudio del Learning Innovation Center (eLinC) de la Universitat Oberta de Catalunya la capacidad de atención de los jóvenes de 15 años se ha reducido de 12 a 8,2 segundos²⁰¹.

²⁰⁰ Véase, GONZÁLEZ NAVARRO, A.; MELERO BOSCH, L.; MARRERO GUANCHE, D., “La asistencia mediata del alumnado a las vistas públicas en la era post-covid” en *La enseñanza del derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del derecho procesal*, J.M. Bosch editor, Barcelona, 2021, pp. 533-541.

²⁰¹ Vid. <https://theobjective.com/tecnologia/2023-03-13/capacidad-atencion-moviles-informacion/>

3°. Establecer metodologías de enseñanza-aprendizaje y de evaluación basadas en la participación activa de los estudiantes. Una metodología basada en el propio descubrimiento, donde el estudiantado vivirá y experimentará en su propia piel una situación en la que tendrá que desenvolverse aplicando los conocimientos adquiridos durante el transcurso de la materia. La evaluación de los y las estudiantes se basará en su participación en la simulación de la audiencia previa, tanto si participan como parte en la misma, como si adoptan un rol más pasivo como público²⁰². También, en ese segundo rol, deben ayudar a los y las compañeros/as que están representando la audiencia previa.

La experiencia en las aulas demuestra que al alumnado cada vez le cuesta más participar y mostrar una actitud crítica en relación con los contenidos impartidos por los y las docentes. Esto es debido, no sólo a la personalidad que marca las actitudes y la predisposición de los y las estudiantes, sino, también, a la falta de interés que puede suscitarles este tipo de situaciones. El estudio previo de las lecciones, así como el cambio de rol del y de la docente, permitirá al estudiante comprender y desarrollar una opinión propia en relación con el contenido de la asignatura.

4°. Orientar profesionalmente al alumnado en los últimos años de carrera. Los egresados tienen como salida profesional puestos como abogado del Estado, juez, fiscal, letrado de la administración de justicia, procurador, abogado, entre otras. La simulación de la audiencia previa les permitirá ponerse en el papel de los trabajadores de la administración de justicia y así decidir si ese es el camino que quieren elegir o, por otro lado, si prefieren especializarse en otra profesión jurídica.

Durante los últimos cursos del grado en Derecho, los/as estudiantes comienzan a preocuparse por su futuro. En ocasiones, los/as alum-

²⁰² Es cierto que, como se señala en RAMOS MÉNDEZ, F., "Reflexiones sobre el futuro de la docencia del Derecho procesal", en PICÓ I JUNOY, J.(dir.), *El aprendizaje del Derecho procesal*, Bosch, Barcelona, 2011, pág. 187, "la práctica sólo puede efectuarse cuando se parte de un conocimiento previo adquirido en las aulas", pues como señala este autor "¿a alguien se le pasaría por la cabeza entregar un bisturí a los estudiantes de primero de medicina para que empezasen a hacer prácticas con unos enfermos, o a un alumno primerizo de ingeniería de caminos darle un casco y llevarlo a una carretera para que efectúe el estudio topográfico del terreno?".

nos/as tienen una vocación desde que comienzan en el grado y puede suceder que, efectivamente, su futuro profesional coincida con esa expectativa o, por el contrario, pueden preferir otra opción de las muchas que ofrece el grado. Asimismo, otros/as alumnos/as comienzan sus estudios sin una idea clara sobre su futuro profesional. Por este motivo, acercar al alumnado del grado a las salidas profesionales, en este caso, en el ámbito de la administración de justicia, les ayudará a tomar una decisión una vez finalizados sus estudios.

5°. Favorecer el trabajo en grupo. Se explicará posteriormente que esta actividad se realizará por grupos, de modo que el alumnado potenciará este método de trabajo. Existe una imagen errónea del grado en Derecho, pues en ocasiones se considera que predomina el individualismo. Lo cierto es que somos seres sociales y que vivimos en una sociedad que necesita potenciar el trabajo en grupo. Por ejemplo, los abogados normalmente trabajan en despachos formados por más compañeros.

Una de las ventajas del trabajo en equipo es la existencia de distintos puntos de vista, máxime en una asignatura de contenido jurídico. Pues bien, los/as estudiantes deben aprender a comprender la postura de sus otros compañeros y defender, en su caso, su opinión. No solo es importante conocer las normas jurídicas, sino también defender la aplicación que pretendemos hacer cuando la redacción del precepto puede admitir varias interpretaciones. La existencia de distintos puntos de vista y su puesta en común enriquece cualquier actividad que se realice.

6°. Acercar la materia y las salidas profesionales del grado a los alumnos de los primeros cursos de Derecho para evitar la alta tasa de abandono que se produce en estos primeros años. Las grabaciones realizadas con motivo de las simulaciones de las audiencias previas en el juzgado se propondrán como actividad formativa para el alumnado de primero y segundo del grado. Así, no solo se acercarán a conceptos técnicos del Derecho procesal que, en ocasiones, se tratan en otras materias como Derecho penal I, II, III y Derecho civil I, II, III, sino también para motivarles. Las asignaturas de los primeros cursos no enseñan al alumnado la parte práctica del derecho, pues son materias introductorias. Precisamente por este motivo resulta especialmente interesante que los/as alumnos/as de los primeros años visualicen las graba-

ciones y puedan comentar con el alumnado de tercero las cuestiones que consideren. Por ejemplo, qué salidas profesionales han valorado o qué asignaturas consideran más interesantes.

7º. Relacionar los contenidos de la asignatura “Derecho procesal II. Proceso civil” con otras materias cursadas durante el grado como, por ejemplo, Derecho romano, historia del Derecho o Derecho civil. Una visión completa del derecho material y procesal permitirá la relación de conceptos que se estudian de forma inconexa durante el grado. De esta forma, el alumno obtiene una visión global del derecho y va construyendo su opinión crítica sobre ciertos aspectos controvertidos.

3. METODOLOGÍA

La innovación se desarrollará durante el segundo cuatrimestre del tercer curso del grado en Derecho con motivo de la impartición de la asignatura “Derecho procesal II. Proceso civil”. Los/as estudiantes han cursado previamente “Derecho procesal I”, por lo que han estudiado conceptos e instituciones básicas del Derecho procesal. Asimismo, han tenido la oportunidad de cursar las asignaturas de Derecho civil, por lo que podrán repasar y aplicar el Derecho material. Por ejemplo, acciones extracontractuales o la acción reivindicatoria.

El alumnado, dividido en grupos de prácticas, se organizará en equipo para la realización de la demanda y la contestación a esta. La demanda se define como “el acto procesal del demandante, por medio del cual se ejercita el derecho a la tutela judicial efectiva, iniciando el proceso y delimitando el objeto del mismo a través de la formulación de la pretensión frente al demandado”²⁰³. Mientras que la contestación, “es el acto procesal del demandado por el que se permite ejercitar su derecho a la tutela judicial efectiva, con diversos grados de intervención y diversas posibilidades de entender la satisfacción de la tutela pedida”²⁰⁴.

²⁰³ GÓMEZ COLOMER, J.L.; BARONA VILAR, S., *Proceso civil. Derecho procesal II*, Tirant Lo Blanch, Valencia, 2021, pág. 179.

²⁰⁴ *Ibidem.*, pág. 201.

La demanda se redactará como actividad de la primera clase práctica del curso para corregir y comprender los requisitos formales y materiales de la misma. Asimismo, la contestación a la demanda se corregirá y explicará en la segunda práctica de la asignatura. Para ello, los estudiantes podrán trabajar en grupos y coordinarse con el resto de los compañeros para fijar las excepciones procesales o, en su caso, los posibles comportamientos del demandado ante la demanda (comparecer, rebeldía, contestación...). Ambos ejercicios prácticos deben subirse al aula virtual de la asignatura (plataforma Moodle) para que las profesoras puedan revisar su contenido y como requisito para participar en la simulación de la audiencia previa.

El supuesto práctico que se subirá al aula virtual de la asignatura para que los/as estudiantes realicen la demanda y su correspondiente contestación será el siguiente:

Candelaria presenta demanda frente a la Naviera Altamar y a la compañía aseguradora Los Estrellados con el fin de que se condene a las mismas solidariamente al pago de 21.754,01 euros a Candelaria debido a las lesiones sufridas por esta en el momento en que se encontraba desembarcando por la rampa del Ferry Archipiélago de la citada naviera, al existir una sustancia deslizante en la misma con ocasión de lo cual la motocicleta que conducía la actora cayó al suelo ocasionándole las lesiones por las que ahora reclama.

Por lo que se refiere a la primera de las demandadas, la petición se fundamenta en la existencia de responsabilidad extracontractual del artículo 1.902 del Código civil, mientras que, en relación con la aseguradora, se alegan los artículos 20 y 76 de la Ley de Contrato de Seguro como fundamento de la demanda.

- a. Actividad para el primer seminario: ante los hechos enunciados, redacte el correspondiente escrito de demanda.
- b. Para ello, pueden (y de hecho sería incluso recomendable) dar rienda suelta a la imaginación para enriquecer este escrito de alegaciones que inicia el proceso civil. Dense cuenta de que, cuanto mejor “armada” esté la demanda, más difícil se lo pondrán a quien luego vaya a ser parte demandada y ello se reflejará posteriormente también en la simulación de la audiencia previa que llevaremos a cabo en el segundo semi-

nario. ¡Aprovechen la ocasión para aprender al máximo con esta actividad!

- c. Actividad para la segunda práctica: una vez corregida en clase la demanda, realice la contestación a esta.

En cada uno de los grupos los/as alumnos/as deben nombrar a cinco o seis portavoces, de modo que cada uno de ellos adopte el papel de juez, abogado, procurador y, en su caso, auxilio judicial. La parte más creativa o imaginativa de los grupos podrá aflorar en este momento, así los miembros del grupo que no actúen como portavoces podrán interpretar el papel de parte, de público o, incluso, de juez/a en prácticas. Si los/as estudiantes no llegasen a un acuerdo, los/as profesores/as de la asignatura asignarán los roles, intentado atender a las preferencias de los/as alumnos.

La tercera sesión práctica de la asignatura se dedicará al ensayo de la representación de la audiencia previa para preparar la simulación ante el/la magistrado/a de un juzgado de primera instancia de San Cristóbal de La Laguna, durante el mes siguiente al ensayo, ajustándonos a la disponibilidad del titular del juzgado de primera instancia. El ensayo servirá para consultar las dudas que puedan surgir durante la puesta en práctica del trabajo realizado por los alumnos, asimismo se explicarán algunas cuestiones clave de la audiencia previa para que la simulación final esté bien preparada. Desde que se redacte la demanda hasta el día de la simulación el alumnado podrá solicitar tutorías con el profesorado de la asignatura para preparar correctamente los ejercicios.

Una vez realizado el ensayo, la simulación ante el/la magistrado/a del juzgado de primera instancia de San Cristóbal de La Laguna que previo consentimiento de los/as estudiantes será grabada para su posterior reproducción con fines educativos. Por ejemplo, cuando se explique la audiencia previa en cursos posteriores. Las grabaciones de las audiencias previas se enviarán a los alumnos para que puedan repasar su actuación y, además, puedan visualizarla como repaso previo al examen. Tal y como se ha comentado en los objetivos de esta actividad de innovación, las grabaciones se utilizarán para realizar actividades formativas con los/as estudiantes de los primeros cursos del grado en Dere-

cho. Para la impartición de estas actividades asistirá un representante de cada grupo y explicarán los resultados del proyecto de innovación.

La demanda y su contestación se evaluarán como actividad de las clases prácticas que se ponderarán en la evaluación continua de la asignatura. La simulación de la audiencia previa será valorada como participación activa en clase que también tendrá su reflejo en la nota final de evaluación continua. El cuestionario final para valorar los conocimientos adquiridos por el alumnado no será objeto de evaluación, pues la finalidad es comprobar que se ha trabajado de forma adecuada y se han adquirido nuevos conocimientos.

Una vez finalizada la simulación de la audiencia previa, se propone para próximos cursos académicos la realización de una reunión final para conocer la opinión de los/as estudiantes, así como para poner en común los conocimientos adquiridos. Asimismo, esta innovación puede desarrollarse en la asignatura “Práctica procesal civil” impartida en el Máster en Abogacía de La Universidad de La Laguna para lograr el acercamiento del alumnado de este máster a la administración de justicia. Los/as futuros/as abogados/as deben tener la oportunidad de acercarse a los juzgados para conocer su funcionamiento y, además, poner en práctica sus conocimientos antes de enfrentarse al ejercicio de la profesión.

4. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN

1º. Acercamiento del alumnado a la práctica de los Juzgados y Tribunales. La simulación de la audiencia previa permitirá, en primer lugar, que el alumnado visite las instalaciones de los juzgados de primera instancia de San Cristóbal de La Laguna y, en segundo lugar, que interactúen con un/a magistrado/a.

La cercanía del personal de la administración de justicia con los/as alumnos y docentes de la asignatura facilita la realización de esta innovación docente, pues también resulta fundamental lograr un acercamiento entre la universidad y la administración de justicia. En las aulas deben enseñarse conceptos y teorías para desarrollar el espíritu crítico

del alumnado, pero también es necesario que se les faciliten herramientas para su desarrollo profesional.

2°. Mejora de la comprensión de los casos prácticos por el alumnado del grado en Derecho. El papel activo que tienen los alumnos en esta innovación favorece el estudio del supuesto práctico por los/as alumnos/as, pues para una correcta simulación de la audiencia previa deben analizar el supuesto y los artículos de la Ley de Enjuiciamiento Civil que regula esta fase del procedimiento ordinario²⁰⁵.

3°. Comprensión por el alumnado de las funciones de la audiencia previa, así como de las excepciones procesales que pueden plantearse en la contestación a la demanda. Las excepciones procesales que pueden plantearse en la contestación a la demanda y que serán resueltas durante la audiencia previa. La capacidad de los litigantes, la cosa juzgada, la litispendencia, la falta del debido litisconsorcio, la inadecuación del procedimiento, así como el defecto legal en el modo de proponer la demanda o, en su caso, la reconvención, son las excepciones procesales que pueden resolverse en la audiencia previa y su estudio es repaso del contenido estudiado en las asignaturas “Derecho procesal I” y “Derecho procesal II. Proceso civil”.

4°. Desarrollo de habilidades de trabajo en grupo. La preparación de la audiencia previa propiciará el trabajo en equipo. Todos los integrantes del grupo deben elaborar la demanda y correspondiente contestación, así como elaborar el guion de los portavoces que participarán en la simulación. Asimismo, contarán con el apoyo de los/as profesores/as encargadas de la asignatura para que planteen cuantas dudas se les planteen en el horario de tutoría.

²⁰⁵ CASTAÑÓN ÁLVAREZ, M.J., “Herramientas alternativas al aula”, en RODRÍGUEZ-ARAÑA MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R., *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Navarra, 2009, p. 148, manifiesta que por medio de la asistencia a juicios “se trata de involucrar al alumnado en un contexto o situación real, formándose a través de la complejidad que puede encontrarse en la vida cotidiana y de esa forma ayudarle a desarrollar su capacidad de identificar y diagnosticar problemas, búsqueda de soluciones alternativas, estrategias, etc. En definitiva, se trata de enseñar al alumno a resolver problemas operativos, formando sus hábitos de decisión en escenarios reales”.

5°. Aumento de la participación de los/as estudiantes. Estas actividades generan un clima positivo en el aula, tanto entre los compañeros como entre el alumnado y los/as docentes. La celebración de esta actividad fuera de las aulas, así como la visita a los Juzgados y Tribunales supone que cambiemos el escenario y la tradicional posición de oyentes del alumnado. Así, se proporciona un papel activo al alumnado que, como consecuencia de la preparación de la simulación profundizará más en el contenido de las lección primera y segunda del programa de la asignatura Derecho procesal II Proceso civil.

6°. Disminución de la tasa de abandono de los/as alumnos/as del primer y segundo curso del grado en Derecho. El acercamiento del alumnado de los primeros años a la práctica de los juzgados y tribunales, así como la puesta en común con sus compañeros/as del tercer curso del grado, motivará al alumnado. Además, el papel de mentor que adoptarán los alumnos de la asignatura “Derecho procesal II. Proceso civil” les ayudará a enfrentar con ilusión sus últimos años en la facultad.

7°. Capacidad de relacionar los conceptos estudiados a lo largo del grado en Derecho en diferentes asignaturas que, en muchas ocasiones, se estudian en cursos distintos. Así, en la práctica podrán enfrentarse a la resolución de un asunto analizando tanto la vertiente procesal como el derecho material que debe aplicarse para su resolución. No debe olvidarse que el proceso es el instrumento para la aplicación del derecho.

5. CONCLUSIONES

La experiencia de innovación docente ha sido satisfactoria tanto para el alumnado como para el profesorado encargado de la asignatura. Los/as estudiantes han valorado de forma positiva el esfuerzo que les ha supuesto preparar la simulación, dado que les ha permitido comprender mejor la finalidad y funciones de esta fase del proceso ordinario.

Desde el punto de vista del profesorado siempre es un aspecto positivo el acercamiento a la práctica, pues las anotaciones que el/la magistrado/a realizaba a las simulaciones de las audiencias previas, explicando cómo se aplica la norma en la práctica, de modo que esos detalles prácticos se incluyan en la docencia de los próximos cursos académicos.

La mejora de la comprensión de los/as alumnos/as y la creación de un clima adecuado en el aula para el aprendizaje de los/as estudiantes son los resultados que más valor tienen para el profesorado de esta asignatura. Además, el *feedback* del alumnado ha sido positivo y han resalta- do las bondades de las correcciones de la magistrada, así como el estu- dio de los artículos de la LEC que regulan las excepciones procesales y, concretamente, la resolución de estas excepciones.

Para los próximos cursos académicos se proponen las siguientes mejo- ras: (i) en primer lugar, la visualización de alguna audiencia previa, pues las grabaciones realizadas durante este curso académico también tienen esa finalidad; y (ii) en segundo lugar, la realización de una reunión final para conocer la opinión del alumnado, así como las pro- puestas que puedan realizar.

6. REFERENCIAS

- Catalán Mejía, G. (2021) “El juego de rol como modelo de aprendizaje Clínico: una experiencia aplicada”, en *Innovación docente y clínicas jurídicas*, Tirant lo Blanch
- González Navarro, A.; Melero Bosch, L.; Marrero Guanche, D. (2021) “La asistencia mediata del alumnado a las vistas públicas en la era post- covid” en *La enseñanza del derecho en tiempos de crisis: nuevos retos docentes del derecho procesal*, J.M. Bosch editor
- Castañón Álvarez, M.J. (2009) “Herramientas alternativas al aula”, en Rodríguez- Araña Muñoz, J. y Palomino Lozano, R., *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi
- Ramos Méndez, F. (2011) “Reflexiones sobre el futuro de la docencia del Derecho procesal”, en PICÓ I JUNOY, J.(dir.), *El aprendizaje del Derecho procesal*, Bosch.

LA SIMULACIÓN COMO METODOLOGÍA PARA LA MEJORA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN MEDIACIÓN²⁰⁶

JUAN CARLOS VELASCO PERDIGONES
Universidad de Cádiz

1. PREÁMBULO

En muchas facultades se ha seguido aplicando la tradicional metodología docente de la clase magistral, también denominada por algunos autores *lectio* monacal (Tourón y Martín, 2019, 15), sistema que ha de ser actualizado con la sinergia de otros métodos que sean más dinámicos y atractivos para el alumnado del siglo XXI. Además, resulta necesario que el estudiantado, futuro agente del mercado laboral, adquiera una serie de competencias y habilidades que difícilmente pueden obtenerse con una metodología basada en las ininterrumpidas explicaciones del profesorado, en la que el papel de los destinatarios sólo se basa en la escucha pasiva.

El EEES demanda, cada vez más, competencias que se alejen del sistema fundado en la repetición y memorización, apostándose por valores como: el sentido crítico, reflexivo, la resolución y el desenvolvimiento de problemas de la vida real, entre otros. Y es que, hay estudios universitarios en los que el alumnado se ha de encontrar plenamente relacionado con la realidad práctica para interiorizar los conocimientos teóricos adquiridos previamente, tal es el caso del Derecho, la Medici-

²⁰⁶ Este trabajo es el resultado obtenido de la implantación de un proyecto de innovación docente en el Máster Universitario en Mediación y resolución de conflictos de la Universidad de Cádiz, concedido mediante Resolución de fecha de 26 de julio de 2022 del Vicerrectorado de Política Educativa.

na o la Mediación. El estudiantado de tales disciplinas debe estar en continuo contacto con la realidad, que les permita adquirir y desarrollar habilidades que la sociedad en un futuro les exigirá. La culminación de este objetivo se ha de efectuar mediante una planificada metodología docente que transforme la lección magistral en otra más participativa y se enriquezca con otros métodos innovadores que permitan al estudiante adquirir las herramientas para afrontar su próximo futuro profesional, es decir, hacerse previamente de una composición de lugar de aquello que le va a deparar tras acabar sus estudios (Velasco Perdigo- nes, 2022, 309).

La disciplina de la Mediación, al igual que el Derecho, necesita de metodologías innovadoras que no sólo profundicen en la teoría, sino que, además, se utilicen métodos que apliquen dichos conocimientos a supuestos de la vida real, que permitan al alumnado poner en práctica las habilidades teóricas adquiridas y, así, se consigan otros valores como el pensamiento crítico, el diálogo, la reflexión, la oratoria, el debate, la empatía, la planificación, el trabajo en grupo, etc.

El presente estudio tiene como cometido presentar los resultados alcanzados de la aplicación en el Máster Universitario en Mediación y resolución de conflictos de la Universidad de Cádiz de un proyecto de innovación docente en el que se emplea una diversidad metodológica que transcurre desde el conocimiento teórico a la práctica forense, con el cometido tanto de afianzar los conocimientos como de acercar a la práctica forense a sus destinatarios.

Como metodología docente, se parte de un modelo híbrido, en el que converge el modelo *Flipped Learning* con otras metodologías activas como el estudio de casos, la simulación o el role *play*. El *Flipped Learning* es un modelo o enfoque que engloba una variedad de estrategias (Tourón, 2017), en el que normalmente interviene la tecnología y el alumno se posiciona en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo ofreció interesantes resultados en las disciplinas jurídicas durante el escenario pandémico del COVID19 (Velasco Perdigo- nes, 2021, 22- 30) en contraposición a una situación convencional (Velasco Perdigo- nes, 2022b, 695-706).

El modelo *Flipped* es utilizado para la transmisión y adquisición previa de los conocimientos teóricos. Posteriormente, dicho modelo es enriquecido o complementado con una pluralidad de métodos que inciden en la puesta en práctica del conocimiento, con el objeto de acercar al estudiantado a la realidad forense de la Mediación.

1.1. OBJETO

Este trabajo tiene por objeto la exposición y análisis de los resultados obtenidos de la aplicación de un proyecto de innovación docente en los estudios de postgrado de Mediación y resolución de conflictos de la Universidad de Cádiz durante el curso 2022/2023, cuya solicitud llevaba por título “La virtualización teórica y la simulación práctica de la Mediación como metodologías para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje”.

El análisis de tales resultados toma como punto de partida la aplicación, principalmente, de dos grandes bloques generales metodologías docentes: *i*) el modelo *Flipped Classroom* o clase invertida (Bergmann & Sams, 2009) para la adquisición de los conocimientos teóricos; y, *ii*) la resolución de casos de la vida real, complementado con otras metodologías activas.

1.2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

El método empleado para el estudio de los resultados arrojados de la aplicación del proyecto de innovación ha sido el análisis de los datos obtenidos de diversas fuentes, información cualitativa y cuantitativa proveniente de: *i*) las encuestas realizadas a los alumnos durante el curso; y, *ii*) los resultados académicos alcanzados.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN

2.1. OBJETIVOS GENERALES

La Universidad de Cádiz mediante Resolución del Rector UCA/R52REC/2022 aprobaba la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente para el curso 2022/2023, estableciéndose

unas líneas de acción prioritarias. Entre las citadas líneas de trabajo se encontraban las siguientes:

- Impulsar acciones de innovación docente que generen una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de los resultados académicos del alumnado de la Universidad de Cádiz
- Desarrollar la digitalización de la docencia y los procesos de virtualización, utilizando metodologías y recursos que permitan una enseñanza de calidad
- Fomentar la creación de materiales didácticos, con especial incidencia en aquellos que puedan ser utilizados por el alumnado de manera autónoma
- Valorar y apoyar las prácticas docentes innovadoras que se consideren referentes de calidad

El proyecto de innovación presentado ponía el énfasis en tales líneas, identificándose como objetivos prioritarios. Es decir, mediante el empleo de metodologías innovadoras, en convergencia con otras, conseguir que el alumnado del Máster Universitario en Mediación adquiriera una serie de habilidades y herramientas que le sirvan para su futuro profesional. Todo ello, se canaliza a través de: *i*) acciones que vienen a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, los resultados académicos; y, *ii*) la digitalización y creación de materiales didácticos que permitan la consecución de una enseñanza de calidad, así como la promoción de la autonomía del alumnado.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Los objetivos específicos van encaminados a la consecución de los objetivos generales, proponiéndose una serie de actuaciones o actividades que lleven al buen éxito de la propuesta. Así, se señalan los siguientes:

- **Objetivo 1:** Creación de contenido didáctico para el aprendizaje del alumnado en lugares externos a la Universidad, utilizando como base la Pedagogía y la Tecnología.

- **Objetivo 2:** Mostrar y acercar al alumnado la compleja realidad práctica a la que se enfrentan los agentes intervinientes en la Mediación.
- **Objetivo 3:** Obtención de las herramientas y habilidades para el desempeño forense de la mediación, encaminadas a la adquisición de las competencias que requiere el EEES, a través de supuestos de la vida real.

3. METODOLOGÍA DOCENTE APLICADA

3.1. PARTICIPANTES

El proyecto de innovación docente se ha aplicado sobre una población de 21 alumnos de la asignatura *Mediación y Derecho Civil*, del Máster Universitario en Mediación que se imparte en la Universidad de Cádiz (curso académico 2022/2023).

3.2. DESARROLLO DEL PROCESO

3.2.1. Conocimientos teóricos

La experiencia docente se ha desarrollado con una combinación o pluralidad de metodologías docentes activas y pasivas: por un lado, explicaciones teóricas y el afianzamiento de los conocimientos a través del modelo *Flipped Classroom*, el estudio de casos reales, simulación, *role play* y discusiones grupales.

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 (Velasco Perdigones, 2022, 314); se trasladan determinados procesos a otro lugar, externo al aula, mediante el uso principalmente de herramientas digitales (Tourón y Martín, 2019, p.152).

Naturalmente, para poder llevar a cabo una exitosa experiencia docente como la que se narra es preciso que el alumnado adquiera unos conocimientos teóricos mínimos. Para ello, el profesor responsable de la

asignatura ha tenido que ofrecer al estudiantado unos materiales que sirvan de base para terminar construir el resto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, a través del campus virtual de la asignatura se han proporcionado materiales teóricos, cuyos conocimientos serían reforzados con la combinación de otros medios, principalmente audiovisuales. Por ello, una vez que el alumnado, fuera de la Universidad, ha tratado y estudiado el material previamente suministrado, el profesor en la clase presencial resuelve dudas, profundiza y construye el conocimiento con la participación del estudiantado. Posteriormente, se proporciona al alumno una serie de materiales complementarios, en nuestro caso, vídeos de *YouTube* que profundizan en determinados aspectos prácticos para que puedan entender la aplicación forense de los conocimientos teóricos. Concretamente, se ofrecen materiales audiovisuales sobre procesos de mediación en materia civil (v.gr. sesiones de mediación en supuestos de negligencia médica, arrendamientos urbanos o sucesión).

Una vez adquiridos los conocimientos teóricos y reforzados éstos, se da comienzo a la parte práctica, estudio de casos y discusión. Como colofón del proceso de enseñanza-aprendizaje el alumnado debe de emitir un informe a modo de “proyecto de intervención” sobre el proceso de mediación llevado a cabo, en el que se analicen aspectos como las partes intervinientes, la propuesta de un cronograma de sesiones, naturaleza del conflicto, un bosquejo de eventuales acuerdos o la redacción de las actas de las sesiones, etc.

3.2.2. Estudio de casos en materia de “Mediación”

El “caso” puede definirse como una relación escrita que pretende describir una situación real surgida de la sociedad, de una persona, familia, grupo o empresa, y su uso metodológico hace entrenar al alumnado en la elaboración de soluciones para los problemas complejos que pueden presentarse en una realidad profesional futura (Ramírez Sánchez et. al., 2019). Por su parte, el estudio de casos hace referencia al análisis desde el prisma de una disciplina, a partir de hechos o acontecimientos nacidos de la realidad y en los que se debe diagnosticar una situación o tomar ciertas decisiones, obligando al alumno a diagnosti-

car y definir problemas, establecer un orden de importancia y otorgar prioridades (Castellanos Verdugo et. al., 2011, 18).

Además de lo anterior, el estudio de casos es una metodología que se compone de una pluralidad de métodos que, de forma lógica y coordinada se complementan entre sí, con el objetivo de estudiar en profundidad un tema o problema particular (Soto y Escribano, 2019, 203). En el proyecto de innovación, cuyos resultados se presentan, se corrobora lo anterior al emplearse una pluralidad de métodos convergentes con el estudio de casos (*Flipped Classroom* para la adquisición previa de los conocimientos, trabajo y discusiones grupales, *role play*, etc.).

Etapa previa: instrucciones

Previamente, se proporcionan unas mínimas instrucciones al alumnado para el correcto desarrollo de la actividad. Éstas consisten en orientar a sus destinatarios en cómo ha de llevarse a cabo el estudio de casos propuestos, el desarrollo del proceso de mediación mediante el *role play* y la final entrega de un informe razonado sobre el proceso de mediación a modo de “proyecto de intervención”.

El aula es dividida en 5 grupos y a cada uno de ellos se le suministra un caso real complejo en el que afloran conflictos con implicaciones civiles, concretándose los supuestos en las siguientes materias:

– **Caso 1:** *Conflictos vecinales y propiedad horizontal*

Resumen: Supuesto práctico real en el que un grupo de vecinos solicita al Administrador de Fincas de la Comunidad que se incluya un punto en el orden del día al objeto de debatir sobre los ruidos que provienen del inmueble de otro propietario. El conflicto se bifurca en dos ámbitos: *i*) la inclusión o no del citado punto en el orden del día; y, *ii*) el ruido provocado por un grupo de vecinos

– **Caso 2:** *Responsabilidad civil de los agentes de la construcción*

Resumen: Una Comunidad de Propietarios se ha encontrado con unos vicios constructivos en uno de los elementos comunes al año de finalizarse la obra nueva. El arquitecto respon-

sable no había calculado correctamente en el proyecto la cantidad de hierro que debía de llevar la construcción, manifestándose vicios y defectos en el tejado comunitario. Intervienen, además, las compañías aseguradoras.

– **Caso 3:** *Arrendamientos urbanos*

Resumen: Una inquilina asume el coste de una avería que no debía demorarse en el tiempo. El conflicto se ciñe en la obligación o no de abonar por parte de la propiedad de los gastos generados en el arreglo de la citada avería (ascendente a la cantidad de 1.870,45€), la cual posiblemente correspondía al arrendador por disposición legal o convencional. El propietario se opone al abono del importe porque el contrato contenía una cláusula que indicaba que debía de informarse previamente de cualquier reparación.

– **Caso 4:** *Conflictos sucesorios*

Resumen: Dos hermanas entran en conflicto al considerar una de ellas que la otra no ha cuidado a la causante (madre), por lo que entiende que no debe participar en el reparto del caudal relicto.

– **Caso 5:** *Conflicto de consumo con una operadora de telefonía*

Resumen: Conflicto entre un consumidor y una compañía que reclama un importe de 300€ en concepto de no devolución del equipo “router”.

En cada uno de los casos propuestos se incluía el siguiente apartado: “Acuden a su gabinete, ya que las partes desean iniciar un proceso de mediación”. El objetivo era que el estudiantado reflexionase y debatiese con su grupo las siguientes cuestiones:

- Razonar si se está ante un asunto mediable
- Identificar los eventuales sujetos de una hipotética mediación
- Identificar el objeto de la mediación

- Propuesta de un programa de actuaciones y duración máxima prevista para el desarrollo de la mediación
- Esbozar una posible propuesta de acuerdo de mediación

Trabajo grupal

El trabajo grupal es una forma de aprendizaje cooperativo en el que el estudiantado trabaja en conjunto, maximizando el aprendizaje propio y el de los demás (Johnson & Johnson, 1999); cada uno aporta sus conocimientos, se debate, reflexiona y se consensua. El trabajo en grupo impulsa el desarrollo de competencias profesionales que el estudiantado deberá poner en práctica en su futuro empleo (González y Wagnaar, 2003), adquiriendo habilidades y competencias de utilidad (Rué, 2007): comunicación, argumentación, debate, liderazgo, negociación, gestión del tiempo, reflexión y consenso. Y es que, una metodología más participativa no sólo proporciona los anteriores valores, sino que, además, el alumnado adquiere un rol de mayor responsabilidad, dependiendo el resultado de su actividad, implicación y compromiso, generando un aprendizaje más profundo, significativo y duradero (Fernández March, 2006).

En cuanto al proyecto, una vez realizadas las explicaciones oportunas sobre el desarrollo del estudio de casos, procedía la gestión de la información por parte de los grupos conformados. Cada uno de los grupos debía analizar el caso atribuido y repartirse los roles de: *i*) partes; *ii*) mediadores; *iii*) peritos; y, *iv*) otros intervinientes. Además, durante esta fase el alumnado debió incidir en las cuestiones propuestas en el apartado anterior (3.2.2.1.). El objetivo pretende acercar a los destinatarios del proyecto a las cuestiones prácticas más fundamentales de un proceso de mediación.

Role Play y la simulación de “Sesiones de mediación”

El *role play* o juego de roles es una técnica de aprendizaje activo basada en la emulación de una situación que representa la vida real, en la que cada uno de los participantes desempeñan un papel determinado a modo de “actor”. El *role play* es entendido por algunos autores como

un método capaz de estimular, educar y ejercitar facultades que en la vida real quedan coartadas por el entorno y las circunstancias en las que se desenvuelve, proporcionando aprendizaje, destreza y felicidad (Pérez Reverte, 1994).

Por su parte, la simulación es considerada una estrategia de aprendizaje que persigue reproducir la esencia de una realidad, con el objetivo de hacer más fácil la captación de ésta, esto es, remedar la realidad reproduciendo sus aspectos más relevantes (Marrón Gaité, 1996). Este método sitúa al alumno en una posición en la que ha de imitar o reproducir algún aspecto de la vida real, especialmente profesional, y dentro de dicho ámbito se ha de enfrentar a situaciones o problemas a los que tendría que enfrentarse en similares condiciones reales (López Ruiz, 2011) como futuro experto en la materia objeto de estudio.

La creación de un ambiente lo más cercano posible al futuro profesional del alumnado de Mediación es uno de los objetivos prioritarios en esta experiencia docente. Así, el grupo distribuye las tareas y asigna a cada miembro un rol que defenderá (ya sean partes, mediadores, peritos u otros intervinientes). El día establecido al efecto por el profesor, cada grupo expondrá las sesiones de mediación programadas a modo de *role play*. Deberán aplicar los conceptos teóricos y conocimientos adquiridos en el Máster, proponiendo ideas, conduciendo el debate y, sobre todo, asistiendo a las partes para que busquen solución a los problemas conflictivos planteados en cada uno de los casos proporcionados.

El alumnado simulará una situación de mediación atendiendo a los datos del caso práctico y aplicando los conocimientos previamente adquiridos en la asignatura. El estudiante ocupa una posición activa y es actor principal de su aprendizaje, es decir, es el verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, debiendo tomar la iniciativa y alcanzar el fin de la mediación: asistir para que las partes en conflicto alcancen un satisfactorio acuerdo. Con ello, se experimenta una realidad concreta y su cometido es que puedan comprender mejor esa situación (Marrón Gaité, 1996, 48 y Quinter, 2004, 17) y el papel como futuro mediador. El profesor sirve de guía, no ocupa una posición dominante y activa, sino que, también, aprende de la experiencia implantada.

La simulación y el *role play* permiten al estudiantado tanto la adquisición de los conocimientos como su afianzamiento, aplicándolos a supuestos de la vida real. Además, se pretende despertar el espíritu investigador, la interacción y la reflexión, acercando a sus destinatarios a la realidad laboral y profesional que les espera.

Fase de informe: trabajo escrito

La elaboración de un informe final combina los conocimientos teóricos aplicados a la práctica, desarrollándose destrezas como la búsqueda y aplicación de los conocimientos teóricos a supuestos concretos de la vida real. Con la elaboración del informe se pretende que el estudiante pueda desarrollar estrategias y destrezas sobre los problemas jurídicos y sociales; logre la obtención de información aplicable y sepa utilizarla para aportar soluciones a los problemas que puedan surgir (Palomino Lozano, 2007, 174) [durante el proceso de mediación].

La fase final en la que culmina el proyecto es denominada “fase de informe”. En dicha fase, el estudiantado elabora un informe a modo de “proyecto de intervención” en el que se expone detalladamente el proceso de mediación llevado a cabo. Previamente se había proporcionado una guía orientativa de trabajo que contenía la estructura del informe a presentar. Dicha estructura resulta similar a la del Trabajo Final de Máster (en su versión profesional) de dichos estudios, considerándose una buena ocasión para poner en práctica los elementos que se le exigirán a la conclusión del postgrado:

- Análisis del conflicto y de las partes (contexto, antecedentes, intervinientes, naturaleza del conflicto, intensidad, posiciones, necesidades e intereses, zonas de posible acuerdo o alternativas, entre otras)
- Marco institucional para la resolución del conflicto
- Propuesta de mediación
- Redacción de una propuesta de acuerdo
- Anexos (contrato de mediación, actas, acuerdos de confidencialidad, etc.).

4. COMPETENCIAS Y HABILIDADES DESARROLLADAS CON LA EJECUCIÓN DEL PROYECTO

4.1. CONSECUCCIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROPUESTAS PARA UN EGRESADO EN MEDIACIÓN

El aprendizaje basado en competencias representa una combinación de atributos que implican: *i*) el desempeño de situaciones que incorporan la idea de juicio; *ii*) capacidad interpretativa y toma de decisiones; *iii*) integración y relación en determinados contextos enfocados a la práctica profesional; *iv*) ética y valores, entre otros (Vila y Vila, 2007).

El proyecto de innovación ha pretendido la consecución de las competencias reflejadas en la memoria. Así, con la aplicación de la experiencia docente se han puesto de relieve las siguientes:

- Capacidad para ejercer como mediador en asuntos civiles (Competencia general)
- Capacidad para realizar un diagnóstico interdisciplinar del conflicto (Competencia general)
- Capacidad para identificar variables ambientales, organizativas e individuales asociadas al conflicto (Competencia general)
- Capacidad para interpretar las normas del ordenamiento civil que regulan las materias susceptibles de mediación y aplicarlas para la resolución de conflictos (Competencia específica)
- Capacidad para diferenciar las materias que pueden ser objeto de mediación
- Aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio (Competencia básica)
- Capacidad para integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre

- las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios (Competencia básica)
- Poseer habilidades para establecer relaciones interpersonales y comunicarse (Competencia transversal)
 - Capacidad para trabajar en equipos y coordinar grupos de trabajo (Competencia transversal)
 - Capacidad para la identificación y diagnóstico de los conflictos (Competencia transversal)
 - Capacidad para valorar la tolerancia al conflicto de las personas participantes en el proceso de mediación (Competencia específica)
 - Capacidad para proponer vías de resolución extrajudicial de conflictos (Competencia específica)
 - Capacidad de analizar conflictos desde las perspectivas psicológica y social (Competencia específica)
 - Capacidad para valorar las variables psicosociales del proceso de mediación (Competencia específica)
 - Capacidad para elegir y aplicar las técnicas de mediación (Competencia específica)
 - Capacidad para redactar un acuerdo de mediación civil o mercantil (Competencia específica)

4.2. OTRAS COMPETENCIAS Y HABILIDADES

La aplicación del proyecto de innovación docente ha supuesto la adquisición de otras competencias de interés para el alumnado de postgrado en Mediación. La misión es que estas competencias puedan reflejarse posteriormente en el mercado laboral o profesional que les depara. Al igual que en otras disciplinas como en el campo del Derecho (Velasco Perdigones, 2022), se han puesto de relieve las siguientes competencias y habilidades transversales:

- Gestión del tiempo y de los recursos
- Planificación del trabajo
- Diálogo
- Gestión del conflicto y la negociación
- Empatía
- Adaptabilidad
- Ética
- Gestión de situaciones complejas
- Uso del lenguaje verbal y corporal
- Comunicación
- Interpretación
- Interés por las relaciones humanas

5. RESULTADOS

Los resultados del proyecto se han obtenido de dos fuentes distintas: *i*) una encuesta previa a la implantación del proyecto que incidía en la valoración del grado de dificultad en la comprensión de los contenidos de la asignatura y; *ii*) una final que hacía referencia a la dificultad en la comprensión tras el desarrollo del proyecto de innovación, así como la valoración de si los elementos de innovación aplicados han favorecido la comprensión del contenido y adquisición de las competencias. La población encuestada coincide con el número de estudiantes matriculados y participantes en el proyecto (21 alumnos).

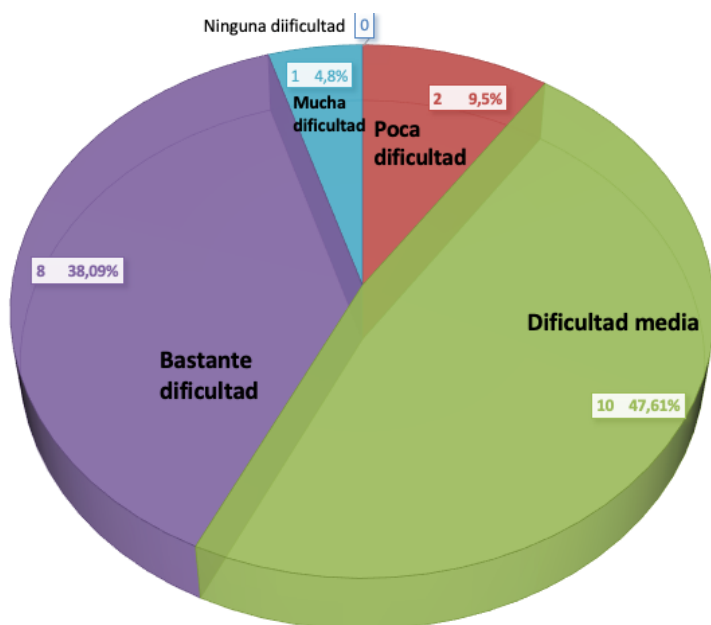
Adicionalmente, el éxito académico del proyecto se ha medido a través de la evaluación del alumnado en la convocatoria de febrero (2023), arrojándose los datos expuestos en el gráfico 4.

5.1. ENCUESTA *EX ANTE*

CUESTIÓN REFERENTE AL GRADO DE DIFICULTAD PREVIO:

Valorar el grado de dificultad que cree que va a tener en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de las competencias asociadas a la asignatura

GRÁFICO 1. Grado de dificultad previo de la asignatura.



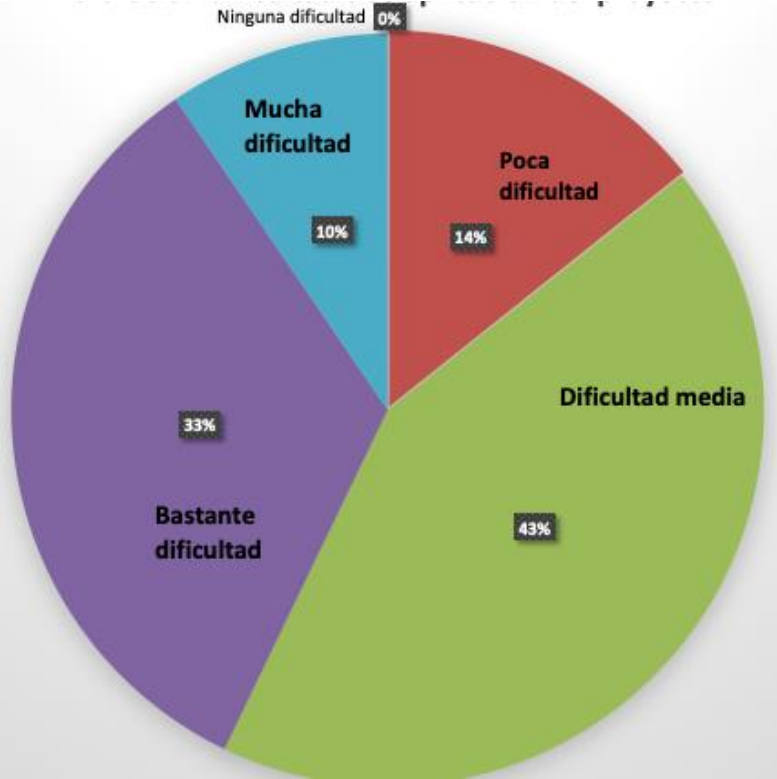
Nota: Elaboración propia

5.2. ENCUESTA FINAL

CUESTIÓN RELATIVA A LA DIFICULTAD UNA VEZ APLICADO EL PROYECTO:

Valorar el grado de dificultad que ha tenido en la comprensión de los contenidos y/o en la adquisición de las competencias asociadas a la asignatura

GRÁFICO 2. Grado de dificultad de la asignatura posterior al proyecto

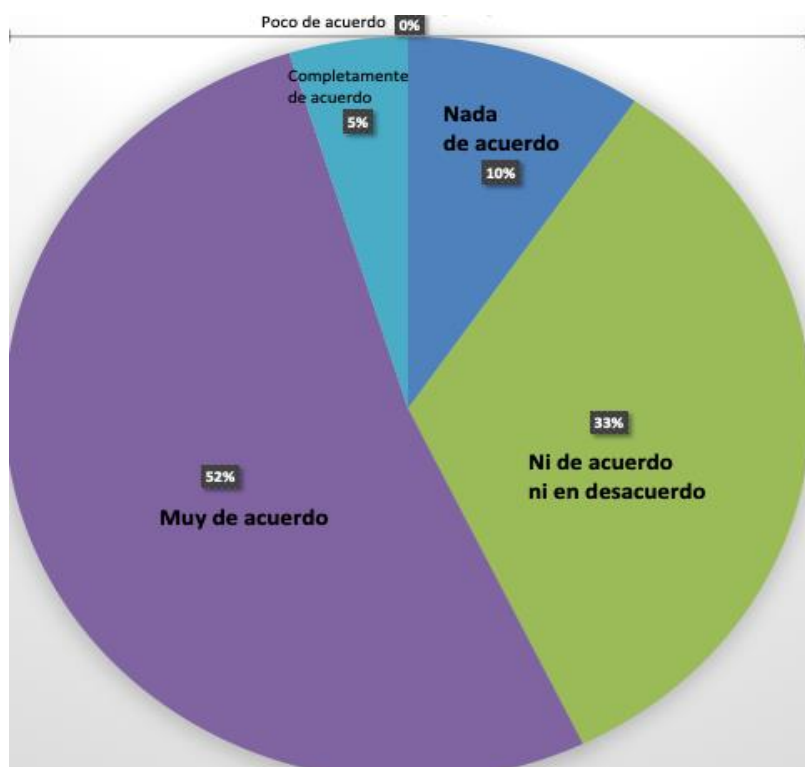


Nota: Elaboración propia

CUESTIÓN SOBRE EL FAVORECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN:

Si los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura han favorecido la comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura

GRÁFICO 3. Favorecimiento de la comprensión de los contenidos y competencias asociadas a la asignatura



Nota: Elaboración propia

5.3. RESULTADOS ACADÉMICOS

5.3.1. Resultados curso académico de aplicación del proyecto (2022-2023)

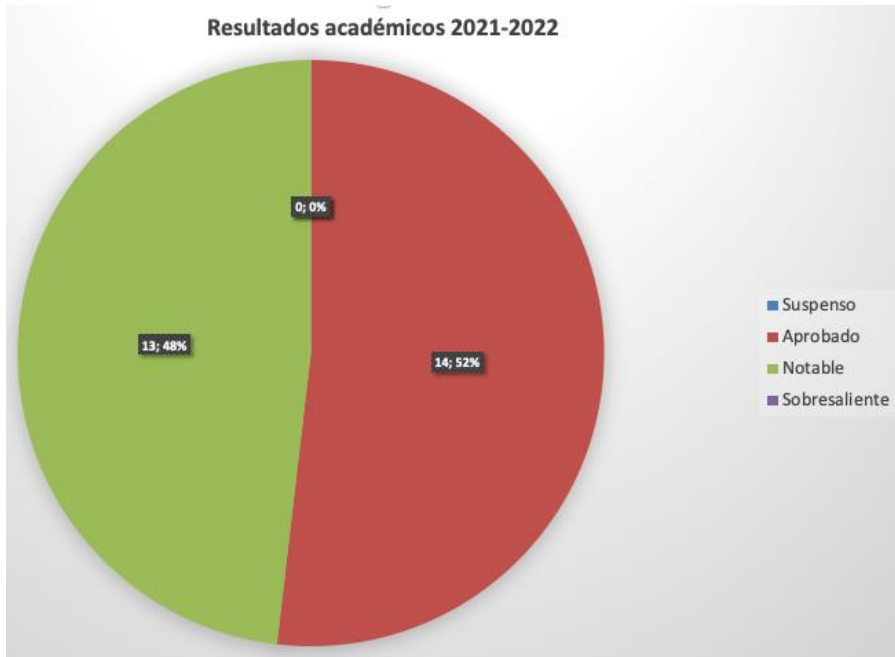
GRÁFICO 4. Resultados académicos (2022-2023). Asignatura: Mediación y Derecho Civil (Máster Universitario en Mediación y resolución de conflictos, Universidad de Cádiz)
Nº de matriculados: 21



Nota: Elaboración propia

5.3.2. Resultados cursos anteriores (2021-2022)

GRÁFICO 5. Resultados académicos (2021-2022). Asignatura: Mediación y Derecho Civil (Máster Universitario en Mediación y resolución de conflictos, Universidad de Cádiz)
Nº de matriculados: 27



Nota: Elaboración propia

5.4. SUGERENCIAS MÁS DESTACADAS

Una de las cuestiones abiertas que se formularon en la encuesta fue que los estudiantes aportaran las sugerencias que estimaran oportunas sobre la innovación y mejora docente aplicada a la asignatura, así como posibles alternativas para mejorar el aprendizaje. Algunas de éstas sugerencias fueron:

- No ha sido un temario complicado, además todo ha sido explicado con ejemplos, prácticas y role play y creo que es muy importante, ya que al relacionarlo con la vida real se entiende mucho mejor. Recomiendo que se siga explicando todo con esta metodología, los alumnos lo agradecemos mucho.

- Creo que es necesario hacer este tipo de prácticas que permitieran afianzar más los conocimientos
- Contenido difícil de entender para alumnos que no han estudiado Derecho, pero actividades como éstas facilitan la comprensión

6. DISCUSIÓN

6.1. RELATIVO AL GRADO DE DIFICULTAD PREVIO

En la encuesta previa a la implantación del proyecto, el alumnado de forma mayoritaria (47,61%) ha considerado que la asignatura comporta un grado de “dificultad medio”. Un 38,09% entiende que la materia va a tener “bastante dificultad” y un 4,8% la cataloga de “muchísima dificultad”. Sólo el 9,5% entiende que se está ante una asignatura de “poca dificultad”, no recibiendo ningún dato respecto a la variable de “ninguna dificultad”.

6.2. REFERENTE A LA DIFICULTAD TRAS LA APLICACIÓN DEL PROYECTO

Tras la aplicación del proyecto, los resultados son un tanto peculiares. La “poca dificultad” aumenta levemente hasta el 14%, lo que supone sólo 4,5 puntos superior. Baja escasamente la variable de “bastante dificultad” hasta el 33%, aumentando en más del doble el dato de “muchísima dificultad” con un 10%. La “dificultad media” baja hasta la cota del 43% y la “poca dificultad” se mantiene en el 0%.

En definitiva, las variables que disminuyen son: *i*) la “dificultad media” que pasa del 47,61% al 43%; y, *ii*) “bastante dificultad” que varía de un 38,09% a un 33%. Por otro lado, las que aumentan son: *i*) la “poca dificultad” que pasa del 9,5% al 14% y; *ii*) “muchísima dificultad” de 4,8% al 10%.

6.3. SOBRE EL FAVORECIMIENTO DE LA COMPRENSIÓN Y LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS

Más de la mitad de los encuestados entiende que está “muy de acuerdo” (52%) y “completamente de acuerdo” (5%) con que las actividades

como las propuestas en el proyecto de innovación docente aplicados a la asignatura favorecen la comprensión de los contenidos y la adquisición de las competencias asociadas. El 33% le resulta indiferente la implicación del proyecto en la comprensión de la materia y adquisición de las competencias. Sólo el 10% se muestra “nada de acuerdo”.

6.4. RESULTADOS ACADÉMICOS

En el curso académico de aplicación del proyecto (2022-2023) destaca el elevado número de “Notables” alcanzados, el 71%. Posteriormente le sigue el número de aprobados que ascienden al 19%. El 10% del alumnado ha obtenido una calificación de “Sobresaliente” y ninguno ha suspendido la materia.

A diferencia de lo anterior, en el curso 2021-2022 (ausente el proyecto) destaca el alto índice de “Aprobados” con un 52% y un 48% obtiene la calificación de “Notable”. No existieron “Suspendidos” ni “Sobresalientes”. Estos datos indican que ha aumentado el rendimiento del alumnado pues la calificación de “Sobresaliente” alcanza la cota del 10% en el curso de aplicación del proyecto y los “Notables” también aumentan del 48% hasta el 71%. Este último grupo de calificaciones ha supuesto que más de la mitad del alumnado haya obtenido unos resultados de excelencia y, por ende, entendemos que la aplicación del proyecto ha favorecido la adquisición y comprensión de los conocimientos y las competencias asociadas a la asignatura. Así, la percepción del alumnado en su valoración subjetiva sobre la aplicación del proyecto difiere de los resultados académicos, es decir, se aprecia que las calificaciones obtenidas reflejan que algo ha tenido que ver en éstas la implantación de la experiencia docente.

7. CONCLUSIONES

Los resultados derivados del proyecto de innovación docente vienen a confirmar la consecución de los objetivos generales y específicos, así como las competencias establecidas al principio. Resulta evidente que se ha mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado de

Máster, pues ha habido un cambio exponencial en la mejora de las calificaciones finales de la asignatura.

La combinación metodológica empleada en la experiencia ha supuesto cierto desarrollo de la digitalización del contenido docente, pues se han empleado herramientas como *YouTube* para mostrar simulaciones de mediación al estudiantado. Mediante la creación de materiales didácticos (casos prácticos, *power point*, entre otros), el alumnado ha podido desarrollar un aprendizaje autónomo en lugares externos a la Universidad y a utilizar en cualquier momento temporal.

El proyecto de innovación ha podido realizar una composición de lugar y acercar lo más próximo posible a un proceso de mediación sobre conflictos extraídos de la vida real. Con ello, se ha podido poner en práctica las herramientas y habilidades adquiridas en el Máster acercando al alumnado a la compleja profesión de mediador.

La mayoría de las competencias establecidas en el título se han conseguido con la implantación del proyecto, ya que el acercamiento a situaciones reales ha hecho que el alumnado sepa cómo: se desarrolla la profesión, se analiza el conflicto y las partes, se interpretan las normas que regulan el proceso, la proposición de vías de solución ante problemas surgidos, etc.

Además de lo anterior, otros valores añadidos se han podido observar con la implementación de la acción analizada. A modo de ejemplo, la motivación, reflexión y crítica del alumnado se ha incrementado; se ha podido construir nuevas ideas a partir de otras; destaca la riqueza en los debates grupales, con pérdida del miedo por hablar en público y; el aprendizaje de un razonamiento o argumentación con una mayor solidez.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda recibida del Vicerrectorado de Política Educativa de la Universidad de Cádiz, convocada a través de Resolución del Rector de la Universidad de Cádiz UCA/R162REC/2022, por la que se aprueba la convocatoria de ayudas

para la Difusión de Resultados de Innovación Docente para el curso 2022/2023.

9. REFERENCIAS

- 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.
- Castellanos Verdugo, M. et al. (2011). El método del caso en docencia: aplicación y evaluación. En E.M. Buitrago Esquinas (Ed.). *Técnicas avanzadas de Enseñanza e Innovación Pedagógica: una aplicación en la Enseñanza Superior*, pp. 11-21.
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, pp. 35-56.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structure in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- López Ruiz, M.Y. (2011). La simulación como método de enseñanza. Lima: Universidad de Wiener.
- Marrón Gaite, M. J. (1996). Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía. Centro de Formación del Profesorado. Universidad Complutense de Madrid, pp. 45-56.
- Palomino Lozano, R. (2007). El Campus Virtual en la enseñanza del Derecho: elaboración de dictámenes e informes. En A. Fernández-Valmayor Crespo A. Fernández Pampillón Cesteros, J. Merino Granizo (Coords.). *Innovación en el Campus virtual: metodologías y herramientas*. III Jornadas Campus virtual UCM, pp. 165-171.
- Pérez Reverte, A (1994). Homo Ludens. *El Semanal*, 26 de junio de 1994.
- Quinquer, D. (2004). Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 40, pp. 7-22.
- Ramírez Sánchez, M., et. al. (2019). La metodología de estudio de caso como método docente. *Revista Espacios*, 40 (17).
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.

- Soto Ramírez, E.R., & Escribano Hervis, E., (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 203-221). México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- 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. (3 de abril de 2017). Flipped Learning en 3D. Un nuevo horizonte de posibilidades (entrada de blog). Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2017/04/flipped-learning-en-3d-un-nuevo.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.
- Velasco Perdigones, J.C. (2021). Modelo Flipped Learning: solución para la disciplina del Derecho en tiempos de pandemia. En A.L. González-Hermosilla (Coord.). *Reflexiones y propuestas para los desafíos de la educación actual* (pp. 22-30). Madrid, España: Adaya Press.
- Velasco Perdigones, J.C. (2022). Diversificación metodológica para enseñanza-aprendizaje del Derecho: experiencia docente. En C. García Ruiz, A. Fillol Mazo, D. Carrizo Aguado (Coords.). *La formación en derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos* (pp. 308-326). Madrid: Dykinson.
- Velasco Perdigones, J.C. (2022b). El modelo Flipped Classroom en la Educación Superior: experiencias docentes. En D. Cobos-Sanchiz, E. López-Meneses, A.H Martín-Padilla, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez (Coords.). *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 695-706). Madrid: Dykinson.
- Villa, A. y Villa, O. (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *EDUCAR*, 40, pp. 15-48.

LA PRAXIS DE LOS DERECHOS HUMANOS. METODOLOGÍA PARA LA DEFENSA DE CASOS DESDE UN PROGRAMA UNIVERSITARIO

JESÚS ALFREDO GALINDO ALBORES
Universidad Autónoma de Chiapas

1. INTRODUCCIÓN

Desde su fundación en 1975, la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) ubicada al sur de México ha asumido un compromiso social con su entorno, de manera especial en el terreno de los derechos humanos al registrar importantes planes de estudio que datan incluso de antes de las reformas constitucionales de 2011 que modificaron sustancialmente el reconocimiento de los derechos fundamentales en el país. Actualmente esta institución de educación superior registra tres programas inherentes a la disciplina: una licenciatura en línea, una maestría en defensoría y un doctorado, esta oferta la ubica como una de las pocas instituciones educativas públicas a nivel nacional que cuenta con todo el ciclo académico.

De acuerdo con Beltrán (2006) “la educación de los derechos humanos en Latinoamérica data de los ochenta cuando se consideraba que su estudio debía traducirse en pilar fundamental de la democracia de aquellas sociedades lesionadas por violaciones sistemáticas” (p.41). En esa época en el que las ONG’s eran casi los actores exclusivos de esta clase de enseñanza y difusión aparece en México de manera similar a otros países latinoamericanos un nuevo discurso educativo en el contexto de las políticas públicas. En la siguiente década se registró un mayor interés del Estado en este proceso con énfasis en las ciencias sociales y se elaboraron los primeros materiales educativos. Al respecto Magendzo (s.f) afirma que “la temática trascendió el ámbito univer-

sitario y surgieron los primeros centros e institutos especializados así como seminarios permanentes, dejando al nuevo milenio la obligación ética de traducir esta educación en una verdadera política de los Estados democráticos” (p.21).

Se suma a esa tendencia, el reconocimiento constitucional de la CNDH en México en 1992, que abrió la oportunidad para las universidades de celebrar convenios de colaboración y ampliar su oferta educativa en esta disciplina.

A partir de esos hechos, la promoción y defensa de estos derechos ha generado mecanismos más novedosos para aceptar los términos dinámicos de la educación, que no se pueden esquivar ante la demanda genuina de la sociedad. Como reseña Barba (2013) “el proceso educativo de esta disciplina no es una acción que termine en sí misma, sino que está proyectada para generar otras acciones y ámbitos múltiples, que hagan realidad la existencia viva del Estado de derecho”.

Existen también factores sociales y políticos que han dado pauta a la creación de una nueva oferta educativa. El primero, gira en torno a lo que apuntan los organismos internacionales de protección desde hace algunos años sobre el déficit y crisis por la que atraviesa el país en materia de derechos humanos, que ven en México a un lugar inseguro, carente de buenas prácticas y distante de contar con garantías para el ejercicio y eficacia de estos derechos. Amnistía Internacional²⁰⁷ ha registrado datos nada alentadores a través de sus informes al exhibir a un Estado en el cual la justicia y la realidad son asimétricos, “la frecuencia de desapariciones forzadas incluyendo los defensores del territorio, dificultades para ejercer con libertad el periodismo, ejecuciones extrajudiciales y tortura, que se suman a los problemas generados en una región de América en la que proliferan los grupos delictivos y el narcotráfico” (Galindo, 2017, p.151).

²⁰⁷ Amnistía Internacional es un organismo global independiente que surge en 1961, lo conforman millones de personas y activista de casi todos los países del mundo, con la finalidad de luchar contra las vulneraciones a los derechos humanos. Sus investigaciones y trabajo en todos los continentes ayudan a combatir los abusos de tortura, a cambiar leyes opresivas y a liberar personas encarceladas por expresar sus opiniones.

A la visión internacional se suma la desconfianza ciudadana hacia los jueces y tribunales encargados de impartir la justicia a pesar de los cambios generados en el 2008 a través de una reforma constitucional para instrumentar un mecanismo de operatividad que terminó en el 2016 con la entrada en vigencia en todo el país del nuevo sistema penal acusatorio. Al respecto, Hernández (2017) es enfático al señalar que “no obstante la ayuda que recibió México de organismos internacionales para llevar a cabo su implementación, el nuevo sistema se puso en marcha con deficiencias de infraestructura, operativas y vacíos legales que han suscitado tendencias dirigidas a una contrarreforma” (párr.3), se considera también que las razones son muchas y diversas: “falta de capacitación de los operadores jurídicos y de los abogados litigantes, así como la ineficacia de las investigaciones policíacas y de los Ministerios Públicos para investigar los delitos e integrar de forma eficiente y oportuna las carpetas de investigación” (Ramírez, 2017, párr. 2).

Por otra parte, el organismo nacional de protección de los derechos humanos y los organismos locales son permanentemente cuestionados por su falta de independencia, la indulgencia de sus recomendaciones, el alto costo de su funcionamiento, la inexistente unicidad del sistema para articular en un eje regulador las políticas en la materia y por sus pronunciamientos carentes de visibilidad e impacto jurídico, político y social.

Al menos desde la visión de las víctimas, los mecanismos tutelares en México son cotidianamente superados, situación que genera una creciente tendencia para incursionar en los sistemas, universal y regionales de protección, de manera preponderante ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), muchas veces sin que se agoten los recursos internos, argumentando las causales de excepción establecidas en el artículo 46, numeral 1 inciso a) y numeral 2 inciso a) del Pacto de San José, a tal dimensión, que de acuerdo con Álvarez (2016) “el Estado mexicano es considerado el país de Latinoamérica que registra el número de peticiones individuales más alta a esta instancia de la Organización de los Estados Americanos” (párr.1).

En ese contexto crítico en el que se desarrollan los derechos humanos en nuestro país se respalda la premura de involucrar a la Universidad

en este fenómeno social. En tal sentido, Ansolabehere K., *Et. al* (2017) plantean “la necesidad de contar con herramientas que permitan incidir en las estructuras que hacen posible las violaciones y generar propuestas de garantía que modifiquen esos patrones” (p.7).

Tomando como punto de partida el análisis de este fenómeno social, en el presente capítulo se analiza la experiencia acumulada por casi una década de un programa educativo fundado en el 2013, del cual formé parte en su diseño e implementación en mi carácter de académico y coordinador del centro de estudios donde se oferta. Se describe también el proceso desarrollado para la confección de una metodología para la investigación y defensoría integral, basada en el “análisis de contexto”, cuya aplicación práctica resulta una innovación singular en la instrumentación de casos de vulneraciones a derechos humanos en un ámbito poco explorado.

Esto es así, porque el “análisis de contexto”, aplicado para la investigación de casos ha cobrado vigencia al seno de los organismos internacionales de protección que utilizan este mecanismo en dos momentos vitales de la investigación: primero, en el rescate de sucesos, y segundo, como fundamento concluyente de las sentencias emitidas por los tribunales. Esta técnica se ha trasladado de manera innovadora y con sus propios matices a la Maestría en Defensa de los Derechos Humanos, para que los estudiantes diseñen e instrumenten sus propias estrategias de defensoría.

Sobre la base expuesta, las interrogantes que guían este trabajo son las siguientes: ¿Desde la praxis, es necesaria una metodología específica para la investigación y defensa de violaciones a derechos humanos? ¿De acuerdo a la experiencia acumulada, ha resultado de utilidad el “análisis de contexto” para la tutela de casos reales? ¿Cuáles son los riesgos de que la Universidad se involucre en asuntos que pueden llegar a evidenciar a autoridades e instituciones gubernamentales?

1.1. MÁS ALLÁ DE LOS PARADIGMAS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS: UN POSGRADO EN DEFENSORÍA.²⁰⁸

A través de las universidades el estudio e investigación de los derechos humanos en México se ha incrementado con el paso de los años adquiriendo mayor inclusión e importancia en la oferta educativa universitaria posiblemente motivado por dos momentos emblemáticos de la tutela de estos derechos: la elevación a rango constitucional de la Comisión Nacional de Derechos Humanos en 1992 y la profunda reforma efectuada en 2011, que cambió el modelo constitucional donde el Estado otorgaba los derechos para dar pauta a un esquema de reconocimiento. Así, la enseñanza de esta disciplina se ha convertido en una actividad sobresaliente derivado de la existencia de diversos componentes sociales adversos que revelan un problema real y creciente, y porque es evidente que las universidades han asumido un compromiso más proactivo que los hace partícipes de los problemas sociales actuales. En suma, existe una tendencia para vincular las instituciones de educación superior con su entorno y sus problemas cotidianos, entre los que se encuentran, por supuesto, los derechos humanos y sus implicaciones. En otros términos,

“Sin políticas públicas deliberadas y focalizadas no sería posible pasar de la teoría educativa a la efectiva puesta en práctica que concrete su potencial sensibilizador, informativo, concientizador, promotor e instrumental” (Rodino, 2006, p.100).

Además debe asentarse que a partir de 1990 y los años subsecuentes, se estimaba que el impulso de estos derechos se fraguaba casi exclusivamente en un plano teórico jurídico. Actualmente nos queda claro que su estudio se sustenta también en la *praxis* y que su abordaje debiera ser de carácter multidisciplinario.

También debemos reflexionar en el hecho de que en México los programas de estudios con un enfoque de defensoría son escasos ya que un buen porcentaje insiste en una estructura programática teórica. Consideramos que una de las principales razones de esta tendencia radica

²⁰⁸ Programa de calidad del CONAHCYT ofertado por la UNACH desde el año 2015.

en la percepción de cierto sector de la academia y especialistas que opinan que las instituciones educativas no deben participar en los conflictos que se suscitan entre el Estado y los ciudadanos al existir el riesgo de que éstas se politicen o se erijan en representantes de la sociedad para interponer demandas e inconformidades contra los gobiernos de los diversos niveles. Este argumento propició durante mucho tiempo la existencia de programas teóricos con nula actividad práctica o en su defecto atendiendo casos simulados pero no reales de atropellos a derechos fundamentales. Lo anterior no significa que el peligro de perder la dirección no esté presente y el programa pueda llegar a adquirir un matiz que rebase su objeto genuino de vinculación, de profesionalizar y crear verdaderos defensores de derechos humanos con un profundo sentido ético.

En ese orden de ideas, el posgrado que describimos rebasa el acento teórico habitual que se plantea en la enseñanza de los derechos humanos en las universidades, porque además de la teoría sobre los mecanismos de defensa, que van desde quejas, amparos, denuncias, peticiones individuales, entre otros, ante las instancias jurisdiccionales y no jurisdiccionales nacionales e internacionales, el alumno se adiestra en una perspectiva lógica, jurídica y práctica para construir la mejor estrategia para la defensoría de un caso particular que puede ser de derechos de primera, segunda y tercera generación.

Además, los estudiantes genuinamente se comprometen con el entorno social y de manera especial con las víctimas a quienes acompañan durante todo el proceso, incluso más allá de los dos años que tarda el programa de posgrado. Esta experiencia única genera en el alumno una percepción objetiva sobre la justicia, los organismos de protección, los tribunales y sus niveles de eficacia, lo que implica que en muchos casos, los trabajos arrojen como resultado la implementación de propuestas para modificar políticas públicas o normas capaces de coadyuvar en la tarea compleja de la no repetición de actos y transgresiones.

El programa procura la formación de profesionistas especializados que contribuyan en la cimentación de una cultura de protección y tutela, generando mejores escenarios de convivencia en un marco de respeto de las diferencias, también pretende incidir en la solución pacífica y

justa de problemas de esta naturaleza en diversa regiones del sur del país. Además, el perfil de egreso está diseñado para que el estudiante al culminar sus estudios pueda laborar en el sector público y privado así como en las agrupaciones diversas de la sociedad civil, por las capacidades analítica, crítica y de defensoría que adquieren a través de la teoría y la práctica al resolver conflictos personales, sociales y solidarios. Es decir, se forma a profesionistas con acento en la *praxis* y la defensa integral estratégica.

Podemos sostener que son dos los planos en los que se sujeta la pertinencia y factibilidad de la Maestría: a. la posibilidad de que un segmento representativo de la sociedad civil pueda capacitarse para la tutela de los derechos humanos, y, b. la carencia de programas de posgrado con un alto contenido práctico y énfasis en la defensoría integral. De esta manera, la trascendencia del programa de Maestría estriba en la necesidad de aportar mejoras a las condiciones de certeza jurídica de algunas fracciones sociales, mermar las tensiones comunitarias y fomentar una cultura de protección y garantía de derechos humanos, principalmente de aquellos sectores más frágiles de la sociedad: niños, adultos mayores, indígenas, migrantes, personas con capacidades diferentes, etcétera.

1.2. EJES DE FORMACIÓN DERIVADOS DEL PROGRAMA DE DEFENSORÍA

El programa de la Maestría en Defensa de los Derechos Humanos está trazado con una orientación profesionalizante y modular con el objetivo de desarrollar un proyecto integrador final para obtener el grado. Su estructura se compone por cuatro módulos, nueve unidades de competencia, tres seminarios, tres coloquios y una estancia profesional. Todo el contenido tiene un enfoque mayoritariamente práctico, con la idea primordial de desenvolverse como asesor, defensor y litigante estratégico.

Los tres ejes de formación que se derivan del programa son:

- a. Análisis. El objetivo es que el egresado obtenga el entendimiento analítico y el contexto de los derechos humanos.

- b. Estrategia de defensa. La intención es examinar casos acreditados de vulneraciones para diseñar y desplegar mecanismos de defensa frente a organismos locales, nacionales e internacionales, tanto judiciales, cuasi jurisdiccionales y administrativos. Se considera el apartado más significativo del programa y tiene como propósito que el alumno adquiera los conocimientos, destrezas y una conciencia ética para la tutela y el litigio estratégico.
- c. Intervención. Se pretende que los estudiantes intervengan de forma proactiva en todo el proceso de defensoría y que además sus acciones normativas, políticas o sociales tengan la posibilidad real de producir un cambio en la percepción de los distintos niveles de gobierno respecto a la eficacia de los procedimientos, las instituciones y las garantías de protección de los derechos humanos. A su vez, este apartado se integra por tres fases generales y una estancia profesional, que se describen a continuación.

En la fase inicial, correspondiente al módulo uno, el alumno narra los hechos de su caso y además diseña una estrategia para defenderlo, que finalmente se traduce en la guía de sus actuaciones en los distintos planos y niveles de los tribunales y organismos. En suma, es el tiempo oportuno para planear de manera estratégica la forma en que se desplegarán las operaciones de tutela. La segunda fase correspondiente al segundo semestre tiene como objetivo ejecutar los medios de defensa y evaluar en un primer momento los alcances de las acciones emprendidas en los organismos y tribunales locales y nacionales. La tercera etapa, integrada en el módulo tres, lo constituye la posibilidad tangible de escalar la defensa ante los órganos o tribunales internacionales de protección.

La estancia profesional da por finalizadas las fases en el cuarto módulo. Esta permite a los estudiantes buscar la tutela de organismos especializados gubernamentales o no gubernamentales de cualquier región geográfica, incluso del extranjero, con la finalidad de adquirir otras experiencias que perfeccionen su trabajo, le ayuden a finalizar los jui-

cios pendientes y a presentar los resultados definitivos de su proyecto terminal.

Resulta pertinente aclarar que el programa es flexible en cuanto a la programación de las actuaciones, en razón de que los estudiantes deben ajustar los tiempos en sintonía con la resolución de los juicios en los tribunales y demás instituciones administrativas que en la mayoría de casos presentan demoras considerables que pueden llegar a afectar la trayectoria y las etapas del proyecto integrador. Por último, existe la probabilidad de que la secuencia de la defensoría del caso se vea perjudicado por agentes externos supervinientes que se integran durante la etapa de investigación y que podrían alterar la parte medular de la misma y en consecuencia será necesario cambiar la estrategia de defensa sobre la marcha.

2. OBJETIVO

La complejidad en las que se encuadran las transgresiones de derechos humanos obliga a los operadores a buscar nuevas herramientas para investigar y documentar con mayor profundidad las razones y patrones que envuelven los casos. El presente capítulo tiene como objetivo describir la estructura y funcionamiento de un programa de maestría concebido para defender los derechos humanos desde la universidad planteando la realidad que los envuelve y sus garantías de eficacia, a la par que analiza y expone la trascendencia y repercusión de utilizar la "metodológica de contexto" modificada y adecuada a la naturaleza práctica de un plan de estudios..

3. METODOLOGÍA

La metodología que se presenta en este trabajo se divide en dos importantes apartados que se describen a detalle en las siguientes líneas, por una parte nos referimos al "análisis de contexto", técnica utilizada para el estudio y exploración de violaciones a derechos humanos en el marco de los tribunales internacionales cuya aplicación al diseño de estrategias de defensoría resulta una innovación metodológica, y por la otra, se plantea el uso del método comparativo para la localización y com-

prensión de los casos, las pruebas aportadas, los hechos, las vulneraciones normativas, las sanciones y la reparación del daño.

3.1. EL “ANÁLISIS DE CONTEXTO” APLICADO A LA DEFENSA Y LITIGIO DE CASOS DE DERECHOS HUMANOS

Las transgresiones a derechos humanos regularmente se generan en ambientes complejos y en condiciones adversas para las víctimas que los limita para alcanzar la justicia de manera pronta y expedita como mandata la Constitución. Ante ese déficit de justiciabilidad, surge la necesidad de implementar un instrumento metodológico que auxilie a definir los escenarios más pertinentes para la defensa de un caso particular y que además ayude a reconocer patrones recurrentes.

En este punto entra en acción el contexto, que lo podemos definir en términos generales como la circunstancia o ámbito en el que se desarrollan los elementos subjetivos y objetivos de cada fenómeno en específico. Llevado al terreno de los derechos humanos se traduce en un componente imprescindible para investigar sucesos, que no se limita a la recolección de pruebas habituales sino que se alienta a indagar en otras documentales tales como resoluciones, opiniones, casos similares, juicios, informes, etcétera. Para Ansolabehere K., *Et. al* (2017) “es una herramienta que permite identificar una serie de hechos, conductas o discursos, en general, elementos que constituyen el escenario en el cual un fenómeno estudiado tiene lugar en un tiempo y espacio determinado” (p.33). Agrega el autor, que la utilidad que conlleva el contexto es el entendimiento integral de un determinado fenómeno, sin excluirlo superficialmente de otros componentes que suceden en la escena social.

Ahora bien, para Restrepo (2012), los contextos involucran todas las costumbres, reglas sociales, sistemas económicos, estructura política y social en la que una persona está inserta e interpreta esa realidad según su perspectiva personal, por ello, en este trabajo en concordancia con Giraldo Gil (2013) se asimila como una significativa unidad de análisis. A mayor abundamiento parafraseando a Friemmel (2008) “el análisis de contexto” es una expresión acuñada en múltiples esferas, disciplinas y finalidades, en tanto que Gallardo (2015) refiere que “esta

metodología surge con la necesidad de comprender el contexto y de desarrollarla a partir de unir la teoría con la práctica, integrando distintas disciplinas”. Es decir, es substancial problematizar las dimensiones que cada uno de los contextos tiene para ofrecernos y evitar así caer en reduccionismos que simplifiquen y sinteticen las lecturas de los objetos empíricos (López, Stranges y Seré, 2019). Llevado al terreno de los tribunales, aunque de manera casuística, es una técnica utilizada para el estudio y exploración de vulneraciones por la CrIDH que la ha aplicado expresamente en los siguientes casos: Velázquez Rodríguez vs Honduras, 1988; Castillo Petruzzi y otros vs Perú, 1999; Blake vs Guatemala, 1998; Garam Panday vs Surinam, 1994; Niños de la calle vs. Guatemala, 1999; Cantoral Benavides vs, Perú, 2000, Tribunal Constitucional vs. Perú, 2001 y Bamaca Velázquez vs. Guatemala, 2002.

Por las valoraciones anteriores, utilizar esta metodología en un programa universitario de defensoría es sin duda un reto significativo si consideramos la carencia de antecedentes que lo aborden con claridad cuando se trata de aplicarla a un contexto práctico. Además, la herramienta referida adquiere un valor significativo porque permite a los estudiantes esbozar con mayor claridad los escenarios y estrategias para la defensa de los casos, constituyéndose en el elemento más idóneo para interpretar, entender y explicar los fenómenos sociales, políticos y jurídicos que abrazan una investigación de esta naturaleza.

En el programa en defensoría que hemos expuesto, la metodología basada en el “análisis de contexto” es el factor que posibilita a los estudiantes a interpretar la manera como se desarrollan las transgresiones a derechos humanos y los elementos que la envuelven. Se ha concluido en diversos momentos que este instrumento metodológico aplicado a la exploración de un caso permite extender la esencia de la investigación a partir de cuestionamientos más específicos, sin dejar de reconocer que cada caso tiene sus propias particularidades, por ello, es imprescindible tomar en consideración el contexto de los hechos y los factores que lo rodean, ya que sin esos elementos es imposible examinar los múltiples niveles de responsabilidad, ni encontrar líneas evidentes y argumentos lógicos capaces de concluir en las responsabilidades del Estado.

En consecuencia, esta metodología que los alumnos y futuros defensores desarrollan, tiene dos propósitos esenciales: uno, brindar precisión y un escenario más extenso sobre la vulneración que investiga para facilitar el establecimiento de su estrategia integral de defensa, y dos, les permite a los estudiantes añadir componentes objetivos a su investigación de derechos humanos para contar con argumentos suficientes al requerir a los organismos públicos responsables realicen indagatorias sustentada en pruebas y contextos consistentes que a su vez soporten sus resoluciones.

3.2. MÉTODO COMPARATIVO PARA LA IDENTIFICACIÓN DE PATRONES ESTRUCTURALES

En el afán de sumar elementos a su proyecto terminal, los estudiantes emplean el método comparativo, utilizado frecuentemente por los investigadores de las ciencias sociales, a tal grado que algunos autores lo consideran “un procedimiento inherente a la investigación científica, que tiene como finalidad comprender las cosas desconocidas a través de las conocidas, destacar los hechos, sistematizar la información y distinguir la diferencia con fenómenos o casos similares” (Grosser 1973; Laswell 1968; Almond 1966, citados por Nohlen, 2003).

Con apoyo en este método, el alumno indaga en otras fuentes incluso de carácter internacional, esencialmente resoluciones y jurisprudencia de la CrIDH, imperativas para México por haber reconocido su jurisdicción en el año de 1998. Además, de conformidad con la CrIDH (1986) en su opinión consultiva 7/86 debemos apreciar que la lista de derechos humanos consagrados en el Pacto de San José se estructura como derecho aplicable exclusivamente a los países de la OEA. Por esa razón es que los tribunales internacionales al conocer de vulneraciones a derechos humanos, de manera frecuente apoyan sus sentencias en las opiniones consultivas, en sus propias sentencias o en las de otros organismos o tribunales globales.

4. RESULTADOS

La experiencia reunida con el paso de las generaciones de maestros en defensa de los derechos humanos exige a los responsables académicos a revisar y en su caso replantear y actualizar el método para hacerlo más efectivo, sin dejar de reconocer que uno de los principales problemas a los que se enfrenta el programa es el hecho de que no existen muchos antecedentes con este énfasis en el país. A partir de esta reflexión, la investigación arroja los siguientes resultados:

1. Es positivo que los aspirantes al posgrado propongan inicialmente un caso de investigación por escrito, con trascendencia normativa y social. Se ha observado la conveniencia de retomar casos iniciados, porque se tiene una idea más clara de la controversia y de los hechos, además de acortar operativamente los tiempos de implementación de las acciones de tutela. Aunque el programa en sus orígenes consideraba la posibilidad de utilizar temas hipotéticos, con el transcurso de los años esta vertiente fue desechada, ya que se concluyó que las investigaciones podían adquirir un tinte teórico distrayendo el objetivo de formar defensores con experiencia práctica en el litigio estratégico ante las instancias correspondientes.
2. La práctica implantada en el programa arroja notables beneficios en la formación de los alumnos. Encarar desde el terreno de los hechos la realidad que abraza a los derechos humanos modifica el desarrollo cognitivo de los estudiantes, que en muchos casos trabajan en áreas relacionadas con esta actividad ya sea en el ámbito público o en los organismos de la sociedad civil.
3. La experiencia acumulada no solo ha favorecido al desarrollo de habilidades para el litigio estratégico de los estudiantes, también los docentes que participan en su carácter de orientadores, adquieren cada vez mayor práctica y asumen nuevos retos como consecuencia de la diversidad de casos que les corresponde asesorar.

4. Se observa la gestación de un nuevo significado de esta práctica educativa que tiene un alto contenido de responsabilidad social, al construir una perspectiva singular gestada a partir de la instauración de conexiones entre las reglas de los derechos humanos y el contexto mismo de los procesos educativos.
5. La complejidad de los casos de defensa relacionados con los derechos ambientales, culturales, defensa del territorio, salud, educación, saneamiento del agua, entre otros, obliga a una revisión permanentemente de las estrategias y metodologías empleadas para lograr resultados más eficaces, en razón de que al tratarse de haberes en los que el Estado debe hacer o procurar, los intereses políticos, económicos y sociales en juego suelen ser complejos.

5. DISCUSIÓN

La endeble condición de los derechos humanos en México y de las garantías para su tutela acentúan la importancia que significa un programa académico de defensoría que no solo se basa en el conocimiento teórico sino que alentado por una mirada proactiva involucra docentes y alumnos para investigar y defender casos reales. Así, esta práctica y enseñanza no se trata de una tarea pasiva, más bien es un quehacer que gesta acciones múltiples y hacen tangible la situación de los derechos humanos en el territorio nacional, con el ánimo de revelar las causas que le dan origen al fenómeno, indagar las razones de las vulneraciones, acudir a las instancias judiciales y no jurisdiccionales y empeñarse en la reparación del daño y las sanciones a los inculpados.

Al plantearnos las interrogantes de la investigación en el apartado de la introducción hemos encontrado algunas respuestas que también están sujetas a discusiones posteriores. Respecto a la pregunta uno y dos, la respuesta es que no debe entenderse la defensoría de los derechos humanos sin una guía metodológica, de igual manera que cuando realizamos una exploración teórica. El “análisis de contexto”, da la oportunidad a los estudiantes de contar con una herramienta cognitiva global del fenómeno sin el cual sería muy complejo trazar una estrategia de

defensa integral, puesto que cada caso tiene una naturaleza propia y características especiales. Los conocimientos adquiridos y la experiencia amalgamada a partir de la puesta en marcha del programa hace casi una década tienen un significado singular al diseñar desde cero un caso y confeccionar integralmente una defensa adecuada capaz de modificarse dependiendo de la categoría y entorno del problema proyectado, que solo es posible alcanzarlo al ajustar la narrativa de los hechos, la normatividad, el contexto y las acciones de tutela a un orden metodológico como el planteado en este trabajo, siempre que tenga como finalidad guiar el proceso de defensoría hasta su conclusión.

Sobre la posibilidad de sesgo del programa al involucrarse y enfrentar a autoridades e instituciones desde la Universidad, la respuesta es que el riesgo siempre existirá porque hay casos que tienen un fuerte componente político y económico, por ello es elemental que exista un control eficaz de los temas y contenidos que se investigan, privilegiando los derechos de las víctimas que buscan justicia y alternativas de solución, por encima de cualquier pacto o negociación. La idea, es que el trato con las instancias gubernamentales en caso de una solución conciliatoria sea eminentemente institucional y que los alumnos y docentes actúen con ética, sin apasionamientos personales, pero tampoco tolerando arbitrariedades cuando estas son evidentes.

6. CONCLUSIONES

El programa expuesto revela una estrecha vinculación de la Universidad con la sociedad así como una genuina responsabilidad al asumir la defensoría de derechos humanos sin matices y de cara a los excesos de las autoridades. Esta verdadera interacción social, el énfasis práctico, la búsqueda de la justicia y la eficacia de las garantías normativas lo convierten sin duda en un referente académico nacional.

Respecto a la metodología utilizada para diseñar las estrategias de defensa se ha constituido en un instrumento indispensable para entender y comprender la complejidad de los factores relevantes que ocurren en el escenario social y que inciden en las violaciones a derechos humanos. Además permite una comprensión más amplia e integral de los

sucesos especialmente cuando se generan de forma masiva, sistemática y estructural.

La diversidad de formas que asumen las violaciones a derechos humanos ocasiona que el “análisis de contexto” también sea variable, diverso y flexible, adecuándose a las situaciones de vulnerabilidad y al medio social, económico y político en el que se desarrollan los sucesos. El tipo de análisis utilizado dependerá de la estrategia, la documentación existente, los datos de la investigación y el cuestionamiento sobre lo que se quiere probar. Atendiendo a que los hechos originan el ejercicio de distintas disciplinas: derecho, antropología, psicología, políticas públicas, estadística, entre otras, es importante que el estudio correspondiente sea realizado por la persona adecuada con experiencia en el tema, por ello los alumnos deben estar familiarizados con el caso abordado y en su defecto recurrir a la asesoría de un especialista, que comúnmente es un profesor del programa.

Para finalizar, podemos aseverar que la implantación de la metodología basada en el “análisis de contexto” para investigar y defender casos verídicos desde el ámbito universitario resulta más complejo de lo que se ha expuesto, no obstante, en el programa de Maestría la herramienta descrita se ha aplicado con éxito durante casi una década en un proceso que si bien continúa perfeccionándose en sintonía con el dinamismo de esta disciplina, hemos observado que la suma de reflexiones teóricas y un profundo análisis de lugar, tiempo, entorno y circunstancias y un buen diseño de las estrategias de defensa generan una base sólida, que fortalece a partir del quehacer de la Universidad, la práctica y tutela de los derechos humanos.

7. REFERENCIAS

- Arnau, J. (2018). *Fundamentos de la vía media*. Alianza
- Álvarez, E. (2016). La situación de los derechos humanos y la respuesta de la sociedad organizada en México, *Boletín UNAM-DGCS-367*, Ciudad Universitaria. (En línea) http://www.dgcs.unam.mx/boletin/dbboletin/2016_367.html
- Ansolabehere K, Robles, J., Saavedra Y., Serrano S. y Vázquez D. (2017). Violaciones, derechos humanos y contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar. FLACSO México, International Bar Association's Human Rights Institute.
- Barba, J. (2013). *Educación para los derechos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, M. (2006). La importancia de la educación en los derechos humanos. Especial referencia a América Latina. Derecho constitucional para el siglo XXI. *Actas del VIII Congreso Iberoamericano de Derecho Constitucional*, (1), 2011-2028. (En línea) <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r24457.pdf>
- Corte Interamericana de Derechos Humanos (1986). *Opinión Consultiva 7/86, de 29 de agosto de 1986, solicitada por Costa Rica*. (En línea) http://www.corteidh.or.cr/docs/opiniones/seriea_07_esp.pdf
- Friemme, T. (2008). *Why Context Matters. Applications of Social Network Analysis*. Verlag.
- Galindo, J. (2017). *La protección no jurisdiccional de los derechos humanos en México. Desafíos actuales del Ombudsman nacional*. Porrúa
- Gallardo, L. (2015). Metodología de análisis de contexto. Aproximación interdisciplinaria. *Revista SIIU*, 7. Universitat Politècnica de Catalunya, BarcelonaTECH. Doi: <https://doi.org/10.5821/siiu.6118>
- Giraldo Gil, E. (2013). Reflexiones a propósito de la lectura de contexto. (En línea) <https://www.youtube.com/watch?v=gX79yzk8-xA>
- Hernández de Gante, A. (2017). Reforma penal en México ¿Mayor seguridad o mayor violencia? *Revista Derecho Montevideo*, 16, 137-163. <https://doi.org/10.22235/rd.v2i16.1474>
- López, Y., Stranges, A. y Seré, M. (2019). 1º. Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Humanidades entre pasado y futuro. Universidad Nacional de San Martín. (En línea) <https://www.academica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1030.pdf>

- Magendzo, K. (SA). *La Educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo, Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. Opus
- Nohjen, D. (2003). *El método comparativo*. (En línea) www.rsuser.uni-heidelberg.de.
- Ramírez, B. (2017). El fracaso del Sistema de Justicia Penal Acusatorio en México. *Revista Hechos y Derechos*, 40 (2). (En línea) <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/11440/13340>
- Restrepo, E. (2012). Apuntes sobre estudios culturales. En antropología y estudios culturales: disputas y confluencias desde la periferia. Siglo Veintiuno Editores
- Rodino, A. (2006). Educación en y para derechos humanos: Una propuesta para políticas sociales. *Revista IIDH*, 44, IIDH, 99-123.
- Universidad Autónoma de Chiapas. Maestría en Defensa de los Derechos Humanos. (En línea) <https://mddh.maestrias.unach.mx/>

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y DE CASOS PRÁCTICOS

M^a DEL ROSARIO SÁNCHEZ VALLE
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La clase magistral, complementada con la realización de algunas prácticas, ha sido el modelo metodológico habitualmente utilizado para impartir docencia. Se trata de un modelo esencialmente transmisivo en el que el profesor asume el papel protagonista y el alumno, aunque durante la práctica adopta un papel más activo, sigue teniendo principalmente una posición pasiva.

Partiendo de esta premisa, se ha puesto en práctica una experiencia de innovación y mejora docente con la que se pretende que los estudiantes adopten una posición activa y se conviertan en los protagonistas del proceso de aprendizaje. Para ello se ha seguido un modelo metodológico basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes (De Alba y Porlán, 2007, pp. 40 y 41), también conocido como aprendizaje basado en la resolución de problemas. Se parte de la idea de que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre las ideas que están en mente del que aprende y las nuevas informaciones que llegan del exterior (De Alba y Porlán, 2007, p. 40), esto es, se trata de poner en conflicto lo que los alumnos saben sobre el tema (esquemas mentales previos) y cuestionarlo con la nueva información. La mejor manera de cuestionar esas ideas previas es a través del planteamiento de un problema o pregunta intrigante²⁰⁹ que despierte la curiosidad e interés del

²⁰⁹ Finkel (2008) lo denomina como “problema que produce perplejidad” o “enigma” (p. 162).

alumno y lo “active mentalmente” para establecer dichas interacciones (De Alba y Porlán, 2007, p. 40).

El modelo utilizado ha sido mixto puesto que se ha combinado con la elaboración de casos prácticos y el análisis de la jurisprudencia a fin de que el alumno adquiera no sólo conocimientos teóricos, sino también otras competencias prácticas.

2. OBJETIVOS

En este trabajo trataremos de explicar un ciclo de innovación y mejora docente²¹⁰ puesto en práctica en la asignatura Derecho Civil III (Derechos reales e hipotecario), que se imparte en el tercer curso del Grado en Derecho a un grupo de unos 60 alumnos, de los que algo más de la mitad son repetidores, por lo que suelen acudir a clase en torno a unos 30-35 alumnos. Este ciclo de innovación se desarrolla a lo largo de 5 sesiones, con una duración total de 7 horas y tiene por objeto estudiar uno de los temas del proyecto docente como es la propiedad horizontal.

Se pretende que los alumnos, como “sujetos pensantes”, sean capaces de construir sus propios conocimientos, guiados y apoyados por el profesor. Esto supone, como advierte De Alba y Porlán (2007), “que en la dinámica del aula no haya posiciones jerárquicas (“el que sabe y los que no saben”) que den lugar a la sumisión intelectual, sino papeles distintos (“el que orienta y los que aprenden”) en el proceso en el que todos los sujetos son capaces de producir conocimientos” (pp. 40 y 41). Con ello se persigue que las clases dejen de estar focalizadas en el docente y se dé mayor participación a los estudiantes (Noguero, 2013), lo que no significa que el papel de éste desaparezca, sino que se transforma como orientador del proceso de construcción del conocimiento²¹¹ (De Alba y Porlán, 2007, p. 52). Además, en la aplicación de esta

²¹⁰ Este ciclo de mejora en el aula (CIMA), como estrategia de formación y desarrollo docente, se ha puesto en práctica en el marco de un Curso General de Docencia Universitaria que se imparte dentro del Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado de la Universidad de Sevilla. La descripción del Programa y de los CIMA se puede consultar en Delord, Hamed, Porlán y De-Alba-Fernández, 2020.

²¹¹ Haciendo un símil con los distintos papeles que existen en el teatro, Finkel señala que la profesora, además de haber escrito el guion, sería la directora de escena puesto que dispone

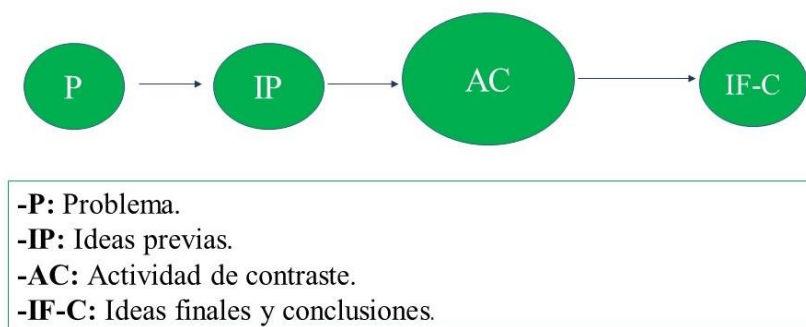
metodología se parte de la elaboración de casos prácticos y análisis de la jurisprudencia con la intención de que los alumnos vean la aplicación práctica de la normativa, puedan adquirir otras habilidades y competencias, especialmente a nivel práctico, y sean capaces de dar respuesta a otras situaciones similares que se le puedan plantear en la realidad.

3. METODOLOGÍA

Como hemos señalado con anterioridad, se ha seguido el modelo metodológico conocido como aprendizaje basado en la resolución de problemas, creando un entorno propicio para el aprendizaje crítico natural a través del planteamiento de preguntas intrigantes que despierten la mente y la capacidad de razonamiento y reflexión crítica de los estudiantes (Bain, 2005, pp. 114-120).

Este modelo, que sigue una lógica investigativa, pasaría por las siguientes fases:

FIGURA 1. Modelo metodológico



Fuente: Elaboración propia

el escenario y elimina los obstáculos, pero no representa el guion. De eso, se ocupan los estudiantes (Finkel, 2008, p.165).

3.1. PROBLEMA

Como su propia terminología indica, esta metodología parte del planteamiento de un problema inicial o reto intelectual que activa la curiosidad y el interés del alumno y le predispone para el aprendizaje. Se trata de plantear preguntas intrigantes que interpelen al alumno y despierten la necesidad de dar respuesta²¹². De ahí la importancia de que se seleccionen buenos problemas para el aprendizaje²¹³ con el fin de captar de manera inmediata su atención y motivarlos. Para ello, son muy útiles los ejemplos cotidianos o casos reales que son a los que nosotros hemos recurrido.

Ideas previas

Ante los problemas inicialmente planteados, que suponen un desafío intelectual, los estudiantes reflexionan y tratan de dar respuesta exponiendo sus ideas previas²¹⁴. Estas hipótesis iniciales rara vez coinciden con la explicación disciplinar, pero no deben ser tratadas como errores sino más bien como el punto de partida para enseñar y aprender.

Conocer los esquemas mentales iniciales de los alumnos es importante porque al interactuar con la nueva información dará como resultado el aprendizaje. Asimismo, nos permite adaptar el proceso de enseñanza a sus niveles y dificultades (De Alba y Porlán, 2007, p. 47), evaluar el proceso de aprendizaje y ver dónde encuentran mayores obstáculos.

²¹² De acuerdo con Bain (2005): "las personas tienden a aprender más efectivamente (de forma que les influye duradera, sustancial y positivamente en su manera de actuar, pensar o sentir) cuando: 1) intentan resolver problemas (intelectuales, físicos, artísticos, prácticos o abstractos) que consideran intrigantes, atractivos o importantes..." (pp. 119-120).

²¹³ Según De Alba y Porlán (2007), una buena cuestión o problema debe reunir una serie de características: 1) Debe ser significativa para los estudiantes, en el sentido en que les interpele y suscite en ellos la necesidad de dar una respuesta; 2) Relevante desde el punto de vista de la disciplina; 3) Conectar con los grandes asuntos sociales y ambientales, tanto locales como globales con el objetivo de que trascienda las paredes del aula (p. 46).

²¹⁴ "En el momento en que se aborda una cuestión sentida como un reto intelectual, nuestra mente, de un modo natural, aventura respuestas, tomando como base el conocimiento que ya posee y la capacidad de reorganizarlo a la luz del dilema planteado. En nuestro caso, estas hipótesis se corresponden con las ideas de los estudiantes en el momento de la interacción con la cuestión planteada" (De Alba y Porlán, 2007, p. 46).

Entre los distintos instrumentos que existen para conocer las ideas iniciales, el cuestionario, aunque no es perfecto, es un medio adecuado para recoger a la vez todas las muestras de los estudiantes y realizar un análisis sistemático (Filloi, 2022, p. 76). Las preguntas del cuestionario dependerán de los problemas y el contenido que se desee trabajar y determinarán la secuencia de actividades que se desarrollarán con objeto de superar los obstáculos detectados.

Actividad de contraste

A la luz de cada una de las preguntas y de las hipótesis iniciales se irán desarrollando una secuencia de actividades de contraste con la que los alumnos contrastan la nueva información obtenida con sus esquemas mentales iniciales, lo que le permite tomar consciencia de sus limitaciones y construir ellos mismos los conocimientos, dando como resultado el aprendizaje (De Alba y Porlán, 2007, pp. 40, 41, 48-51). Las actividades de contraste pueden funcionar para aportar nueva información, pero también para reorganizar ideas que ya manejan los estudiantes.

Denominamos actividad a todo lo que hacemos para que los alumnos aprendan. Por tanto, al diseñar la actividad deberemos tener en cuenta para qué se hace.

Las actividades de contraste pueden ser de muy diverso tipo (fichas de lectura, análisis de casos, lectura y comentario de noticia, debate en clase, aportación de otro estudiante, simulaciones, trabajo en equipo, explicación del docente...). En este sentido, el método utilizado ha sido mixto porque, como se comprobará, en las actividades de contraste se ha dado especial preponderancia a la elaboración de casos prácticos y el análisis de la jurisprudencia.

Ideas finales y conclusiones

En esta fase se lleva a cabo un momento de recapitulación. Los estudiantes formulan sus hipótesis finales y las comparan con las iniciales para sistematizar lo aprendido (De Alba y Porlán, 2007, p. 48). La comparación entre las ideas iniciales y finales, una vez realizadas las actividades de contraste, permite al profesor evaluar a los alumnos y

analizar la evolución en el proceso de aprendizaje. Se valora si efectivamente el aprendizaje se ha alcanzado y cuáles han sido los obstáculos más difíciles de superar.

Para conocer las ideas finales de los estudiantes se pueden utilizar distintos instrumentos como, por ejemplo, volver a pasar el cuestionario inicial y comprobar si las respuestas de los estudiantes son más construidas y evolucionadas; realizar una prueba tipo test... (Filloi, 2022, p. 77).

4. RESULTADOS

Hemos aplicado en el aula la metodología antes expuesta con objeto de estudiar el tema de la propiedad horizontal. En coherencia con el modelo metodológico aplicado, hemos planteado propuestas de contenido en relación con problemas ya que ello nos garantiza la coherencia entre el qué enseñar (mapa de contenidos) y el cómo enseñar (secuencia de actividades) (García, Porlán y Navarro, 2007, p.66). Para ello se ha diseñado y puesto en práctica una secuencia de actividades siguiendo el cronograma temporal que a continuación se expone:

SESIÓN 1 (1 HORA): PLANTEAMIENTO PROBLEMA E IDEAS PREVIAS.

Presentación y planteamiento del problema (Fase: planteamiento problema)

Se comienza la primera sesión informando a los alumnos de que se va a poner en práctica una nueva metodología y se les plantea el problema general o pregunta clave a la que trataremos de dar respuesta: ¿cuál es el régimen jurídico de la propiedad horizontal?

A continuación, se les muestra el mapa de contenidos²¹⁵ que trabajaremos en el tema, se analiza la interrelación existente entre ellos, y se

²¹⁵ La elaboración del mapa de contenidos nos permite concretar qué contenidos quiero que los estudiantes aprendan en relación con ese tema y la interrelación existente entre ellos. En la elaboración del mapa de contenidos se ha de tener en cuenta que: a) existen distintos tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; b) se deben seleccionar los contenidos esenciales y establecer la relación existente entre ellos y, a continuación, los contenidos secundarios o en un segundo plano que dependen de estos (García, Porlán y Navarro, 2007, pp.58-64).

les dan instrucciones claras sobre la programación de las distintas sesiones.

Cuestionario inicial (Fase: ideas previas)

Los alumnos presencialmente en clase deben responder a un cuestionario inicial formado por una serie de preguntas (problemas) concatenadas de una forma lógica que han servido de base para trazar el mapa de contenidos del tema. “Problemas y contenidos serían las dos caras de una misma moneda” (García, Porlán y Navarro, 2007, p. 66).

Con el cuestionario inicial podemos conocer cuáles son las ideas iniciales de los alumnos y pretendemos despertar su curiosidad (“activación mental”). Por eso, la mayoría de las preguntas que se han planteado han sido ejemplos cotidianos cercanos al alumnado, que en su mayoría vive en bloques de pisos en propiedad horizontal. La lógica de los estudiantes o su criterio de justicia lleva a que ofrezcan inicialmente respuestas que se alejan de la regulación legal y jurisprudencial imperante. Por ejemplo, si vivo en el bajo, ¿por qué tengo que pagar los gastos del ascensor? Sin embargo, las respuestas no deben ser tratadas como errores sino como el punto de partida. De ahí que se mantenga una actitud de escucha activa con respeto a las ideas de nuestros estudiantes para adaptarnos a sus niveles y dificultades.

Con la intención de que los estudiantes manifiesten sus ideas de forma libre y espontánea, se les recalca que no se trata de un examen y se realiza el cuestionario de forma anónima. Únicamente se incluirá una clave para poder comparar las ideas iniciales y finales.

Las preguntas, en las que se sustenta el mapa de contenidos, son las siguientes:

1. ¿Qué es la propiedad horizontal?
2. ¿Qué requisitos tienen que darse para que un bloque de pisos y locales se constituya en régimen de propiedad horizontal?

Es importante la interacción entre los distintos contenidos ya que su fragmentación provocará que los alumnos lo estudien de memoria al observarlos como compartimentos estancos, sin conexión y sin sentido.

3. ¿Qué son los elementos comunes y los elementos privativos?
4. ¿Qué es la cuota de participación?
5. ¿Puede un propietario cerrar la terraza de su piso sin contar con el consentimiento de la Junta de propietarios? ¿Por qué?
6. ¿Podría una persona tocar el piano en su casa? ¿Existe algún límite? ¿Cuáles?
7. Respecto a las dos cuestiones anteriores, ¿qué podría hacer la Comunidad de Propietarios? ¿quién/es estarían legitimados?
8. ¿Qué sería necesario para instalar un ascensor en un bloque de pisos en propiedad horizontal?
9. El vecino del bajo, que ha votado en contra de la instalación del ascensor puesto que no lo va a utilizar, ¿está exento del pago de los gastos comunes derivados de la instalación y uso del ascensor? ¿Cuál sería el fundamento?

SESIÓN 2, 3 Y 4 (5 HORAS): ACTIVIDADES DE CONTRASTE.

De acuerdo con el modelo metodológico y con el mapa de contenidos, para las sesiones 2, 3 y 4, se han programado una secuencia de actividades que permitan a los estudiantes dar respuesta a cada uno de los problemas planteados, superar los obstáculos y trabajar cada uno de los contenidos. En cada sesión se trabajaron, a través de la elaboración de casos prácticos y análisis de la jurisprudencia, según los casos, un grupo de problemas.

De ahí que todas las sesiones se inicien analizando las ideas previas del estudiantado en relación con una batería de preguntas del cuestionario inicial y finalicen con la puesta en común en clase. Aunque en la puesta en común en clase es un alumno el que inicialmente responde a las preguntas o resuelve el caso, ello no impide que el resto de compañeros puedan realizar las intervenciones que consideren oportunas para mostrar su desacuerdo, aportar o completar información... Ello propicia que se genere un debate constructivo, que posibilita la negociación crítica, el intercambio de ideas y que se formulen las principales con-

clusiones que se reflejan en la pizarra a modo de esquema. El papel de la profesora se circunscribe a dirigir el debate, aclarar dudas, aportar o completar la información...

SESIÓN 2 (2 HORAS)

Se organiza en grupos a los alumnos que asisten a clase para que trabajando de forma colaborativa constituyan y redacten el título constitutivo de un inmueble en propiedad horizontal, diferenciando el contenido necesario y el potestativo. Posteriormente, deben proceder a su inscripción en el Registro de la Propiedad. Para ello los alumnos deben consultar los manuales de la asignatura, la Ley de Propiedad Horizontal, la Ley Hipotecaria y distintos modelos de escrituras de inmuebles en propiedad horizontal. El papel del docente se circunscribe a pasear por clase, escucharlos y resolver las dudas (Finkel, 2008, pp. 164 y 169). Al hilo de esta actividad los alumnos dan respuesta a las preguntas 1 a 4 del cuestionario inicial y trabajan distintos contenidos del mapa conceptual: concepto de propiedad horizontal; normativa; constitución del régimen de propiedad horizontal (título constitutivo, otorgamiento, forma, contenido necesario [elementos privativos y comunes. Cuota], contenido potestativo [estatutos y reglamentos de régimen interior]). Además, se relaciona con el tema de la copropiedad, que ya hemos estudiado.

SESIÓN 3 (1 HORA)

Los alumnos han debido realizar previamente, de forma individual y fuera del aula, una actividad que se pondrá en común en clase. En este caso, se plantean dos actividades de contraste que tienen la misma estructura, pero en la que se van a trabajar distintos aspectos. Por eso, la mitad de los alumnos realizará la primera actividad y la otra mitad, la segunda actividad.

Las actividades consisten en que a la luz de las preguntas 5 a 7 del cuestionario inicial, los alumnos deben buscar y leer las sentencias indicadas y responder a una serie de preguntas. De esta forma, se logra trabajar otro de los contenidos del tema como son los derechos y las obligaciones en la propiedad horizontal y su relación con los límites

derivados de las relaciones de vecindad, así como una de las funciones del presidente de la comunidad.

Por ejemplo, en el supuesto 2, con relación a la pregunta ¿podría una persona tocar el piano en su casa? ¿existe algún límite? ¿cuáles? ¿qué podría hacer la Comunidad de Propietarios? ¿quién/es estarían legitimados? Los alumnos deben buscar y leer, entre otras, la sentencia conocida como el “caso de la niña pianista” y responder a las siguientes preguntas:

- a. ¿Pueden desarrollar los propietarios de pisos o locales cualquier tipo de actividad?
- b. ¿Qué fundamentación o normas jurídicas aplican nuestros tribunales en caso de inmisiones, como las producidas por el ruido?
- c. ¿Qué criterios utilizan los tribunales para determinar la licitud de la inmisión?
- d. ¿Qué acciones se pueden ejercitar frente a una inmisión ruidosa generada en un piso en propiedad horizontal? ¿Quién estaría legitimado? ¿Qué medios de prueba se pueden utilizar para que la acción fuera estimada?

Tras la puesta en común en clase y la formulación de las principales conclusiones, la docente, con objeto de afianzar los conocimientos y de que los alumnos desarrollen otras competencias (razonamiento crítico, argumentación jurídica...), plantea otros problemas similares que se vuelven a debatir en el aula. Ej. ¿qué podría hacer si el perro del vecino estuviera todo el día ladrando?

SESIÓN 4 (2 HORAS)

Se publica la convocatoria de una Junta de propietarios que tiene como único punto del orden del día el debate y, en su caso, aprobación de la instalación de un ascensor en un inmueble. En base a esta convocatoria se propone la realización de un caso práctico en el que los alumnos, de forma individual y fuera del aula, tienen que responder a una serie de preguntas, argumentando jurídicamente las respuestas. Para ello deben

consultar la Ley de Propiedad Horizontal, buscar jurisprudencia y leer el artículo: Arnau Moya, F. (2021). La problemática de la instalación de ascensores en los edificios de propiedad horizontal. *Revista jurídica valenciana*, (37-38), 33-69.

Con posterioridad en clase, como hemos señalado anteriormente, se produce la puesta en común y se extraen las conclusiones principales.

Con esta actividad se da respuesta a las preguntas 8 y 9 del cuestionario inicial y sirve para trabajar varios aspectos clave del mapa de contenidos: órganos de la comunidad, especialmente lo relativo a la Junta de propietarios (convocatoria, asistencia, mayorías, voto presunto, régimen de impugnación y derechos), así como una de las obligaciones esenciales del propietario como es la contribución a los gastos generales.

Entre las preguntas que se planteaban en el caso práctico:

- a. ¿Quién y cuando se debe convocar la Junta?
- b. ¿Debe concurrir un *quorum* para que se entienda válidamente constituida la Junta?
- c. D. Ramón sostiene que para poder proceder a la instalación del ascensor es necesaria la unanimidad de todos los vecinos al implicar la obra una modificación del título constitutivo por suponer una alteración de los elementos comunes. Por eso, de adoptarse con el voto favorable de la mayoría de los propietarios, el acuerdo no sería válido. ¿Tiene razón en lo que alega?
- d. ¿Cambiaría la respuesta anterior si la instalación del ascensor hubiera sido solicitada por Pepe, vecino del 5ºa), que a sus 80 años tiene muchísimas dificultades para acceder a su vivienda andando?
- e. Francisco, que se muestra disconforme con la instalación del ascensor y que lleva sin satisfacer la cuota de los tres últimos meses, ¿podría asistir a la Junta de propietarios y votar en contra de la instalación el ascensor?

- f. D. Juan, vecino del 3º a), se niega a pagar todos los costes derivados de la instalación, conservación y mantenimiento del ascensor porque votó en contra, ¿estaría exento del pago?
- g. El vecino del bajo se niega a pagar todos los costes derivados de la instalación, conservación y mantenimiento del ascensor porque no hará uso del mismo. ¿Es eso posible?
- h. D. Eustaquio, sin embargo, vecino del 4º B, se muestra en contra y alega que el acuerdo es contrario a la Ley puesto que de conformidad con el art. 9.1.e) de la LPH, cada propietario está obligado a contribuir a los gastos de la comunidad según su respectiva cuota de participación, salvo que se haya establecido otro sistema de contribución en los estatutos de la comunidad, cosa que no ha sucedido. Por tanto, tanto los costes derivados de la instalación como los gastos de mantenimiento y funcionamiento deberán repartirse conforme a la cuota de participación.

Iniciadas las obras, D. Eustaquio pide judicialmente su paralización dado que se ha adoptado el acuerdo infringiendo lo dispuesto en los artículos 9.1.e) de la LPH y 17.6 de la LPH. ¿Está usted de acuerdo?

- i. D. Roberto, que no ha asistido a la Junta de propietarios, transcurridos dos meses desde que se le ha comunicado el acuerdo, pretende manifestar su voto en contra. ¿Es ello posible? ¿En qué sentido sería su voto?
- j. ¿Podría D. Francisco (que adeudaba algunas cuotas) impugnar el acuerdo adoptado por la Junta de propietarios?
- k. El vecino del bajo, a modo de rebeldía, para manifestar su disconformidad con la instalación del ascensor deja de pagar los gastos generales de la comunidad. A los 13 meses vende su vivienda a Pepe. ¿Está obligado Pepe a pagar las cuotas adeudadas? ¿Puede quedar el bien inmueble transmitido afecto al pago?

SESIÓN 5 (1 HORA): IDEAS FINALES-CONCLUSIONES.

Cuestionario final

Se pide a los alumnos que vuelvan a contestar las preguntas del cuestionario inicial con el fin de que, comparando uno y otro, se pueda evaluar y conocer los avances en la escalera de aprendizaje²¹⁶. De esta forma, podemos conocer la progresión de la clase y de cada estudiante.

Tipo test

Se realiza un modelo de examen con 10 preguntas tipo test (el examen final sigue este formato) a través de la plataforma de enseñanza virtual. Para ello disponen de 12 minutos. Tras comprobar los propios estudiantes sus errores, preguntan en clase las posibles dudas que son resueltas por los demás compañeros. La profesora se limita a hacer las aclaraciones que considere oportunas. El resultado de la prueba, de la que no se había avisado previamente, fue bastante positivo.

Con la aplicación de esta metodología se han obtenido resultados satisfactorios. Por una parte, para valorar el aprendizaje de los estudiantes, se lleva a cabo un análisis comparativo entre las respuestas del cuestionario inicial y final y se realiza una escalera de aprendizaje, con cuatro escalones para cada una de las preguntas, correspondiente a los cuatro niveles de conocimiento en que se puede dividir a los alumnos según la respuesta. De ella resulta que, con carácter general, el aprendizaje ha sido fructífero puesto que la mayoría de los alumnos partían del primer o segundo escalón en gran parte de las preguntas y han logrado alcanzar el tercer o cuarto escalón.

Por otra parte, al finalizar el ciclo de mejora se pregunta a los alumnos que lo han seguido su opinión sobre la implementación de esta nueva metodología. Destacan que, aunque en un primer momento se encontraban algo reticentes ya que exige trabajar más de lo habitual, se han sentido protagonistas del proceso de aprendizaje. Les ha resultado sa-

²¹⁶ Para valorar los aprendizajes alcanzados, lo más adecuado es utilizar el mismo instrumento empleado para extraer las ideas iniciales y realizar un análisis similar de las respuestas (Rivero y Porlán, 2007, p. 88).

tisfactorio haber elaborado por sí mismos el contenido, haber tomado sus propias decisiones, así como haber sido capaces de dar respuesta a nuevas situaciones que se les planteaban. Les ha parecido de gran utilidad ver la aplicación práctica de la normativa ya que les dota de competencias para desempeñar su labor en un futuro profesional. Sin embargo, hacen hincapié en que se trata de una metodología que requiere de un gran esfuerzo y dedicación por parte de los alumnos, por lo que sería difícil aplicarla a todo el temario en todas las asignaturas.

5. DISCUSIÓN

Para avanzar del modelo didáctico personal al modelo que consideramos deseable, se analizan las ventajas y los aspectos que mejor y peor funcionaron en la puesta en práctica de esta experiencia.

En cuanto a las ventajas, al tratarse de un modelo de aprendizaje basado en la reelaboración de ideas de los estudiantes, el aprendizaje es significativo y no únicamente memorístico. Pudimos percatarnos de ello porque los alumnos supieron contestar gran parte de las preguntas del tipo test, del que previamente no se había avisado. Ello será probablemente porque han comprendido y trabajado la materia y no únicamente aprendido de memoria.

Por una parte, ha funcionado bien trabajar en torno a problemas cotidianos conectados con la realidad ya que despiertan un mayor interés y participación más activa por el alumno. Por ejemplo, generó mucho debate la cuestión de si una persona puede tocar un piano o realizar cualquier otra actividad en su vivienda.

Por otra parte, al tratarse de una metodología basada principalmente en el trabajo autónomo del estudiante, es importante darles la oportunidad de que alcancen por sí mismos el contenido sin dárselo hecho. Resulta satisfactorio y sorprendente comprobar cómo, a veces, lo consiguen. Para ello se destaca el papel de las actividades de contraste como medio de favorecer el aprendizaje y dar al alumno el rol protagonista. Asimismo, ha sido muy útil para que los alumnos afiancen la materia sintetizar las conclusiones en la pizarra a modo de esquema.

Asimismo, es una metodología que permite que los contenidos se construyan en red y se puedan interrelacionar los temas, creando un sistema de ideas cada vez más complejo con el que se consigue que el alumno interiorice lo estudiado. Así, por ejemplo, este tema de la propiedad horizontal se relaciona con uno de los temas del proyecto docente ya visto, como es el de la copropiedad.

Además, es una metodología que permite integrar a la vez la teoría y la práctica lo que posibilita que el alumno adquiera otras competencias y habilidades prácticas, más allá de las puramente didácticas. El haber leído e interpretado sentencias, la legislación, redactado documentos, resuelto casos prácticos..., permite a los alumnos aproximarse a la realidad y a la aplicación práctica de la normativa, le facilita la comprensión de conceptos teóricos y textos jurídicos y les permite trabajar otras competencias como:

- Búsqueda, manejo e interpretación tanto de la legislación como la jurisprudencia en las correspondientes bases de datos.
- Correcto empleo escrito y oral del lenguaje jurídico. En este sentido, ha sido muy útil la redacción del título constitutivo de la propiedad horizontal y el debate generado en clase, como modo de intercambiar ideas entre los estudiantes y mejorar la expresión oral (perder miedo escénico).
- Capacidad de análisis, de síntesis, de razonamiento crítico, de interpretación y argumentación jurídica para finalmente, tomar las decisiones y ser capaz de aplicarla a nuevas situaciones o nuevos problemas jurídicos planteados. Se les prepara para que sepan dar un adecuado enfoque a problemas jurídicos reales, siendo conscientes, como ellos mismos han percibido, que en muchos casos no hay una única solución o respuesta posible. Al final es la labor que, de uno u otro modo, van a tener que desempeñar cuando ejerzan su profesión.
- Capacidad para trabajar de forma colaborativa con lo que se potencian otras actitudes como: el intercambio de ideas, la negociación, el saber escuchar y alcanzar conclusiones comu-

nes, entre otras (Finkel, 2008, pp. 155 y 156). De ahí que en la segunda sesión tuvieran que trabajar en grupos.

– Competencias digitales.

Entre los aspectos que peor funcionaron y que hay que mejorar están, en primer lugar, que se le debe dar buenas instrucciones de trabajo y formarles en la búsqueda de información. Al ser alumnos de 3º del Grado en Derecho presumí que sabían buscar jurisprudencia en las bases de datos y no era así, lo hacían a través de *google*. De ahí que se tuviera que dedicar parte de una clase a enseñarles. Esto pone de manifiesto que los alumnos no están habituados a buscar la información y la importancia de enseñarles a manejar las bases de datos legales y jurisprudenciales puesto que es una habilidad práctica que van a necesitar para poder desarrollar su actividad laboral, con independencia de la carrera profesional que elijan.

Por otra parte, en la puesta en común de las actividades, en las primeras sesiones se pidieron alumnos voluntarios, pero se observó que la respuesta era monopolizada siempre por el mismo grupo de alumnos, limitándose el resto a ser meros espectadores. Con objeto de evitar esta situación y que todos los alumnos se implicaran, en las últimas sesiones, fui preguntando a los alumnos por orden alfabético. En este sentido, se deben buscar estrategias con las que se consiga la participación del mayor número de alumnos posible.

También es necesario aprender a gestionar bien el tiempo. En algunos casos, nos entretuvimos demasiado en algunas preguntas lo que fue en detrimento de otras que se tuvieron que contestar de forma más rápida.

Aunque con objeto de que los estudiantes colaboren, se les ha explicado con claridad en qué consisten las actividades y su importancia práctica, se debe destacar que en la mayoría de los casos la motivación intrínseca es escasa. A pesar de que la realización de las actividades de contraste se contabilizó dentro de la evaluación de las notas prácticas, sólo la hicieron una media de un 40% de los alumnos. Probablemente por dos motivos: casi la mitad de los alumnos eran repetidores y, pro-

bablemente, por el poco peso en la calificación. De ahí que deba incentivarlos otorgando una mayor puntuación en la calificación.

6. CONCLUSIONES

Si queremos mejorar como docentes es importante, en primer lugar, identificar todas las pautas y rutinas que seguimos no porque tengamos la convicción de que van a producir un mejor aprendizaje, sino por tradición, por imitación... Ello nos ayudará a decidir si las mantenemos o las cambiamos por otras, todo ello en la búsqueda del mejor modelo docente posible.

La metodología basada en la resolución de problemas, combinada con la realización de casos prácticos, es adecuada puesto que permite al alumno, como protagonista del proceso de aprendizaje, construir los conocimientos e interiorizarlos, no únicamente aprenderlos de forma memorística. Por su parte, el papel del docente no desaparece, sino que se transforma, convirtiéndose en guía y acompañante en ese proceso. Además, es una metodología que permite integrar a su vez la teoría y la práctica, creando un entorno proclive al aprendizaje real, lo que posibilita que los alumnos adquieran diversas competencias y los prepara para desempeñar su labor en un futuro profesional. No obstante, ha de tenerse en cuenta que la aplicación de este tipo de métodos de forma exitosa requiere de un alto grado de implicación tanto para el profesorado, como para el alumnado, lo que no siempre se consigue.

Tras la puesta en práctica de esta experiencia, voy a intentar mantener algunos principios didácticos en mi docencia:

- Seleccionar los contenidos estructurales del tema, diferenciándolos de los secundarios y organizándolos mediante mapas de contenidos en los que se relacionen las distintas ideas.
- Trabajar el contenido de los temas en torno a la formulación de preguntas o problemas relevantes de la realidad que activen la curiosidad y motivación de los estudiantes y que den sentido al mapa de contenidos.

- Hacer un diseño previo, adecuado y secuenciado de las actividades de contraste según los objetivos que se pretendan obtener y adaptado a las características de los contenidos.
- Elaborar cuestionarios para poder conocer y analizar los modelos mentales iniciales y finales de los alumnos, con objeto de evaluar la progresión en el aprendizaje.
- Elaborar un diario de sesiones sobre lo que ocurre en el aula para examinar qué aspectos funcionan y cuáles habría que mejorar para poder ir avanzando en la construcción del mejor modelo didáctico personal.

7. REFERENCIAS

- Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De-Alba-Fernández, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En N. De-Alba-Fernández y R. Porlán (Coords.), Docentes universitarios una formación centrada en la práctica. Morata.
- De Alba, N. y Porlán, R. (2007). La metodología de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla (pp. 36-53). Morata.
- Fillol Mazo, A. (2022). La enseñanza del Derecho Internacional Público y las Relaciones Internacionales a través de la aplicación práctica: aprendizaje basado en la resolución de problemas. En C. García Ruiz, A. Fillol Mazo y D. Carrizo Aguado (Coords.), La formación en Derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos (pp. 72-87). Dykinson.
- Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- García, E., Porlán, R. y Navarro, E. (2007). Los fines y los contenidos de enseñanza. En R. Porlán (Coord.), Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla (pp. 55-72). Morata.
- Noguero, F. (2013). Metodología participativa en la enseñanza universitaria. Narcea.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2007). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla (pp. 73-91). Morata.

