



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en derecho



Coords.

Rabia M' Rabet Tamsamani
Lorena Caller Tramullas

Dykinson, S.L.

NUEVAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO
DE LAS COMPETENCIAS EN DERECHO



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

NUEVAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS
PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS
COMPETENCIAS EN DERECHO

Coords.

RABÍA M'RABET TEMSAMANI
LORENA CALLER TRAMULLAS

Dykinson, S.L.

2023

NUEVAS HERRAMIENTAS METODOLÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS COMPETENCIAS EN DERECHO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2023

N.º 144 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-360-4

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

PRÓLOGO	10
RABÍA M ^a RABET TEMSAMANI	
LORENA CALLER TRAMULLAS	

PARTE I

REFUERZO DE LAS COMPETENCIAS Y MEJORA DE LA CALIDAD INVESTIGADORA EN DERECHO

SECCIÓN I

INICIATIVAS INNOVADORAS PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LOS TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO

CAPÍTULO 1. INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN DERECHO INTERNACIONAL EN EL ÁMBITO DE LAS ENERGÍAS MARINAS RENOVABLES EN EL ESTRECHO DE GIBRALTAR.....	15
RABÍA M ^a RABET TEMSAMANI	
CAPÍTULO 2. EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS EN EL CAMPO DEL DERECHO	31
CAMILO PINOS JAÉN	
MARCELO GUERRA CORONEL	
PAOLA VALLEJO CÁRDENAS	
MARCELA SÁNCHEZ SARMIENTO	
CAPÍTULO 3. LA DETERMINACIÓN DEL TEMA Y LA FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN EN CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA LEGAL PARA TRABAJO DE FIN DE MÁSTER DE DERECHO INTERNACIONAL Y DE LA UNIÓN EUROPEA.....	48
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 4. APUNTES PRELIMINARES SOBRE UNA NUEVA ESTRATEGIA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL.....	62
BERTHA PRADO-MANRIQUE	

CAPÍTULO 5. VICISITUDES JURÍDICAS EN TORNO A LA FICTA CONFESSIO ANTE LA NEGATIVA A LA PRÁCTICA DE LA PRUEBA BIOLÓGICA DE PATERNIDAD.....	75
ELISA MUÑOZ CATALÁN	

CAPÍTULO 6. EL SISTEMA DE ALERTAS TEMPRANAS DE LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE COLOMBIA Y SU PAPEL EN LA PROTECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS.....	91
ANA CAROLINA SÁNCHEZ SÁNCHEZ	

SECCIÓN II

LA ENSEÑANZA DE DERECHO Y LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE

CAPÍTULO 7. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL EN LA ACTUALIDAD: NUEVAS PERSPECTIVAS Y HORIZONTES	112
JOSE LEON ALAPONT	

CAPÍTULO 8. EL USO DE LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA: UN ESTUDIO DE CASO DE DIFUSIÓN DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	126
ESTEFANÍA HARANA SUANO	

CAPÍTULO 9. DOCENCIA Y RENOVACION PEDADÓGICA: CÓMO ENSEÑAR Y APRENDER DERECHO EN UNA LENGUA EXTRANJERA.....	147
LAURA ARAGONÉS MOLINA FRANCISCO PASCUAL-VIVES	

CAPÍTULO 10. LOS TEST DE AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE.....	164
MARÍA DEL CARMEN CAPARRÓS SOLER	

CAPÍTULO 11. LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN LA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA TRABAJO FIN DE GRADO DE DERECHO. EXPERIENCIA EN EL CENTRO UNIVERSITARIO SAN ISIDORO	180
CONSUELO CAMACHO PEREIRA	

SECCIÓN III
IGUALDAD, GÉNERO Y SOLIDARIDAD A TRAVÉS
DE LA ENSEÑANZA DE DERECHO

CAPÍTULO 12. LA EQUIDAD ES NECESARIA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: MUJERES Y HOMBRES SON IGUALES PERO DIFERENTES	195
ANGÉLICA MARÍA OCHOA DÍAZ	
CAPÍTULO 13. <i>LOCATIO CONDUCTIO</i> Y SOLUCIÓN HABITACIONAL A COLECTIVOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOBREVENIDA A CAUSA DEL COVID-19	210
ELISA MUÑOZ CATALÁN	
CAPÍTULO 14. APREHENDIZAJE BASADO EN LA SOLIDARIDAD: UN ACERCAMIENTO DESDE EL DERECHO	226
MARCELO GUERRA-CORONEL CAMILO PINOS-JAÉN ERNESTO ROBALINO-PEÑA PAOLA VALLEJO-CÁRDENAS	
CAPÍTULO 15. LA INSTRUMENTALIZACIÓN DEL PLURALISMO JURÍDICO Y BUEN VIVIR EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL ECUADOR.....	243
MARCELA PAZ SÁNCHEZ SARMIENTO JAVIER ÁVILA-LARREA ADRIANA ELIZABETH MORA BERNAL CAMILO PINOS JAÉN	
CAPÍTULO 16. TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL.....	257
PAOLA VALLEJO CÁRDENAS MARCELO GUERRA CORONEL ERNESTO ROBALINO PEÑA JUAN JOSE CARRASCO LOYOLA	

PARTE II
INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE LAS TIC Y NUEVAS
HERRAMIENTAS EN EL AULA

SECCIÓN I
NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN
ONLINE Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

CAPÍTULO 17. EL DERECHO MERCANTIL EN UN ENTORNO DE EDUCACIÓN EN LÍNEA	274
JUDITH MORALES BARCELÓ	
CAPÍTULO 18. LA PREPARACIÓN DE VÍDEOS COMO SISTEMA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN EL AULA VIRTUAL	286
M ^a . DE LA CONCEPCIÓN CHAMORRO DOMÍNGUEZ	
CAPÍTULO 19. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN ONLINE.....	299
BLANCA BALLESTER CASANELLA	
CAPÍTULO 20. CHATGPT EN LA DOCENCIA DEL DERECHO: UNA “AUTORIDAD” A LA QUE CONVENCER.....	314
DANIEL LÓPEZ RUBIO EDUARDO PIMENTEL GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 21. REUTILIZACIÓN DIGITAL E INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS SOCIALES, HUMANAS Y JURÍDICAS. USO EN EL AULA DE LOS PRELIMINARES DE LIBROS ANTIGUOS ESPAÑOLES VOLCADOS EN REPOSITARIOS	332
IGNACIO EZQUERRA REVILLA	
CAPÍTULO 22. ASPECTO BIFACE DE LA DIGITALIZACIÓN Y EL DERECHO.....	349
ZULEY FERNÁNDEZ CABALLERO	
CAPÍTULO 23. ANÁLISIS DE SENTENCIAS GENERADAS POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL. REFLEXIONES SOBRE EL USO DE ESTA TECNOLOGÍA EN EL AULA JURÍDICA	369
JESÚS PALOMARES BRAVO	

SECCIÓN II
LUDIFICACIÓN, GAMIFICACIÓN Y EXPERIENCIAS
DE AULA INVERTIDA

CAPÍTULO 24. TRES PELÍCULAS PARA COMPRENDER EL DERECHO ..	384
ALFONSO BALLESTEROS	
CAPÍTULO 25. EL CINE Y EL DERECHO PROCESAL.....	396
SONIA CANO FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 26. EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS ESENCIALES DEL DERECHO ADMINISTRATIVO A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN: EN ESPECIAL, EL USO DE LOS LLAMADOS “ROSCOS DE PALABRAS”	409
LUCÍA ALARCÓN SOTOMAYOR CARMEN MARTÍN FERNÁNDEZ	
CAPÍTULO 27. FILM "REPO MEN" COMO MEDIO ILUSTRADOR DE LOS LÍMITES A LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE MATERIAL BIOLÓGICO Y SU COMERCIALIZACIÓN	427
SALVADOR FRANCISCO RUIZ MEDRANO UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO LARI ARTHUR VIANTO	
CAPÍTULO 28. EL USO ADECUADO DE LA VIÑETA (MEME) COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN DERECHO INTERNACIONAL.....	445
LORENA CALLER TRAMULLAS	
CAPÍTULO 29. MOOT COURTS Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA ENDERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA	462
IGNACIO PEROTTI PINCIROLI	
CAPÍTULO 30. SINERGIA ENTRE PRÁCTICAS ANTIGUAS Y METODOLOGÍAS NUEVAS: CONTAR HISTORIAS PARA HACER MÁS ATRACTIVO EL DERECHO	479
ARIANA EXPÓSITO GÁZQUEZ SALVADOR CRUZ RAMBAUD	
CAPÍTULO 31. <i>MOOT COURTS</i> EN EL METAVERSO.....	492
LORENA MARÍA ARISMENDY MENGUAL	

A pesar de la atención que la doctrina especializada ha venido prestando a la innovación docente para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en derecho, la obra que tenemos el honor de presentar constituye un interesante estudio monográfico plenamente justificado, no solo por la actualidad de sus aportaciones, sino por su utilidad para quienes quieran implementar en el aula nuevas herramientas metodológicas. Y es que, uno de los desafíos de la enseñanza superior en nuestro días consiste en seleccionar los métodos y estrategias más adecuados/as para alcanzar un resultado óptimo en estos procesos con el objetivo de reforzar competencias en la formación de los/as futuros/as juristas. Por esta razón, en la universidad de nuestros días es necesario implementar nuevas herramientas pedagógicas, en las que las tecnologías de la información y comunicación, así como la inteligencia artificial juega un papel protagónico. Y es que no cabe duda de que estas nuevas herramientas ayudan a conectar a los docentes y discentes con la realidad social. Es necesario, pues, adaptar el método al medio, al igual que los sistemas de evaluación de profesorado universitario, los cuales también se encuentran en constante evolución. Este fenómeno, lejos de ser una necesidad circunscrita a una realidad nacional, se extiende en todos los países de nuestro entorno. La idea que se persigue, a pesar de las diferencias, es la misma: se quiere favorecer la evaluación integral de la actividad del docente en sus tres dimensiones: investigación, transferencia y docencia.

Partiendo de esta premisa, nos complace presentar la obra *Nuevas herramientas metodológicas para el fortalecimiento de las competencias en Derecho*; publicación que se compone de veintinueve apartados en las que se hace un riguroso análisis de diferentes iniciativas innovadoras llevadas a cabo por el profesorado de diferentes universidades. En ellos,

a modo de laboratorio, se comparten interesantes experiencias derivadas de la aplicación de las nuevas herramientas pedagógicas en el aula. Para su mejor comprensión y análisis éstas se estructuran en dos grandes partes (*Refuerzo de las competencias y mejora de la calidad investigadora en Derecho y Nuevos métodos para la formación de competencias: especial referencia a las nuevas TIC y la formación digital*), subdivididas, a su vez, en varias secciones temáticas. De esta forma, los apartados que conforman la primera parte de la obra, se exponen a lo largo de tres secciones bajo los títulos *Iniciativas innovadoras para mejorar la calidad de los trabajos de investigación en Derecho* (sección I), *La enseñanza de Derecho y la implicación del alumnado en el proceso de aprendizaje* (sección II) e *Igualdad, género y solidaridad a través de la enseñanza de Derecho* (sección III). La segunda parte la obra, enfocada a la aplicación de las nuevas tecnologías (inteligencia artificial, formación *on line...*) así como la implementación en el aula de herramientas relacionadas con aquellas, también se estructura en dos secciones bajo los títulos *Nuevos métodos de enseñanza: especial referencia a la formación online y la inteligencia artificial* (sección I) y *Ludificación, gamificación y experiencias de aula invertida* (sección II).

Queremos llamar la atención al lector, sobre la ausencia de un capítulo general de conclusiones en la obra, lo que no debe ser interpretado como un descuido, sino una licencia metodológica que hemos querido incorporar, atendiendo al espíritu abierto e inclusivo con el que se quiere presentar este tema. Se trata de compartir experiencias y reflexionar sobre sus ventajas e inconveniente, atendiendo a la diversidad de materias para las que se aplican. Por último, es de justicia destacar la bibliografía utilizada por los diferentes autores/as: una bibliografía cuidada y actualizada, que revela un esfuerzo meritorio por abundar en el conocimiento de la innovación docente en derecho.

Son numerosas las fortalezas de esta obra, siendo una de ellas la experticia de los/as autores/as, excelentes conocedores/as de la materia, a quienes les avalan una amplia experiencia profesional sobre el terreno y les preceden una interesante actividad investigadora. Para concluir, nos gustaría señalar que estamos en presencia de una obra bien documentada, que incorpora, interesantes reflexiones y proporciona una valiosa

información para quien quiera reforzar las competencias en derecho a través de nuevas herramientas metodológicas. Confiamos en que esta nueva monografía no solo contribuya a la pretendida discusión a la que nos reta la academia en nuestro días, sino a una justa reflexión sobre la necesidad de qué nuevas herramientas pedagógicas hay que aplicar en las aulas para la mejor formación del derecho y su efectiva implementación. En definitiva, nos encontramos ante una obra útil y de interés en el panorama doctrinal a la que damos la bienvenida.

RABÍA M' RABET TEMSAMANI
Universidad de Jaén

LORENA CALLER TRAMULLAS
Universidad de Jaén

PARTE I

REFUERZO DE LAS COMPETENCIAS Y
MEJORA DE LA CALIDAD INVESTIGADORA
EN DERECHO

SECCIÓN I

INICIATIVAS INNOVADORAS PARA
MEJORAR LA CALIDAD DE LOS TRABAJOS
DE INVESTIGACIÓN EN DERECHO

INNOVACIÓN DOCENTE SOBRE LA INVESTIGACIÓN EN DERECHO INTERNACIONAL EN EL ÁMBITO DE LAS ENERGÍAS MARINAS RENOVABLES EN EL ESTRECHO DE GIBRALTAR

RABÍA M'RABET TEMSAMANI
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

No cabe duda alguna que, a la hora de estrenar una carrera universitaria, el/la novato/a se ve atrapado/a por la idea que su graduación sólo se completará con un trabajo de investigación. Efectivamente, el Trabajo de Fin de Grado es el trabajo universitario por excelencia¹.

El TFG es una tarea individual que pone en práctica las competencias adquiridas por el/la alumno/a, a lo largo del tiempo que dura su carrera, abordando un tema de su elección en el ámbito de la titulación correspondiente. Para este trabajo, el área de conocimiento al cual se dirige este trabajo de innovación docente es el grado de derecho y precisamente el derecho internacional público.

La experiencia propia de la autora, como alumna y actualmente como personal docente-investigador, le lleva a estar firmemente convencida de la imperiosa necesidad de dedicar un margen a la investigación jurídica en los planes de estudios conducentes a títulos de Grado. Parece paradójico esperar que los estudiantes produzcan trabajos originales y de calidad cuando no conocen el abecedario del método de investigación jurídica.

¹Fondevila Gascón, J. F.; Del Olmo Arriaga, J.L., (2013)*El trabajo de fin de grado en ciencias sociales y jurídicas, Guía metodológica*. ediciones internacionales universitarias Madrid, p.23

No sería redundante recordar que hasta la promulgación del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre², por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y modificado por el Real Decreto 861/2010, según lo dispuesto en el artículo 37 de la Ley Orgánica de Universidades, de 12 de abril, que estableció el nuevo marco para la modernización de la universidad española a través la implementado el Espacio Europeo de Educación Superior establecido por la Declaración de Bolonia de 1999, el TFG no formaba parte no formaba parte del plan de estudios. Asimismo, y de acuerdo con las disposiciones de los artículos 12.3 y 12.7, este trabajo se realiza en la fase final y está orientado a la evaluación de competencias asociadas al título.

Sería justo resaltar que la investigación es una actividad intelectual extraordinariamente apasionante y gratificante, pero también difícil, a menudo ingrata, desestabilizadora, con frecuentes momentos de duda y numerosos escollos. Si queremos evitar que se convierta en un calvario que desanime a los jóvenes investigadores, es importante que, lo antes posible, definan los elementos de una organización rigurosa y adquieran rápidamente métodos de trabajo sólidos³. Non obstante, resulta llamativo ver que el/la alumno/a debe realizar un trabajo de investigación, que es obviamente su TFG, sin haber recibido una asignatura al respecto. Si Consultamos la memoria del grado de derecho de la Universidad de Jaén⁴ y leemos las competencias, que supone adquirir el alumnado ya sean básicas y generales (CB y CG) o específicas (CE), podemos deducir que la citada memoria destaca por la ausencia de cualquier hace referencia textual a la adquisición de metodología de investigación jurídica. A menos que si se entiende que la CB3 “Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética”; CB 4 “Que

²Vid, BOE N.º. 260, de 30/10/2007

³JAILLARDON, É ; ROUSSILLON, D. (2010). Outils pour la recherche juridique, Méthodologie de la recherche de la thèse du doctorat et du mémoire du master en droit, Éditions des archives contemporaines, p.7

⁴Vid la memoria publicada en la página oficial de la Universidad de Jaén.
https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/sites/segundonivel_oferta_academica/files/uploads/memorias-ruct/grado/memoria-grado-derecho.pdf

los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado” y CB5 “Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía” hacen referencia tácitamente a ella. Para decirlo de otra forma, las tres competencias permitirían al alumnado elegir un tema, recopilar informaciones, datos y referencias para luego presentar el resultado de su estudio, por ejemplo, en un TFG.

De ahí, la utilidad de una innovación docente que versa sobre la investigación que se incluye a la hora de abordar uno de los temas incluidos en la guía docente del segundo curso del derecho internacional público. Precisamente en la fase del primer cuatrimestre para la titulación del Grado de Derecho. En este caso se hace referencia al tema 12 sobre la delimitación y régimen jurídico de los espacios marinos. O, mejor dicho, se trata del derecho internacional del mar.

En la misma línea, conviene recordar que nuestro planeta se enfrenta a retos que amenazan la vida de los seres vivos y el medio ambiente. Consecuencias éstas, suponen la implicación de todo tipo de agentes del cambio: gobiernos, empresas, sociedad civil e individuos. Para que esto ocurra, todos y cada uno de nosotros debemos formar parte del cambio. Por consiguiente y como miembros de la comunidad de educación superior e investigación, asumimos nuestro papel en la consecución de los objetivos mundiales o regionales para mitigar el calentamiento global y la degradación del medio ambiente.

A tal efecto, este capítulo de libro se centra en el estudio de parte del tema 10⁵ para la titulación del Doble Grado en Administración y dirección de Empresas y Derecho, que corresponde con el tema 12⁶ de la titulación en Grado en Derecho. Se trata precisamente, del epígrafe 4 que versa sobre los Estrechos y Aguas archipelágicas. Asimismo, examina las energías marinas renovables como medios de contribuir a la

⁵ En este tema se estudia: Aguas interiores; mar territorial y zonas contiguas; estrechos y aguas archipelágicas; Zona económica exclusiva; plataforma continental; alta mar; fondos marinos y oceánicos.

⁶ *Idem*.

protección del medio ambiente, sin omitir de sobrevolar las acciones anteriormente mencionada que tienen como objetivo la protección del medio ambiente de nuestro planeta. A continuación, pasa al procedimiento de investigación jurídica a modo de práctica.

2. OBJETIVOS

Una de las preocupaciones sobre las que existe un claro consenso en la sociedad internacional es, sin duda, la protección del medio ambiente. Como todos sabemos, el cambio climático es una realidad y tiene efectos negativos sobre las personas, la economía y la naturaleza. Es imperativo que todas las partes trabajen juntas, puesto que es la condición *sine qua non* para reducir la degradación del medio ambiente con el fin de atenuar el calentamiento global. El resultado de esta necesidad, más que deseo, se plasma en los diversos programas implementados a escala global o regional. En este contexto, cabe mencionar dos relevantes planes, uno fue planeado a nivel universal y el otro fue implementado a nivel regional.

En lo que al primer plan se refiere, son los objetivos de desarrollo sostenible (ODS)⁷ de la Agenda 30 de las Naciones Unidas. Como es sabido, se trata de diese siete objetivos que representan las metas que garantizarán un futuro mejor para el Hombre, la biodiversidad y el medio ambiente a saber: acabar con la pobreza; hambre cero; salud y bienestar; educación de calidad; igualdad de género; agua limpia y saneamiento; energía asequible y no contaminante; trabajo decente y crecimiento económico; industria, innovación e infraestructura; reducción de las desigualdades; ciudades y comunidades sostenibles; producción y consumo responsables; acción por el clima; vida submarina; vida de ecosistemas terrestres; paz, justicia e instituciones solidarias y al final alianzas para lograr los objetivos.

En relación con *European Green Deal* o el Pacto verde Europeo⁸, se trata de una hoja de ruta que establece cómo hacer de Europa el primer

⁷Vid. El portal de las NNUU <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

⁸Vid. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_es

continente climáticamente neutro en 2050, impulsando la economía, mejorando la salud y la calidad de vida de los ciudadanos, protegiendo la naturaleza y no dejando a nadie atrás. Las once acciones sobre las cuales se basa el plan verde que establecen el marco de la política de crecimiento de la UE que se adoptará en los próximos años hasta 2025. Sería importante enfatizar que la producción de las energías marinas renovables está incluida en ambos planes, de las NNUU y de la UE.

Al hilo de lo expuesto, la presente innovación docente sobre la investigación tiene varios objetivos interrelacionados. Para decirlo de otra manera, se intenta unir lo útil a lo agradable.

Como sabemos, crear una asignatura no es en absoluto una tarea sencilla que está en manos del docente y que se puede implementar cuando, basándose en su experiencia y en consonancia con los procesos de cambio que experimenta la dinámica de la sociedad, lo considera necesario. En este contexto, se puede incluir, como asignatura, la metodología de investigación jurídica, estudiar las acciones o, mejor dicho, difundir las acciones diseñadas que se centran en la protección del medio ambiente y la preservación de nuestro planeta; acercar a los alumnos a las energías marinas renovables e implicarles en este proceso mediante sus propios trabajos de investigación en la materia.

Ahora bien, los principales objetivos de la presente actividad de innovación docente se pueden expresar compendiosamente del siguiente modo:

Para comenzar, existe un objetivo de carácter general que consiste, fundamentalmente, en facilitar el aprendizaje por parte de los alumnos en uno de los temas que fueron debatido durante una década bajo el auspicio de las Naciones Unidas y logrando, por lo tanto, la aprobación del Convenio de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar (CUNDM). A este respecto, se trata de abordar la Parte III, sobre los estrechos utilizados para la navegación internacional, que está repartida en tres secciones: la primera abarca las disposiciones generales; la segunda consiste en el paso en tránsito y la tercera trata el paso inocente. Sin embargo, en la presente innovación docente, se presta una mayor importancia a la sección 2. Si los alumnos son capaces de entender y luego "dominar" lo que es un estrecho internacional de navegación,

automáticamente tendrán que saberlo todo sobre el mar territorial, la zona económica exclusiva y la alta mar. Con ello, se hace referencia a su anchura, los derechos y deberes recíprocos de los Estados ribereños y los buques⁹. No sería en absoluto exigir a los alumnos que se convierten en expertos del derecho del mar en una clase o dos, ni tampoco a lo largo de su primer cuatrimestre. No obstante, deben ser capaces de saber buscar información en el CNUDM y utilizarlas. En este ámbito, se debe llamar la atención sobre la ausencia de una definición de un “estrecho” en el CNUDM. Geográficamente hablando, un estrecho es una zona natural a lo largo de la cual dos porciones de tierra se mantienen cerca la una de la otra, lo cual limita el flujo de agua o curso de agua que se encuentra entre ellas¹⁰. En el mismo orden de idea, cabe subrayar igualmente, una definición precisa las condiciones que deben cumplir los estrechos para que sean identificados como estrecho de navegación internacional y por consiguiente, están sujetos al paso en tránsito. Conforme al CNUDM, en su artículo 37 únicamente define el alcance del paso en tránsito, los cuales son aquellos estrechos utilizados para la navegación internacional entre una parte de la alta mar o de una zona económica exclusiva y otra parte de la alta mar o de una zona económica exclusiva. En otras palabras, la definición de un estrecho de navegación internacional que se utiliza en el ámbito académico, fue establecida por el Instituto de Derecho Internacional en 1894¹¹. En este caso, se le define como un brazo de mar entre dos tierras cuya anchura no supera el doble de la anchura del mar territorial y constituye un paso habitual de un mar libre a otro y que tal estrecho no puede estar cerrado.

Ahora bien, visto esto, los alumnos deben tener una idea clara sobre los tres elementos que debe contener un estrecho para que sea catalogado como estrecho de navegación internacional. Se trata de: un elemento geográfico, es decir que se trate de una contracción natural del mar entre

⁹En este caso, se manda a los artículos 3-26; los artículos 55- 75 y los artículos 86-120 del CNUDM.

¹⁰ Es la definición presentada por la plataforma “Ecología hoy” disponible en <https://n9.cl/f6vo9>. Consultada el 3 de junio 2023.

¹¹ *Vid* M'Rabet Tamsamani, R. (2018). El Estrecho de Gibraltar: la protección internacional y nacional de su medio ambiente marino. Dykinson. P. 122.

dos territorios, que tiene una anchura limitada y conecta dos partes del mar. Por lo tanto, los canales que son aquellos pasos artificiales de obra humana están excluidos. Un elemento funcional, se trata de la utilidad del estrecho en cuestión: es obligatorio que conteste afirmativamente a la pregunta de si sirve a los fines de la navegación internacional facilitando el comercio marítimo entre los Estados. Por último, el elemento jurídico relativo a las aguas del estrecho. Para este último, estas aguas deben formar parte de las aguas territoriales de los Estados ribereños del estrecho de forma parcial o íntegramente¹².

Además del objetivo de carácter general, la actividad de innovación docente persigue el logro de otros objetivos más específicos, entre los que se podrán anotar los siguientes:

Por un lado, se presentará el estrecho de Gibraltar como ejemplo de un estrecho de navegación internacional. Su proximidad geográfica hace que su estudio en las universidades españolas tenga tanto un carácter imperativo como un sabor especial. La importancia del estrecho de Gibraltar está muy anclada en la historia remota de la zona mediterránea. Según los historiadores, se remonta a la época de los cartagineses en el siglo VI antes de Cristo. Cuando Cartago formaba su espacio ibérico de influencia, se dio cuenta que el estrecho de Gibraltar proporcionaba una importante ventaja militar y su control ofrecía la dominación sobre zonas distantes. La importancia de nuestro estrecho se ha visto acentuada con los años, primero con la apertura del Canal de Suez en 1869, que permitió la conexión del Mediterráneo con el mar Rojo y con el Océano Índico. Luego con la apertura del canal de Panamá en 1914, el itinerario por el estrecho volvió a ser considerablemente vital, tanto a nivel económico como militar y se estableció una ruta por el Canal de Panamá, estrecho de Gibraltar, Canal Suez, Bab-El-Mandeb, y llegando a los estrechos de Malacca y Singapur¹³. Además de lo que se ha presentado, dada la importancia que representa el proyecto de enlace que tendrá que conectar los dos continentes (África y Europa), será una ocasión

¹² Idem.

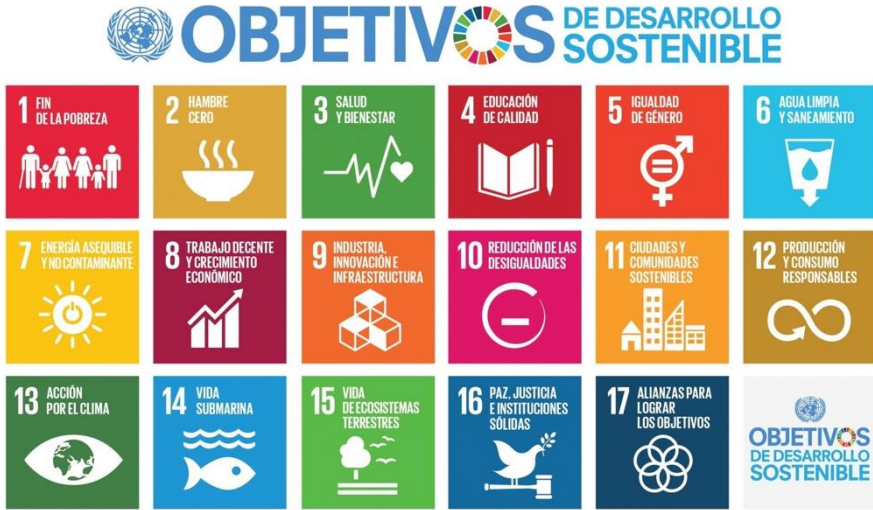
¹³ Vid Suarez De Víviro, J.L., Nuevo orden del Océano, consecuencias territoriales, Sevilla, Servicio de Publicaciones y BOJA, 1985, 1985 p. 52

propicia dar a conocer al tema a un público estudiantil que confirma cada vez más la premisa de que se trata de una generación con muy pocas ganas de comprender, de informarse y de preocuparse por las diversas cuestiones que atañen incluso a la zona geográfica en el cual vive. Por lo tanto, es muy gratificante proporcionarles un banco de información e ilustraciones.

Por otro lado, se trata de especificar la situación medioambiental de nuestro planeta. Es muy importante que los alumnos sepan que el cambio climático está causado por un aumento de la concentración de los Gases de Efecto Invernadero (GEI) en la atmósfera, que tiene como efecto aumentar el porcentaje de radiación solar atrapadas en la misma, lo que provoca un aumento general de la temperatura. Forma parte de este objetivo específico de la presente innovación docente para llamar la atención de los alumnos sobre nuestro modelo económico actual, basado en el uso de combustibles fósiles (carbón, gas y petróleo), provoca emisiones masivas de estos gases de efecto invernadero a la atmósfera. Por lo tanto, es definitivamente indispensable e imperioso apresurar la transición hacia las energías limpias. En otras palabras, beneficiarse de la generosidad y la clemencia de las energías renovables.

Continuando con los objetivos específicos, cabe implicar a los alumnos en las acciones globales y regionales que tienen como finalidad el desarrollo sostenible de nuestro planeta y, por ende, paliar el calentamiento global y la degradación del medio ambiente. resaltar la importancia. en este contexto y a nivel global, se trata del elemento 7 de los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones unidas y la Agenda 30 (figura 1). Se trata de garantizar el acceso a una energía asequible, segura, sostenible y moderna para todos. La energía se utiliza para muchas actividades cotidianas como cocinar o el aseo personal, sin embargo, más de 300 millones de personas en el mundo siguen cocinando con combustibles muy contaminantes. Para proteger el medioambiente es fundamental impulsar la utilización de energías renovables en calefacción y transporte, entre otros aspectos, así como la financiación de tecnologías más limpias.

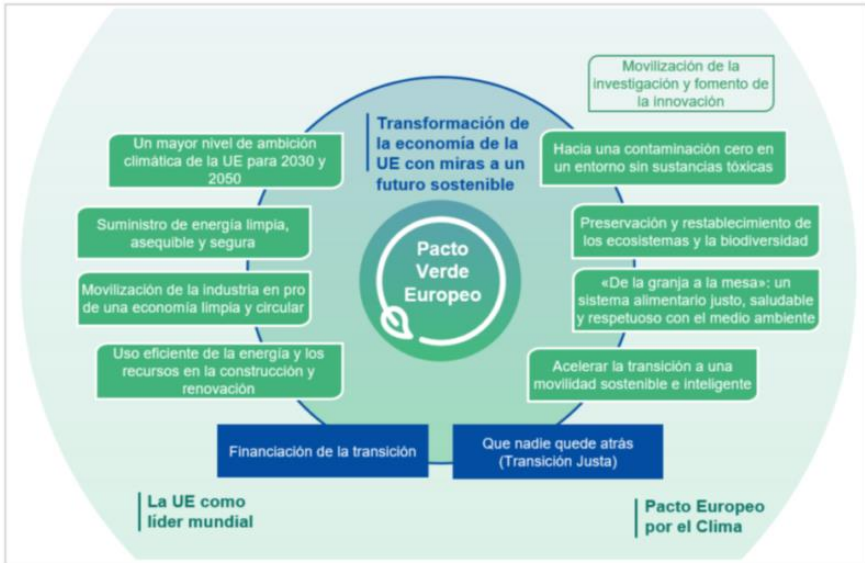
FIGURA 1.



Fuente: www.un.org

En cuanto al plan regional, a saber: *European Green Deal* o el Pacto verde Europeo (figura 2). Uno de los ocho principales elementos claves está vinculado al suministro de energía limpia, asequible y segura. Dado que el consumo de energía en todos los sectores es la principal fuente de emisiones vinculadas al cambio climático, garantizar que el abastecimiento y la producción energética de Europa se basen en energías limpias y autóctonas debe ser una prioridad tal y como viene en el Pacto Verde Europeo, habida cuenta de los beneficios sociales, medioambientales y económicos del desarrollo de un tejido industrial basado en las energías renovables.

FIGURA 2. Estructura y contenidos del Pacto Verde Europeo



Fuente: COM (2019) 640 final

Por último, la presente innovación docente presta especial atención a la investigación en el ámbito del derecho internacional. Se trata de iniciar a los alumnos en una actividad de investigación con el objetivo de proporcionales conocimientos básicos y fundamentales para enfrentar en su TFG y, por consiguiente, intentar cubrir la laguna puesta de manifiesto por la ausencia de una asignatura sobre la investigación jurídica. Y para poner en práctica lo aprendido, podrán, de forma voluntaria, llevar a cabo un proyecto de investigación sobre el Estrecho de Gibraltar, invirtiendo así en los conocimientos adquiridos a través esta innovación docente, que también podría ser otra forma de motivarles a participar en la protección del medio ambiente marino del mismo estrecho en línea con las acciones de las Naciones Unidas (ODS) y de la Unión Europea (European Green Deal) en este ámbito.

3. METODOLOGÍA

Como se ha indicado, la realización de la actividad se llevará a cabo mediante actividades en clase y una parte del trabajo autónomo. Para

tratar el tema 10 o 12 según la titulación del que se trata, tal y como fue explicado en la introducción, se requiere de tres a cuatro sesiones de teoría, aunque la media se limita más a 3, y una de práctica. Por consiguiente, estamos hablando de dos semanas.

Una vez terminada la última sesión del tema (10/12), se anuncia en clase de forma sucinta, que no debe durar más de cinco minutos, que para la siguiente sesión de práctica será dedicada a una actividad pluridisciplinaria. Indicándoles que las instrucciones serán detalladamente subidas a Platea asimismo todo el material que se considera de ayuda para llevar a cabo la actividad.

El factor tiempo es de gran relevancia para esta actividad. Los alumnos dispondrán de cuarenta y ocho horas entre el fin de la última sesión de teoría y la siguiente de la práctica. Se considera que los alumnos tienen como mínimo dos clases de otras asignaturas. Por consiguiente, únicamente necesitan una hora de trabajo autónomo.

A continuación, sería mandarles las instrucciones y material mediante la plataforma Platea, con el fin de prepararse para la actividad de esta innovación docente

En primer lugar, indicarles que este trabajo no pide más de una hora y media.

Inicio de instrucciones:

- Ver el video “Por qué África y Europa aún no están conectadas por un puente en el Estrecho de Gibraltar”, tomar cualquier información que le parezca relevante. El enlace está al final de este mensaje y corresponde a número 1.
- Buscar las siguientes informaciones sobre El estrecho de Gibraltar: los Estados ribereños; la eventual existencia de conflictos entre ellos y cualquier detalle que estima importante anotarlos.
- Consultar los objetivos de desarrollo sostenible de las Naciones Unidas prestar especial atención al objetivo 7.: Enlace 2 y el pacto Verde Europeo: enlace 3.

1. <https://n9.cl/qji96> duración 10 minutos
 2. <https://n9.cl/ybgd> Tiempo de lectura 20 minutos
 3. <https://n9.cl/izqzo> Tiempo de lectura 20 minutos. Esta página incluye igualmente un video ilustrativo de 1:43 minutos.
 4. <https://n9.cl/8o7ut> . Anotar toda información que le parezca relevante para plantearla en clase.
- Una vez terminadas las mencionadas tareas, se procede a la lectura de un texto ilustrativo sobre las energías renovables marinas y ver el video de 7: 16 minutos que está al final del texto. El tiempo que requiere esta última, es de 25 minutos.
 - Se recomienda cronometrar el tiempo que pone en la lectura del contenido de ambos enlaces. De esta forma se puede comprobar si el tiempo que se ha dedicado a la actividad queda dentro de lo indicado al principio de este mensaje.
 - El tiempo indicado en las instrucciones es meramente orientativo.
 - La clase empezará con un debate de 15 a 20 minutos durante los cuales están invitados a compartir información, comentario, ideas o cualquier reflexión como forma de sintetizar el resultado de la actividad realizada en casa.
 - Fin de instrucciones.

La clase del día previsto para la actividad, tal y como está anunciado en el mensaje enviado por Platea, comienza con el debate. El papel del profesor se limita a seguir las intervenciones de los alumnos. Sin embargo, debe intervenir para animar a los alumnos a tomar la palabra. Como sabemos, es frecuente que haya alumnos que tengan dificultades para hablar en clase en público, para remediarlo el docente puede hacer preguntas sencillas a los alumnos calladitos. A título de ejemplo, ¿Ud. qué piensa sobre el tema? ¿Cuál es la idea que se retuvo al terminar de ver y leer el material indicado? ¿Antes de ver el video sobre el Estrecho de Gibraltar, ¿Sabía algo sobre el tema del enlace fijo o sobre las energías renovables marinas? ¿Tiene alguna pregunta en relación con lo visto y leído? Bien evidentemente, se debe controlar el tiempo para que no supere los 20 minutos.

A continuación, se pasa a la siguiente fase de la actividad. El tiempo restante será aproximadamente de 1h:25 teniendo en cuenta la pausa de 15 minutos. El profesor debe velar por implicar a los alumnos durante la actividad y, por lo tanto, advertirles de que si el resto de la actividad requiere unos minutos más se reducirá el tiempo de la pausa.

La siguiente fase se adentra en la metodología de investigación jurídica en el derecho internacional. Para empezar, es notorio dirigir unas palabras de agradecimiento, de felicitación y principalmente de valorar los esfuerzos de los alumnos por el trabajo (la actividad en casa más el debate) que hicieron. Luego explicarles que lo que llevaron a cabo es parte de la investigación, eso sí, asistida y guiada.

A continuación. Se explica que toda investigación científica empieza por la elección del tema, por lo tanto, una investigación jurídica no hace la excepción. Para esta fase, se considera lo siguiente:

- El interés del investigador: Interés personal, académico...etc.
- La capacidad del investigador: Depende de la experiencia previa que tenga del tema a través lecturas anteriores y de la capacidad para estudiar el asunto.
- Las posibilidades de investigar el tema. Disponibilidad de fuentes y recursos para desarrollar el. trabajo.

En el presente caso de innovación docente, se queda con la primera opción, el interés se plasma en la cercanía del Estrecho de Gibraltar, como delimitación geográfica, y las energías renovables marinas por el deseo de aportar nuestro grano de arena al tema de la protección medioambiental y la atenuación del calentamiento global.

Al final de esta primera fase, se explica a los alumnos que el investigador pasa a la etapa de formulación de las preguntas de investigación, es decir, al planteamiento del problema que constituirá la base del desarrollo de su trabajo.

Seguidamente, se explica a los alumnos que la siguiente etapa en la investigación se basa en recolectar informaciones y fuentes para el trabajo. Teniendo en cuenta que se trata de una investigación jurídica en la rama

del derecho internacional público, las fuentes deben ser aquellas citas por el artículo 38 de la corte internacional de justicia:

1. las convenciones internacionales, sean generales o particulares, que establecen reglas expresamente reconocidas por los Estados litigantes;
2. la costumbre internacional como prueba de una práctica generalmente aceptada como derecho;
3. los principios generales de derecho reconocidos por las naciones civilizadas;
4. las decisiones judiciales y las doctrinas de los publicistas de mayor competencia de las distintas naciones, como medio auxiliar para la determinación de las reglas de derecho.

Junto a ello, la fuente bibliográfica (libros, revistas)

El siguiente paso, será la elaboración de un esquema o índice. A esta altura, será importante llamar la atención de los alumnos sobre la importancia de esta fase por ser la base de la redacción de su trabajo de investigación. Se les deja claro que la introducción debe ser la última por la simple razón que tendrá que anunciar el contenido el trabajo. Lo cual no se limita hasta que el trabajo este acabado. Asimismo, se explica que el uso de las notas de pie de página es fundamental, de momento que lo que aportamos no está redactado por el autor. Es decir, se recogen las fuentes de los argumentos o de la información contenida en el texto.

El tiempo programado para la introducción a la investigación jurídica, no permite profundizar más. Por lo tanto, se conforma con lo expuesto. Si los alumnos no tienen ninguna pregunta o duda, se les propone realizar un trabajo de investigación, de forma voluntaria, sobre el Estrecho de Gibraltar y las energías renovables marinas. Se les explica que será una forma de participar en la protección del medio ambiente y el control del calentamiento global. La extensión mínima será de dos mil palabras y máxima de tres mil palabras.

Los trabajos realizados tendrán que ser entregados durante la tutoría con el motivo de comentar y evaluar el resultado, lo cual les será útil cuando tendrán que abordar su TFG

4. RESULTADOS ET CONCLUSIONES.

Los resultados esenciales que se alcanzan mediante la presente innovación docente, corresponden a aquellos expuestos en el apartado de objetivos y otros más. No obstante, interesa presentarlos para que la imagen de este trabajo quede nítida. En primer lugar, los alumnos invirtieron un tiempo determinado previamente para preparar la clase que se dedica principalmente a la investigación jurídica. Tuvieron que abordar temas que no hubiera sido posible hacerlo por su propia iniciativa. Se hace referencia la Estrecho de Gibraltar como ejemplo de Estrecho regido por los artículos 37 y 38 del CNUDM, las energías renovables marinas y los planes y estrategias para la protección del medio ambiente y la reducción del calentamiento global.

El debate durante el cual cada uno expuso sus ideas a raíz de la investigación “asistida”, les dejó claro que todos tenían acceso al mismo material durante la misma duración del tiempo, sin embargo, sus aportaciones, comentarios y preguntas no son parecidas. Lo cual, deben asimilarlo visiblemente como característica inherente a la investigación y a los investigadores. Aunque se trata del mismo tema y teniendo en mano la misma información, cada alumno/a (investigador/a) puede percibirlo según su interés, convicción y su objetivo.

Finalizada la clase, y en la imposibilidad de incluir una asignatura sobre la investigación, a través de esta innovación docente, lo/as alumno/as pueden hacer una idea sucinta pero suficiente como para tener el abecedario de una investigar en el derecho internacional en general, y luego delimitarla geográficamente, se trata aquí del caso del Estrecho de Gibraltar y luego concretando el ámbito del tema tal es el caso de las energías renovables marinas. Asimismo, cómo animarlos a reflexionar sobre cómo hacer frente al cambio climático y el calentamiento global.

5. AGRADECIMIENTOS

Para el desarrollo de este trabajo se ha recibido financiación del programa andaluz de investigación, desarrollo e innovación de la Junta de Andalucía PAIDI (2021).

El trabajo forma parte del grupo de investigación “Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales” (SEJ-399).

6. BIBLIOGRAFIA

- Corten, O. (2009). *Méthodologie du droit international public*, Édition de l'université Libre de Bruxelles
- JAILLARDON. É. ; Roussillon. D. (2010), *Outils pour la recherche juridique, Méthodologie de la recherche de la thèse du doctorat et du mémoire du master en droit*. Éditions des archives contemporaines, p.7
- Fondevila Gascón, J. F.; Del Olmo Arriaga, J.L; *El trabajo de fin de grado en ciencias sociales y jurídicas, Guía metodológica*, 2013, ediciones internacionales universitarias Madrid, p.23
- M'Rabet Tamsamani, R., (2018). *El Estrecho de Gibraltar: la protección internacional y nacional de su medio ambiente marino*. Dykinson. P. 122.
- Suarez De Víviro, J.L., (1985) *Nuevo orden del Océano, consecuencias territoriales*, Sevilla, Servicio de Publicaciones y BOJA, 1985, p. 52

EL CUESTIONARIO COMO INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS PARA INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS EN EL CAMPO DEL DERECHO

CAMILO PINOS JAÉN

Universidad Católica de Cuenca

MARCELO GUERRA CORONEL

Universidad Católica de Cuenca

PAOLA VALLEJO CÁRDENAS

Universidad Católica de Cuenca

MARCELA SÁNCHEZ SARMIENTO

Universidad Católica de Cuenca

1. INTRODUCCIÓN

Los trabajos académicos en el campo del Derecho, se han desarrollado en su mayoría, bajo un enfoque cualitativo, lo cual se puede explicar a partir del desconocimiento o la falta de aplicación de instrumentos y técnicas cuantitativas que conlleven al análisis de datos. Por otra parte, el avance de la tecnología y la inteligencia artificial (IA) podrían invisibilizar la importancia que tiene un cuestionario como un instrumento de medición de variables; sin embargo, la subjetividad que entrañan las decisiones y actuaciones judiciales (justificadas a partir de principios y técnicas de interpretación), es algo que la IA no lo puede detectar. Además, aún existe la falsa idea que, los cuestionarios únicamente son dirigidos a personas, sin percatarse que, a partir de esta técnica, se pueden extraer datos de expedientes judiciales, con base en el rigor científico que la investigación amerita.

Ahora bien, para el diseño y validación del cuestionario como instrumento de medición, se debe partir de un proceso riguroso, el cual, al menos debe contener:

- a. Formulación de indicadores, cuadros y reportes de salida diseñados a partir del problema, hipótesis y objetivos propuestos en la investigación;
- b. Elaboración del cuestionario tentativo con su instructivo; c) Prueba piloto del cuestionario (fiabilidad);
- c. Validación del instrumento a partir de expertos (validez de contenido y criterio); e) Ajustes; f) Cuestionario final.

Adicionalmente, al momento de formular las categorías se debe considerar que estas sean cerradas y de evaluación, con el objeto de extraer datos que permitan medir las variables determinadas y declaradas en la investigación. A su vez, el instructivo debe ser claro y concreto, para evitar confusión al momento de levantar los datos y codificarlos.

El presente capítulo consta de seis epígrafes. Inicia con la exposición de los objetivos de la investigación, para posteriormente explicar la metodología empleada y el proceso de diseño y validación del cuestionario. En el tercer epígrafe, se presentan los resultados, luego se desarrolla la discusión, para finalmente arribar a las conclusiones y el listado de las referencias bibliográficas utilizadas.

En este sentido, la investigación describe el proceso de elaboración, validación, aplicación y sistematización del cuestionario como instrumento de obtención de datos de expedientes judiciales, a partir de un modelo básico de cuestionario, que puede ser utilizado en trabajos de titulación de tercer y cuarto nivel, con los cuales y luego de aplicarlos a expedientes judiciales o sentencias, se pueda obtener resultados que ratifiquen o no la hipótesis del investigador. Por último, se ha evidenciado que una de las principales características que conlleva este proceso, es la relación del investigador con el objeto de estudio y la unidad de análisis.

1.1. NOCIONES GENERALES DEL CUESTIONARIO

El cuestionario es una de las principales formas de recolección de datos, puesto que ofrece respuestas sistemáticas, a partir de ambientes formales estructurados y actos verbales escritos (Galtung, 1965). Por su parte Dornyei (citado por Pacheco & Iñiguez, 2019) “indica que la popularidad de los cuestionarios se debe al hecho de que éstos son fáciles de

elaborar, extremadamente versátiles y capaces de reunir una gran cantidad de información de manera rápida y accesible para su procesamiento” (p. 179). Es por ello que, el cuestionario correctamente estructurado, es considerado como un instrumento eficaz para la obtención de información, convirtiéndolo de esta manera, en una herramienta útil para demostrar o no la hipótesis, en el campo de la investigación jurídica.

Una observación que realiza (Sampieri & Torres, 2018) respecto a las rutas cuantitativa y cualitativa, para el diseño del cuestionario como técnica de recolección de datos, consiste en que para el primer caso se deben realizar preguntas cerradas, mientras que, para el segundo caso, estas preguntas pueden tener un tinte abierto. En un trabajo interesante de (Scott & Manzanero, 2015) se puede observar la proposición de preguntas cerradas de tipo analítico con control de sesgos, para extraer información de una prueba testifical que se encuentra en un expediente judicial.

Así mismo, respecto a la extensión, Holbrook et al. (citado por Rada, 2020), “aconseja el uso de cuestionarios breves, ya que su investigación detecta que los efectos de respuesta aumentan a medida que transcurre la entrevista” (p. 353); de este modo, es indispensable plantear el menor número de preguntas por el tiempo que reclama contestar, considerando, además, el número de opciones como respuesta que pueda contener. El contar con un cuestionario con un gran número de preguntas o variables, no significa que es un buen o mal cuestionario (Azofra, 1999), por cuanto esto se podrá comprobar cuando se codifiquen y analicen los datos.

A propósito, se puede diseñar el cuestionario a partir de variables cuantitativas de tipo sociodemográficas (Sánchez-Galán, 2019) como sexo, año, edad, etc. (Pérez-Romero et al., 2016), así como con otro tipo de variables delimitadas que permitan ser evaluadas. No se trata de realizar un análisis improvisado, por cuanto, lo que se busca es dar respuesta al problema planteado.

De acuerdo con Braithware (como se citó en Kerlinger & Lee, 2002) “la evidencia empírica nunca prueba la hipótesis ... la evidencia hace que sea razonable aceptar la hipótesis” (p. 26); por tal motivo, es importante diseñarlo “después de haber planteado el problema de investigación y de haber explicitado sus objetivos” (Aigner, 2005, p. 6), luego de lo

cual, es posible identificar la población, unidad de análisis, la selección y tamaño de la muestra.

Por otra parte, también se puede abordar el análisis del expediente judicial desde un enfoque cualitativo etnográfico, por cuanto a decir de Barrera (2011) “la interacción entre los sujetos y los expedientes que encontré en la Corte moldean el entendimiento acerca del derecho y su funcionamiento imperantes dentro del aparato judicial” (p. 69). En muchas ocasiones, las actuaciones procesales que se encuentran en el expediente, pueden pasar desapercibidas por centrar la atención en la sentencia.

Para ello, según (Kerlinger & Lee, 2002) es necesario identificar la variable dependiente (efecto) y las variables independientes (causas), por cuanto, el diseño del cuestionario debe coadyuvar al análisis de resultados. Sin embargo, durante la investigación se puede encontrar con la correlación o asociación de variables; a partir de lo cual, no se puede concluir que todas son las causas del fenómeno que se investiga. En tal virtud, como afirma Hubert Blalock (2001) es conveniente “reducir el número de variables explicativas, eliminando las que se vinculan con la variable dependiente en forma accidental o por la influencia común de otra variable” (pp. 73-74).

De acuerdo con (Kerlinger & Lee, 2002) “una variable es un símbolo al que se le asignan valores o números” (p. 36). En este contexto, para la obtención de datos desde los procesos judiciales como fuente primaria, el cuestionario debe contener una ordenada sistematización de las variables, apoyadas del respectivo instructivo, que al menos sea ordenado, coherente, sencillo, claro, cerrado, y permita una efectiva evaluación.

Así por ejemplo los estudios cuantitativos, generalmente siguen un proceso con patrones estructurados y predecibles, por cuanto, las decisiones están presentes antes de la recolección de datos (Sampieri, Collado, & Lucio, 2010); sin embargo, existen estudios de tipo exploratorios (descriptiva, correlacional, explicativa) que tienen un alto grado de exigencia en cuanto a su estructura.

Sin embargo, al ser un instrumento que relaciona el problema con los resultados, requiere de una selección adecuada del tipo de cuestionario que contenga características propias del área de estudio. Ahora bien,

entre los tipos de cuestionarios tenemos estructurados, no estructurados y semi-estructurados.

El primero se refiere a un cuestionario que generalmente se utiliza en estudios cuantitativos, por cuanto cuenta con un proceso para la elaboración de preguntas (cerradas) y sus respuestas (codificables); en este contexto pueden ser preguntas de opción múltiple, que puedan ofrecer varias respuestas o una sola.

Por otra parte, tenemos los cuestionarios no estructurados utilizados mayormente en investigaciones cualitativas (sin perjuicio de su utilización en investigaciones cuantitativas), en el cual, se plantean preguntas abiertas, con lo cual la respuesta no tiene una opción y queda a discreción del encuestado la respuesta por no contar con un patrón constituido.

Finalmente, contamos con los cuestionarios semi-estructurados, los cuales, generalmente son utilizados en entrevistas, por cuanto al no contar con una estructura (pese a la preparación que previamente sobre el tema, realiza el entrevistador), permite la improvisación de preguntas conforme se vaya desarrollando la misma.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo consiste en describir el proceso de diseño, validación, aplicación y sistematización del cuestionario como instrumento de obtención de datos desde los expedientes judiciales. Para ello, se fundamentó teóricamente conceptos relacionados al cuestionario como un instrumento de recolección de datos; posteriormente, se detalló el proceso y se demostró su importancia a partir de resultados estadísticos.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica parte de un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo para fines explicativos, por cuanto se propone la comprensión del diseño, validación, aplicación y sistematización del cuestionario, como un instrumento recolección de datos aplicable a expedientes judiciales.

3.1. PROCESO DE DISEÑO DEL CUESTIONARIO Y SU PROCESAMIENTO

En un trabajo relacionado al análisis de expedientes judiciales, (Scott & Manzanero, 2015) proponen preguntas cerradas de modo analítico y controlando los sesgos, para extraer información de una prueba testifical que se encuentra en un expediente judicial. Sin embargo, para la elaboración del cuestionario, no necesariamente se requieren preguntas, puesto que a partir de variables y categorías (respuestas con su instructivo), el cuestionario puede ser aplicado a un expediente judicial para extraer datos de la demanda, providencias, contestación, sentencia (Pinos Jaén & Catellanos Herrera, 2022), etc. En este sentido, se resalta la importancia del conocimiento previo y lo crucial de contar con respuestas precisas y no ambiguas.

Por otra parte, la unidad de análisis puede contener una o más variables (Rodríguez Rodríguez et al., 2021), por lo tanto, es necesario que el cuestionario se encuentre adecuadamente planificado, y los instrumentos correctamente elegidos para la medición, control y manipulación de las variables objeto de estudio. Con base en lo antes expuesto, a continuación se detalla el proceso de diseño del cuestionario y su procesamiento:

- a. Formulación de indicadores, cuadros y reportes de salida diseñados a partir del problema y objetivos propuestos en la investigación;
- b. Elaboración del cuestionario tentativo con su respectivo instructivo, el cual contiene las categorías (respuestas) y la forma de codificarlas. Como se puede apreciar, el objeto de establecer las instrucciones es ayudar a la persona a extraer la información del expediente de forma diligente y conlleva a un proceso satisfactorio;
- c. Prueba piloto del cuestionario para la fiabilidad, la cual nos servirá para corroborar que las variables tienen una secuencia y se encuentran bien redactadas (Corral, 2010). De forma aleatoria y dependiendo del objeto de análisis, se pondrá a prueba el cuestionario, con el objeto de validarlo internamente;

- d. Ajustes con base en las observaciones realizadas luego de aplicar la prueba piloto, lo cual servirá para corregir variables o categorías de respuesta que no son exhaustivas y exclusivas;
- e. Validación externa del cuestionario como instrumento de recolección de datos, a partir de expertos en la materia que se va a investigar, lo cual servirá para generar la validez y validación de contenido y criterio del cuestionario. Es importante diseñar una ficha de evaluación de validación externa, en la cual, el experto con base en los criterios establecidos por los investigadores, indique el grado de acuerdo o desacuerdo de los enunciados del cuestionario, así como, sus observaciones y recomendaciones para mejorar la calidad del mismo;
- f. Ajustes, con base en las recomendaciones y observaciones de los expertos, luego de lo cual, se aplicará una nueva prueba para confirmar que los cambios aportan a la investigación;
- g. Aplicación y levantamiento de datos en el cuestionario final, a partir de las sentencias (por citar como ejemplo) establecidas como objeto de análisis, lo cual crea confiabilidad. En este punto existen dos opciones. La primera se refiere a mantener un registro en Microsoft Word (digital o impreso), y, la segunda, a registrarlos directamente en una hoja de Microsoft Excel. En los dos casos, se está desarrollando el proceso de sistematización de los datos;
- h. Codificación de los datos, con base en lo establecido en el instructivo, para lo cual, se utilizará una nueva hoja de Microsoft Excel en la cual se establezca por cada variable, la categoría codificada;
- i. Procesamiento de los datos a través de un software estadístico como SPSS, el mismo Microsoft Excel, u otros gratuitos y más sencillos de utilizar como RO-STATISTICS, creado para estudiantes e investigadores juniors por el Laboratorio de Psicología Básica, Análisis Conductual y Desarrollo Programático (PAD-LAB), de la Universidad Católica de Cuenca (Méndez, 2022). Haciendo un paréntesis, existen otros tipos de software que son utilizados para análisis cualitativo como ETNOGRAPH, HyperResearch, NUD.IST, NVIVO, Atlas.ti y Win

- MAX, de los cuales se puede importar y exportar cuantitativamente datos (Sampieri, Collado, & Lucio, 2010);
- j. Análisis cuantitativo de datos empíricos, “esto significa inspeccionar los datos visualmente y conducir un análisis descriptivo” (Pacheco & Iñiguez, 2019, p. 180). Para el análisis cuantitativo de los datos, se sugiere el proceso para efectuar análisis estadístico propuesto por (Sampieri, Collado, & Lucio, 2010);
 - k. Representación o exposición gráfica, para visualizar sistemáticamente los resultados del estudio. Esto se puede representar a través de diagramas de caja, gráficos de dispersión, entre otros, cuya utilización dependerá de las variables que se deseen representar, en congruencia con el tipo de análisis estadístico (descriptivo o inferencial);
 - l. Interpretación de los resultados, en el cual, el investigador debe guardar coherencia con la representación gráfica y no con su posible sesgo. Desarrolla una perspectiva (la del investigador) y no una verdad absoluta. Es oportuno recordar que “ninguna investigación científica puede probar nada, por lo que la interpretación del análisis de los datos de investigación nunca debe usar la palabra *prueba*” (Kerlinger & Lee, 2002, p. 195);
 - m. Validación de datos y resultados, el cual consiste en “que las respuestas de los participantes son indicadores significativos del constructo que se está midiendo” (Pacheco & Iñiguez, 2019, p. 181), respuestas que, para el caso en concreto, provienen de expedientes judiciales.

Con base en los pasos descritos anteriormente, se puede cumplimentar el cuestionario, por cuanto, se pueden consignar los datos necesarios en el mismo. Ahora bien, para fines didácticos mediante figuras y tablas se presentan ejemplos de algunas fases del de diseño del cuestionario.

FIGURA 1. Las medidas cautelares

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	ID JUICIO	FECHA INGRESO	PROVINCIA	CANTÓN	INSTANCIA	JUDICATURA	MATERIA	CATEGORIA TIPO ACCION	NOMBRE TIPO ACCION	NOMBRE DELITO
1	01204202101884	4/9/21	AZUAY	CUENCA	UNIDAD JUDICIAL	IJ FMNA DE CUENCA	CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	GARANTIAS JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	ACCION DE PROTECCION CON MEDIDA CAUTELAR
2	01204202101884	5/13/21	AZUAY	CUENCA	SALA ESPECIALIZADA DE LO CIVIL Y MERCANTIL DE LA CORTE PROVINCIAL DE JUSTICIA DE AZUAY		CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	GARANTIAS JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	ACCION DE PROTECCION CON MEDIDA CAUTELAR
3	01204202103362	7/5/21	AZUAY	CUENCA	UNIDAD JUDICIAL	IJ FMNA DE CUENCA	CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	ACCION DE PROTECCION CON MEDIDA CAUTELAR
4	01204202103960	8/10/21	AZUAY	CUENCA	UNIDAD JUDICIAL	IJ FMNA DE CUENCA	CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	ACCION DE PROTECCION CON MEDIDA CAUTELAR
5	01204202103960	8/8/21	AZUAY	CUENCA	SALA ESPECIALIZADA DE LO PENAL, PENAL MILITAR, PENAL POLICIAL Y TRANSITO DE LA CORTE PROVINCIAL DE JUSTICIA DE AZUAY		CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	GARANTIAS JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	ACCION DE PROTECCION CON MEDIDA CAUTELAR
6	01204202104727	9/17/21	AZUAY	CUENCA	UNIDAD JUDICIAL	IJ FMNA DE CUENCA	CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	ACCION DE PROTECCION CON MEDIDA CAUTELAR
7	01204202104727	11/9/21	AZUAY	CUENCA	SALA ESPECIALIZADA DE LO CIVIL Y MERCANTIL DE LA CORTE PROVINCIAL DE JUSTICIA DE AZUAY		CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	GARANTIAS JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	ACCION DE PROTECCION CON MEDIDA CAUTELAR
8	01204202104759	9/20/21	AZUAY	CUENCA	UNIDAD JUDICIAL	IJ FMNA DE CUENCA	CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	ACCION DE PROTECCION CON MEDIDA CAUTELAR
9	01204202105310	10/19/21	AZUAY	CUENCA	UNIDAD JUDICIAL	IJ FMNA DE CUENCA	CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	ACCION DE PROTECCION CON MEDIDA CAUTELAR
10	01204202105330	10/20/21	AZUAY	CUENCA	UNIDAD JUDICIAL	IJ FMNA DE CUENCA	CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	MEDIDA CAUTELAR
11	01204202105896	11/19/21	AZUAY	CUENCA	UNIDAD JUDICIAL	IJ FMNA DE CUENCA	CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	MEDIDA CAUTELAR
12	01204202106619	12/27/21	AZUAY	CUENCA	UNIDAD JUDICIAL	IJ FMNA DE CUENCA	CONSTITUCIONAL	ACTIVIDADES JUDICIALES	JURISDICCIONALES DE LOS DERECHOS CONSTITUCIONALES	MEDIDA CAUTELAR

Fuente: Dirección Nacional de Estudios Jurimétricos y Estadística Judicial (2023)

En la figura 1 se puede observar la recopilación de procesos relacionados a medidas cautelares autónomas y conjuntas propuestos durante el 2021 y 2022, los cuales han sido seleccionados luego de la revisión de la base de datos conferida por la Dirección Nacional de Estudios Jurimétricos y Estadística Judicial del Ecuador. Posteriormente, se formularán los indicadores, cuadros y reportes de salida.

TABLA 1. Datos del proceso

Variable	Instrucción	Respuesta
Año:	En la casilla que se encuentra a continuación, escriba 1 si corresponde a 2021 o 2 si es al 2022.	
Número de proceso:	En la casilla que se encuentra a continuación, escriba el número del proceso.	
Dependencia Jurisdiccional por materia:	En la casilla que se encuentra a continuación marque 1 si es Civil; 2 Penal; 3 Familia; 4 Violencia; 5 Trabajo; 6 otras materias.	
Tipo de Medida Cautelar:	En la casilla que se encuentra a continuación marque 1 medida cautelar autónoma y 2 medida cautelar conjunta. En caso de marcar 1, registrar los datos del numeral 4; en caso, de marcar 2, registrar los datos del numeral 5.	

Adjunta prueba:	En la casilla que se encuentra a continuación marque 1 si adjunta prueba y 2 no adjunta prueba.	
Tipo de prueba:	En la casilla que se encuentra a continuación marque 1 documental, 2 testimonial, 3 pericial, 4 otro. En caso de existir más de una opción, separar con (;). El 0 equivale a ausencia de valor (no hay prueba)	

Fuente: Camilo Pinos Jaén y Marcelo Guerra Coronel (2023).

En la tabla 1 se observa el diseño del cuestionario con preguntas relacionadas a datos generales del proceso; sin embargo, se puede realizar preguntas para ser medidas en escala de razón para hacer comparaciones entre las respuestas.

TABLA 2. Motivación de las medidas cautelares autónomas y conjuntas

Variable	Instrucción	Respuesta
Motivación según la sentencia No. 1285-13-EP/19:	En la casilla que se encuentra a continuación, escriba 1 si, 2 no, 3 parcialmente, 4 inadmite. Considérese las sentencias hasta 02 de agosto de 2021.	
Motivación según la sentencia No. 2533-16-EP/21:	En la casilla que se encuentra a continuación, escriba 5 si, 6 no, 7 parcialmente, 8 inadmite. Considérese las sentencias desde 03 de agosto de 2021.	
Inminencia	En la casilla que se encuentra a continuación, escriba 1 si analiza inminencia, 2 si no analiza inminencia.	
Amenaza o vulneración	En la casilla que se encuentra a continuación, escriba 1 si analiza una amenaza de derechos, 2 una vulneración de derechos, 3 ninguna de las anteriores.	
Gravedad	En la casilla que se encuentra a continuación, escriba 1 si analiza gravedad, 2 si no analiza gravedad.	
Hechos creíbles	En la casilla que se encuentra a continuación, escriba 1 si analiza hechos creíbles, 2 si no analiza hechos creíbles.	
Motivación suficiente	En la casilla que se encuentra a continuación, escriba 1 si resuelve en base a verosimilitud, 2 si resuelve en base a prueba aportada, 3 si resuelve en base a prueba solicitada.	

Fuente: Camilo Pinos Jaén y Marcelo Guerra Coronel (2023).

En este contexto, de la tabla 2 se puede inferir que el cuestionario consta de tres columnas divididas en variables, instrucción y respuesta. En esta última se registrará la respuesta codificada, por cuanto, de la instrucción se desprende la categoría con el correspondiente número para efectos de registro. En ciertos expedientes no se registran algunas actuaciones procesales, así como en pocas sentencias, no encontramos la variable que buscamos, razón por la cual, en esos casos el 0 equivale a ausencia de valor.

FIGURA 2. Ficha de evaluación externa

**FICHA DE EVALUACIÓN
VALIDACIÓN EXTERNA DEL CUESTIONARIO**

Con el objeto de realizar la validación externa del cuestionario aplicable a los procesos de medidas cautelares autónomas/conjuntas, desarrollados durante el 2021 y 2022 en el cantón Cuenca, sírvase contestar lo siguiente:

1. Datos del evaluador/a

- 1.1. Nombres: xxxx
- 1.2. Apellidos: xxxx
- 1.3. Filiación Institucional: xxxx
- 1.4. Cargo Institucional: xxxx
- 1.5. Grado académico: xxxx
- 1.6. Correo Institucional: xxxx
- 1.7. Celular: xxxx

2. Valoración del cuestionario

A continuación, con base en los criterios establecidos por los investigadores, indique el grado de acuerdo o desacuerdo de los enunciados del cuestionario; para ello, considere:

1 = desacuerdo; 2 = de acuerdo con observación; y, 3 = de acuerdo sin observación.

- 2.1. Indique su grado de acuerdo frente a los datos del proceso:

Variable	Grado de acuerdo	Observaciones
Año:		
Número de proceso:		
Dependencia Jurisdiccional por materia:		
Tipo de Medida Cautelar:		
Adjunta prueba:		
Tipo de prueba:		

- 2.2. Indique su grado de acuerdo frente a la presentación de la demanda:

--	--	--

Fuente: Camilo Pinos Jaén y Marcelo Guerra Coronel (2023).

Ahora bien, para llegar hasta este momento se debe haber realizado la prueba piloto, sugiriendo la aplicación en al menos 5 expedientes judiciales o sentencias (dependiendo de la unidad de observación). En este sentido, de la figura 2 solo se desprende una parte de la ficha de evaluación, sin embargo, se sugiere que se utilice el mismo modelo para el resto de variables, por cuanto, es importante que los expertos puedan generar su apreciación y realicen sus observaciones.

FIGURA 3. Codificación en una hoja de Excel

	A	B	C	D	E	F
1	No. de proceso	Año	Dependencia Judicial	Tipo de Medida Cautelar	Adjunta prueba	Tipo de Prueba
2	01204202101884	1	1	2	2	0
3	01204202101884	1	3	2	2	0
4	01204202103362	1	5	2	2	0
5	01204202103960	1	4	2	2	0
6	01204202103960	1	4	2	2	0
7	01204202104727	1	4	2	1	1
8	01204202104727	1	5	2	1	1
9	01204202104759	1	6	2	2	0
10	01204202105310	2	2	2	2	0
11	01204202105330	2	2	1	2	0
12	01204202105896	2	1	1	2	0
13	01204202106619	2	2	1	1	1
14	01204202201188	2	1	2	1	1

Fuente: Camilo Pinos Jaén y Marcelo Guerra Coronel (2023).

Una vez codificados los resultados y con la ayuda de un software estadístico como RO-STATISTICS o el de su preferencia, se puede procesar los datos y exponer los resultados a través de gráficos o tablas, para posteriormente ser interpretados y discutidos. Finalmente, como afirma (Creswell, 1994), lo importante es la calidad de los resultados y de sus conclusiones, razón por la cual, es necesario codificar las respuestas en números (Brown, 2001).

4. RESULTADOS

La unidad de análisis está constituida por expedientes judiciales en determinada materia, la unidad de observación puede ser las sentencias de esa materia en un periodo concreto y el instrumento de recolección de datos es el cuestionario estructurado. Finalmente, la prueba piloto del cuestionario estructurado, consiste en corroborar que las variables con su respectivo instructivo se entienden y pueden ser interpretadas de la misma forma; asimismo, se puede confirmar que las categorías de respuesta son exhaustivas, caso contrario, el investigador podrá añadir las

que considere relevantes. Del mismo modo, se podrá realizar correcciones en aquellas variables impertinentes o ambiguas y en consecuencia en la instrucción y categoría, para contar con variables claras, ordenadas, adecuadas y no muy extenso en cuanto a la longitud del cuestionario (Azofra, 1999).

En este contexto, teniendo en cuenta lo descrito por (Rodríguez Rodríguez et al., 2021), en un primer momento se va a identificar y delimitar las variables, luego de lo cual, se analiza su viabilidad, importancia y la proyección de relaciones de las variables objeto de estudio. Posteriormente, se obtienen datos para medir empíricamente dichas variables y el procesamiento la información, con lo cual se obtiene la caracterización de las variables. Finalmente, se analizan los datos y evalúan las variables que se han caracterizado.

Por último, también es necesario identificar en la población los criterios de inclusión y exclusión, por cuanto, depende de las razones prácticas del objeto de estudio; luego, se establece la unidad de análisis y unidad de observación, para determinar el tamaño de la muestra (probabilísticas y no probabilísticas). Cumplidos estos pasos, se codifican y sistematizan los datos para obtener los resultados de la investigación científica.

5. DISCUSIÓN

La importancia del uso del cuestionario en trabajos investigativos dentro del campo de Derecho, se justifica a partir de las pocas técnicas para el estudio cuantitativo sobre la eficacia del derecho de forma objetiva, por citar un ejemplo, esto a partir de la identificación de la población, que, para el presente estudio, son los expedientes judiciales. De hecho, con base en el rigor científico que toda investigación merece, esta técnica nos permite extraer y codificar datos concretos de la unidad de análisis para su posterior sistematización y estudio estadístico.

Considerando que el expediente genera datos por las diferentes actuaciones procesales en un determinado proceso, no es necesario contar con preguntas por la existencia de variables que no se formulan en sentido de interrogantes, sino en afirmativo. Del mismo modo, las opciones de respuestas o categorías deben ser claras a partir de un instructivo que

permita cambiarlas a números que posteriormente servirán para el análisis estadístico.

Existen estudios sobre análisis de casos, o sobre análisis de informes periciales; sin embargo, en el primer caso no realizan estudios cuantitativos o con un enfoque mixto, por cuanto, su objeto es el análisis fáctico, normativo para la comprensión de las decisiones judiciales, o la emisión de juicios de valor sobre disposiciones jurídicas y normas en concreto. Así mismo, respecto al segundo, de la revisión a la literatura se pudo identificar que el cuestionario es aplicado por parte de psicólogos y sociólogos, para conocer ciertas características de los informes periciales.

Por otra parte, existen estudios con enfoques mixtos en los que, a partir de la aplicación de este proceso, han logrado levantar, codificar, procesar y analizar datos, los cuales han coadyuvado al cumplimiento de los objetivos y ratificado la hipótesis propuesta frente a la pregunta de investigación. Del mismo modo, el instrumento propuesto, cobra mayor importancia en cuanto a niveles de investigación se refiere, por cuanto, puede ser de tipo descriptivo, relacional o explicativo, dependiendo de la naturaleza de la investigación.

No obstante, es necesario resaltar que una de las limitaciones que el investigador puede llegar a encontrar, es el acceso a todo el expediente o a documentos en específico, por cuanto, debido a la naturaleza de algunos procesos hay algunos que están declarados como confidenciales o reservados. Otro de los obstáculos a los que se puede enfrentar es la falta de colaboración del custodio de los expedientes, así como, a factores externos como tiempo, situación económica, política, por citar.

Frente a esto, una de las posibles soluciones, para disminuir los obstáculos, es la digitalización de los expedientes judiciales con la garantía de protección de datos personales (Ruiz, 2018), lo cual es fruto de la modernización del sistema de justicia (León, 2020; Castiglioni, 2021; Zamora, 2022), y permitirá su uso, sin vulneración de derechos reconocidos en la Constitución o en Instrumentos Internacionales de Protección de Derechos.

6. CONCLUSIONES

La perspectiva que se da al estudio por parte del investigador, siempre marca el inicio de la investigación, por cuanto de ahí se determina si es exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo (todos tienen su propia valía); sin embargo, todo va a depender de los objetivos propuestos. La importancia de todo esto, radica en que se pueda clarificar las relaciones que se generan entre las variables.

El cuestionario como instrumento de recolección de datos e información primaria, puede ser utilizado tanto para estudios de tipo cualitativo, cuantitativo o mixto; en consecuencia, las preguntas se diseñarán de acuerdo al enfoque y método declarados en la investigación, así como, del problema, objetivos e hipótesis. La estructura del cuestionario, dependerá del tipo de información que se desee obtener; la cual, para la presente propuesta, se sugiere que sea estructurada.

Así mismo, el cuestionario aplicado a un expediente judicial no requiere preguntas abiertas, así como tampoco es necesario el uso de preguntas cerradas, por cuanto, pueden ser reemplazadas por variables con sus respectivas categorías de respuesta y el instructivo de codificación. Ahora bien, no por cumplir con la hipótesis o dar respuesta sesgada a la pregunta formulada, el o la investigadora se debe alejar del rigor científico del cuestionario y evitar cumplir con ciertos parámetros para la fiabilidad y la validez del mismo.

El Derecho no es solo teoría, también es práctica, y es a partir del estudio y análisis de los procesos, que se pueden proponer y probar modelos e ideologías que posteriormente son asociados a realidades sociales que tienden a dinamizar el Derecho; es por ello, que la aplicación de técnicas e instrumentos cuantitativos aplicables al análisis de expedientes, brindará una mirada más objetiva y real de los fenómenos en la praxis del Derecho.

De modo que, es importante contar con estudios cuantitativos en el campo del Derecho, por cuanto existe una población que requiere de estudio, a partir de lo cual, mejorará la calidad de los trabajos investigativos en el campo jurídico y contribuirá con el desarrollo del diseño normativo y la administración de justicia.

8. REFERENCIAS

- Aignerren, J. A. (2005). Artículos de Revista en Ciencias Sociales. El cuestionario: el instrumento de recolección de información de la técnica de la encuesta social.(11), 1–79. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
- Azofra, M. J. (1999). Cuestionarios. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Brown, J. D. (2001). Using surveys in language programs. Cambridge University Press.
- Barrera, L. (2011). Más allá de los fines del derecho: expedientes, burocracia y conocimiento legal. Íconos. Revista de Ciencias Sociales(41), 57-72.
- Blalock, H. (2001). Introducción a la investigación social. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Castiglioni, S. N. (2021). Pandemia y Poderes Judiciales. Un punto de apalancamiento histórico en la incorporación de tecnologías. Revista Electrónica. Instituto de Investigaciones Ambrosio L. Gioja(25), 24-40.
- Corral, Y. (2010). Diseño de cuestionarios para recolección de datos. Revista Ciencias de la Educación, 20(36), 152-168.
- Creswell, J. (1994). Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Capítulo 9: “El procedimiento cualitativo”.
- Galtung, J. (1965). Teoría y métodos de la investigación social (Vol. 1). Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. México: Editorial McGraw-Hill.
- León, R. O. (2020). Transformación digital y tecnológica de la justicia. En W. Bijkerk, E. C. Brea, A. D. Rius, V. G. Gil, L. E. Lorente, R. O. León, . . . Gar, Fintech, Regtech y Legaltech: fundamentos y desafíos regulatorios (pág. 496). Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Méndez, A. C. (22 de Noviembre de 2022). Universidad Católica de Cuenca. Recuperado el Julio de 2023, de Ro-Statistics, un software gratuito para el análisis de datos al servicio de estudiantes, docentes e investigadores: <https://www.ucacue.edu.ec/ro-statistics-un-software-gratuito-para-el-analisis-de-datos-al-servicio-de-estudiantes-docentes-e-investigadores/>
- Pacheco, F. R., & Iñiguez, J. S. (2019). Breves consideraciones sobre la Metodología de la Investigación para investigadores principiantes. INNOVA Research Journal, 4(3), 170-184.

- Pérez-Romero, S., Gascón-Cánovas, J. J., Salmerón-Martínez, D., Parra-Hidalgo, P., & Monteagudo-Piqueras, O. (2016). Características sociodemográficas y variabilidad geográfica relacionada con la satisfacción del paciente en Atención Primaria. *Revista de Calidad Asistencial*, 31(5), 300-308. <https://doi.org/10.1016/j.cali.2016.01.004>
- Pinos Jaén, C., & Catellanos Herrera, S. (21 de septiembre de 2022). Deficiencia motivacional por ausencia de prueba plena en sentencias sobre conducción de vehículo en estado de embriaguez en Azogues, Ecuador. *Green World Journal*, 05(3), 1-14.
- Rodríguez Rodríguez, C., Breña Oré, J. L., & Esenarro Vargas, D. (2021). Las variables en la metodología de la investigación científica (1.a ed.). Editorial Científica 3Ciencias. <https://doi.org/10.17993/IngyTec.2021.78>
- Rada, V. D. (2020). Efectos de respuesta en cuestionarios con preguntas de actitud. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(3), 339-361.
- Ruiz, A. d. (2018). La justicia electrónica en México: visión comparada con América Latina. *Perfiles de las Ciencias Sociales*, 5(10), 119-150.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. B. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F., México: McGraw-Hill.
- Sampieri, R. H., & Torres, C. M. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGRAW-HILL Interamericana Editores, S.A. de C. V.
- Scott, M. T., & Manzanero, A. L. (2015). Análisis del expediente judicial: Evaluación de la validez de la prueba testifical. *Papeles del Psicólogo*, 36(2), 139-144.
- Zamora, P. E. (2022). La tutela de derechos y protección de garantías, a partir de la justicia constitucional digitalizada. *Revista Jurídica Derecho*, 11(16), 97-110.

LA DETERMINACIÓN DEL TEMA Y LA FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN EN CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA LEGAL PARA TRABAJO DE FIN DE MÁSTER DE DERECHO INTERNACIONAL Y DE LA UNIÓN EUROPEA

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Siguiendo las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EESS), se ha establecido en la Unión Europea un sistema de estudios universitario estructurado en grado, máster y doctorado. El máster corresponde al segundo ciclo de las enseñanzas universitarias después de la obtención del grado y suele incluir entre 60 y 120 créditos ECTS¹⁴ dependiendo del tipo de máster. A nivel español, el Real Decreto 822/2021 establece la organización de las enseñanzas universitarias y el procedimiento de aseguramiento de su calidad. Respecto a la organización básica de las enseñanzas universitarias oficiales de Máster se indica que estas “tienen como objetivo la formación avanzada, de carácter especializado temáticamente o multidisciplinar en los saberes científico, tecnológico, humanístico y artístico, dirigida a la especialización académica y a la profesional, o en su caso, encaminada al aprendizaje en las actividades investigadoras”¹⁵ y que “todos los planes de estudios de Máster Universitario incluirán un trabajo de fin de Máster (TFM), que podrá contar con un mínimo de 6 créditos ECTS y un máximo de 30,

¹⁴ ECTS corresponde a las siglas en inglés de European Credit Transfer and Accumulation System.

¹⁵ Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, n. 233, de 29/09/2021. Artículo 16.1.

cuya finalidad es la de comprobar el nivel de dominio de los conocimientos, competencias y habilidades que ha alcanzado el o la estudiante, y cuya superación es requisito imprescindible para obtener el título oficial”.¹⁶ Además, se indica que los TFM deberán ser defendidos en un acto público, de acuerdo con la normativa que a tal efecto establezca el centro o en su caso la Universidad.¹⁷

Atendiendo a lo establecido por el EEES y la regulación del máster universitario a nivel español, el TFM es requisito imprescindible y su superación requiere la comprobación del dominio de los conocimientos, competencias y habilidades propios del máster en cuestión. En este contexto, los planes de máster en derecho internacional y de la Unión Europea suelen finalizar con un TFM que requiere de los estudiantes que desarrollen competencias y habilidades de investigación y escritura legal, así como que adquieran conocimientos sobre aspectos metodológicos para producir un trabajo monográfico de acuerdo a los estándares científicos. No obstante, se observa que los alumnos suelen presentar carencias para enfrentarse al desarrollo de un trabajo científico a nivel avanzado que puede afectar a la calidad de los trabajos. Estas carencias pueden estar justificadas por el hecho de que tanto los planes de grado en Derecho, que suelen ser los que dan entrada al máster en cuestión, como los planes de máster en derecho internacional y/o de la Unión Europea suelen tener una fuerte carga en la parte general y las distintas especialidades del derecho internacional y/o de la Unión Europea pero no profundizan en las habilidades y competencias asociadas a la investigación y escritura legal que son necesarias para completar el TFM. Esto ha originado la necesidad de desarrollar en algunos másteres cursos específicamente enfocados a la introducción a la investigación y escritura legal para TFM de derecho internacional y de la Unión Europea que den soluciones a esta necesidad.

¹⁶ Ibid. Artículo 17.4.

¹⁷ Ibid. Artículo 17.4.

2. OBJETIVO

Uno de los principales retos o dificultades que encuentran los alumnos en el desarrollo de TFM de derecho internacional y de la Unión Europea es la determinación del tema y la formulación de la pregunta de investigación. Basados en la experiencia del desarrollo e impartición durante varios cursos académicos de curso de introducción a la investigación y escritura legal para TFM de derecho internacional y de la Unión Europea, este trabajo tiene como objetivo exponer el proceso seguido en dicho curso para facilitar la determinación del tema y la formulación de la pregunta de investigación, así como los principales resultados observados en relación a la adquisición de competencias para este fin. La experiencia se basa en el curso de introducción a la investigación y escritura legal para TFM de derecho internacional y de la Unión Europea impartido en el Máster de Derecho Internacional y Europeo (LLM in International and European Law) de la Brussels School of Governance en la Vrije Universiteit Brussel (Universidad Libre de Bruselas, Bélgica).

Teniendo en cuenta los objetivos enunciados, el trabajo se estructura de la siguiente manera: la sección 3 expone brevemente la estructura y contenido del curso; la sección 4 se centra la metodología seguida para la determinación del tema y la formulación de la pregunta de investigación; la sección 5 expone los resultados observados en la puesta en práctica; y finalmente la sección 6 es dedicada a las conclusiones.

3. CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN Y ESCRITURA LEGAL PARA TFM DE DERECHO INTERNACIONAL Y DE LA UNIÓN EUROPEA: ESTRUCTURA Y CONTENIDO

Antes de pasar a la estructura y contenido del curso es preciso contextualizar el programa en donde se oferta, así como exponer las necesidades por las cuales se introdujo. Como se indicaba con anterioridad, el curso se imparte en el LLM in International and European Law de la Brussels School of Governance de la Vrije Universiteit Brussel, que es un programa de 60 créditos ECTS, cuya docencia es íntegramente en

inglés y que está dividido en 3 bloques.¹⁸ El primero de los bloques aborda las principales áreas contemporáneas del Derecho internacional y europeo, con una carga total de 18 ECTS. El segundo bloque se centra en varios de los grandes retos y áreas globales y transversales: sostenibilidad, inclusión social y derechos humanos, y digitalización. Cada una de estas áreas tiene el mismo peso, es decir, 9 créditos para un total de 27 créditos ECTS. Finalmente, el tercer bloque se centra en la investigación y consiste en la elaboración de un TFM sobre un tema elegido por el alumno que tiene una carga de 15 créditos ECTS. La parte de investigación se centra por tanto en el desarrollo del TFM mientras que los dos primeros bloques se centran principalmente en la adquisición de competencias asociadas a las diferentes especialidades y materias del derecho internacional y Europeo.

Teniendo una carga relevante el TFM, de 15 créditos ECTS, y al observar niveles dispares en las capacidades y conocimientos necesarios de los alumnos para el desarrollo de un trabajo científico a nivel avanzado, se decidió implementar un curso introductorio que de manera breve dotara al alumnado de conocimientos mínimos sobre investigación y escritura legal y que le permitiera desarrollar las competencias y habilidades necesarias para llevar a cabo este trabajo. En este contexto se precisa indicar que un TFM de derecho internacional y/o Europeo requiere el desarrollo de un trabajo original de investigación que verse sobre las mencionadas materias en donde se valoran y evalúan tanto la adquisición de conocimientos ligados a estas disciplinas como la adquisición de competencias y habilidades tales como la capacidad para poder concretar un tema de investigación, el desarrollo de la capacidad de comprensión y de interrelación de conceptos jurídicos y elementos normativos, la capacidad de análisis y aportaciones críticas basadas en la investigación, la capacidad de usar la bibliografía de forma adecuada, el desarrollo de un trabajo de acuerdo a las normas y estándares científicos o la

¹⁸ El plan curricular del programa LLM in International and European Law de la Brussels School of Governance en la Vrije Universiteit Brussel puede visualizarse en el siguiente enlace: <https://brussels-school.be/education/graduate-programmes/llm-international-and-european-law> (último acceso: 7 de Julio de 2023).

habilidad de exposición oral, teniendo en cuenta que según la normativa el TFM debe ser defendido en un acto público.

De acuerdo con las necesidades expuestas y con el fin de asegurar estándares mínimos exigibles de un trabajo al nivel de TFM, el curso introductorio desarrollado e impartido en la Vrije Universiteit Brussel incluye 7 lecciones en 6 módulos orientados a trabajar las competencias básicas ya mencionadas. Recalcar que se diseñó para que tuviera carácter introductorio y breve, solo son 7 sesiones de entre 2 y 3 horas de duración cada una, susceptibles de ser ampliadas en estudios posteriores como el doctorado. En el curso se tratan los aspectos básicos de un proyecto de investigación, la formulación de la pregunta de investigación, el diseño de investigación, el proceso y fuentes de investigación, referenciación y plagio, aspectos metodológicos, así como el desarrollo de habilidades de presentación teniendo en cuenta que se requiere una defensa oral del trabajo ante un tribunal. Los módulos y sus lecciones quedan estructurados de la siguiente forma:

- Módulo 1: Aspectos básicos de un proyecto de investigación de TFM (1 lección).
- Módulo 2: Diseño de investigación (2 lecciones): investigación legal y la formulación de la pregunta de investigación; el proceso de investigación y las fuentes de información.
- Módulo 3: Referenciación y plagio (1 lección).
- Modulo 4: Análisis y metodología legal (1 lección).
- Módulo 5: Recursos bibliográficos y fuentes de consulta (1 lección).
- Módulo 6: Habilidades de presentación (1 lección).

Las clases están previstas para las etapas iniciales del máster. Son 7 sesiones de carácter semanal que se suceden durante los primeros 3 meses del máster. Los dos módulos iniciales, compuestos por tres sesiones, suelen tener lugar antes de que se seleccione al tutor de TFM. En este sentido, cabe señalar que los alumnos deben elegir entre varios tutores con diferentes áreas de especialización. Es decir, los alumnos deben,

basados en sus intereses de investigación y la afinidad del tema de investigación con la especialidad del tutor, solicitar la supervisión de un tutor. Por tanto, los estudiantes deben tener una idea de la temática que quieren investigar antes de solicitar la supervisión. Y es en este punto donde se detecta que la determinación del tema y pregunta de investigación son algunos de los principales retos o dificultades que encuentran los alumnos al comenzar el TFM. Los dos primeros módulos del curso son esenciales para dar respuesta a la determinación del tema y pregunta de investigación, en los cuales se ahonda en la siguiente sección.

4. LA DETERMINACIÓN DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN Y LA FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Una de las etapas más importantes y a menudo más difícil de la investigación es la determinación del tema de investigación. Normalmente confluyen al menos tres aspectos para la elección del mismo, que son el interés del investigador en el tema, la capacidad del investigador para enfrentarse a la investigación y los medios que tenga el investigador para poder llevar a cabo la investigación.¹⁹ Respecto al interés del investigador, en el TFM del Máster en Derecho Internacional y Europeo de la Vrije Universiteit Brussel no hay imposición de temática, el alumnado tiene libertad para la elección del tema y por tanto puede ajustarlo a sus intereses. No obstante, este factor debe modularse con las capacidades del investigador y los medios que tiene a su alcance. La capacidad del investigador dependerá de múltiples factores a su vez, como su experiencia previa en la escritura de trabajos científicos (que suele ser en el caso del alumnado la experiencia adquirida para la elaboración del trabajo de fin de grado), el conocimiento del tema de investigación en cuestión, la capacidad para buscar y hacer uso de las fuentes o incluso el conocimiento sobre aspectos metodológicos y su aplicación efectiva. Normalmente existen importantes limitaciones por parte del alumnado en estos aspectos y por tanto es necesario que sean abordados en el curso de introducción a la investigación y escritura legal para TFM de derecho

¹⁹ Véase para más información al respecto Escudero Alday R. & García Añón, J. (2013). *Cómo se hace un trabajo de investigación en Derecho*. Catarata. p. 32-37.

internacional y Europeo. En cuanto al tercer aspecto aludido, que son los medios que tenga el investigador para poder llevar a cabo la investigación, el investigador deberá asegurarse de tener acceso a fuentes que pueda entender e interpretar. A modo de ejemplo, el análisis de la jurisprudencia de un tribunal nacional cuya lengua no es conocida por el investigador y que tampoco dispone de traducciones, será mucho más difícil que si se conoce la lengua y se conoce el derecho aplicable en ese Estado. Además, el investigador deberá conocer los tipos de fuentes y saber buscarlas. A ello se añade que hay temas cuya investigación requiere el desplazamiento del investigador o la realización de entrevistas, que son factores que puede limitar el desarrollo de la investigación. En este contexto, la elección de la metodología y el tipo de estudio que se haga influirá en los medios necesarios para llevar a cabo la investigación. Una vez elegida la temática de investigación será necesario identificar el objetivo de la investigación, así como formular la pregunta o preguntas de investigación a las que se quieren dar respuesta para conseguir los objetivos propuestos.

El proceso seguido en el curso para guiar al alumnado en la determinación del tema y la formulación de la pregunta o preguntas de investigación se realiza principalmente durante los dos primeros módulos del curso, que están orientados a la explicación de los aspectos básicos de un proyecto de investigación y al diseño de investigación. A la parte teórica se le acompaña de una serie de actividades prácticas. En relación al desarrollo de las prácticas cabe mencionar que el número reducido de estudiantes de este máster facilita que se puedan llevar a cabo. El número de estudiantes que recibe el máster va fluctuando según el año, pero suelen ser grupos de entre 20-40 estudiantes. Hecho este inciso, se expone a continuación el contenido de los módulos y las prácticas, la metodología seguida, así como su contribución a la determinación del tema y la formulación de la pregunta de investigación.

El primer módulo, que consta de una sesión, está dedicado a explicar tanto las cuestiones básicas de un TFM como los requisitos formales del trabajo y los pasos que han de darse para que el alumnado tenga una visión de conjunto de cuáles son las etapas del TFM y qué características debe tener el trabajo. También se les explica los criterios por los que

serán evaluados según la guía del máster, así como las competencias que deben desarrollar. Respecto a la temática del TFM se hace especial referencia a dos factores o componentes que debe contener el tema del trabajo: la novedad del tema de investigación de un lado y la viabilidad para poder desarrollarlo de otro. Por novedad se hace referencia al necesario requisito de existencia de un componente novedoso o de innovación del tema de investigación. Todo TFM debe de tener algún tipo de aportación o contribución novedosa. Ligado a este punto, se hace hincapié en que el tema debe tener conexión con el Derecho Internacional y/o Europeo al ser un Máster en Derecho Internacional y Europeo. En relación a ello, habrá de tenerse en cuenta que puede y suele haber alumnos que se desvíen en la elección de tipo de temas y hagan elecciones en donde el componente legal no sea considerado o sea muy limitado. Por tanto, resulta necesario incidir en recordar que debe ser un trabajo de carácter legal. Respecto a la viabilidad del tema y pregunta de investigación, se hace referencia a que se pueda desarrollar el tema y dar respuesta a la pregunta de investigación en el plazo previsto para poder llevar a cabo la defensa del TFM según el calendario del máster, a que se contemple la extensión máxima y mínima según los criterios establecidos por el máster, así como a que se tengan en cuenta las capacidades, medios e intereses del alumno a la hora de enfrentarse al tema elegido. Para ello será importante, entre otras cosas, que el alumno aprenda a acotar su tema de investigación y puede formular su pregunta de investigación. No obstante, también podrá contar, una vez elegido el tema, con la ayuda del tutor para guiarle en los siguientes pasos.

Una vez finalizada la parte teórica de la primera sesión, se propone un ejercicio que los alumnos deben hacer de forma individual, fuera del horario de clase y que se comenta en conjunto al final de la siguiente sesión. Este primer ejercicio tiene como objetivo guiar al alumno para que pueda empezar a definir el tema y pregunta de investigación de su TFM. Para ello se le propone al alumno que reflexione sobre un tema, preferiblemente en el área que quiera tratar en su trabajo, y comience a formular preguntas de investigación. Al final de la siguiente sesión se invita a que formen pequeños grupos entre los alumnos y que expliquen a los demás si los temas seleccionados son propios del Derecho

Internacional y/o Europeo y si la pregunta de investigación está bien delimitada. No se espera que los alumnos puedan definir la pregunta de forma precisa al no haber realizado generalmente una revisión bibliográfica y de ahí que se conecte este primer ejercicio con el segundo, que se describirá más tarde.

El segundo módulo consta de dos sesiones y está centrado en el diseño de investigación. Una primera parte está enfocada en explicar en qué consiste la investigación legal²⁰ y el proceso de formulación de la pregunta investigación, mientras que la segunda se centra en el proceso de investigación y las fuentes de información.

Para la primera sesión de este segundo módulo, que trata en parte la formulación de la pregunta de investigación, se hace necesario explicar antes nociones básicas como el concepto de investigación legal y su necesidad, los tipos de investigación o las principales etapas de investigación. Respecto al concepto de investigación legal se explica su concepto y necesidad, ya sea por la determinación de la ley aplicable, la identificación de ambigüedades y/o vacíos legislativos, el examen crítico de principios, teorías, disposiciones (cuestiones asociadas a la consistencia y la coherencia del Derecho) o la mejora y desarrollo del Derecho. Tras ello se hace necesario explicar algunos de los principales tipos de investigación. En este apartado se hace un breve recorrido sobre el concepto y utilidad de la investigación descriptiva y analítica, la aplicada y la fundamental, la cuantitativa y cualitativa, y la conceptual y empírica. También se explican las principales fases o etapas de la investigación legal. Una vez clarificados estos aspectos se procede a explicar la formulación de preguntas de investigación y sus tipos en función de las necesidades del estudio. Además, se explica de forma general en qué consiste la revisión bibliográfica y el rol fundamental que tiene en el proceso de investigación y la determinación de la pregunta de investigación. Una vez concluida la exposición de la parte teórica se pasa a comentar en clase el primer ejercicio que se formuló en la sesión anterior, que como se

²⁰ Véase introducción a la investigación legal en Chynoweth, P. (2008). 'Legal Research' in Andrew Knight and Les Ruddock (Eds.) *Advanced research methods in the built environment* (Wiley Blackwell), p. 28-38.

indicaba con anterioridad se le pedía al alumnado que reflexionara sobre un tema, preferiblemente en el área que cada alumno quiera tratar en su trabajo, y comience a formular preguntas de investigación. Se forman pequeños grupos para que cada alumno pueda explicar al resto su tema de investigación. La realización del ejercicio sirve para que los alumnos asimilen y fijen la información de lo que se ha aprendido en la sesión de ese día y puedan percatarse no solo de los errores sino también de los aciertos que han tenido al elegir un tema de investigación y formular sus preguntas de investigación. La experiencia en la realización de este ejercicio muestra que se producen generalmente cuatro tipos de problemas o la combinación de los mismos en la determinación de la temática y la formulación de la cuestión de investigación: 1) que se produzca la confusión entre tema de investigación y pregunta de investigación; 2) que se formulen preguntas de investigación en que no se haya asegurado la novedad porque normalmente no se haya hecho una revisión bibliográfica; 3) que haya temas todavía muy amplios y por tanto poco viables para el TFM, usualmente porque sean difícilmente realizables en la extensión y el tiempo previsto; y 4) que sean temas que no sean estrictamente asociados al Derecho Internacional y de la Unión Europea. Como se indicaba, suelen aparecer alguno o la combinación de estos problemas. Habiendo identificado los aciertos y errores, y teniendo en cuenta los contenidos aprendidos durante esa sesión, se propone un segundo ejercicio. Este segundo ejercicio tiene el mismo objetivo que el primero, pero debe acompañarse de una revisión bibliográfica que ayude a delimitar el objetivo y la pregunta de investigación del TFM. Al final del primer ejercicio de esa segunda sesión se propone al alumno el mismo ejercicio que en el anterior caso, pero identificando al menos 10 fuentes secundarias que le puedan ser útiles para su investigación y que de acuerdo con lo aprendido hasta ese momento reescribir, modificar o especificar el tema y pregunta de investigación, si fuera necesario. Lo realizado se evalúa en clase con el profesor en la siguiente sesión.

Para la segunda parte de este segundo módulo, que correspondería a la tercera sesión del curso, el objetivo de la parte teórica es seguir profundizando en el proceso de investigación y que el alumnado pueda conocer las fuentes de información. Respecto a las etapas de investigación se

explica en qué consisten la identificación y formulación del problema de investigación, la revisión bibliográfica, la formulación de hipótesis, el diseño de investigación, el análisis y la interpretación de la información y las fuentes, para finalmente terminar con la formulación de las conclusiones y posibles recomendaciones basadas en el análisis realizado. También se explica cómo se retroalimentan las diferentes fases en el proceso de investigación. En esta sesión además se exponen las principales fuentes de información, así como algunos de los desafíos relacionados con la investigación del derecho internacional y Europeo, como son la pluralidad de fuentes, la interrelación entre el derecho nacional, europeo e internacional, o la atención en la diferenciación entre los marcos regulatorios e institucionales. Tras finalizar la parte teórica de esta sesión se pasa a la realización del segundo ejercicio y en grupos se pide que se den respuesta y posteriormente se debatan las siguientes cuestiones:

1. explicación de forma concisa del tema y pregunta de investigación;
2. justificación sobre si las fuentes secundarias identificadas contribuyen a identificar y/o delimitar la pregunta de investigación;
3. justificación sobre si la bibliografía encontrada ayuda a dar respuesta a la pregunta de investigación; y
4. justificación sobre si las respuestas a la pregunta de investigación contribuyen a producir nuevo conocimiento. Estas cuestiones son primero debatidas en grupos para luego ser expuestas de forma individual al resto de la clase y con la participación del profesor para ir aclarando las dudas que vayan surgiendo, así como identificando los aciertos y errores que se hagan en el proceso. Mediante esta serie de cuestiones se persigue que el alumnado de forma guiada justifique la novedad y viabilidad del tema teniendo en cuenta la revisión bibliográfica.

Una vez finalizadas las tres primeras sesiones y los dos ejercicios propuestos, se pretende que cada alumno disponga de las herramientas básicas para identificar el área y el tema específico de Derecho Internacional y/o Europeo de interés para solicitar ser tutorizados con un profesor

que pueda supervisar el trabajo en cuestión. En algunos casos también se podrá haber identificado preguntas de investigación. El resto de sesiones del curso se centran en otros temas como la referenciación y el plagio, una introducción al análisis y metodología legal, el uso de los recursos bibliográficos y las fuentes de consulta, así como la mejora de las habilidades de presentación. Si bien no tratan el tema de investigación y la formulación de las preguntas de investigación, contribuyen a adquirir conocimientos para ir precisándolos.

5. RESULTADOS

Los resultados de la puesta en práctica de esta metodología son difícilmente evaluables puesto que hay múltiples factores que inciden en los TFM resultantes, como pueden ser las capacidades del alumno o la forma de tutorizar de cada supervisor entre otros muchos factores. No obstante, pueden observarse algunos resultados preliminares atendiendo a la evaluación del TFM y a la percepción del alumnado.

Respecto a la evaluación del TFM del LLM in International and European Law de la Vrije Universiteit Brussel, se tienen en cuenta cuatro parámetros para el trabajo escrito: 1) el diseño de investigación; 2) la estructura y lenguaje; 3) el uso de las fuentes y la sustanciación legal; y 4) el análisis, resultados y conclusiones. Cada uno de ellos tiene otros sub-parámetros a tener en cuenta. Aunque la adecuada determinación del tema de investigación y la formulación de la pregunta de investigación incide en los cuatro parámetros de evaluación principales, lo hace en mayor medida en el de diseño de investigación y el de análisis, resultados y conclusiones. Para el diseño de investigación se evalúa si existe un plan de trabajo claramente formulado, si existen preguntas de investigación, así como la originalidad y viabilidad del tema de estudio. En relación al parámetro o criterio sobre análisis, resultados y conclusiones se evalúa la originalidad, claridad y contribución al progreso científico. Aunque no pueden sacarse conclusiones definitivas sobre los resultados, se ha observado con respecto a la implementación del curso y específicamente respecto a la determinación del objetivo y la formulación de la cuestión de investigación que se ha reforzado la novedad de los trabajos,

así como la viabilidad de los mismos por una mejor acotación del tema y formulación de preguntas de investigación. Se observa la incidencia positiva en la evaluación de los principales criterios de evaluación del TFM, aunque principalmente en el diseño de investigación, en donde los TFM suelen presentar un plan de investigación formulado con mayor claridad, con temas de investigación originales y viables. Por supuesto, también tiene incidencia en los resultados y conclusiones del trabajo, pues la correcta delimitación de la cuestión de investigación está fuertemente ligada a ello. También se ha observado un uso más versátil además de la variedad de fuentes bibliográficas, que influye en los demás parámetros de evaluación del TFM.

Desde el punto de vista de la percepción del alumnado, la acogida del curso en general ha sido siempre muy positiva y las opiniones generales que se pueden extraer en referencia a los dos módulos iniciales, que coinciden con la determinación del tema y la formulación de la pregunta de investigación, suelen incluir comentarios tales como:

1. que el curso facilita las fases iniciales del TFM;
2. la utilidad del curso para enfocar mejor el trabajo dadas las carencias que algunos alumnos tenían en las habilidades de investigación y escritura legal;
3. que los dos ejercicios propuestos son a la vez suficientemente simples a la vez que útiles para de una forma guiada poder comenzar y estructurar la investigación, además de para poder comenzar a delimitar la pregunta de investigación.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo se ha centrado en exponer el proceso seguido en el curso de introducción a la investigación y escritura legal para TFM de derecho internacional y de la Unión Europea de la Vrije Universite Brussel en relación la determinación del tema y la formulación de la pregunta de investigación, así como de los principales resultados observados de su puesta en práctica.

La metodología expuesta incluye una serie sesiones teóricas y prácticas que permiten poder guiar al alumno en la identificación del tema y la

formulación de la pregunta de investigación en base a las herramientas que va adquiriendo durante el curso. Las sesiones teóricas iniciales permiten dotar a los alumnos de los elementos básicos para iniciar su investigación, que son complementadas con ejercicios prácticos guiados para acompañarlos y facilitarles el proceso. Todo ello contribuye a la adquisición de competencias básicas esenciales para que puedan desarrollar el TFM satisfactoriamente.

Respecto a los resultados, aunque son difícilmente evaluables, se observan resultados preliminares positivos en la mejora respecto a la determinación del tema y la formulación de la pregunta de investigación. Específicamente en aspectos como el refuerzo de la novedad y viabilidad de los mismos. Por último, cabe destacar la buena acogida por parte del alumnado.

7. REFERENCIAS

Chynoweth, P. (2008). 'Legal Research' in Andrew Knight and Les Ruddock (Eds.) *Advanced research methods in the built environment* (Wiley Blackwell), p. 28-38.

Escudero Alday R. & García Añón, J. (2013). *Cómo se hace un trabajo de investigación en Derecho*. Catarata.

Plan curricular del programa LLM in International and European Law de la Brussels School of Governance en la Vrije Universiteit Brussel. Disponible en: <https://tinyurl.com/4jsvsreu> (último acceso: 13 de Julio de 2022).

Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado, n. 233, de 29/09/2021.

APUNTES PRELIMINARES SOBRE UNA NUEVA ESTRATEGIA PARA LA INVESTIGACIÓN DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

BERTHA PRADO-MANRIQUE
Universidad de Málaga

1. DESAFÍOS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La construcción del Espacio europeo de educación superior (EEES) supone una transformación en el ámbito de la educación universitaria que busca dotarla de más coherencia (Palma Muñoz, 2019). El sentido pedagógico del proceso Bolonia propone “trasladar el eje de la vida académica universitaria del territorio de la enseñanza al del aprendizaje” (Pérez Gómez et al., 2009b, p. 9). En ese sentido, se busca colocar como eje central del ámbito universitario los procesos de aprendizajes -individuales y colectivos- del alumnado y de la comunidad docente (Pérez Gómez et al., 2009b). Lo que supone, a su vez, la configuración de una nueva cultura pedagógica en el ámbito universitario, que concibe a la universidad como un espacio donde se “enseña a aprender y a desarrollar conocimiento riguroso, útil, crítico y creativo”. Para lo cual se requiere crear contextos de aprendizaje relevante, donde se involucren tanto estudiantes como docentes en actividades y experiencias que les requieran conocer, debatir y aplicar diferentes contenidos para entender e intervenir sobre los distintos ámbitos de la realidad (Pérez Gómez et al., 2009b, 2009c). La propuesta de este nuevo modelo educativo superior, por tanto, invita a reflexionar sobre el rol activo que deben cumplir alumnos y docentes para lograr el desarrollo de competencias, que pueden entenderse como aquellos “conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo o cada grupo pone

en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas específicas de cada situación” (Pérez Gómez et al., 2009b, p. 13).

El proceso de implementación de la propuesta del Plan Bolonia no ha resultado una tarea fácil (Palma Muñoz, 2019). La situación actual de la enseñanza universitaria en el contexto español ha venido tropezando con múltiples desafíos que, en muchos casos y salvo algunas excepciones, impiden la implementación real de lo previsto en las declaraciones de La Sorbona 1988 y de Bolonia de 1999 (Toledo Lara, 2018). Soto y colaboradores (2021) destacan algunos de los desafíos que tiene que afrontar el sistema universitario español. Por ejemplo, la política de recortes o la escasa articulación existente entre los diferentes instrumentos normativos relacionados con la enseñanza universitaria. De la misma forma, estos autores señalan la vigencia de una cultura pedagógica académica, que continúa priorizando la transmisión del conocimiento teórico desconectado de la práctica, así como la falta de formación específica para el docente universitario, en tanto profesional de la enseñanza y el aprendizaje (Soto Gómez et al., 2021).

Este contexto, como afirman los autores anteriores, ha generado que aún persista un modelo centrado en la enseñanza, es decir, en la transmisión oral de contenidos y su memorización, está orientado a que el estudiante demuestre su capacidad para reproducir contenidos (Soto Gómez et al., 2021). De esta forma, se viene priorizando el valor de cambio del conocimiento, antes que el valor de uso que los contenidos propuestos en una asignatura concreta pueden tener para la formación y desarrollo profesional del alumnado (Pérez Gómez et al., 2009a).

La vigencia de lo anteriormente descrito impide promover un modelo pedagógico focalizado en los procesos de enseñanza y en los resultados del aprendizaje de las alumnas y los alumnos, así como del cuerpo docente. Por tanto, en contextos de tales características resulta complejo orientar las actividades hacia contenidos útiles que contribuyan al desarrollo de las competencias de las y los estudiantes. De la misma forma resultará complicado fomentar un aprendizaje con sentido, relevante y duradero, definido por Soto y colaboradores como: “un proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de

representaciones cognitivas y emocionales, conscientes e inconscientes, en un determinado campo del saber y del hacer” (2021, p. 3).

Los desafíos a los que se enfrenta la enseñanza universitaria actual en el contexto español previamente descritos no resultan ajenos a la práctica docente contemporánea. Siendo conscientes de esta situación el Vicerrectorado de profesorado docente e investigador, con la coordinación del Servicio de formación e innovación docente de la universidad de Málaga propusieron el lanzamiento de Novel22: Programa de formación de profesorado novel, en el marco de su Plan propio integral de docencia (Universidad de Málaga, 2022a). Este programa piloto tiene el propósito de mejorar la calidad docente de dicha universidad, a través de la formación de profesorado novel a partir de la reflexión sobre su experiencia docente (Universidad de Málaga, 2022b) Para conseguir este propósito Novel 22 adopta el modelo de mentoría, mediante el cual un grupo docentes noveles, de la cual la autora de este capítulo forma parte, reflexionan sobre los distintos aspectos de su práctica, acompañados durante todo este proceso por un mentor o una mentora. Tras esta primera etapa de reflexión y de construcción de la identidad docente de cada uno de los profesores noveles, se buscará diseñar e implementar una propuesta pedagógica orientada a incentivar el aprendizaje relevante y duradero para una de las asignaturas a su cargo en el curso 2023/2024 (Universidad de Málaga, 2022a). La estrategia metodológica que se utilizará para cumplir con los propósitos del programa Novel22 es la Lesson Study o lección experimental.

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre la posible utilidad de la Lesson Study como estrategia de investigación-acción cooperativa para contribuir a mejorar la práctica docente propuesta por el programa Novel22. Concretamente se analizará el aporte de esta estrategia en la asignatura de Teoría jurídica del delito en el grado de Derecho en la Universidad de Málaga, de la cual la autora de este capítulo es docente. Cabe mencionar que la lección experimental cuenta con distintas fases, que se detallarán en los siguientes apartados, y que en este capítulo solo se abordará algunas consideraciones preliminares sobre la implementación de su primera fase.

2. LA ASIGNATURA DE TEORÍA JURÍDICA DEL DELITO EN EL GRADO DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

Uno de los ámbitos de la realidad que pretende abordar la enseñanza del Derecho penal es el relacionado con la reacción del control social formal -control penal- frente a las distintas manifestaciones que quiebran o perturban el orden social en una sociedad determinada y que son calificadas como delitos (Díez Ripollés, 2013, pp. 16-17, 2020, pp. 35-36). Para ello será necesario conocer, por un lado, los fundamentos de esta forma de control social formal, relacionado con sus principios generales, las características de la norma penal y de la sanción penal; y, por otro lado, las categorías que permiten calificar una determinada conducta como un comportamiento delictivo. De todo ello se ocupa la Parte general del Derecho penal, que en el grado de Derecho de la universidad de Málaga se divide en dos asignaturas del segundo año: Fundamentos de derecho penal y Teoría jurídica del delito, que se imparten en el primer y segundo cuatrimestres, respectivamente. La asignatura de Teoría jurídica del delito aborda el estudio del delito como acción u omisión típica, antijurídica, culpable y punible (Facultad de derecho UMA, 2023).

Las competencias generales y básicas que se buscan desarrollar en la asignatura de Teoría jurídica del delito están relacionadas con el ejercicio del pensamiento crítico, así como con el desarrollo de la capacidad de argumentación jurídica. Por su parte, las competencias específicas están vinculadas al conocimiento y comprensión de los conceptos necesarios para identificar y resolver conflictos jurídicos de naturaleza penal, así como ejercitar el razonamiento desde la perspectiva del derecho penal. El listado completo de estas competencias, incluidas en la guía docente de la asignatura para el curso 2023/2024, se puede contemplar en la Tabla 1.

TABLA 1. Competencias generales y específicas de la asignatura de Teoría jurídica del delito del grado de Derecho de la Universidad de Málaga (Curso 2023-2024).

Asignatura: Teoría jurídica del delito
Competencias generales
1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.
3. Ser capaz de buscar, seleccionar, gestionar y analizar información jurídica y sintetizar los argumentos de forma precisa, sobre la base de conocimientos sólidos de la argumentación jurídica.
4. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
5. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
6. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
7. Aprender a analizar críticamente la dimensión ética y política de las instituciones, los problemas y las soluciones jurídicas.
8. Saber reconocer y analizar un problema en el ámbito jurídico, identificando sus componentes esenciales, y plantear una estrategia científica para resolverlo, adaptándose a nuevas situaciones.
9. Desarrollar la capacidad de análisis, de síntesis, de pensamiento crítico y responsable y de generación de nuevas ideas desde la reflexión personal en el ámbito jurídico.
10. Comprender y aportar argumentos sobre el Derecho como una disciplina sistemática y coherente.
11. Desarrollar una correcta capacidad de expresión, oral y escrita, en relación con asuntos legales, incluyendo la habilidad de escuchar y responder a estímulos orales y escritos que incluyan preguntas e instrucciones, de sintetizar y de argumentar propuestas y de leer e interpretar textos jurídicos.
12. Desarrollar la capacidad de un aprendizaje autónomo en el ámbito jurídico, sobre la base de saber reflexionar sobre el propio aprendizaje, tanto en la etapa de formación del Grado como posteriormente en la ampliación de conocimientos y saber hacer en el campo del Derecho.
13. Adquirir la capacidad de negociación, conciliación, argumentación y mediación en el entorno profesional.
14. Adquirir conciencia de la exigencia profesional de respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres; de respeto a sus costumbres, creencias y culturas; de respeto a las minorías y a la diversidad; de respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de no discriminación, accesibilidad universal y diseño para todos; así como de desempeño de acuerdo con los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos.
Competencias específicas
1. Conocer y comprender los elementos, estructura, recursos, interpretación y aplicación del ordenamiento jurídico e interpretar las fuentes y los conceptos jurídicos fundamentales.

2. Conocer y comprender los mecanismos y procedimientos de resolución de los conflictos jurídicos, así como la posición jurídica de las personas en sus relaciones con la Administración y en general con los poderes públicos.
3. Conocer y saber aplicar los criterios de prelación de las fuentes para determinar las normas aplicables en cada caso, y en especial el de la conformidad con las reglas, los principios y los valores constitucionales.
4. Interpretar textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar utilizando los principios jurídicos y los valores y principios constitucionales, sociales, éticos y deontológicos como herramientas de análisis.
5. Demostrar la capacidad de pronunciarse con una argumentación jurídica convincente sobre una cuestión teórica dada.
6. Resolver casos prácticos conforme al Derecho positivo vigente, lo que implica la elaboración previa de material, la identificación de cuestiones problemáticas, la selección e interpretación del dato de Derecho positivo aplicable y la exposición argumentada de la subsunción.
7. Manejar con destreza y precisión el lenguaje jurídico y la terminología propia de las distintas ramas del derecho: saber elaborar, exponer y defender una solución jurídicamente fundamentada, siendo capaz de redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos (informes, textos legales, contratos...), con un dominio adecuado de las habilidades orales y escritas propias de la profesión jurídica, todo ello, además, en orden a adquirir capacidad de creación y estructuración normativa.
8. Saber expresar y comunicar oralmente ideas, argumentaciones y razonamientos jurídicos usando los registros adecuados en cada contexto, desarrollando un discurso jurídico correctamente estructurado.
9. Utilizar las técnicas informáticas y las tecnologías de la información y las comunicaciones en el tratamiento de textos y para la búsqueda y obtención de información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, etc.), así como herramientas de trabajo y comunicación.
10. Conocer la teoría jurídica del delito, el modo de determinar las penas aplicables a los delitos y los principios rectores de la política criminal y adquirir los fundamentos de carácter general como base y herramienta para la comprensión y resolución de conflictos en materia penal.

Fuente: (Facultad de derecho UMA, 2023)

El desarrollo de las competencias anteriormente señaladas en los y las estudiantes de Teoría jurídica del delito requiere crear un contexto de aprendizaje relevante (Pérez Gómez et al., 2009c). En otras palabras, promover el desarrollo de las competencias profesionales generales y específicas como el ejercicio del pensamiento crítico o la capacidad de argumentación requieren el uso de metodologías activas que permitan un aprendizaje situado en contextos de relevancia y sentido del conocimiento teórico jurídico. Para conseguir ello, primero, resulta necesario conocer las características de la actual práctica docente de la asignatura de Teoría jurídica del delito, así como los desafíos que los docentes deben afrontar durante su enseñanza. El conocimiento previo de estos aspectos permitirá identificar las actividades y procesos que

contribuyen a fomentar el aprendizaje relevante de los estudiantes, así como los potenciales puntos de mejora desde la perspectiva del docente. Como se indicó en el apartado anterior, se utilizará la lesson study o lección experimental como estrategia para la investigación de la práctica docente en la asignatura de Teoría jurídica del delito.

3. LA LESSON STUDY COMO ESTRATEGIA PARA INVESTIGAR LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

La lesson study o lección experimental en español es una estrategia cooperativa que se originó en Japón y que cuenta con amplia evidencia científica que contribuye a la mejora de la práctica docente centrada en el aprendizaje de los estudiantes (Soto Gómez, 2021b). Como indica Soto Gómez, es “una estrategia de investigación-acción cooperativa donde un grupo de docentes, compuesto por 4 o 6 docentes, diseñan, desarrollan y analizan en grupo, una propuesta didáctica en un contexto real a través de diferentes fases y procesos” (2021a, p. 9). En definitiva, se trata de una “herramienta privilegiada para organizar y sistematizar los procesos de cambio y mejora de la enseñanza, centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Un proceso que pretende vincular de forma cíclica y cooperativa la reflexión con la acción y la acción con las necesidades e intereses del contexto” (Soto Gómez, 2021b, p. 21).

En la medida en que el Programa Novel22 plantea la mejora de la calidad de la enseñanza por parte del profesorado a través del análisis de la práctica docente, la propuesta metodológica que ofrece la lesson study resulta útil y pertinente a los fines de este programa. En ese sentido, su aplicación al análisis de la práctica docente en la asignatura de Teoría jurídica del delito permitirá, en primer lugar, problematizar y abordar de forma grupal las prácticas docentes, ideas, actitudes y creencias pedagógicas sobre lo que significa aprender y enseñar en la universidad a nivel general (Soto Gómez, 2021b) y, de forma específica, lo que implica aprender y enseñar los contenidos relacionados con las categorías que componen el comportamiento delictivo en el contexto español:

tipicidad, antijuricidad, culpabilidad y punibilidad. En segundo lugar, al desarrollarse en contextos reales se potencian los procesos de aprendizaje reflexivo, crítico y creativo desarrollados en la Lesson Study, al mismo tiempo que permite valorar los procesos de enseñanza desde la perspectiva del aprendiz, ya que se trata de una estrategia metodológica que permite enseñar a aprender y aprender a enseñar, lo que resulta una metodología innovadora para aproximarnos al estudio e investigación de la práctica docente de una asignatura como Teoría jurídica del delito. En definitiva, la lección experimental ofrece una estructura que “promueve el desarrollo de las competencias profesionales docentes porque incorpora un conjunto de prácticas, hábitos mentales, relaciones interpersonales, estructuras y herramientas que ayudan a los docentes a trabajar en colaboración y a mejorar su práctica docente” (Soto Gómez, 2021b, p. 22).

La aplicación de la lesson study está compuesta por dos procesos que se relacionan entre sí. El primero abarca el diseño de la propuesta pedagógica innovadora -lesson-, y el segundo está vinculado con el registro y análisis sistemático de la implementación de esta propuesta -study-. Para llevar a cabo ambos procesos la literatura indica la necesidad de asignar los siguientes roles a los distintos integrantes del grupo: i) secretario/a, que se encargará de registrar los acuerdos y temas tratados durante las reuniones grupales; ii) moderador/a, que tendrá como tarea dinamizar la participación y el diálogo entre los docentes, así como procurar cumplir con los objetivos planteados para cada sesión; iii) responsable del material, que se ocupará de proporcionar los recursos y documentos necesarios para cada reunión; y iv) el líder pedagógico/a, que será el encargado/a de recordar a los docentes noveles el foco de mejora a partir del cual abordarán la propuesta pedagógica. La organización de los miembros del grupo a partir de los roles descritos permitirá el mejor desarrollo de las actividades previstas en cada uno de los procesos de la lección experimental (Soto Gómez, 2021b, pp. 23-24).

El proceso de ejecución de la Lesson Study comprende siete fases -4 obligatorias y 3 opcionales, pero recomendadas-. Las fases obligatorias forman parte del primer ciclo, mientras que las opcionales conforman el

segundo ciclo de la lección experimental. Ambos ciclos se pueden observar en la figura 1.

FIGURA 1. Las fases de la Lesson Study



Fuente: (Soto Gómez, 2021b)

La primera de las fases obligatorias se aboca a la identificación, selección y estudio del problema pedagógico y de los objetivos que orientarán el trabajo del grupo docente. La segunda de estas fases implica el diseño cooperativo de una propuesta o lección experimental compartida, un plan de acción que prevea su ejecución, así como las herramientas para el estudio de esta. La tercera fase -enseñar y observar- supone la implementación de la propuesta diseñada en la fase anterior por uno de los docentes, así como la observación y registro de todo lo que suceda en este proceso por el resto de los integrantes del grupo. La última fase obligatoria está dedicada a la reflexión y el análisis. En esta cuarta fase se comparte, analiza, contrasta, evalúa y reflexiona sobre las observaciones recogidas durante la implementación o puesta en práctica de la lección experimental en la fase anterior. Las fases opcionales surgen a

partir de estas observaciones, siendo la primera de ellas el rediseño de la propuesta inicial y la elaboración de una propuesta de lección experimental mejorada, así como el diseño de sus herramientas de observación. La segunda fase opcional contemplará la puesta en práctica de la propuesta pedagógica mejorada en el aula. De igual forma incluirá la observación y el registro de lo acontecida durante este proceso. Finalmente, la última fase opcional es la de conclusión, difusión y contraste. En esta fase se trata de evaluar y reflexionar sobre la experiencia compartida. Una vez sostenido este intercambio y debate, se continúa con la redacción de un informe en el que se registra todo el proceso de diseño e implementación de las lecciones experimentales. De esta forma se podrá difundir la experiencia adquirida, así como diseminar los hallazgos con el propósito de que les resulte útil a otros docentes (Soto Gómez, 2021b, pp. 25-31).

4. SITUACIÓN ACTUAL Y PRÓXIMOS PASOS

Como se mencionó en la introducción de este capítulo, la implementación de la lección experimental como estrategia para la investigación de la práctica docente en la asignatura de Teoría jurídica del delito se enmarca en el programa Novel 22 y encuentra actualmente en desarrollo. Concretamente en el grupo Plumas y matraces, integrado por docentes noveles de las facultades de Ciencias, Arquitectura y Derecho.

En el momento en el que se escriben estas líneas se ha completado la primera fase de esta estrategia metodológica relativa al estudio e identificación del problema docente. Para cumplimentarla se han realizado las siguientes actividades: en primer lugar, se elaboró la historia docente, en el que se buscaba realizar un recorrido por la biografía y experiencias de aprendizaje y enseñanza del docente novel. Esta actividad tenía como objetivo identificar, a través del relato, la identidad como docente de cada novel, así como el estilo de enseñanza. En segundo lugar, y tras examinar la guía docente, se procedió a describir el modelo pedagógico utilizado en las asignaturas a su cargo. Esta actividad también implicaba la elaboración de un mapa de contenidos de la asignatura y de la relación existente entre ellos.

Todo este proceso se acompañó de un diario docente. El uso de esta herramienta reflexiva pretendía que el docente novel registrara el desarrollo de su práctica pedagógica durante las sesiones de su asignatura. Este relato debía contener no solo una descripción de las actividades planificadas, sino que también debía incluir la reacción de los estudiantes, los incidentes críticos y la valoración del docente. La realización de todas las actividades mencionadas ha permitido identificar el foco de mejora de la práctica docente, así como cumplimentar la primera fase de la lección experimental.

Actualmente se encuentra en ejecución la segunda fase de la lesson study destinada a la elaboración de la propuesta pedagógica innovadora que cada uno de los integrantes del grupo novel 22 implementará en el curso 2023/2024. Esta segunda fase incluye tanto el diseño del plan de acción, como los instrumentos y herramientas de observación de la propuesta innovadora que permitan, posteriormente, evaluarla y mejorarla.

5. REFERENCIAS

- Díez Ripollés, J. L. (2013). Política Criminal y Derecho Penal. Estudios (2 edición). Tirant lo Blanch.
- Díez Ripollés, J. L. (2020). Derecho penal español. Parte general (5o edición). Tirant lo Blanch.
- Facultad de derecho UMA. (2023). Guía docente de la asignatura Teoría jurídica del delito (Curso 2023-2024). Facultad de Derecho - Universidad de Málaga.
https://www.uma.es/centers/subject/5331/54533/?set_language=es
- Palma Muñoz, M. (2019). Bolonia, 20 años después: El Espacio Europeo de Educación Superior en España: Análisis de los debates parlamentarios. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España.
<https://elibro.net/es/lc/uma/titulos/127224>
- Pérez Gómez, Á., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., & Serván Núñez, M. J. (2009a). Aprender cómo aprender: Autonomía y responsabilidad: El aprendizaje de los estudiantes. Akal - Junta de Andalucía - Conserjería de Innovación, Ciencia y Empresa.
- Pérez Gómez, Á., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., & Serván Núñez, M. J. (2009b). Aprender en la universidad. El sentido del cambio en el EEES. Akal - Junta de Andalucía - Conserjería de Innovación, Ciencia y Empresa.

- Pérez Gómez, Á., Soto Gómez, E., Sola Fernández, M., & Serván Núñez, M. J. (2009c). Contextos y recursos para el aprendizaje relevante en la universidad. Akal - Junta de Andalucía - Conserjería de Innovación, Ciencia y Empresa.
- Soto Gómez, E. (2021a). Introducción. En E. Soto Gómez (Ed.), Lesson Study, aprendizaje-servicio. Vivir y pensar la experiencia educativa en comunidad. (pp. 9-11). RU Books.
- Soto Gómez, E. (2021b). Lesson Study: Un proceso de investigación acción cooperativa para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. En E. Soto Gómez (Ed.), Lesson Study, aprendizaje-servicio. Vivir y pensar la experiencia educativa en comunidad. (pp. 21-34). RU Books.
- Soto Gómez, E., Pérez Gómez, Á., & Rodríguez Robles, C. (2021). Aprender a enseñar en la universidad: De la investigación acción a la Lesson Study. En N. de Alba Fernández & R. Porlán (Eds.), Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica (pp. 55-82). Morata.
- Toledo Lara, G. (2018). El desarrollo de la reforma universitaria en España y el espacio europeo de Educación Superior. J.M. BOSCH EDITOR.
<https://elibro.net/es/lc/uma/titulos/121643>
- Universidad de Málaga. (2022a). Novel 22. Programa de formación de profesorado novel. En Plan propio integral de docencia de la Universidad de Málaga. Vicerrectorado de personal docente e investigador. Servicio de formación e innovación. Universidad de Málaga.
https://www.uma.es/plan-propio-integral-de-docencia/navegador_de_ficheros/resoluciones-plan-propio-estudios/descargar/A.112/convocatoriaaccionsectorial112.pdf
- Universidad de Málaga. (2022b, noviembre 2). El programa «Novel22» asesorará a 30 profesores de la UMA en el inicio de su carrera docente. Sala de prensa. https://www.uma.es/sala-de-prensa/noticias/el-programa-novel22-formara-30-profesores-de-la-uma-en-el-inicio-de-su-carrera-docente/?set_language=en

VICISITUDES JURÍDICAS EN TORNO A LA FICTA CONFESSIO ANTE LA NEGATIVA A LA PRÁCTICA DE LA PRUEBA BIOLÓGICA DE PATERNIDAD

ELISA MUÑOZ CATALÁN

Universidad Internacional De La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Con la realización de la presente investigación nuestro objetivo principal es examinar, 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 las cuestiones indicadas en el mismo. En particular, vamos a analizar cómo se ha venido considerando que la negativa a la práctica de la prueba biológica de paternidad no puede interpretarse como una *ficta confessio* (confesión presunta, cuyo origen viene del propio Derecho Romano) del afectado, sino que tiene la condición de un indicio probatorio que ha de ser ponderado por el órgano judicial en relación con la base probatoria indiciaria existente en el procedimiento que se trate.

En este sentido, mediante la emisión de un 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 dichos problemas jurídicos que se pueden presentar en nuestros días sobre procesos sucesorios y de familia. Y, a tal fin, trataremos de resolver el caso planteado en el que intervienen varios sujetos y se nos plantea una serie de vicisitudes jurídicas en torno al otorgamiento de diversos testamentos, donaciones y pruebas de paternidad.

De este modo, en suma, entendemos que comprenderemos mejor el Derecho Procesal De Familia y Sucesiones y nos familiarizaremos *-tras la realización del breve Dictamen propuesto-* que se comentará en el aula y su foro, con las instituciones antes citadas y su razonamiento jurídico; especialmente respecto a la importancia que han adquirido tras la pandemia originada por el coronavirus ante el gran número de llamados a la herencia.

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 textualmente²¹:

“Corría la primavera de mil novecientos sesenta cuando el joven Cánovas, opositor a Judicaturas y Elvirita, Veterinaria en ciernes, fraguaron su noviazgo paseo arriba, paseo abajo de la Plaza de España de la amurallada ciudad de Lugo; tras aprobar las oposiciones contraen matrimonio y establecen su domicilio familiar en San Esteban de Nogales-León, donde entablan amistad con un grupo de amigos, que, a la postre, terminarían dando muchos quebraderos de cabeza a Cánovas.

A.- Guzmán, único hijo de Roberto y Antonia, propietarios de una importante explotación ganadera en Xermade-Lugo, conocida como “La Vaca que más come”, es ordenado Sacerdote y destinado en calidad de Párroco al pueblo de San Esteban de Nogales; su madre, preocupada por la alimentación del niño, lo encomienda a una amiga de infancia, Virtudes, dueña de la única pensión del pueblo y madre de Dorotea, casada

²¹ 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.

con Abundio, encofrador, que hace una semana se ha visto abocado a emigrar a Suiza para trabajar en la construcción de un hotel. Antes del viaje, ambos otorgan testamento con idéntico contenido, en el que respetan la legítima de sus respectivos progenitores y se instituyen herederos recíprocamente, con la previsión de que, si fallecen con descendencia instituyen herederos a los hijos habidos del matrimonio, legándose en tal caso el usufructo vitalicio de su herencia.

Virtudes pretende donar a Dorotea una cantidad de dinero, ingresándolo en una cuenta bancaria, pero para evitar que se lo gaste, quiere imponer en la escritura la condición de que el importe donado sea destinado a la compra de un piso que ha visto en la Calle Real, imponiéndole además para tenerla bajo su control, la prohibición de disponer del mismo durante diez años.

Un atardecer Guzmán y Dorotea intercambian algo más que palabras y al cabo de ocho meses y medio, ésta alumbró a María de la Consolación, que se inscribe, con todas las bendiciones, en el Registro Civil como hija de Abundio y Dorotea.

Abundio traba amistad con Paco, compañero de fatigas, sin familia, que por una negligencia médica, ha perdido la vista en una operación de miopía, consiguiendo una importante indemnización y, como quiera que Abundio es el niño de sus ojos va al Consulado y otorga, con las debidas formalidades, testamento abierto a favor de su amigo.

Paco se atraganta comiendo una nécora y fallece. Al desdichado Abundio, al que Dorotea ha comunicado por carta su embarazo, no le salen las cuentas, y dado su natural nervioso sufre un desvanecimiento en el tercer piso del hotel en construcción donde se hallaba trabajando y fallece de traumatismo craneoencefálico severo.

María de la Consolación resulta ser una chica muy estudiosa y responsable, y su madre, que no se ha vuelto a casar, la envía a Lugo a cursar veterinaria; en unas vacaciones de Semana Santa la chiquilla sorprende a su madre y al padre Guzmán en actitud excesivamente cariñosa, y apreciando un parecido físico hasta entonces inadvertido, interpone demanda sobre reconocimiento de paternidad contra el padre en el sentido que se declare que es hija suya, pero éste se niega a someterse a las pruebas biológicas sobre investigación de paternidad en base al derecho a la intimidad y a la integridad física proclamados en los artículos 15 y 18 de la Constitución Española.

Avergonzados por la actitud de su hijo, Antonia y Roberto donan a María de la Consolación un apartamento en Lugo para que ésta finalmente se haga cargo de la explotación de Xermade, dándole la noticia por teléfono, y por consejo del notario otorgan testamento legándose recíprocamente el usufructo universal, legando a su hijo la legítima estricta y adjudicando a su nieta el tercio de mejora y el de libre disposición.

Salen muy ufanos de la notaría, con la conciencia del deber cumplido, y sin querer se ven inmersos en una manifestación siendo arrollados en la revuelta callejera”.

- 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*

SUPUESTO PRÁCTICO	
1970	Guzmán, único hijo de Roberto y Antonia, es ordenado Sacerdote.
Antonia	Encomienda el cuidado de su hijo a una amiga, Virtudes, madre de Dorotea, casada con Abundio. Virtudes y Abundio otorgan testamento en el que respetan la legítima de sus respectivos progenitores y se instituyen herederos recíprocamente, con la previsión de que, si fallecen con descendencia instituyen herederos a los hijos habidos del matrimonio, legándose en tal caso el usufructo vitalicio de su herencia.
Dorotea	Hija de Virtudes y Abundio. Virtudes pretende donar a Dorotea una cantidad de dinero pero con la condición de que el importe donado sea destine a la compra de un piso que ha visto en la Calle Real, imponiéndole además la prohibición de disponer del mismo durante diez años.
Guzmán y Dorotea	Entablan una estrecha relación. A los ocho meses y medio, Dorotea alumbró a María de la Consolación, que se inscribe en el Registro Civil como hija de Abundio y Dorotea.
Abundio y Paco	Son amigos y el primero otorga testamento abierto a favor de su amigo. Paco se atraganta y fallece. Posteriormente, Abundio sufre un desvanecimiento y fallece de traumatismo craneoencefálico severo.

María de la Consolación	<p>Sorprende a su madre y al padre Guzmán en actitud excesivamente cariñosa, y apreciando un parecido físico hasta entonces inadvertido, interpone demanda sobre reconocimiento de paternidad contra el padre en el sentido que se declare que es hija suya.</p> <p>Guzmán se niega a someterse a las pruebas biológicas sobre investigación de paternidad en base al derecho a la intimidad y a la integridad física proclamados en los artículos 15 y 18 de la Constitución Española.</p>
Antonia y Roberto	<p>Avergonzados por la actitud de su hijo donan a María de la Consolación un apartamento en Lugo para que ésta finalmente se haga cargo de la explotación de Xermade.</p> <p>Otorgan testamento legándose recíprocamente el usufructo universal, legando a su hijo la legítima estricta y adjudicando a su nieta el tercio de mejora y el de libre disposición.</p>

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:

1. Guzmán: Único hijo de Roberto y Antonia, es ordenado Sacerdote (1970). Antonia: Encomienda el cuidado de su hijo a una amiga, Virtudes, madre de Dorotea, casada con Abundio.
2. Virtudes y Abundio: Otorgan testamento en el que respetan la legítima de sus respectivos progenitores y se instituyen herederos recíprocamente, con la previsión de que, si fallecen con descendencia instituyen herederos a los hijos habidos del matrimonio, legándose en tal caso el usufructo vitalicio de su herencia.

3. Dorotea: Hija de Virtudes y Abundio. Virtudes pretende donar a Dorotea una cantidad de dinero, pero con la condición de que el importe donado sea destine a la compra de un piso que ha visto en la Calle Real, imponiéndole además la prohibición de disponer del mismo durante diez años.
4. Guzmán y Dorotea: Entablan una estrecha relación. A los ocho meses y medio, Dorotea alumbró a María de la Consolación, que se inscribe en el Registro Civil como hija de Abundio y Dorotea.
5. Abundio y Paco: Son amigos y el primero otorga testamento abierto a favor de su amigo. Paco se atraganta y fallece. Posteriormente, Abundio sufre un desvanecimiento y fallece de traumatismo craneoencefálico severo.
6. María de la Consolación: Sorprende a su madre y al padre Guzmán en actitud excesivamente cariñosa, y apreciando un parecido físico hasta entonces inadvertido, interpone demanda sobre reconocimiento de paternidad contra el padre en el sentido que se declare que es hija suya. Guzmán: Se niega a someterse a las pruebas biológicas sobre investigación de paternidad en base al derecho a la intimidad y a la integridad física proclamados en los artículos 15 y 18 de la Constitución Española.
7. Antonia y Roberto: Avergonzados por la actitud de su hijo donan a María de la Consolación un apartamento en Lugo para que ésta finalmente se haga cargo de la explotación de Xermade. Otorgan testamento legándose recíprocamente el usufructo universal, legando a su hijo la legítima estricta y adjudicando a su nieta el tercio de mejora y el de libre disposición.

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 textualmente indicamos:

1. ¿Puede Guzmán oponerse a la realización de las pruebas?
Consecuencias.

2. ¿Quién es el heredero/os de Paco? ¿Quién/es de Abundio? ¿Por qué? Resolver las sucesiones de los fallecidos en este supuesto.
3. ¿Podría reclamar Guzmán el piso?
4. Argumentos a favor y en contra de la Donación de dinero pretendida por Virtudes.

2.2.2. Análisis jurídico-actual y posibles respuestas legales a las cuestiones planteadas:

1. ¿Puede Guzmán oponerse a la realización de las pruebas? Consecuencias Guzmán sí puede oponerse a la práctica de la prueba biológica de paternidad.

En cuanto a las consecuencias de dicha negativa y, siguiendo la jurisprudencia del Tribunal Supremo (TS), cabe señalar que en el procedimiento seguido ello se conformará como un indicio probatorio que, si bien en sí mismo no significa que se reconozca automáticamente que él sea padre de María de la Consolación, lo cierto es que -unido a otras pruebas- el juez podrá valorar la posible paternidad del mismo.

A modo de ejemplo, cabe recordar la Sentencia del Tribunal Supremo (STS) de 27 de febrero de 2007, cuando dicho Tribunal admitió literalmente que:

“El Tribunal Constitucional (TC²²) acepta la doctrina de esta Sala con arreglo a la cual la negativa a la práctica de la prueba biológica de paternidad no puede interpretarse como una ficta confessio (confesión presunta) del afectado, sino que tiene la condición de un indicio probatorio que ha de ser ponderado por el órgano judicial en relación con la base probatoria indiciaria existente en el procedimiento. Según esta doctrina, en efecto, dicha negativa no es base para integrar una ficta confessio, aunque representa o puede representar un indicio «valioso» o «muy cualificado» que, puesto en relación o conjugado con las demás pruebas practicadas en el proceso, permite declarar la paternidad pretendida, pese a que éstas en sí mismas y por sí solas no fueran suficientes para estimar probada una paternidad que por sí es de imposible prueba absoluta”.

²² Por ejemplo, la citada sentencia se remite a la siguiente, vid. Sentencia del Tribunal Constitucional de 14 de febrero de 2005.

De dicho pronunciamiento se extrae, en suma, que en todos los casos - como en el planteado en nuestro supuesto- hay que examinar cuáles son las razones de la decisión y las pruebas que se han aportado, con las que debe ponderarse la negativa en este caso de Guzmán al sometimiento a dicha prueba, la cual, se conforma como admitió el propio TC como un indicio probatorio y no como una ficta confessio (confesión presunta).

Lo anterior nos lleva a examinar lo dispuesto en el artículo 39.2 de nuestra Constitución española de 1978²³ donde se recoge la investigación de la paternidad (Lasarte Álvarez, C., 2019 a; Lasarte Álvarez, C., 2019 b; y Lasarte Álvarez, C., 2019 c), estableciéndose expresamente un mandato a los poderes públicos para que: “Los poderes públicos aseguran, asimismo, la protección integral de los hijos, iguales éstos ante la ley con independencia de su filiación, y de las madres, cualquiera que sea su estado civil. La ley posibilitará la investigación de la paternidad”.

Y, en cuanto al procedimiento, nos remitimos a lo regulado en el artículo 767.4 de la Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (LEC²⁴), pues en dicha norma jurídica literalmente se afirma que se permite la atribución de la paternidad o maternidad siempre que existan otros indicios. Veamos, pues, el contenido íntegro de dicho precepto:

“4. La negativa injustificada a someterse a la prueba biológica de paternidad o maternidad permitirá al tribunal declarar la filiación reclamada, siempre que existan otros indicios de la paternidad o maternidad y la prueba de ésta no se haya obtenido por otros medios”.

Ejemplos de indicios que suelen alegar las partes en estos casos pueden ser, entre otros: fotografías, cartas, regalos, mensajes por redes sociales, correos electrónicos, etc. o, incluso, Castillo (2019) admite como indicio:

“Una coincidencia o relación sentimental y sexual, es decir, que ambas partes llegaron a conocerse e intimar. Mediante la prueba testifical que acredite esa relación o contacto entre ambos más allá de una pura relación laboral, de amistad, etc.”.

²³ 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>

²⁴ Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (BOE n.º 7, de 08/01/2000) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-323>

Finalmente, cabe señalar que desde entonces el TS ha retomado en la misma línea en más ocasiones la doctrina sobre la negativa a la práctica de la prueba biológica de paternidad y, por ejemplo, nos encontramos con la STS de 28 de mayo de 2015 donde en el caso planteado, el TS argumenta textualmente que:

- La existencia de indicios de este carácter, según la orientación que se ha consolidado en nuestra jurisprudencia, priva de justificación a la negativa, y colma su eficacia indiciaria.
- Desde esta perspectiva, la plataforma fáctica integrada por los indicios antes reseñados, que demuestran la observación por diferentes personas que los conocen de actitudes de familiaridad, compañía y expresión de una relación de cariño durante un periodo de tiempo significativo entre los litigantes, anterior y coincidente con el de la concepción.
- Permiten reconocer la verosimilitud, en términos de razonabilidad, de la existencia de relaciones sexuales entre los litigantes, integra un conjunto de hechos desde luego insuficientes para fundar por sí mismos la determinación de la paternidad en virtud de una presunción hominis (de hombre, es decir, no legal), pero a los que es fuerza reconocer un valor coadyuvante de relevancia suficiente para colmar una presunción de paternidad apoyada solidariamente en la negativa injustificada del afectado a someterse a la prueba biológica.

2. ¿Quién es el heredero/os de Paco? ¿Quién/es de Abundio? ¿Por qué?
Resolver las sucesiones de los fallecidos en este supuesto

Para dar respuesta a la presente pregunta, debemos tener presente esta parte del supuesto en la que se indica que primero fallece Paco y luego Abundio y, por ese orden, tratamos de dar una respuesta jurídica:

“Paco se atraganta comiendo una nécora y fallece. Al desdichado Abundio, al que Dorotea ha comunicado por carta su embarazo, no le salen las cuentas, y dado su natural nervioso sufre un desvanecimiento en el tercer piso del hotel en construcción donde se hallaba trabajando y fallece de traumatismo craneoencefálico severo”.

En cuanto al fallecimiento de Paco, en primer lugar, cabe señalar que de los datos contenidos en el enunciado del supuesto, se puede interpretar jurídicamente que *-además de los herederos forzosos que tenga Paco-*, Abundio (o, en su caso, sus herederos) también podría recibir de la herencia del mismo lo que le hubiera correspondido conforme al testamento abierto (Lasarte Álvarez, C., 2019 c, p. 56 ss.) otorgado por su amigo:

“Abundio traba amistad con Paco, compañero de fatigas, sin familia, que, por una negligencia médica, ha perdido la vista en una operación de miopía, consiguiendo una importante indemnización y, como quiera que Abundio es el niño de sus ojos va al Consulado y otorga, con las debidas formalidades, testamento abierto a favor de su amigo”.

Aunque en el caso se comenta que Paco no tiene familia, se ha de entender que no tiene relación con ella, pero la misma existe y no consta de los datos del supuesto que haya repudiado o desheredado, o declarado indigno a nadie.

En este punto, observamos cómo el artículo 807²⁵ Código Civil español²⁶ confirma textualmente que son “herederos forzosos”:

1. Los hijos y descendientes respecto de sus padres y ascendientes.
2. A falta de los anteriores, los padres y ascendientes respecto de sus hijos y descendientes.
3. El viudo o viuda en la forma y medida que establece este Código.

Lo que hay que ponerlo en conexión con estos dos preceptos:

- a. Conforme señala el artículo 806 CC: “Legítima es la porción de bienes de que el testador no puede disponer por haberla reservado la ley a determinados herederos, llamados por esto herederos forzosos”.

²⁵ Artículo redactado por la 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>

²⁶ 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>

- b. Y como dispone el artículo 808 CC: “Constituyen la legítima de los hijos y descendientes las dos terceras partes del haber hereditario del padre y de la madre. Sin embargo, podrán éstos disponer de una parte de las dos que forman la legítima, para aplicarla como mejora a sus hijos o descendientes”.

Se prevé, por tanto, como una limitación a la libre disposición de los bienes por el causante, en este caso Paco, quien al hacer testamento tuvo que respetar lo anterior.

En cuanto al fallecimiento de Abundio, en un segundo momento y sin que aún se haya dilucidado si Guzmán se hizo o no la prueba de paternidad y, en su caso lo resuelto por el juez, se entiende -respetando el usufructo de la viuda- como heredera su hija, María de la Consolación, al estar inscrita en el Registro Civil como hija legítima de Abundio y Dorotea.

En último lugar, cabe añadir lo dispuesto en el artículo 44.7 de la LRC²⁷:

“El reconocimiento de la filiación no matrimonial con posterioridad a la inscripción del hijo podrá hacerse con arreglo a las formas establecidas en el Código Civil en cualquier tiempo”.

3. ¿Podría reclamar Guzmán el piso?

En cuanto al apartamento en Lugo, entendemos que sí podría reclamarlo porque los padres debieron respetar en el testamento la parte que por ley le corresponde y, de los datos del caso, se presume que no lo hicieron (con tal donación), como en la siguiente pregunta analizaremos al aludir a los límites de la misma. Cabe recordar que el artículo 807.1 CC reconoce expresamente como herederos forzosos a los hijos y descendientes respecto de sus padres y ascendientes. Así dice el caso:

Avergonzados por la actitud de su hijo, Antonia y Roberto donan a María de la Consolación un apartamento en Lugo para que ésta finalmente se haga cargo de la explotación de Xermade, dándole la noticia por teléfono, y por consejo del notario otorgan testamento legándose

²⁷ 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>

recíprocamente el usufructo universal, legando a su hijo la legítima estricta y adjudicando a su nieta el tercio de mejora y el de libre disposición.

En cuanto al procedimiento concreto (Calaza López, S., 2015, p. 359 ss.), si Guzmán lo decide, podrá instar un juicio verbal posesorio hereditario (artículo 250.1.3º LEC) cuya finalidad es conseguir la posesión de los bienes a quien los hubiera adquirido por herencia, el cual, se tramitará por el cauce dispuesto en el artículo 441.1 de la LEC.

De modo que el Tribunal competente sea el que ponga en posesión de bienes a quien los hubiere adquirido por herencia (si no estuvieren siendo poseídos por nadie a título de dueño o usufructuario). Según los datos del caso, se podrían cumplir los dos requisitos legalmente exigidos, en la persona de Guzmán:

1. Que la persona que insta este procedimiento (legitimación activa), sea heredero. Puede interponer el procedimiento el heredero, aunque no se haya producido la partición de la herencia por la posesión civilísima que le otorga el artículo 440 del Código civil.
2. La persona demandada (legitimación pasiva) ha de ser el poseedor de hecho que carezca de título para poseer como dueño o usufructuario. Si el demandado fuese otro coheredero, no cabe este tipo de procedimiento según la jurisprudencia (en todo caso el adecuado sería el desahucio por precario).

A lo que se añaden otras acciones posibles que él podría ejercitar (ejemplo, acción de recuperación de la plena posesión de una finca cedida en precario -*artículo 250.1.2º LEC*- o acción que pretenda la tutela sumaria de la tenencia o posesión por despojo de la cosa o perturbación en su disfrute -*artículo 250.1.4º primer párrafo LEC*-).

Enlazando esta pregunta con la siguiente y sobre el pretendido piso que ha visto Virtudes en la Calle Real, entendemos que podría reclamarlo si tiene conocimiento de un posible testamento otorgado en el que él figure como llamado a la herencia; pero consideramos que no prosperaría dado que Virtudes es una amiga de la madre de Guzmán y tiene a su hija

Dorotea, a la cual, según el propio caso, le pretender donar el dinero para el piso.

4. Argumentos a favor y en contra de la donación de dinero pretendida por Virtudes

Antes de dar una respuesta lo más ajustada a Derecho posible, cabe recordar que Virtudes y Abundio otorgaron testamento en el que respetaban la legítima de sus respectivos progenitores y se instituyeron herederos recíprocamente, con la previsión de que, si fallecían con descendencia instituían herederos a los hijos habidos del matrimonio, legándose en tal caso el usufructo vitalicio de su herencia.

Teniendo presente el enunciado del caso, entendemos que es una donación inter vivos bajo condición, la cual es muy estricta:

“Virtudes pretende donar a Dorotea una cantidad de dinero, ingresándolo en una cuenta bancaria, pero para evitar que se lo gaste, quiere imponer en la escritura la condición de que el importe donado sea destine a la compra de un piso que ha visto en la Calle Real, imponiéndole además para tenerla bajo su control, la prohibición de disponer del mismo durante diez años”.

En este punto, el hecho de no poder disponer del dinero por parte de Dorotea durante tantos años y la condición de que sea para un piso, nos lleva a aconsejar jurídicamente a Virtudes que mejor:

- a. O bien, compre el piso a su nombre, y a los 10 años realice legalmente la donación a Dorotea, pagando todos los impuestos y respetando lo dispuesto en el CC.

Artículo 635 CC:

“La donación no podrá comprender los bienes futuros. Por bienes futuros se entienden aquellos de que el donante no puede disponer al tiempo de la donación”.

Artículo 636 CC:

“No obstante lo dispuesto en el artículo 634, ninguno podrá dar ni recibir, por vía de donación, más de lo que pueda dar o recibir por testamento. La donación será inoficiosa en todo lo que exceda de esta medida”.

- b. O bien, dejara recogida su voluntad en testamento y todo tenga lugar tras su fallecimiento, respetando lo que por ley se establece.

En caso contrario, puede darse el caso de que Virtudes fallezca antes de los 10 años, y su voluntad no se cumpla.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión, nos gustaría finalizar el presente trabajo destacando la importancia de determinar la filiación en aras a lograr un reparto más equitativo e igualitario de la herencia.

En este sentido, hemos tratado de dar respuestas jurídicas fundamentadas al supuesto práctico concreto planteado en materia procesal de familia y herencia, interpretando el enunciado y aplicando las reglas contenidas en el CC, LEC, sentencias, etc. sobre donaciones, testamentos otorgados y consecuencias jurídicas de una posible negativa a realizar las pruebas biológicas de paternidad.

Precisando lo anterior, hemos tenido ocasión de analizar cómo no siempre resulta fácil resolver todas las vicisitudes jurídicas que se pueden suceder en torno a no querer hacerse las pruebas de paternidad y cómo ello no tiene la consideración de *ficta confessio* (*prueba confesional en Roma*); dado que, como ya el propio Tribunal Supremo aclaró en su STS de 27 de febrero de 2007, la negativa:

“No puede interpretarse como una *ficta confessio* (confesión presunta) del afectado, sino que tiene la condición de un indicio probatorio que ha de ser ponderado por el órgano judicial en relación con la base probatoria indiciaria existente en el procedimiento...”.

Finalmente entendemos que, mediante las soluciones legales ofrecidas en el presente Dictamen jurídico, se ha logrado conocer mejor los problemas más frecuentes que subyacen en temas relacionados con la

filiación y el fenómeno sucesorio, 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 alusión a lo largo de nuestra exposición.

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.

Castillo, I. (2019). Negativa a la práctica de la prueba biológica de paternidad, Mundojuridico.

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. (2022). Acción de petición de herencia. Portal Mundojuridico. Consultado en <https://www.mundojuridico.info/accion-de-peticion-de-herencia/>

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/>

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 28 de mayo de 2015.

Sentencia del Tribunal Supremo de 27 de febrero de 2007.

Sentencia del Tribunal Constitucional de 14 de febrero de 2005.

EL SISTEMA DE ALERTAS TEMPRANAS DE LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE COLOMBIA Y SU PAPEL EN LA PROTECCIÓN DE DERECHOS HUMANOS

ANA CAROLINA SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Universidad del Sinú Elías Bechara Zainím

1. INTRODUCCIÓN

Discutir sobre el Sistema de Alerta Tempranas (SAT) de la Defensoría del Pueblo de Colombia, requiere hacer mención del conflicto armado interno vivido en el país por más de sesenta años, entendiendo el concepto de este como:

[...] aquellos que han desencadenado en violencia directa, fundamentalmente debido a la divergencia de intereses en lo concerniente al gobierno y/o territorio donde hay un uso de la fuerza armada entre las dos partes, de la que al menos una está en el gobierno del Estado y que ha producido más de 25 muertos (Calderón, 2016, p. 230)²⁸.

Al respecto, Colombia vive un conflicto armado interno desde hace más de 60 años, con la presencia de actores armados ilegales como las distintas guerrillas entre ellas el Ejército Nacional de Liberación (ELN), El Ejército Popular de Liberación (EPL) Las Fuerzas Revolucionarias de Colombia (FARC), grupos paramilitares como las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y actualmente Grupos Armados Organizados dedicados al narcotráfico, quienes se han enfrentado al Estado.

El uso de la fuerza armada por los grupos mencionados y los enfrentamientos con el Estado, han tenido como mayores afectados a la población civil colombiana, registrándose a la fecha 9.472.019 víctimas del

²⁸bit.ly/3JFrcAV

conflicto armado²⁹, por hechos victimizantes como desplazamiento masivo, secuestros, torturas, masacres, homicidios, amenazas, entre otros.

Los intentos por desactivar la violencia y con ello el conflicto armado a través de negociaciones y acuerdos de Paz, no han sido suficientes para acabar con la violencia, vemos como por ejemplo a pesar del acuerdo de Paz con las guerrillas de las FARC en noviembre de 2016, han surgido otros grupos como las Disidencias de las FARC, y Grupos Armados Organizados que surgieron con posterioridad a la desmovilización de las AUC mantienen el control territorial en zonas de cultivo y procesamiento del clorhidrato de cocaína.

De manera que, Colombia se encuentra inmerso dentro de un conflicto prolongado, caracterizado por la presencia de múltiples actores armados ilegales que han logrado ejercer control territorial y mantener sus acciones bélicas, además de crecer en motivaciones, objetivos y descontentos que motivan y hacen que permanezca la confrontación armada (García & Trejos, 2021)³⁰.

El mencionado contexto de conflicto armado interno ha sido el fundamento de la creación del SAT, y como entidad encargada de su funcionamiento la Defensoría del Pueblo de Colombia, Institución Nacional Defensora de los Derechos Humanos, que desde el año 2001, cumple un papel fundamental en la advertencia de riesgos sobre la población civil.

Es importante precisar que el SAT, tal como se encuentra diseñado en Colombia no tiene un antecedente o uno parecido en el mundo, pues, aunque hay sistemas de alertas para otros asuntos, como por ejemplo para los ambientales y militares, no existe uno que advierta riesgos provenientes de conflictos armados internos y que tengan como objetivo primordial proteger y garantizar los DDHH de la población civil, que resultan inmersos involuntariamente en estos enfrentamientos.

²⁹ bit.ly/3r12d4o

³⁰ bit.ly/3JDw4q0

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Establecer la importancia del Sistema de Alertas Tempranas de la Defensoría del Pueblo de Colombia en la protección de los Derechos Humanos.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Definir la importancia de la Defensoría del Pueblo de Colombia en la protección de los DDHH.
- Desarrollar los antecedentes y fundamentos del Sistema de Alertas Tempranas.
- Determinar el papel del SAT en la prevención y protección de los DDHH y del DIH, en el marco del conflicto armado interno.

3. METODOLOGÍA

Para el desarrollo del capítulo se hizo uso de la metodología cualitativa, mediante el empleo de las técnicas cualitativas de observación indirecta, como la revisión bibliográfica de diferentes textos, artículos, documentos de la Defensoría del Pueblo de Colombia, que sustentan el origen y funcionamiento del SAT.

4. RESULTADOS

Cómo resultados de la investigación se constatan que dentro del Conflicto armado interno colombiano quienes se encuentran expuestos a vulneraciones de DDHH son la población civil, lo cual se ve representado en las cifras de la Unidad de Víctimas del número de víctimas que ha dejado la violencia en el país, especialmente en los territorios rurales, la cual asciende a 9.472.019³¹.

³¹ bit.ly/3r12d4o

Vemos que, aunque se han realizado esfuerzos por el Estado Colombiano en buscar salidas negociadas al conflicto, las desmovilizaciones y Acuerdos de Paz han traído resultados parciales, pues los grupos que han accedido a firmar la paz han terminado reconfigurándose en otros, lo cual ha significado luchas violentas por los territorios dejados por los antiguos grupos.

En ese sentido, la Defensoría del Pueblo como responsable del SAT se convierte en un Institución importante en la protección y garantía de los DDHH, función que va mucho más allá de emitir las Alertas Tempranas (AT), puesto que también visibiliza a la ciudadanía las circunstancias actuales del conflicto armado e invita a las autoridades competentes a realizar las acciones necesarias para conjurar los riesgos.

De manera que, el SAT es una herramienta indispensable en las circunstancias colombianas para seguir construyendo la paz tan anhelada y para superar las causas de violencia que persisten y van en contra de los esfuerzos por alcanzarla.

5. DISCUSIÓN

5.1. LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE COLOMBIA: INSTITUCIÓN DEFENSORA DE LOS DERECHOS HUMANOS

La Defensoría del Pueblo de Colombia tiene sus orígenes en la Constitución de 1991, producto de un momento histórico marcado por dificultades de orden público, el posicionamiento del narcotráfico, secuestros y homicidios de personajes importantes en el país e inestabilidad democrática, que generaron descontentos en todos los sectores sociales y propiciaron la Asamblea Nacional Constituyente que expediría la actual Constitución (Pérez, 2008)³².

Su fundamento tiene características históricas importantes provenientes del *Ombudsman* en Suecia, específicamente de la Constitución de 1809 (Constela, 2015)³³, que posteriormente, se fue expandiendo por otros

³² bit.ly/3NRRanc

³³ bit.ly/3CVIwO6

países europeos hasta llegar a Latinoamérica. Para el caso colombiano, la figura del Defensor del Pueblo de España representó un componente importante en su creación.

Adicionalmente, los principios de París aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1993, constituyen pilares importantes de la Defensoría del Pueblo colombiana, y hacen parte como veremos más adelante de las funciones que esta institución realiza. Se destacan los siguientes principios:

- (i) Fomentar la armonización de la legislaciones y prácticas nacionales con los instrumentos internacionales de derechos humanos, así como su aplicación efectiva; (ii) Fomentar la ratificación de los instrumentos internacionales de derechos humanos; (iii) Contribuir a los informes que elabore el Estado en materia de derechos humanos; (iv) Cooperar con los órganos internacionales y regionales de derechos humanos y con otras instituciones nacionales; (v) Elaborar y tomar parte en programas de formación e investigación en materia de derechos humanos y; (vi) Fomentar la sensibilización pública acerca de los derechos humanos mediante la publicidad, la educación, la información y el uso de los medios de comunicación (ONU, 2010:41)³⁴.

Desde lo Constitucional y legal, la Defensoría del Pueblo hace parte dentro de la Estructura del Estado del Ministerio Público, junto con la Procuraduría General de la Nación y las Personerías Municipales a nivel local, en principio el artículo 281 de la Constitución Política señalaba que: “El Defensor del Pueblo formará parte del Ministerio Público y ejercerá sus funciones bajo la suprema dirección del Procurador General de la Nación. Será elegido por la Cámara de Representantes para un período de cuatro años de terna elaborada por el Presidente de la República”, luego, con el artículo 24 del Acto Legislativo 2 de 2015, “por medio del cual se adopta una reforma de equilibrio de poderes y reajuste institucional y se dictan otras disposiciones”, dotó de autonomía a la Defensoría del Pueblo al indicar que “El Defensor del Pueblo ejercerá sus funciones de manera autónoma”, esto es, sin depender del Procurador General de la Nación.

³⁴ bit.ly/435Gq92

A su turno, el artículo 282 constitucional, determina que el Defensor del Pueblo velará por la promoción, el ejercicio y la divulgación de los derechos humanos, ejerciendo las siguientes funciones:

1. Orientar e instruir a los habitantes del territorio nacional y a los colombianos en el exterior en el ejercicio y defensa de sus derechos ante las autoridades competentes o entidades de carácter privado.
2. Divulgar los derechos humanos y recomendar las políticas para su enseñanza.
3. Invocar el derecho de Habeas Corpus e interponer las acciones de tutela, sin perjuicio del derecho que asiste a los interesados.
4. Organizar y dirigir la defensoría pública en los términos que señale la ley.
5. Interponer acciones populares en asuntos relacionados con su competencia.
6. Presentar proyectos de ley sobre materias relativas a su competencia.
7. Rendir informes al Congreso sobre el cumplimiento de sus funciones.
8. Las demás que determine la ley.

A nivel legal, la Ley 24 de 1992 determina la organización y el funcionamiento de la Defensoría del Pueblo, para lo cual, cuenta con unas Direcciones Nacionales y unas Defensoría Delegadas encargadas de ejecutar las funciones de la entidad, para el tema que nos interesa, la Defensoría Delegada para la Prevención de Riesgos y Sistema de Alertas Tempranas, es la encargada de recibir, verificar y registrar la información relativa con las dinámicas del conflicto armado y sus consecuencias sobre la población civil para definir riesgos a los DDHH y al DIH y exponerlos a través del documento de advertencia Alertas Tempranas (AT)³⁵.

La Defensoría del Pueblo se encuentra representada por el Defensor Pueblo, y es elegido por un periodo de cuatro años, y aunque no ejerce

³⁵ bit.ly/3PzHS0r

funciones judiciales y disciplinarias, es decir, si bien carece de poder coercitivo tiene otra forma de poder que puede ser igual de efectiva “es una especie de poder moral y simbólico que deriva de su capacidad de influir debido a la credibilidad y al respeto que generen sus actuaciones, sus informes y sus denuncias”, llamado magistratura moral (Uprimmy, 2015)³⁶.

Así las cosas, la Defensoría del Pueblo es una institución primordial para promover el respeto de los DDHH, buscar su protección y evitar su vulneración, además de ser pieza clave dentro de la organización Estatal para la consolidación de la Democracia y del Estado Constitucional, exaltando en el caso colombiano su función en la protección de derechos de la población civil en el marco del conflicto armado interno.

5.2. VULNERACIONES DE DDHH E INFRACCIONES AL DIH EN EL CONTEXTO DEL CONFLICTO ARMADO COLOMBIANO

El concepto de Derechos Humanos ha sido fundamentado de diferentes maneras, de acuerdo con las diversas corrientes de pensamiento y de posiciones teóricas que han existido en el mundo, las cuales ha variado conforme a la época, autores, contexto y cultura (Ramírez, 1998)³⁷, inspirando movimientos revolucionarios con el fin de dar poder efectivo a los ciudadanos y control sobre los que ostentan el poder (Unión Interparlamentaria & Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2005)³⁸.

Para la Defensoría del Pueblo de Colombia “Los derechos humanos son demandas de libertad, facultades o prestaciones, directamente vinculadas con la dignidad, reconocidas como legítimas por la comunidad internacional por ser congruentes con principios ético-jurídicos compartidos-me- recedoras de protección jurídica en la esfera interna y en el plano

³⁶ bit.ly/437WTd1

³⁷ Ramírez G. (1998). Concepto y fundamentación de los derechos humanos un debate necesario. Texto para estudiantes. Ed Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.

³⁸ Unión Interparlamentaria y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2005). *Derechos Humanos Manual para Parlamentarios*. ISBN 978-92-9142-337-8

internacional” (2013, p.30)³⁹. Destacándose de la definición el carácter reivindicatorio de los derechos humanos, fundados en la dignidad humana; y el fundamento ético de la existencia de tales derechos, por lo cual, sólo habrán de ser escuchadas las demandas de protección de aquellos contenidos que sean el referente ético de la sociedad (Quinche, 2012)⁴⁰.

Aunque hay diferentes teorías que definen las características de los DDHH, hay consenso sobre las siguientes: universalidad, absolutez e inalienabilidad. *La universalidad*, se predica en el sentido de que los DDHH han de ser universales o simplemente no serán DDHH, el cual se aplica en tres dimensiones: (i) Son valiosos para toda la tradición y para toda la cultura; (ii) asignados a todos los seres humanos y extendidos incluso a personas jurídicas y; (iii) la obligación de ser respetados por todos. *La Absolutez*, se refiere a la prevalencia del derecho humano en caso de conflicto con cualquier otro bien valor tutelado por la comunidad. *Y la inalienabilidad*, en el sentido que los titulares no pueden arbitrariamente renunciar ni disponer de ellos (Quinche, 2012)⁴¹.

En ese sentido, el catálogo de DDHH es bastante amplio e incluye derechos civiles y políticos y derechos económicos sociales y culturales, y nuevos derechos, entre los que podemos mencionar, el derecho a la vida, el derecho a no sufrir torturas ni tratos crueles, inhumanos o degradantes, el derecho a la libertad y seguridad de la persona, el derecho de circulación, el derecho a la salud, el derecho a la educación, medio ambiente, la paz, entre otros.

Por otra parte, los orígenes del DIH se remontan a la segunda mitad del siglo XIX, como consecuencia de la necesidad de regular la guerra, puesto que antes de la década de 1860, “las normas que regulaban las formas en que podían librarse los conflictos armados eran impuestas por gobernantes y jefes militares o eran producto de algún acuerdo entre las

³⁹bit.ly/44c5PQ0

⁴⁰ Quinche Ramírez M (2012). Derecho Constitucional Colombiano: De la Carta de 1991 a sus reformas. Editorial Temis S.A. ISBN 978-958-35-0905-6.

⁴¹ *Ibidem*

partes, firmado con el fin de resolver cuestiones del momento” (Cruz Roja Internacional [CICR], 2010)⁴².

Fue en el año 1863 a instancias de la Cruz Roja Internacional (CICR) fundada en el mismo año, que los Estados participantes en la conferencia convocada por el organismo internacional en mención acordaron la aprobación del Convenio de Ginebra, que constaba de diez artículos en los que se estipulaban normas tendientes a que todos los soldados de ambos bandos heridos en el campo de batalla recibiesen asistencia, sin distinción alguna (CICR, 2010)⁴³.

De manera que, el DIH es el conjunto de normas relativas al desarrollo de conflictos armados y de protección del individuo que tiene como finalidad en la medida de lo posible la humanización de la guerra. Para Swinarski en su libro “Introducción al Derecho Internacional Humanitario”⁴⁴, el DIH:

Es el cuerpo de normas internacionales de origen convencional y consuetudinario, específicamente destinado a ser aplicado en los conflictos armados internacionales o no internacionales y que limita, por razones humanitarias, el derecho de las partes en conflicto a elegir libremente los métodos y los medios utilizados en la guerra o que protege a las personas y los bienes afectados o que pueden estar afectados por el conflicto (1984).

En consecuencia, los principales instrumentos que integran el DIH, son los cuatro Convenios de Ginebra de 1949, realmente universales porque han sido firmados por todos los países, y los tres Protocolos Adicionales a los Convenios de Ginebra de 1977. El primer Protocolo, sobre la protección a las víctimas en caso de conflicto armado internacional; El segundo Protocolo, protege a las víctimas en conflictos armados de carácter no internacional y: El tercer Protocolo, que establece la aprobación de un tercer signo distintivo adicional, esto se conoce como el Derecho de Ginebra.

⁴² bit.ly/44pffXX

⁴³ *Ibidem*

⁴⁴ bit.ly/3CSnJLh

El Derecho de Ginebra establece como infracciones al DIH aquellas consideradas especialmente graves y los crímenes de guerra, si se cometen contra personas o bienes protegidos en los convenios y en los protocolos, entre los que se encuentran:

el homicidio intencional, la tortura o los tratos inhumanos, incluidos los experimentos biológicos, el hecho de causar intencionalmente grandes sufrimientos o de atentar gravemente contra la integridad física o la salud, toda omisión deliberada que ponga gravemente en peligro la integridad física o mental de una persona en poder de una Parte distinta de aquella de la que depende, la deportación o los traslados ilegales, la detención ilegal, el hecho de obligar a una persona protegida a servir en las fuerzas armadas de la Potencia enemiga, o de privarla de su derecho a ser juzgada regular e imparcialmente según las prescripciones de los Convenios y el Protocolo, la toma de rehenes, la destrucción y la apropiación no justificada de bienes por necesidades militares y llevadas a cabo, en gran medida, de manera ilícita y arbitraria. También son infracciones graves los actos intencionales siguientes, cuando ocasionan la muerte o perjudican gravemente a la integridad física o a la salud; los ataques contra la población civil, contra las personas civiles contra los bienes civiles, los ataques indiscriminados o los ataques contra obras o instalaciones que contengan fuerzas peligrosas a sabiendas de que ese ataque causará pérdidas en vidas humanas, heridos entre las personas civiles o daños a bienes civiles que sean excesivos en relación con la ventaja militar concreta y directa prevista; los ataques contra las localidades no defendidas y las zonas desmilitarizadas, los ataques contra las personas reconocidas fuera de combate y el uso péfido del signo de la Cruz Roja o de la Media Luna Roja o de otros signos protectores reconocidos. Además, son también infracciones graves cualquier traslado por la Potencia ocupante de parte de la propia población civil al territorio que ocupa, la deportación o el traslado de la totalidad o de una parte de la población de ese territorio, toda injustificada demora en la repatriación de prisioneros de guerra o de personas civiles, la práctica del apartheid y demás prácticas análogas, los ataques dirigidos contra bienes culturales claramente reconocidos (Núñez, 1999)⁴⁵.

Una vez determinado los conceptos, encontramos que, en el contexto de conflicto armado interno, se evidencia que el desplazamiento forzado es el hecho victimizante mayormente perpetrado por los actores armados ilegales, registrándose actualmente 8.473.850⁴⁶ desplazadas, y con ello

⁴⁵ bit.ly/44uapJ3

⁴⁶ bit.ly/447CYMq

vulnerándose los derechos humanos a la circulación, la residencia y la vida en condiciones dignas, además de constituir una infracción al DIH.

Respeto a las vulneraciones al derecho a la vida 1.041.430⁴⁷ personas han sido asesinadas, en actos como homicidios selectivos y masacres que, han conllevado lamentablemente a pérdida de personas inocentes, de líderes sociales y comunitarios que han trabajado por la paz.

Dentro de otros hechos victimizantes, se registran que 191.211 personas han sido sujetos de desaparición forzada, vulnerándose el derecho al reconocimiento de su personalidad jurídica, el derecho a la libertad, a la seguridad personal y el derecho a la vida. En la siguiente tabla se puede apreciar cada uno de los hechos victimizantes causados en el marco del conflicto armado interno.

TABLA 1. Hechos y víctimas del conflicto armado atentatorios de DDHH y del DIH reportados por la Unidad de Víctimas de Colombia a corte 30 de junio de 2023⁴⁸.

HECHOS	
Hecho Victimizante	Personas
Acto terrorista / Atentados / Combates / Enfrentamientos / Hostigamientos	90,758
Amenaza	626,915
Delitos contra la libertad y la integridad sexual en desarrollo del conflicto armado	38,147
Desaparición forzada	192,211
Desplazamiento forzado	8.473.850
Homicidio	1.091.430
Minas Antipersonal, Munición sin Explotar y Artefacto Explosivo improvisado	12,254
Secuestro	37,925
Tortura	10,488
Vinculación de Niños Niñas y Adolescentes a Actividades Relacionadas con grupos armados	9,557
Abandono o Despojo Forzado de Tierras	36,889
Perdida de Bienes Muebles o Inmuebles	126,242
Lesiones Personales Físicas	16,577
Lesiones Personales Psicológicas	15,139
Confinamiento	121,598
Sin información	50,03

⁴⁷ Ibidem

⁴⁸ bit.ly/447CYMq

Finalmente, dentro del marco del SAT, se pretenden proteger los DDHH como la vida, la libertad, la seguridad e integridad, aunque valga precisar que en las recomendaciones que se emiten en las AT se impulsa la efectividad y realización de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y Derechos Colectivos y del Ambiente.

5.3. ANTECEDENTES DEL SISTEMA DE ALERTAS TEMPRANAS

Como primer antecedente del actual SAT encontramos la “Comisión de Masacres” de 1997, que tenía como finalidad documentar las masacres cometidas por actores del conflicto armado. A la par del funcionamiento de la Comisión, la Defensoría del Pueblo realizaba acciones humanitarias tendientes a proteger la vida e integridad de la población civil. Después, con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) se diseñó un proyecto de carácter preventivo de violaciones de Derechos Humanos en el contexto del conflicto armado, que terminó dando vida al SAT en el año 2001 (Defensoría del Pueblo, 2018)⁴⁹.

Posteriormente, con el apoyo del Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo (PNUD) se desarrolló un “proyecto de carácter preventivo” que permitió: (i) Crear una “Oficina de Derecho Internacional Humanitario y de Paz”, encargada de construir una base de datos sobre las masacres y desplazamientos masivos; (ii) Comprender los fenómenos de masacres y desplazamiento forzado en el país, y que permitió que la Defensoría bajara a tres el número de muertos necesarios para catalogar como tal una masacre y; (iii) Desarrollar acciones de respuesta mediante labores de protección humanitaria a favor de las personas con riesgos inminente de violación a sus derechos a la vida, libertad e integridad (Defensoría del Pueblo, 2018)⁵⁰.

Con el informe conclusivo financiado por el PNUD, se propuso crear un Sistema de Alertas Tempranas en la Defensoría del Pueblo, encaminado esencialmente en identificar las comunidades de mayor vulnerabilidad

⁴⁹ bit.ly/3PEMiTQ

⁵⁰ *Ibidem*

y riesgo, así como en distinguir las dinámicas del conflicto armado para prevenir el fenómeno de las masacres (Defensoría del Pueblo, 2018)⁵¹.

Ya para el año 2001, bajo el apoyo financiero y técnico de la cooperación internacional USAID-MSD, se materializó el Sistema de Alertas Tempranas (SAT) y en el 2003, mediante Resolución No. 250 del 11 de marzo, se dio vida jurídica a la Defensoría Delegada para la Evaluación de Riesgos de la Población Civil, con el fin de establecer un direccionamiento estratégico del SAT.

Para esta época, el Sistema de Alertas Temprana era autónomo y emitía sus advertencias directamente, esto cambiaría para el año 2002, cuando se crea la Comisión Interinstitucional de Alertas Tempranas (CIAT), como un componente de la política de prevención de violaciones masivas de derechos humanos e infracciones al DIH con la finalidad de orientar y coordinar las acciones que debían desarrollar las diferentes autoridades nacionales, regionales o locales para evitar, controlar o mitigar el riesgo advertido por el SAT en sus informes de riesgo o notas de seguimiento, quitándole a la Defensoría del Pueblo la emisión de las AT (Defensoría del Pueblo, 2018)⁵². En otras palabras, la CIAT era la encargada de “verificar y evaluar” los informes de riesgo de la Defensoría y “recomendar al ministro del Interior la emisión o no de una alerta temprana” y las medidas pertinentes (Gallón, 2018, párr.2)⁵³.

Ante las críticas de organismos internacionales por la falta de reglamentación de la CIAT, se expidió el Decreto 2862 de 2007, por el cual se conforma y reglamenta el Comité Interinstitucional de Alertas Tempranas, CIAT, como un grupo de trabajo interinstitucional encargado de coordinar una respuesta ordenada y oportuna frente a los Informes de Riesgo (Focalizados y de Alcance Intermedio) y las Notas de Seguimiento provenientes del Sistema de Alertas Tempranas, SAT de la Defensoría del Pueblo, y que de acuerdo con el artículo 3°, ejercía las siguientes funciones:

⁵¹ Ibidem

⁵² bit.ly/3PEMiTQ

⁵³ bit.ly/3PzHjUn

1. Decidir sobre la emisión de una Alerta Temprana, de acuerdo con los instrumentos y las metodologías diseñadas por el CIAT y en observancia de las consideraciones de cada una de las instituciones integrantes del Comité.
2. Emitir recomendaciones a las autoridades civiles, militares y de policía, así como a otras entidades públicas, con la finalidad de atender las situaciones descritas por la Defensoría del Pueblo en procura de prevenir la ocurrencia de hechos que sean violatorios de los derechos humanos.
3. Realizar seguimiento periódico a la implementación de las medidas recomendadas y a la evolución de la situación de riesgo advertida por la Defensoría del Pueblo, en conjunto con las autoridades civiles, militares y de Policía, así como con otras entidades públicas.

A pesar de dichos avances normativos, seguía persistiendo en el país violaciones a los DDHH y al DIH en el marco del conflicto armado interno, y particularmente en materia de prevención del desplazamiento forzado, lo que llevo a que la Corte Constitucional emitiera el Auto 008 de 2009, de seguimiento a la sentencia T-025 de 2004, manifestando que:

(...) en materia de prevención, continúa faltando el desarrollo de un sistema nacional de prevención del desplazamiento propiamente dicho que, entre otras cosas, (i) funcione en el marco de una política pública de prevención de violaciones de derechos humanos, (ii) cuente con recursos adecuados que no dependan exclusivamente de la cooperación internacional; (iii) permita un seguimiento permanente de la dinámica del desplazamiento, de la evolución del conflicto armado y de otros factores de alteración del orden público y de seguridad ciudadana que incidan en el desplazamiento forzado; (iv) supere el análisis puramente coyuntural activado por los informes de riesgo presentados por la Defensoría del Pueblo; [...] y (x) de una respuesta estatal oportuna, coordinada y efectiva ante los informes de riesgo señalados por la Defensoría del Pueblo y ante las declaratorias de alerta temprana que emita el CIAT.

Producto de las recomendaciones emitidas en el Auto 008, se expide el Decreto 2780 de 2010, por el cual se crea y reglamenta la Comisión Intersectorial de Alertas Tempranas (CIAT), estableciendo dos instancias: (i) *una de carácter político*, que tenía como fin proponer políticas generales dirigidas a prevenir y mitigar las posibles violaciones a los

derechos a la vida, libertad, integridad y seguridad personal e infracciones a las normas de DIH y; (ii) *una de carácter operativo*, cuya función era la de evaluar las situaciones de riesgo que pudieran generar violaciones a los derechos a la vida, libertad, integridad y seguridad personal e infracciones a los normas de DIH y emitir recomendaciones al Ministerio del Interior y de Justicia (Defensoría del Pueblo, 2018, pp. 49-50)⁵⁴.

Con el Decreto 2890 de 2013, se modifica la CIAT y se elimina la instancia de carácter político, a su vez se amplía la participación de Entidades del Estado en las sesiones de la CIAT, lo que permitió una valoración del riesgo más amplia, y la posibilidad de desarrollar estrategias de prevención temprana de carácter económico y social (Defensoría del Pueblo, 2018), perdiéndose la posibilidad de formular políticas públicas desde ese espacio.

Con la firma del Acuerdo de Paz con las FARC-EP se realizaron unas modificaciones sustanciales al SAT y a la CIAT, el Decreto 2124 de 2017, que reglamenta principalmente el sistema de prevención y alerta para la reacción rápida ante los riesgos y amenazas a los derechos a la vida, a la integridad, libertad y seguridad personal, libertades civiles y políticas, e infracciones al DIH, establece dos componentes del Sistema de Prevención y Alerta para la Reacción Rápida: (i) Prevención y Alerta para la Reacción Rápida a cargo de la Defensoría del Pueblo, para advertir oportunamente riesgos y amenazas y; (ii) Respuesta y reacción rápida, en el Gobierno Nacional, con la participación de las entidades territoriales, coordinado por el Ministerio del Interior mediante la Comisión Intersectorial para la Respuesta Rápida a las Alertas Tempranas (CIPRAT).

Así mismo, el decreto en mención devuelve nuevamente la función de emisión de la Alerta Temprana (AT) a la Defensoría del Pueblo, al determinar que “Es un documento de advertencia de carácter preventivo emitido de manera autónoma por la Defensoría del Pueblo sobre los

⁵⁴ bit.ly/3PEMiTQ

riesgos de que trata el objeto de este decreto y dirigido al Gobierno Nacional para la respuesta estatal”.

5.4. PROTECCIÓN DE LOS DDHH Y DEL DIH POR EL SAT

La Defensoría del Pueblo de Colombia es la entidad competente en virtud de los aportes del Acuerdo de Paz y de los Decretos 895 y 2124 de 2017 de dirigir el SAT, mediante el cual se acopia, verifica y analiza, de manera técnica información relacionada con situaciones de vulnerabilidad y riesgo sobre la población civil como consecuencia del conflicto armado interno para advertir a las autoridades competentes a fin de que coordinen y brinden atención oportuna.

Como resultado del trabajo llevado a cabo por el SAT se emiten las AT, que son documentos de advertencia de carácter preventivo, que buscan prevenir riesgos y violaciones a los DDHH y al DIH dentro del marco del conflicto armado interno.

Respecto de las AT, su origen se remonta a los años cincuenta en el campo de la inteligencia militar, posteriormente, en los años ochenta se empiezan a utilizar para la anticipación de desastres naturales, crisis humanitarias, estudios de corte económica, y en la década de los noventa se emplean con el objetivo de prevenir la violencia y garantizar la paz y seguridad mundial (Cuadrado, 2018)⁵⁵.

Según Hooward Adelman (2008) citado por Cuadro Bolaños (2018, p. 71)⁵⁶ “la alerta temprana tiene la finalidad de detectar situaciones de tensión creciente que puedan dirigirse hacia conflictos internos, y se encarga no solo de recoger datos sino también de analizarlos para poder desarrollar opciones y estrategias y dar respuestas”.

En ese sentido, las AT han sido entendidas en el ámbito mundial con el fin de evitar conflictos, sin embargo, para el caso colombiano su emisión por el SAT obedece precisamente a la existencia de un conflicto armado interno, en otras palabras, para que el sistema funcione y para que se emita el documento de advertencia debe cumplirse con las

⁵⁵ <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-SegInt-Jcuadrado>

⁵⁶ *ibidem*

características determinadas para la existencia de un conflicto armado interno, situación que lo hace particular y único en el mundo.

Respecto a su funcionamiento, el SAT cuenta con unas fases para la expedición de las AT y que son: (i) Focalización; (ii) Monitoreo; (iii) Advertencia y; (iv) Seguimiento; y con un componente de respuesta rápida a las AT que corresponde a las autoridades competentes.

En la *focalización* el grupo de terreno que hace parte del SAT identifica cada año las zonas mayormente afectadas con presencia de grupos armados ilegales, confrontaciones, hechos victimizantes y todos aquellos elementos que estén contribuyendo a poner en riesgo a la población civil. *En el monitoreo*, se identifican las situaciones de riesgos que quedarán plasmadas en las AT. *En la advertencia*, se emiten los documentos de advertencia que pueden ser de tres tipos: (i) de inminencia; (ii) coyunturales; e (iii) informes especiales o temáticos (Defensoría del Pueblo, 2018).

En el seguimiento, de acuerdo con “El protocolo de seguimiento del SAT”, se divide en tres etapas: (i) Revisión documental, a través de la cual se verifican las acciones emprendidas por las instituciones y se valora preliminarmente la respuesta estatal; (ii) Verificación in situ, en la que se consta en terreno las acciones realizadas por las entidades y; (iii) Oficio CIPRAT de seguimiento a los nueve meses de emisión de la AT, con constatación de las acciones reportadas por las entidades y la situación de riesgo en los territorios.

Por otra parte, una vez se emiten las AT, se pone en conocimiento de las entidades competentes para la respuesta institucional, pues solo de esta manera se puede articular acciones con las autoridades competentes para tomar verdaderas decisiones que permitan prevenir el riesgo de vulneraciones de DDHH e infracciones al DIH, por el accionar violento de los grupos armados ilegales, que se encuentran en un territorio determinado disputándose o controlando, la cadena del narcotráfico, la minera ilegal, la extorsión, entre otros.

Como se puede apreciar, el SAT tiene diseñadas unas etapas que buscan precisamente proteger principalmente los DDHH a la vida, la libertad, la seguridad e integridad, aunque valga precisar que en sus

recomendaciones impulsa la realización y efectividad de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y Derechos Colectivos y del Medio Ambiente.

6. CONCLUSIONES

El SAT es un sistema de gran importancia en el contexto del conflicto armado colombiano, a través de las AT se pueden llegar a evitar si hay una debida articulación institucional nacional y territorial la ocurrencia de hechos vulneratorios de DDHH e infracciones al DIH, y con ello proteger a la población civil, quienes lamentablemente terminan convirtiéndose en víctimas de los enfrentamientos.

Se destaca del SAT su originalidad y su compromiso no solo de evitar un conflicto armado, si no de advertir cuando estos ya están en curso, de manera que, puede ser un referente importante para otros países que viven situaciones similares de conflicto armado.

Finalmente, se destaca la labor realizada por la Defensoría del Pueblo por las comunidades afectadas, y la visibilización que proporciona de la realidad del conflicto armado a través de las AT, que se constituyen en documentos importantes para conocer a fondo las causas de la permanencia del conflicto a fin de generar políticas públicas entorno a estas.

7. REFERENCIAS

- Calderón, J. (2016). Etapas del conflicto armado en Colombia: hacia el posconflicto. *Revista de estudios latinoamericanos*, 216 (1), 227-257. bit.ly/3JFrcAV
- Comité Internacional de la Cruz Roja [CICR] (2010). El surgimiento del derecho internacional humanitario contemporáneo. bit.ly/44pffXX
- Constenla, C. (2015). El Defensor del Pueblo en América Latina. *Visioni LatinoAmericane è la rivista del Centro Studi per l'America Latina*, 12, 59-72. bit.ly/3CVIwO6
- Constitución Política de la República de Colombia de 1991.
- Corte Constitucional (2004). Sentencia T-025 del 22 de enero. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.

- Corte Constitucional (2009). Auto N. 008 del 26 de enero. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.
- Cuadrado Bolaños, Jara (2018). Los sistemas de alerta temprana en la prevención de conflictos armados. Un estudio comparado en África Occidental. bit.ly/46taZIM
- Decreto 2124 de 2017 “Por el cual se reglamenta el sistema de prevención y alerta para la reacción rápida a la presencia, acciones y/o actividades de las organizaciones, hechos y conductas criminales que pongan en riesgo los derechos de la población y la implementación del Acuerdo Final para la Terminación del Conflicto y la Construcción de una Paz Estable y Duradera”.
- Decreto 2780 de 2010 “Por el cual se crea y reglamenta la Comisión Intersectorial de Alertas Tempranas (CIAT)”.
- Decreto 2862 de 2007 “Por el cual se conforma y reglamenta el Comité Interinstitucional de Alertas Tempranas, CIAT”.
- Defensoría de Pueblo (2013). ¿Qué son los Derechos Humanos? Defensoría del Pueblo de Colombia. bit.ly/44c5PQ0
- Defensoría del Pueblo (2018). Sistematización de los 15 años del Sistema de Alertas Tempranas de la Defensoría del Pueblo. bit.ly/3PEMiTQ
- Gallón G. (2018). Las Alertas Tempranas sin lugar a dudas. El Espectador. bit.ly/3PzHjUn
- García Pinzón & Trejos, L. Las tramas del conflicto prolongado en la frontera colombo-venezolana: un análisis de las violencias y actores armados en el contexto del posacuerdo de paz. Colombia Internacional, 105, 89-115. bit.ly/3JDw4q0
- Ley 24 de 1992 “Por la cual se establecen la organización y funcionamiento de la Defensoría del Pueblo y se dictan otras disposiciones en desarrollo del artículo 283 de la Constitución Política de Colombia”.
- Núñez Palacios, S. (1999). El incumplimiento del Derecho Humanitario-Acciones internacionales. Comité Internacional de la Cruz Roja, CICR. bit.ly/44uapJ3
- Organización de las Naciones Unidas (2010). Instituciones Nacionales de Derechos Humanos: Antecedentes, principios, funciones y responsabilidades. bit.ly/435Gq92
- Pérez, S (2008). La Defensoría del Pueblo. Revista Derecho del Estudio, 21, 109-119. Universidad Externado de Colombia. bit.ly/3NRRanc
- Quinche Ramírez M (2012). Derecho Constitucional Colombiano: De la Carta de 1991 a sus reformas. Editorial Temis S.A. ISBN 978-958-35-0905-6.

- Ramírez G. (1998). Concepto y fundamentación de los derechos humanos un debate necesario. Texto para estudiantes. Ed Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Swinarski C (1984). Introducción al Derecho Internacional Humanitario. bit.ly/3CSnJLh
- Unión Interparlamentaria y Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (2005). Derechos Humanos Manual para Parlamentarios. ISBN 978-92-9142-337-8
- Uprimny R. (2015). Defensoría y magistratura moral. El Espectador. bit.ly/437WTdl

SECCIÓN II.

LA ENSEÑANZA DE DERECHO
Y LA IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO EN
EL PROCESO DE APRENDIZAJE

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL EN LA ACTUALIDAD: NUEVAS PERSPECTIVAS Y HORIZONTES

JOSE LEON ALAPONT
Universitat de València

1. METODOLOGÍA

La metodología empleada para la enseñanza de las asignaturas Derecho Penal I (Parte General) y II (Parte Especial) se basa en la siguiente distribución: 1) desarrollo del contenido temático que compone el programa académico; 2) análisis jurisprudencial de algunas figuras, instituciones y delitos objeto de estudio; 3) resolución de casos prácticos relacionados con la materia exigida en la guía docente; y, 4) realización de actividades complementarias.

Este sistema de enseñanza-aprendizaje es fruto de los Proyectos de Innovación Docente concedidos por la Universitat de València que vengo liderando desde el curso 2020-2021 hasta la actualidad bajo la denominación “Entorno virtual y nuevas perspectivas docentes en el ámbito del Derecho penal”.

A continuación, pasamos a detallar los puntos arriba enunciados.

1.1. DESARROLLO DEL CONTENIDO TEMÁTICO QUE COMPONE EL PROGRAMA ACADÉMICO

Los contenidos teóricos que componen la guía docente aprobada por el departamento y que son desarrollados en el Anexo a la guía docente que elabora cada profesor para su/s grupo/s son abordados desde dos perspectivas o mediante un sistema mixto de participación. La metodología se basa en una primera parte en la que el/la estudiante prepara un tema o una parte de él (según el grado de complejidad) y es expuesto

oralmente ante la clase; y, una segunda parte, en la que el profesor lleva a cabo una ampliación o concreción de los contenidos expuestos de forma sintética por el/la alumno/a. La exposición del estudiante debe tener una duración de entre 15 a 20 minutos (si el tema merece más o menos dedicación se suma o resta unos cinco minutos), mientras que la intervención del profesor es (en las clases de una hora y media) de unos cincuenta minutos y en las clases de una hora de treinta minutos. Los últimos diez minutos sobrantes en cada clase se dedican, como explicaremos seguidamente, a responder un breve test de diez preguntas relacionadas con la materia acaba de ver.

1.1.1. Preparación por parte del alumnado de los materiales de estudio

Para el abordaje de esta parte se sigue la siguiente secuencia temporal:

- a. Selección del temario o partes del temario contemplado en la guía docente (y anexo) que los estudiantes deberán confeccionar y explicar al resto de sus compañeros.
 - La selección de estos contenidos tiene que versar únicamente sobre la parte teórica de la asignatura. Lo cual no obsta para que los/las estudiantes se sirvan de ejemplos o casos prácticos.
 - Si se considera que algunos contenidos revisten de una elevada complejidad técnica o interpretativa se excluyen del listado. En esta decisión influye notablemente el hecho de que se trate de alumnos de cursos inferiores.
- b. Una vez realizada la selección de contenidos, se procederá a su distribución por grupos de estudiantes. Según el número de matriculados en cada grupo, las lecciones de la asignatura Derecho Penal I suelen trabajarse de manera individual (la cual abarca mayor número de temas) y las de la asignatura Derecho Penal II se suelen ejecutar de forma grupal (máximo dos personas) debido al menor número de temas.
 - Si los matriculados resultan ser inferiores (en número) al de temas se dan dos posibilidades para que los alumnos escojan:

- 1) que los temas sobrantes sean explicados en su totalidad por el profesor; o, 2) que, de forma voluntaria, algunos/a estudiantes se encarguen de ellos.
- c. Los/las estudiantes deberán llevar a cabo, en primer lugar, una búsqueda de material bibliográfico elemental (manuales, monografías, etc.) que será completado con recomendaciones específicas del profesor, así como de artículos u otra serie de trabajos que permitan ampliar dicho conocimiento. El profesor deberá realizar una comprobación final de que los materiales escogidos son los adecuados para la preparación de cada uno de los temas.
- d. Acto seguido, los/as estudiantes procederán a confeccionar individualmente o en grupos (previamente configurados) el contenido de la asignatura que les ha sido asignado (o ha sido escogido). Deberán, por tanto, realizar una especie de “apuntes” con el nivel de detalle necesario para que puedan ser considerados material apto e idóneo para un posterior estudio de la asignatura. Para la elaboración de dicho trabajo los/las alumnos/as deberán consultar con el/la profesor/a para que les indique: 1) aspectos esenciales que deberán figurar; 2) nivel de concreción o detalle; y, 3) aspectos susceptibles de mejora. Se trata, en definitiva, de llevar a cabo un seguimiento y revisión del contenido que será finalmente objeto de estudio.

Para el correcto desarrollo de esta parte se considera imprescindible acudir a las tutorías habilitadas a tales efectos.

El número de páginas que se exige depende de la extensión de cada uno de los temas. Siendo orientativo el criterio de máximo 10 páginas.

- e. La exposición del tema se realizará de forma oral en horario de clase y ante el resto de alumnos/as. Para ello se puede recurrir a cualquier tipo de recurso visual, gráfico o sonoro.

En este momento el profesor solo puede intervenir si es para corregir al alumno o tras haber detectado algún error en la explicación.

- f. De forma acumulativa a la preparación del temario asignado o escogido, los/las estudiantes tendrán que realizar una grabación en vídeo en la que aparezcan exponiendo el contenido del trabajo. El vídeo tendrá que ser subido al Aula Virtual como material multimedia, en la carpeta habilitada para cada una de las lecciones del temario.
- Tiene que ser un resumen de sus materiales, y no puede exceder de los cinco minutos. El vídeo puede utilizarse por parte del resto del alumnado como una primera aproximación al tema o, al revés, como un recordatorio de lo explicado.
 - Para la elaboración del vídeo se puede recurrir a un power point locutado (o similar), a vídeos grabados directamente por el alumno, o a cualquier otra técnica digital previamente consensuada con el profesor.
- g. Además de lo anterior, los/las estudiantes deben confeccionar un cuestionario (tipo test) de diez preguntas (a,b,c,d) sobre la materia acabada de explicar en clase. Dependiendo del curso, unas veces la contestación se hace de forma individual y se corrige (teniéndola en cuenta para la evaluación continua); y, otras, se responde de forma conjunta y en clase (fomentando la participación del alumnado).
- h. Por último, los/las estudiantes deben evaluar las exposiciones de los/as compañeros/as respondiendo al siguiente breve cuestionario (a modo de feedback):
- Responda del 1 al 10:
 1. ¿Se ha expuesto el tema con claridad?
 2. ¿Ha estado amena la exposición?
 3. ¿Se nota que la exposición ha sido preparada?
 4. ¿Ha sido fácil seguir la exposición?
 5. ¿Se adecua el contenido expuesto con el de la guía docente y anexo?
 6. ¿Han comprendido la explicación?
 7. ¿Han aprendido?

8. ¿Les ha sido útil toda la información transmitida?
9. Valoración global de la exposición.
10. Valoración global del/los ponente/s.

Para finalizar este apartado, debe aclararse que el tema expuesto y trabajo por el/la alumno/a no es exigido en el examen oral como recompensa y/o motivación para que lo preparen adecuadamente.

1.1.2. El rol del profesor dentro de esta sistemática

La previa exposición del tema (o de una parte de él) por el/la estudiante pretende, además de conseguir una mayor involucración de éste (hacerlo partícipe), servir de primera aproximación a la lección. De esta forma, el profesor puede centrarse en explicar aspectos que no hayan quedado claros, que se presten a confusión, o que resulten especialmente complejos. Además, el profesor profundizará o concretará aquellos puntos que requieran de un mayor grado de desarrollo.

Durante el tiempo de intervención del profesor, éste puede hacer preguntas directas a alumnos o al propio estudiante que ha expuesto el tema. Y, de igual forma, los compañeros pueden formular preguntas al estudiante que ha realizado la exposición.

Asimismo, puede considerarse oportuno introducir algún tema de debate relacionado con el tema en cuestión para hacer participar a toda la clase.

1.2. COMENTARIOS DE SENTENCIAS

Para un primer contacto con la realidad (casuística), los fallos de los tribunales y sus formas de proceder, se estima imprescindible dedicar una parte de la docencia al análisis jurisprudencial.

El examen de sentencias relacionadas con la materia objeto de estudio se orienta a: 1) la correcta búsqueda en bases de jurisprudencia (como herramienta de trabajo); 2) la aplicación del Derecho, concretamente, de los temas tratados en clase.

Una de las primeras modalidades para desarrollar el comentario jurisprudencial puede consistir en alguna de estas iniciativas:

- Comentario público (exposición). La sentencia puede elegirse libremente por el estudiante o asignarse directamente por el profesor. Se trata de realizar una descripción y valoración crítica de:
 - a. hechos probados
 - b. calificación jurídica
 - c. fallo
 - d. diversas instancias (recursos)
- Resumen de una sentencia y búsqueda de sentencias contradictorias.
- Se proporciona los hechos y los alumnos tienen que buscar las resoluciones (o viceversa): casos célebres.

En segundo lugar, se puede proceder a confeccionar un “puzzle” jurisprudencial: se proporcionan varios casos (hechos probados), fallos y fundamentos jurídicos para que los estudiantes los pongan en relación y los vinculen con una única resolución. Naturalmente, con posterioridad se proporciona la solución correcta y se procede a su comentario entre todos los alumnos.

Y, en tercer y último lugar, se trataría de proponer la búsqueda del origen de la resolución que se facilita: se proporciona la sentencia completa y los alumnos tienen que discernir si la sentencia es de un juzgado de lo penal (por ejemplo), de Audiencia Provincial, de Audiencia Nacional, de Tribunal Superior de Justicia o de Tribunal Supremo. Esto permite a los estudiantes valorar la calidad jurídica de los argumentos, contenido, etc. según la instancia judicial de la que procede el fallo.

La actividad puede completarse, si así se considera, con la realización al finalizar la misma de una serie de preguntas para comprobar el grado de asentamiento de los conceptos y contenidos aprendidos.

1.3. RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS

Para completar la formación de los/las estudiantes, la última parte de la asignatura se destina a la resolución de casos prácticos.

- Para su realización, dependiendo del curso, se ha optado por alguna de estas tres opciones:
 1. Entrega de un supuesto de hecho y resolución (individual o conjunta) conforme a los parámetros exigidos en el art. 650 LECrim para el escrito de acusación.
 - Las diversas prácticas no son evaluadas, sino que son corregidas entre todos (y en ocasiones únicamente por el profesor) tras dejar un tiempo de trabajo prudencial. Dependiendo de la complejidad se realizan entre uno a tres casos.

Para la evaluación de este apartado, se destina la última de las clases para llevar a cabo la resolución de un caso práctico. El tiempo del que disponen los alumnos es de 1 hora y solo pueden consultar legislación.

2. Preparación y estudio de un caso (extraído de una sentencia real) por parte de cada alumno (o un grupo de ellos) y posterior análisis y discusión en clase con la participación del resto de compañeros.
3. Simulación de un proceso penal:

La actividad que aquí se plantea debe ser adaptada según el tipo de alumnado al que se dirija (alumnos de Parte General o Especial; y, del curso en que se encuentren). Así, puede que lo conveniente sea únicamente reproducir la fase del juicio oral. De esta forma, los alumnos participan en la parte central de todo proceso penal, en el que se practica la prueba y el que condiciona el sentido de la resolución judicial. Ello permite, además, reducir el nivel de dificultad, pues téngase en cuenta que los alumnos puede que no hayan cursado todavía la asignatura de Derecho procesal penal. Y, por otro lado, deberá tenerse en cuenta lo avanzado que se vaya en la parte teórica, para trabajar sobre instituciones o delitos ya explicados en clase.

En el primero de los casos, se necesitará que las partes personadas en el proceso hayan elaborado (con carácter previo a la celebración de la vista oral) los correspondientes escritos de calificación e igualmente deberán proceder respecto de la solicitud de práctica de determinadas pruebas.

Con ello, se podrá celebrar el juicio oral, proceder a la práctica de la prueba, presentar las conclusiones definitivas y los informes finales.

En el otro supuesto, el proceso penal se desarrollará desde sus inicios. Por tanto, se iniciará con la presentación de la correspondiente querrela, admisión a trámite, solicitud y práctica de diligencias de investigación, escritos de calificación provisionales, conclusión de la instrucción, apertura de juicio oral, cuestiones previas, práctica de la prueba, conclusiones definitivas, informes, y sentencia. Todo ello puede completarse con los correspondientes recursos que se prevén en la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

Organización de la actividad:

i. Entrega del supuesto de hecho

Antes de dar comienzo a la actividad, se procederá a entregar el caso sobre el que versará el proceso. En este punto, deberá distinguirse según los destinatarios. Así, en el caso de que se trate de alumnos de Grado que cursen la asignatura Derecho Penal I se deberá seleccionar un supuesto de hecho sencillo, escogiendo un delito que, aparentemente, no entrañe mucha dificultad. Así, por ejemplo, un delito de injurias o calumnias, lesiones, agresión sexual, robo, etc.

Por el contrario, el supuesto de hecho deberá revestir mayor complejidad si va dirigido a alumnos de Derecho Penal II. En este sentido, puede optarse por cualquier delito socioeconómico: estafa, cohecho, delitos contra la intimidad, etc. Incluso sería conveniente introducir un supuesto de responsabilidad penal de las personas jurídicas, lo cual permitiría dirigir simultáneamente el proceso tanto contra personas físicas como morales. Además, deberán introducirse otros elementos que doten de mayor complejidad al caso como: eximentes, atenuantes o agravantes, concurso de delitos, autoría y participación, etc.

ii. Tipo de procedimiento

Si se ha decidido realizar la actividad con alumnos matriculados en la asignatura de Derecho Penal II, se recurrirá a un delito que no conlleve penas de más de nueve años. Y, en el otro caso, el delito seleccionado deberá llevar aparejada una pena superior a esa cifra. Siendo conveniente que

en ambos supuestos el delito tenga una pena superior a los cinco años para así poder ser juzgado por un tribunal colegiado (Audiencia Provincial). También puede optarse por recurrir a algún tipo de proceso especial. Por ejemplo, de violencia de género, de menores, con jurado popular, etc.

iii. Asignación de roles

- Los participantes deberán asumir alguno de los distintos papeles:
 - Tres Magistrados
 - Letrado de la Administración de Justicia
 - Fiscal
 - Abogado de la defensa o defensas
 - Abogado de la acusación o acusaciones
 - Procuradores
 - Acusación popular (en caso de haberla)
 - Investigados/imputados/acusados
 - Testigos, peritos, etc.
 - Policías, Guardia civil
 - Otros funcionarios de los Juzgados: tramitadores, gestores, auxilio

Algunos de los cargos, como los de Magistrado o Fiscal pueden ser asumidos por personas que de verdad ejerzan tales funciones en la vida real.

iv. Otros aspectos

En el supuesto de que la actividad se lleve a cabo con alumnos con un especial interés y bagaje pueden añadirse los siguientes elementos al devenir del proceso:

- Conformidad sólo de algunos de los acusados.
- Situación de rebeldía de alguno de ellos.
- Pérdida de la causa y reconstrucción de las actuaciones.
- Nulidad de actuaciones o invalidez de algún medio de prueba.

Y, en cualquier caso, deben provocarse circunstancias que exijan de improvisación y hagan reaccionar a los participantes:

- Desalojo de la sala.
- Atender a una persona que requiere atención médica.
- Hay que recurrir al servicio de traducción porque uno de los testigos es serbio, etc.

También se puede sugerir al alumnado que alguno de los testigos propuestos mienta o que se falsee un documento a utilizar como prueba.

1.4. ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

A los alumnos se les exige asistir, a lo largo del curso, a dos conferencias (de entre las programadas) y la entrega de un resumen de dos páginas en el que se relacionen los aspectos principales abordados en ellas.

Para la organización de estas actividades se cuenta con una convocatoria específica de ayudas de la propia Facultad de Derecho. Pero las conferencias pueden desarrollarse igualmente, como en alguna ocasión, bajo el marco de algún congreso o seminario.

En estas actividades se suele contar con la participación de profesores/as de otras universidades, de miembros de la judicatura o fiscalía expertos/as en diversas materias que puedan aportar una perspectiva diferente o más amplia que la que pueda ofrecerse en las clases.

1.5. VALORACIÓN PERSONAL Y PROPUESTAS DE FUTURO ANTE EL AVANCE DE LAS TECNOLOGÍAS Y, EN CONCRETO, DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL.

1.5.1. Valoración personal

La elección de esta metodología es fruto de la experiencia personal obtenida de estos primeros años de docencia. Ya como alumno, y más ahora como profesor, cada vez estamos más convencidos de que la clase magistral ha entrado en una fase de agotamiento; al menos, si ésta se concibe como una forma de dictar contenidos que se encuentran fácilmente al abasto de los alumnos a través de manuales u otras fuentes. De igual modo, entendemos que carece de sentido exigir a los alumnos

anotar aquello que se dice en clase, tal y como se dice en clase, siendo esa la forma en que luego se exigirá de cara al examen, con tal de garantizarse un auditorio lleno.

No se trata de abandonar por completo ese método, pero tampoco de infantilizar con juegos (gamificación) a un público ya adulto y que ha dejado la escuela y el colegio o instituto para aterrizar en la Universidad (pública). Siempre hemos considerado, pues así nos lo inculcaron, que el profesor debe ser capaz de proporcionar herramientas al alumnado para su propio desarrollo personal e intelectual, capacidad crítica y argumentativa, de oratoria y debate, de pensamiento libre y democrático y todo ello siempre en clima de respeto a la diversidad de ideas y opiniones. El profesor debe aspirar a potenciar al máximo el desarrollo de las capacidades de cada alumno/a (lo que se viene denominando de forma un tanto cursi “competencias y habilidades”).

En este contexto, creemos que la metodología aquí diseñada, y que venimos implantando en los últimos años, contiene todos los elementos para hacer posible ese objetivo. Así las cosas, se fomenta el trabajo autónomo, pero, también colectivo del alumnado. Se busca la colaboración de los/las estudiantes en el proceso de enseñanza haciéndoles partícipes del mismo. Se pretende mostrar la importancia de la aplicación del Derecho y sus dificultades a través de propuestas que huyen del mero marco teórico o abstracto. En definitiva, mostrarles una pequeña aproximación de lo que serán las principales profesiones que desempeñarán la mayoría de estudiantes el día de mañana.

En este sentido, consideramos que la metodología empleada dota al alumnado de una perspectiva integral del conocimiento del Derecho penal. Y permite desarrollar el proceso de aprendizaje con mayores recursos y de una forma más completa.

Llegados a este punto, conviene destacar que, en nuestra opinión, además, la presente metodología favorece la obtención de unos mejores resultados académicos. Así lo vienen demostrando últimamente de forma objetiva las calificaciones alcanzadas por los alumnos de Derecho Penal I y II.

No obstante, para conocer la opinión de los propios estudiantes, antes de finalizar el curso se les pasa una breve encuesta (anónima) con una serie de ítems para que valoren esta metodología. De este modo, si en algún momento se detecta un nivel importante de insatisfacción, se puede introducir mejoras o cambios siempre y cuando se estime que mantengan la calidad de la enseñanza.

Atribuya un valor del 1 al 10:

1. ¿Ha sido útil para el aprendizaje esta metodología?
2. ¿Ha ayudado este sistema a obtener mejores resultados?
3. Con independencia de la calificación que pueda obtener, ¿cree que es un sistema mejor que la clase tradicional?
4. ¿Cree que es una forma de que el profesor evada su obligación de impartir clase?
5. ¿Recomendaría continuar aplicando esta metodología?

Asimismo, se introduce un último apartado bajo la rúbrica “Aspectos a revisar o propuestas de mejora”.

A este respecto, sin ánimo de realizar una valoración exhaustiva de las opiniones de los/las alumnos/as, debemos señalar que los comentarios de los últimos años han sido bastante positivos.

1.5.2. Propuestas de futuro

A pesar de nuestro elevado grado de satisfacción personal y académica con este método, nos hemos propuesto a corto y medio plazo, aplicar una nueva propuesta docente sobre la que llevamos algún tiempo reflexionando, auspiciados también (en parte) por la exitosa aplicación que han llevado algunos compañeros en otras universidades españolas.

En el modelo actual, el temario suele quedar visto durante el primer cuatrimestre (tanto el de Parte General como el de Parte Especial). Dedicándose en torno a tres o cuatro semanas (un mes) para los comentarios de sentencias y el resto (casi tres meses) para la realización de los casos prácticos.

Por el contrario, en el modelo que tenemos pensado (a falta de mayor concreción), para el caso de la asignatura Derecho Penal I, pretendemos abordar el contenido teórico del programa en apenas dos meses.

Principalmente el tiempo se destinaría a explicar: a) el concepto de Derecho Penal, su relación con otras disciplinas, el sistema de fuentes, límites espaciales y temporales, clases de interpretación de la norma penal, y los principios inspiradores del Derecho Penal; y, b) de la teoría jurídico del delito, la parte relativa a los presupuestos y estructura de la teoría del delito, y los fundamentos de la responsabilidad criminal (relevancia/tipicidad, culpabilidad, ilicitud, necesidad de pena/punibilidad). Quedarían fuera los supuestos de exclusión de la responsabilidad criminal, la teoría de las consecuencias jurídicas del delito, y las medidas de seguridad. De esta forma, se pretende dedicar mayor atención al estudio del Libro I del Código Penal a través de la resolución de casos prácticos (esto es, empleando un método inductivo) y del análisis de jurisprudencia.

En el caso de la asignatura de Derecho Penal II, se pretende dedicar un mes al recordatorio de los principales conceptos de Parte General, y el resto al estudio de los diferentes delitos contemplados en la guía docente y anexo a través de la resolución de casos prácticos y del análisis de jurisprudencia.

Por último, queremos hacer mención a la aparición de nuevas herramientas o aplicaciones basadas en inteligencia artificial, las cuales en un futuro no muy lejano condicionarán, estamos convencidos, la forma de plantearse la docencia en las aulas. Algunas, como por ejemplo Chat GPT, Bard (de Google), Microsoft Bing, o Chatsonic, muestran todavía déficits importantes, al menos, en cuanto a materias jurídicas se refiere (y, concretamente, a las de ámbito penal). Basta con plantear algunas cuestiones con un mínimo de complejidad, o incluso elementales, para comprobar que las respuestas son bastantes insatisfactorias, pobres en contenido o desde luego no pensadas para un nivel universitario. Pero, si no ésta, otras aplicaciones futuras, seguramente especializadas en las distintas disciplinas jurídicas, irán cada vez mostrando resultados cada vez más completos y acertados. Esta es, pues, una perspectiva que cabrá tener en cuenta, siendo muy aconsejable incorporar este tipo de instrumentos como aliados del docente: mostrando sus fortalezas, pero también sus limitaciones. De ahí la importancia en incidir en el fomento de habilidades en el alumno que, de momento, aun no hayan sido adquiridas por la inteligencia artificial.

Al hilo de esta cuestión, no podemos dejar de mencionar la iniciativa promovida por la Facultad de Derecho con la creación del laboratorio de “LegalTech” del cual formamos parte. La actividad formativa se focaliza en tres vertientes diferentes pero complementarias. Por una parte, existe un aporte teórico para profundizar en las cuestiones que plantea la introducción de la tecnología en el ámbito legal, para discernir entre los distintos elementos y técnicas que se están utilizando, básicamente la IA orientada al tratamiento de datos y la IA basada en el razonamiento legal. En segundo lugar, se lleva a cabo una tarea de observación y prospectiva del entorno digital, para estar al día del proceso innovador en este campo y visualizar su desarrollo futuro. Y, por último, proporciona la oportunidad de usar algunas de las herramientas existentes de automatización de rutinas y se trabaja en el desarrollo de herramientas propias, de carácter experimental, mediante las cuales se pretende idear formas para mecanizar el asesoramiento legal (sistemas expertos), que permitan economizar tiempo y recursos. Esta última faceta es la que ofrece mayores posibilidades didácticas, pues se puede utilizar como técnica complementaria del aprendizaje del Derecho.

En otro orden de cosas, la actual competencia que empiezan a suponer las universidades privadas y online también debe hacernos apostar por aquellos elementos que nos diferencian para tratar de ofrecer una docencia de máxima calidad y prestigio. En este sentido, consideramos esencial potenciar aquellos aspectos que en ese tipo de universidades supone una importante limitación y que sí se encuentran presentes en una universidad pública como la Universidad de Valencia. Iniciativas como la arriba mencionada apuntan en esta dirección.

EL USO DE LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA: UN ESTUDIO DE CASO DE DIFUSIÓN DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

ESTEFANÍA HARANA SUANO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El notable crecimiento de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha dado lugar a cambios significativos en la educación universitaria en general y, en particular, en la enseñanza del Derecho. Dado que las aulas universitarias albergan, actualmente, a una generación de estudiantes conocidos como “nativos digitales”, resulta imprescindible replantear las metodologías docentes para hacer el estudio del Derecho más atractivo y comprensible. En este sentido, se propone la integración de una herramienta que los estudiantes utilizan de manera habitual en su faceta personal: las redes sociales.

Si bien el fenómeno de las redes sociales no fue concebido originalmente como herramientas educativas, encontramos numerosos perfiles de usuarios que emplean estas plataformas para difundir contenido jurídico, siendo aprovechados por los estudiantes de Derecho como medio para aclarar sus dudas académicas.

2. OBJETIVOS

El propósito primordial de integrar las redes sociales como herramienta complementaria en la enseñanza es fomentar una mayor implicación y autonomía por parte de los estudiantes. Al incorporar este recurso, que forma parte de su rutina diaria como una fuente de entretenimiento y consulta, se logra trascender el enfoque docente tradicional y rígido, brindando así un ambiente de aprendizaje más agradable y distendido

que genera un sentido de cercanía y pertenencia a la comunidad académica.

En consecuencia, este proyecto se enfoca en examinar la viabilidad de incorporar las redes sociales como herramienta pedagógica complementaria en la enseñanza de las ciencias jurídicas, con el objetivo de fomentar la innovación en las aulas de las Facultades de Derecho.

3. METODOLOGÍA

Con el fin de implementar estas herramientas digitales en el entorno educativo, se llevará a cabo un análisis exhaustivo de la situación actual y la importancia de cambiar el paradigma en la enseñanza del ámbito jurídico, que aún se encuentra arraigado en enfoques tradicionales. En este sentido, se examinarán detalladamente las principales redes sociales con un impacto significativo entre la generación nativa digital, como Instagram, Twitter, YouTube, Facebook y TikTok. Se buscarán identificar las características derivadas de su funcionamiento que puedan resultar beneficiosas y útiles para el aprendizaje del Derecho, así como los posibles inconvenientes asociados a su utilización en la difusión del conocimiento jurídico a la sociedad, en general, y al alumnado de Derecho, en particular.

A continuación, se propondrá una implementación didáctica para la integración de diversas redes sociales en la planificación docente del Derecho, así como la identificación de la metodología más apropiada para aprovechar al máximo los beneficios de cada plataforma, con el objetivo de alcanzar los objetivos establecidos previamente.

Por último, se presentará un caso real de divulgación jurídica, como la cuenta de Youtube de EHS LEX, que destaca por su labor en la difusión de contenido jurídico tributario. Dicha cuenta ha logrado hacer más accesible al público una materia que suele resultar tediosa y que suele generar dificultades de comprensión entre los estudiantes de materias jurídicas, pero también para el público lego en Derecho.

4. RESULTADOS

4.1. NACIMIENTO, EVOLUCIÓN Y AUGE DE LAS REDES SOCIALES

El origen de las redes sociales se sitúa en la década de los años 90, específicamente en 1997, con el lanzamiento de SixDegrees, reconocida como la primera plataforma en línea de redes sociales⁵⁷. Esta innovadora red permitía a los usuarios crear perfiles personales y establecer conexiones con otros usuarios, fomentando el establecimiento de relaciones de amistad en un entorno virtual. Seguidamente, en los primeros años del nuevo milenio, emergieron diversas plataformas que marcaron un hito en el desarrollo de las redes sociales modernas. Friendster, nacida en 2002, adquirió notable popularidad al facilitar a los usuarios la conexión con amigos y la ampliación de su red social⁵⁸.

Por su parte, MySpace, desde su surgimiento en 2003, se posicionó rápidamente como una de las redes sociales más prominentes a nivel global, permitiendo a los usuarios personalizar sus perfiles y compartir no solo música, sino también una amplia gama de contenidos. Esta última plataforma brindó a los usuarios la oportunidad de expresar su individualidad y preferencias a través de la personalización de sus perfiles, impulsando así el crecimiento y la influencia de las redes sociales en la esfera digital⁵⁹.

No obstante, en el año 2004, surgiría una red social que revolucionaría completamente el panorama: Facebook⁶⁰. Esta plataforma fue fundada por Mark Zuckerberg y, en sus inicios, tuvo como objetivo principal conectar a estudiantes universitarios. No obstante, posteriormente se expandió para abarcar otras instituciones educativas y, finalmente, se abrió al público en general. Con el tiempo, Facebook se convirtió en la red social

⁵⁷ Rodríguez Nolasco, G. (2017). *Una breve historia de las redes sociales*. Recuperado de: <https://n9.cl/vwq2>

⁵⁸ De la Hera, C. (2022). *Historia de las redes sociales: cómo nacieron y cuál fue su evolución*. Recuperado de: <https://n9.cl/iesgx7>

⁵⁹ Deloitte (2014). *Los orígenes de las redes sociales y los medios de comunicación*. Recuperado de: <https://n9.cl/yx06h>

⁶⁰ Naveira, A. (2021). *Historia de Facebook: nacimiento y evolución de la red social de los (más de) 2.000 millones de usuarios*. Recuperado de: <https://n9.cl/f84ic>

más preeminente y dominante, ofreciendo una amplia gama de funcionalidades incluyendo desde la publicación de estados y fotografías hasta la creación de páginas y grupos, consolidando, así, su posición como una de las redes sociales más influyentes y utilizadas a nivel mundial.

La expansión y el auge de las redes sociales continuaron en paralelo al lanzamiento de nuevas plataformas y el crecimiento exponencial de la adopción de Internet en todo el mundo. En el año 2006, surgió Twitter, una red social que se destacó al popularizar los “tweets” breves de hasta 140 caracteres. Esta plataforma se convirtió en una herramienta de gran relevancia para la difusión de noticias y el intercambio instantáneo de información en tiempo real⁶¹. Posteriormente, en el año 2010, se presentó Instagram, una red social enfocada inicialmente en el intercambio de fotografías y, posteriormente, en la incorporación de videos cortos. Esta propuesta diferenciada le permitió crecer rápidamente y consolidarse como una de las redes sociales más populares en la actualidad⁶².

Adicionalmente, han surgido otras plataformas de redes sociales con características distintivas y enfoques específicos. LinkedIn⁶³, fundada en 2003, se centra en la creación de conexiones profesionales y la facilitación de oportunidades laborales. Snapchat⁶⁴, fundada en 2011, se destaca por su enfoque en mensajes y contenido efímero. Pinterest⁶⁵, lanzada en 2010, se especializa en la organización y el descubrimiento visual de contenido. TikTok⁶⁶, introducida en 2016, permite a los usuarios crear y compartir videos cortos sobre diversos temas. Todas ellas, diversifican

⁶¹ Naveira, A. (2022). Historia de Twitter: nacimiento y evolución de una red social. Recuperado de: <https://n9.cl/pn816>

⁶² Gil, C. (2022). Historia de Instagram, la app que revolucionó la forma de compartir fotos online. Recuperado de: <https://n9.cl/23cxm>

⁶³ Piccioni, A. (2021). *LinkedIn: la historia detrás de la red social*. Recuperado de: <https://n9.cl/f247e>

⁶⁴ Castro, A. (2020). Historia de Snapchat: evolución de una app fantasma que sigue muy viva. Recuperado de: <https://n9.cl/jp8pr>

⁶⁵ Mesa, C. (2021). *La Historia de Pinterest, qué es y cómo Funciona*. Recuperado de: <https://n9.cl/fbeqv>

⁶⁶ Pascual Estapé, J.A. (2020). *La enigmática historia de TikTok*. Recuperado de: <https://n9.cl/pw92u>

las opciones de interacción, satisfaciendo necesidades específicas de los usuarios y enriqueciendo la experiencia en el ámbito digital.

En España, el uso de las redes sociales está muy extendido, con aproximadamente 40,7 millones de usuarios con perfiles en ellas, lo que representa alrededor del 85,6% de la población del país. YouTube destaca como la red social más popular en España, contando con la misma cifra de usuarios mencionada anteriormente. Los usuarios en España tienden a utilizar en promedio seis plataformas de redes sociales diferentes, siendo las más populares YouTube, Instagram, Facebook, TikTok y LinkedIn. En cuanto a los objetivos principales del uso de las redes sociales en España, se destacan el contacto con familiares y amigos, el entretenimiento y la búsqueda de información, que representan las motivaciones principales para los usuarios⁶⁷.

En consecuencia, la continua evolución de las redes sociales, impulsada por nuevas funciones y la proliferación de dispositivos móviles, asegura que seguirán desempeñando un papel relevante en nuestra sociedad en constante cambio, situación que no es indiferente para el ámbito universitario, el cual se ha visto abocado a incursionar en el mundo digital para innovar y aprovechar las ventajas de las nuevas tecnologías.

4.2. INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA: INCORPORACIÓN DE LAS REDES SOCIALES COMO ELEMENTO DE DIFUSIÓN

La enseñanza jurídica ha experimentado avances significativos en respuesta a los rápidos cambios tecnológicos y comunicativos en la sociedad contemporánea, así como una imprescindible adaptación a la generación nativa digital a la que pertenece la mayoría del alumnado actual⁶⁸. Tal y como afirman Escandell, Rubio y Rubio⁶⁹:

⁶⁷ We are social (2022). *Digital 2022: Global overview report*. Recuperado de: <https://n9.cl/fu4jl>

⁶⁸ Prensky, M. (2007). How to teach with technology: keeping both teachers and students comfortable in an era of exponential change. *Emerging Technologies for Learning*. Núm. 2. Pp. 40-46.

⁶⁹ Escandell Bermúdez, O., Rubio Michavila, C. y Rubio Royo, F. (1999). La Universidad del siglo XXI y el cambio tecnológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 2. Núm. 1. Pp. 536.

en este entorno mutante, de mutua interacción entre sociedad y tecnología, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación tiene para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro. Retos para los cuales las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales.

En este contexto, la integración de las redes sociales como herramientas de difusión ha surgido como una práctica destacada en el ámbito educativo jurídico. Estas plataformas digitales interactivas han demostrado ser eficaces para promover y difundir conocimientos legales, así como para fomentar la participación y colaboración en el campo legal. Profesores, investigadores y profesionales del Derecho pueden compartir artículos, jurisprudencia destacada, análisis legales y otros recursos educativos a través de estas plataformas. Esto permite a los estudiantes y a la comunidad, en general, a mantenerse actualizados sobre los acontecimientos más recientes, acceder a contenido académico de calidad y ampliar sus conocimientos en áreas específicas del Derecho, así como adaptarse al nuevo modelo de aprendizaje que se ha orientado a lo conocido como *lifelong learning* o modelo de aprendizaje continuo⁷⁰.

La forma en que se difunde el contenido jurídico ha evolucionado en términos de formato y alcance. Inicialmente, los profesionales del Derecho compartían principalmente contenido textual, como blogs y enlaces a artículos académicos o noticias legales. Sin embargo, con el tiempo, se ha reconocido el potencial de otros formatos, como videos, infografías y podcasts, para llegar a una audiencia más amplia y mantener su interés de manera sostenida. La difusión masiva de plataformas como YouTube ha brindado la oportunidad de establecer canales de video donde pueden ofrecer explicaciones de conceptos legales, análisis de casos judiciales y orientación práctica, siendo visualmente atractivos y proporcionando una forma accesible y comprensible de transmitir información jurídica.

Además, las redes sociales fomentan la interacción y el debate en el ámbito jurídico. Los estudiantes pueden participar en discusiones en línea,

⁷⁰ Karina Cicero, N. (2018). Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación? *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Vol. 5. Núm. 2. Pp. 91-109.

formular preguntas, expresar opiniones y recibir comentarios y retroalimentación tanto de sus compañeros como de expertos en la materia. Esta interacción dinámica en las redes sociales promueve el aprendizaje colaborativo y estimula el pensamiento crítico y analítico en el campo jurídico, facilitando la creación de redes profesionales y colaboraciones académicas⁷¹. Estas conexiones amplían las perspectivas de los estudiantes, fomentan la adquisición de habilidades prácticas y abren puertas a futuras colaboraciones e inserción laboral⁷². Por consiguiente, la integración de las redes sociales como herramientas de difusión en la enseñanza jurídica ha transformado el panorama educativo. Esta innovación ha enriquecido el proceso de enseñanza y aprendizaje en el ámbito jurídico, brindando a los estudiantes y profesionales del derecho oportunidades sin precedentes para explorar, discutir y aplicar los principios legales en un entorno digital dinámico y globalizado.

4.2. DESAFÍOS DEL USO DE LAS REDES SOCIALES EN LA ENSEÑANZA JURÍDICA

La utilización de las redes sociales como herramienta en la enseñanza del Derecho plantea una serie de desafíos éticos y prácticos que deben abordarse con cautela. Si bien las redes sociales ofrecen beneficios significativos, como la difusión de información jurídica, el intercambio de ideas, la accesibilidad y la colaboración⁷³, también es necesario considerar aspectos críticos relacionados con la privacidad, la confidencialidad, la conducta ética y la gestión de los riesgos asociados.

En primer lugar, es esencial establecer políticas claras que definan qué tipo de información puede ser compartida en las redes sociales y qué información debe mantenerse confidencial. La privacidad y la confidencialidad de la información legal son fundamentales, especialmente en

⁷¹ Carrasco Macías, M. J., Correa García, R.I. y Guzmán Franco, M. D. (2001). Claves didácticas y organizativas para la integración de las nuevas tecnologías en los contextos educativos. *Comunicación y Pedagogía*. Núm. 174. Pp. 23 y 24.

⁷² Tejada Fernández, J. (2001). El formador ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Candidus*. Núm. 14. Pp. 2.

⁷³ García Sans, A. (2008). *Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo. Una experiencia con Facebook* [Comunicación]. XIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: La Web 2.0. UNED. Madrid. Recuperado de: <https://n9.cl/vxbqk>

relación con casos legales o la información personal sobre clientes. Los estudiantes y profesionales del Derecho deben ser conscientes de las implicaciones éticas de compartir información en plataformas públicas y tomar medidas para proteger la privacidad y la confidencialidad de los asuntos legales⁷⁴. Además, es importante adoptar configuraciones de privacidad adecuadas para restringir el acceso a la información solo a las personas autorizadas, evitando compartir información que pueda violar los principios de confidencialidad o causar perjuicio a terceros.

En términos de conducta ética, los estudiantes y profesionales deben recordar que sus interacciones en línea pueden tener un impacto duradero en su reputación y en cómo son percibidos en términos de integridad y competencia profesional. Se debe fomentar el respeto mutuo y la tolerancia en los debates y discusiones en línea, evitando ataques personales, difamaciones o cualquier forma de comportamiento irrespetuoso⁷⁵. La comunicación a través de una pantalla presenta el riesgo de malentendidos y conflictos debido a la falta de lenguaje no verbal y a la posibilidad de interpretaciones erróneas. Para minimizar estos riesgos, se debe fomentar un ambiente respetuoso, promover la comunicación clara y efectiva, y alentar la resolución constructiva de conflictos.

En referencia a la calidad y confiabilidad de la información compartida en las redes sociales, es crucial que los estudiantes y profesionales sean críticos y evalúen cuidadosamente la información antes de aceptarla como válida y confiable. Cualquier persona puede publicar contenido en las redes sociales, sin necesariamente ser un experto en la materia, por lo que se debe prestar especial atención a la selección de fuentes confiables y contrastar la información con otras fuentes⁷⁶.

⁷⁴ Ortiz López, P. (2010), Redes sociales: Funcionamiento y tratamiento de información personal. En Rallo Lombarte, A., y Ricard Martínez Martínez (coords.), *Derecho y Redes Sociales*, Thomson Reuters y Civitas. Pamplona. Pp. 23-36. Recuperado de: <https://n9.cl/xq607>

⁷⁵ Pérez Rivas, N. (2017). La integración de las redes sociales en la enseñanza del Derecho Penal. En Pillado González (coord.), *Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad*, Dykinson. Pp. 129-136. Recuperado de: <https://n9.cl/zhcekv>

⁷⁶ Castañeda Quintero, L. (2009), Las universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas de cambio institucional. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 28. Recuperado de: <https://n9.cl/qv016>

A su vez, la sobreexposición a las redes sociales y la dependencia excesiva de ellas pueden convertirse en una distracción para los estudiantes, afectando su enfoque y atención en otras áreas de estudio o tareas académicas. Es importante promover un uso equilibrado de las redes sociales y fomentar la disciplina y el autocontrol para evitar que interfieran negativamente en el proceso de aprendizaje⁷⁷.

En virtud de lo anterior, podemos determinar que, para su éxito, es imprescindible establecer políticas claras, promover una conducta ética y fomentar la educación en el uso responsable de las redes sociales. De esta manera, se puede maximizar su potencial mientras se minimizan los posibles riesgos.

4.3. PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

Al aprovechar el formato visual y creativo de las redes sociales puede enriquecerse la experiencia de aprendizaje y fomentar una comprensión más profunda y práctica del Derecho. Pero, para una correcta y eficiente implementación de las redes sociales en la enseñanza jurídica, debemos atender a las especialidades y características de cada red social diferenciándola en las más utilizadas en la actualidad: Instagram, Facebook, Twitter, YouTube y TikTok.

4.3.1. Instagram

El uso de Instagram, famosa por su contenido visual y creativo, puede ser una herramienta poderosa en la enseñanza del Derecho⁷⁸. Para empezar, con el lanzamiento de una cuenta oficial de Instagram⁷⁹ específicamente para la asignatura de Derecho, se crea un espacio dedicado para compartir contenido relevante, como resúmenes de casos, conceptos legales clave, citas inspiradoras y actualizaciones sobre eventos

⁷⁷ Noguera Fructuoso, I. (2015). How millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in education. *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 18. Núm. 1. Pp. 45-65. Recuperado de: <https://n9.cl/ve8jo>

⁷⁸ Simó Soler, E. (2022). Instagram y Derecho: las TIC como herramientas de innovación docente. *Innovación Educativa*. Núm. 32. Recuperado de: <https://n9.cl/7dv55>

⁷⁹ Kirst, M. W. (2016). *Instagram as an Educational Tool for College Students*. Recuperado de: <https://n9.cl/ahnff>

relacionados con la materia, brindando la posibilidad de publicar contenido educativo de manera regular. Esto incluye imágenes y videos breves que resumen conceptos legales complejos, infografías que ilustran el proceso legal paso a paso, y clips de video que muestran ejemplos prácticos de aplicación del Derecho. Este tipo de contenido visual atractivo facilita la comprensión y retención de los conceptos por parte de los estudiantes⁸⁰.

Esta plataforma también ofrece diversas funciones interactivas, como encuestas, preguntas y concursos, muy útiles para fomentar la participación de los estudiantes y promover el debate y la reflexión sobre temas legales. A modo ejemplificativo, se pueden plantear preguntas relacionadas con casos legales o dilemas éticos e instar a los estudiantes a responder en los comentarios de la publicación. Esto no solo estimula la participación activa de los alumnos, también fomenta la discusión en línea y el intercambio de ideas.

Por otra parte, la función de historias destacadas de Instagram permite organizar y archivar contenido relevante por temas o unidades temáticas en la parte superior del perfil, lo cual facilita el acceso de los estudiantes a recursos anteriores y les permite repasar el contenido de la asignatura de manera más efectiva. Asimismo, Instagram ofrece la oportunidad de establecer conexiones con expertos y profesionales del Derecho. Los profesores pueden invitar a abogados, jueces u otros profesionales destacados a participar en “Instagram Live” para realizar sesiones de preguntas y respuestas o para compartir su experiencia y conocimientos en un tema específico lo que proporciona a los estudiantes una perspectiva práctica y enriquecedora fuera del aula, ampliando su comprensión del derecho en un contexto real⁸¹.

⁸⁰ Martínez Hernández, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. Eindhoven, NL. Adaya Press. Pp. 124-134.

⁸¹ Laurencio Rodríguez, K., Pardo Gómez, M. E., Mesa Vázquez, J. (2019). Las redes sociales como entorno educativo en la formación del profesional universitario. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. Vol. 7. Núm.2.

4.3.2. Facebook

Facebook, una de las redes sociales más populares y utilizadas a nivel mundial⁸², puede ser una herramienta efectiva para la enseñanza del derecho con la creación de un grupo privado exclusivo para los estudiantes de la asignatura de Derecho que se vaya a impartir. Así, se crea un espacio virtual donde los estudiantes y el profesor pueden interactuar, compartir recursos, discutir temas relacionados con la materia y realizar actividades académicas. Los grupos privados ofrecen la ventaja de la privacidad y permiten un mayor control sobre quién puede acceder y participar en las discusiones⁸³.

Facebook ofrece un espacio adecuado para llevar a cabo debates y discusiones sobre temas legales para que los estudiantes compartan sus opiniones y argumentos en los comentarios. También se pueden utilizar encuestas y cuestionarios para evaluar el nivel de comprensión de los estudiantes sobre un tema en particular. Esta interacción en línea fomenta la participación activa de los estudiantes y promueve el intercambio de ideas⁸⁴.

Otra funcionalidad de esta plataforma que resulta de gran utilidad docente es la organización de eventos y conferencias virtuales. De esta manera, los estudiantes podrán interactuar directamente con los invitados y plantear sus preguntas y dudas relacionadas con la materia.

Al mismo tiempo, también permite el almacenamiento y la organización de archivos en el grupo⁸⁵. El profesor puede utilizar esta función para

⁸² Según DataReportal, Facebook encabezaba en 2023 el ranking de las redes sociales con más usuarios activos con aproximadamente 2.960 millones. Véase: Fernández, R. (2023). *Ranking mundial de redes sociales por número de usuarios en 2023*. Recuperado de: <https://n9.cl/omqqi>

⁸³ Olivares Campos, B.O. (2015). Implementación de la red social Facebook como recurso didáctico en el aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. Vol. 14. Núm. 27. Pp. 121-136.

⁸⁴ Solano Fernández, I.M., García Tudela, P.A. y Sánchez Vera, M.M. (2021). Uso de Facebook en Educación Superior: análisis de la relación entre participación y calificaciones. *Digital Education Review*. Núm. 40. Pp. 1-16. Recuperado de: <https://n9.cl/jyfp9>

⁸⁵ Chugh, R. y Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Educ Inf Technol*. Núm. 23. Pp. 605-616. Recuperado de: <https://n9.cl/fclb7s>

compartir materiales de lectura, presentaciones, casos legales, guías de estudio y otros recursos educativos. Pero, los estudiantes, por su parte, también pueden utilizar esta función para compartir notas, apuntes y resúmenes de clase, fomentando así la colaboración y el intercambio de conocimientos entre ellos.

Es importante establecer normas y pautas claras sobre el uso adecuado de Facebook en el contexto educativo. Se debe promover una conducta ética y respetuosa en las interacciones en línea, y se deben establecer límites sobre el tipo de contenido que se puede compartir y las formas aceptables de comunicación en el grupo. Además, es preciso establecer políticas de privacidad y confidencialidad para proteger la información sensible y garantizar un ambiente seguro para todos los participantes.

4.3.3. Twitter

Una plataforma de redes sociales conocida por su formato de mensajes cortos o *microblogging*⁸⁶ y su dinamismo en tiempo real es Twitter, pudiendo aportar grandes beneficios a la enseñanza jurídica con la creación de una cuenta oficial de Twitter para la asignatura en concreto, sirviendo como un canal de comunicación directa con los estudiantes, donde se compartirá información relevante como noticias legales, casos interesantes, enlaces a artículos y eventos relacionados con la materia⁸⁷.

Twitter permite compartir enlaces a contenido externo, como artículos, sentencias judiciales, informes legales y recursos en línea, permitiendo ampliar la comprensión de los temas tratados en clase. Asimismo, se destaca por su capacidad para generar debates y discusiones en tiempo real. El docente puede aprovechar esta plataforma para fomentar la participación de los estudiantes en debates sobre temas legales actuales, dilemas éticos y cuestiones jurídicas relevantes. Para ello, se pueden crear *hashtags* específicos para cada debate y pedir a los estudiantes que

⁸⁶ Carmona, E. A., Casarrubias, A. N. y Benítez, R. A. (2009). Microblogging en la educación. *Revista Digital Alternativa*. Vol. 6. Núm. Pp. 36.

⁸⁷ Belanche Gracia, D., Flavián Blanco, C. Y Guinaliú Blasco, M. (2014). Aplicación de Twitter como herramienta de aprendizaje colaborativo en la enseñanza universitaria. En Alejandro Marco, J. L. (coord.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2013*, Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza. Pp. 18.

compartan sus opiniones y argumentos utilizando el *hashtag* correspondiente. Esto promoverá la participación activa de los alumnos y estimulará el intercambio de ideas⁸⁸.

Esta red social se utiliza actualmente como una fuente de información actualizada y noticias en tiempo real por lo que el profesor puede recomendar a los estudiantes que sigan cuentas de expertos legales, instituciones jurídicas, organismos gubernamentales y medios de comunicación especializados para estar al tanto de los acontecimientos más recientes en el ámbito del Derecho⁸⁹.

Por último, Twitter ofrece la función de hilos, que permite crear una serie de mensajes encadenados. El profesor puede aprovechar esta funcionalidad para proporcionar explicaciones claras y concisas de temas jurídicos complejos, desglosar casos judiciales o administrativos o presentar ejemplos prácticos. Los estudiantes también pueden crear sus propios hilos para demostrar su comprensión de los conceptos y compartirlos con la clase.

4.3.4. YouTube

La plataforma YouTube está caracterizada por ser la red de visualización de vídeos por excelencia⁹⁰ y, con la creación de un canal de YouTube dedicado a la asignatura de Derecho en cuestión, se aportaría un repositorio de videos educativos relacionados con los temas tratados en la asignatura. El profesor puede grabar y subir videos que incluyan conferencias, explicaciones de conceptos legales, análisis de casos y resolución de problemas jurídicos, de manera que los estudiantes podrán acceder a

⁸⁸ López Rubio, D. (2020). Twitter: una herramienta auxiliar en la docencia del derecho Constitucional. *Revista Docencia y Derecho*. Núm. 15. Pp. 32-45.

⁸⁹ Trottier, D. y Fuchs, C. (2014). *Social media, politics and the State: Protests, revolutions, riots, crime and policing in the age of Facebook, twitter and YouTube*. Routledge. New York.

⁹⁰ Larrañaga, J. y Ruiz, A. (2009). El modelo de negocio de YouTube. *Revista Icono14*. Núm. 12. Pp. 109-131.

ellos en cualquier momento y revisar el contenido según sus necesidades personales, profesionales y académicas⁹¹.

Además de los videos creados por el profesor, se pueden seleccionar y compartir videos relevantes de otros creadores de contenido jurídico en YouTube como conferencias de académicos, ponencias de expertos, debates legales, análisis de casos famosos y entrevistas con profesionales del Derecho para proporcionar diferentes perspectivas sobre cuestiones estudiadas.

La visualización de dicho material puede ser objeto de debate *a posteriori*, dando la oportunidad a los estudiantes de expresar sus opiniones, plantear preguntas y debatir diferentes puntos de vista. Esto fomenta la participación activa de los estudiantes y les brinda la oportunidad de aplicar los conceptos aprendidos a situaciones concretas⁹² presentadas en los videos.

Además, YouTube puede ser utilizado como una plataforma para que los estudiantes creen y compartan su propio contenido relacionado con el Derecho. Se les puede animar a realizar presentaciones en video, debates grabados, resúmenes de casos o explicaciones de conceptos legales. Estos videos pueden ser compartidos en el canal de YouTube de la asignatura o en un canal específico creado para los estudiantes. Esto no solo fomenta la creatividad y el pensamiento crítico, sino que también permite a los estudiantes desarrollar habilidades de comunicación y presentación⁹³. Por último, el profesor puede organizar los videos en listas de reproducción temáticas en el canal de YouTube. Esto facilita la navegación y el acceso a los videos relevantes para los estudiantes, permitiéndoles explorar y profundizar en temas específicos de su interés.

⁹¹ Lozano Díaz, A., González Moreno, J., y Cuenca Piqueras, C. (2020). YouTube como recursos didáctica en la Universidad. *Revista de Educación Mediática y TIC*. Vol. 9. Núm. 2. Pp. 159-180. Recuperado de: <https://n9.cl/upcvi>

⁹² Gómez, M., Roses, P. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*. Núm. 38. Pp. 131-138. Recuperado de: <https://n9.cl/h29w9>

⁹³ Barrio, R. M. (2020). El youtuberismo como respuesta docente en tiempos de confinamiento. Una experiencia docente de la asignatura de Derecho Procesal Penal. *Revista de Educación y Derecho*. Recuperado de: <https://n9.cl/84r2h>

4.3.5. TikTok

La plataforma de redes sociales basada en videos cortos que ha ganado una gran popularidad en los últimos años, TikTok, ofrece un gran potencial para explorar su aplicación en la educación jurídica. En primer lugar, los educadores pueden aprovechar la naturaleza concisa y atractiva de los videos de TikTok para crear contenido educativo relevante para el estudio del Derecho⁹⁴, con el desarrollo videos cortos que simplifiquen y expliquen conceptos legales complejos utilizando un lenguaje claro y divertido con ejemplos prácticos. Estos videos, diseñados de manera creativa, captarán la atención de los estudiantes y facilitarán su comprensión de los temas legales.

Por otro lado, TikTok puede ser una herramienta útil para mejorar las habilidades de comunicación oral de los estudiantes⁹⁵, pudiendo asignarles tareas en las que deban crear videos cortos presentando argumentos legales, participando en debates simulados o expresando opiniones sobre temas jurídicos actuales, así como actividades de evaluación de la asignatura. Esto les ayudará a desarrollar habilidades de expresión oral, persuasión y síntesis de información, elementos clave en la práctica jurídica.

Además, los desafíos virales y las actividades interactivas de TikTok pueden ser utilizados como vía de motivación. Los educadores pueden crear desafíos temáticos relacionados con el Derecho, como pedir a los estudiantes que graben videos cortos resolviendo un caso hipotético o presentando un argumento legal de manera creativa. Estos desafíos pueden fomentar la participación y la colaboración entre los estudiantes, generando un ambiente de aprendizaje interactivo y divertido⁹⁶.

⁹⁴ Acevedo-Borrega, J., Sosa Díaz, M.J., Porras-Masero, I. y González-Fernández, A. (2022). Recursos Digitales en Educación Superior: TikTok como herramienta didáctica. *REIDOCREA*. Vol. 11. Núm. 54. Pp. 623-636. Recuperado de: <https://n9.cl/7xoik>

⁹⁵ Laghrissi, C. (2022). Un estudio de la Universidad de Málaga muestra que TikTok tiene un efecto positivo en la educación. Recuperado de: <https://n9.cl/1bffyc>

⁹⁶ Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M. y López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. Núm. 28. Pp. 1-13. Recuperado de: <https://n9.cl/tqjwg>

4.4. CASO REAL: CANAL DE YOUTUBE E INSTAGRAM @EHS.LES

El canal de YouTube e Instagram @ehs.lex⁹⁷ se origina como parte de un proyecto desarrollado por un Despacho de Abogados especializado en Derecho Financiero y Tributario, con el propósito de simplificar la comprensión de los aspectos fiscales y empresariales, dirigido especialmente a aquellos que carecen de conocimientos jurídicos o lo que se denomina como “legos en Derecho”. Con este fin, se ha establecido una sección específica en la cual se producen videos secuenciales que presentan los pasos necesarios para el lanzamiento de un negocio y los trámites fiscales necesarios para lograrlo con éxito, así como las obligaciones tributarias derivadas de su operativa.

En el mismo, ofrece una diversidad de contenido relacionado con el Derecho Financiero y Tributario. A través de una programación cuidadosa de videos periódicos, el canal aborda temas específicos con el propósito de ofrecer una comprensión más clara y accesible de los aspectos fiscales y empresariales. Estos videos abarcan desde la planificación inicial y la elección de la forma jurídica de la empresa, hasta los trámites y registros requeridos ante las autoridades fiscales y comerciales. Se enfatizan aspectos relacionados con la gestión financiera, los impuestos aplicables y las obligaciones tributarias que surgen al establecer y operar un negocio. Además, el canal proporciona orientación sobre aspectos legales y fiscales relacionados con la gestión empresarial, como la contabilidad y la presentación de declaraciones fiscales trimestrales y anuales. Se abordan temas como el registro de operaciones financieras, el cálculo de impuestos y las mejores prácticas en términos de cumplimiento tributario.

El objetivo principal del contenido es ofrecer una visión práctica y aplicada del Derecho Financiero y Tributario, presentando información de manera clara y concisa para facilitar la comprensión de los aspectos legales y fiscales que rodean el funcionamiento de un negocio. A través de ejemplos concretos, casos de estudio y consejos prácticos, el canal busca brindar una guía útil y confiable para emprendedores y personas interesadas en adquirir conocimientos fundamentales en este campo. Es

⁹⁷ Véase: <https://www.youtube.com/@ehslex9342>

importante destacar que el contenido del canal @ehs.lex se mantiene en constante actualización, incorporando temas relevantes y respondiendo a las necesidades y consultas de la comunidad de seguidores.

En resumen, el canal de YouTube e Instagram @ehs.lex se presenta como una herramienta valiosa para aquellos que deseen obtener conocimientos básicos y orientación práctica en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario, con el propósito de promover una mayor comprensión de estos temas en el público en general.

5. CONCLUSIONES

El uso de las redes sociales en la enseñanza del Derecho ha adquirido una relevancia significativa en los últimos años. Plataformas como Instagram, Twitter, Facebook, YouTube y TikTok ofrecen una serie de oportunidades para enriquecer el proceso de aprendizaje y promover la participación activa de los estudiantes. Estas redes sociales, conocidas por su popularidad y amplio alcance, brindan un entorno interactivo y atractivo que puede complementar los métodos educativos tradicionales y fomentar un mayor compromiso por parte de los alumnos.

Una de las principales ventajas de utilizar redes sociales en la enseñanza del Derecho es la facilidad de comunicación y colaboración entre estudiantes y profesores. Estas plataformas permiten una interacción directa y fluida, rompiendo las barreras físicas y temporales de la educación tradicional. Los alumnos pueden plantear preguntas, compartir ideas y debatir sobre temas jurídicos en tiempo real, lo que estimula un enfoque más participativo y práctico en el aprendizaje.

Sin embargo, es importante tener en cuenta los desafíos y precauciones al utilizar las redes sociales en la enseñanza del Derecho. La privacidad y confidencialidad de la información deben ser protegidas, y se deben establecer políticas claras para garantizar el uso ético y responsable de estas plataformas. Además, es fundamental mantener un equilibrio entre el uso de las redes sociales y otras formas de interacción educativa, para evitar que se conviertan en distracciones y se desvíe la atención del objetivo académico.

En suma, estas plataformas brindan la oportunidad de ampliar el alcance de la educación jurídica, llegar a un público más amplio y fomentar la participación activa de los estudiantes. Sin embargo, es fundamental recordar que las redes sociales no deben ser consideradas como un reemplazo de los métodos de enseñanza tradicionales, sino como una herramienta complementaria. Se deben establecer límites claros para evitar que se conviertan en distractores y se desvíe la atención del objetivo académico. Es importante mantener un equilibrio entre el uso de las redes sociales y otras formas de interacción educativa.

En síntesis, el uso de las redes sociales en la enseñanza del Derecho puede ser altamente beneficioso si se aprovecha de manera adecuada y responsable. Estas plataformas ofrecen un entorno familiar y atractivo para los estudiantes, permitiéndoles explorar, compartir y discutir temas jurídicos de manera más interactiva. Con una planificación cuidadosa y una orientación educativa constante, las redes sociales pueden contribuir a mejorar la experiencia de aprendizaje y preparar a los estudiantes para los desafíos de la era digital en su futura práctica jurídica.

6. REFERENCIAS

- Acevedo-Borrega, J., Sosa Díaz, M.J., Porrás-Masero, I. y González-Fernández, A. (2022). Recursos Digitales en Educación Superior: TikTok como herramienta didáctica. REIDOCREA. Vol. 11. Núm. 54. Pp. 623-636. Recuperado de: <https://n9.cl/7xoik>
- Barrio, R. M. (2020). El youtuberismo como respuesta docente en tiempos de confinamiento. Una experiencia docente de la asignatura de Derecho Procesal Penal. Revista de Educación y Derecho. Recuperado de: <https://n9.cl/84r2h>
- Belanche Gracia, D., Flavián Blanco, C. Y Guinaliú Blasco, M. (2014). Aplicación de Twitter como herramienta de aprendizaje colaborativo en la enseñanza universitaria. En Alejandro Marco, J. L. (coord.), Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2013, Prensas Universitarias de Zaragoza. Zaragoza. Pp. 18.
- Carmona, E. A., Casarrubias, A. N. y Benítez, R. A. (2009). Microblogging en la educación. Revista Digital Alternativa. Vol. 6. Núm. Pp. 36.

- Carrasco Macías, M. J., Correa García, R.I. y Guzmán Franco, M. D. (2001). Claves didácticas y organizativas para la integración de las nuevas tecnologías en los contextos educativos. *Comunicación y Pedagogía*. Núm. 174. Pp. 23 y 24.
- Castañeda Quintero, L. (2009), Las universidades apostando por las TIC: modelos y paradojas de cambio institucional. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Núm. 28. Recuperado de: <https://n9.cl/qv016>
- Castro, A. (2020). Historia de Snapchat: evolución de una app fantasma que sigue muy viva. Recuperado de: <https://n9.cl/jp8pr>
- Chugh, R. y Ruhi, U. (2018). Social media in higher education: A literature review of Facebook. *Educ Inf Technol*. Núm. 23. Pp. 605–616. Recuperado de: <https://n9.cl/fclb7s>
- De la Hera, C. (2022). Historia de las redes sociales: cómo nacieron y cuál fue su evolución. Recuperado de: <https://n9.cl/iesgx7>
- Deloitte (2014). Los orígenes de las redes sociales y los medios de comunicación. Recuperado de: <https://n9.cl/yx06h>
- Escamilla-Fajardo, P., Alguacil, M. y López-Carril, S. (2021). Incorporating TikTok in higher education: Pedagogical perspectives from a corporal expression sport sciences course. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. Núm. 28. Pp. 1-13. Recuperado de: <https://n9.cl/tjwqj>
- Escandell Bermúdez, O., Rubio Michavila, C. y Rubio Royo, F. (1999). La Universidad del siglo XXI y el cambio tecnológico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Vol. 2. Núm. 1. Pp. 536.
- Fernández, R. (2023). Ranking mundial de redes sociales por número de usuarios en 2023. Recuperado de: <https://n9.cl/omqqi>
- García Sans, A. (2008). Las redes sociales como herramientas para el aprendizaje colaborativo. Una experiencia con Facebook [Comunicación]. XIII Congreso Internacional de Tecnologías para la Educación y el Conocimiento: La Web 2.0. UNED. Madrid. Recuperado de: <https://n9.cl/vxbqk>
- Gil, C. (2022). Historia de Instagram, la app que revolucionó la forma de compartir fotos online. Recuperado de: <https://n9.cl/23cxm>
- Gómez, M., Roses, P. y Farias, P. (2012). El uso académico de las redes sociales en universitarios. *Comunicar*. Núm. 38. Pp. 131-138. Recuperado de: <https://n9.cl/h29w9>
- Karina Cicero, N. (2018). Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación? *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. Vol. 5. Núm. 2. Pp. 91-109.

- Kirst, M. W. (2016). Instagram as an Educational Tool for College Students. Recuperado de: <https://n9.cl/ahnff>
- Laghrissi, C. (2022). Un estudio de la Universidad de Málaga muestra que TikTok tiene un efecto positivo en la educación. Recuperado de: <https://n9.cl/1bffyc>
- Larrañaga, J. y Ruiz, A. (2009). El modelo de negocio de YouTube. Revista Icono14. Núm. 12. Pp. 109-131.
- Laurencio Rodríguez, K., Pardo Gómez, M. E., Mesa Vázquez, J. (2019). Las redes sociales como entorno educativo en la formación del profesional universitario. Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa. Vol. 7. Núm.2.
- López Rubio, D. (2020). Twitter: una herramienta auxiliar en la docencia del Derecho Constitucional. Revista Docencia y Derecho. Núm. 15. Pp. 32-45.
- Lozano Díaz, A., González Moreno, J., y Cuenca Piqueras, C. (2020). YouTube como recursos didáctica en la Universidad. Revista de Educación Mediática y TIC. Vol. 9. Núm. 2. Pp. 159-180. Recuperado de: <https://n9.cl/upcvi>
- Martínez Hernández, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. En REDINE (Coord.), Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social. Eindhoven, NL. Adaya Press. Pp. 124-134.
- Mesa, C. (2021). La Historia de Pinterest, qué es y cómo funciona. Recuperado de: <https://n9.cl/fbeqv>
- Naveira, A. (2021). Historia de Facebook: nacimiento y evolución de la red social de los (más de) 2.000 millones de usuarios. Recuperado de: <https://n9.cl/f84ic>
- Naveira, A. (2022). Historia de Twitter: nacimiento y evolución de una red social. Recuperado de: <https://n9.cl/pn816>
- Noguera Fructuoso, I. (2015). How millennials are changing the way we learn: the state of the art of ICT integration in education. RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia. Vol. 18. Núm. 1. Pp. 45-65. Recuperado de: <https://n9.cl/ve8jo>
- Olivares Campos, B.O. (2015). Implementación de la red social Facebook como recurso didáctico en el aprendizaje colaborativo de estudiantes universitarios. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Vol. 14. Núm. 27. Pp. 121-136.

- Ortiz López, P. (2010), Redes sociales: Funcionamiento y tratamiento de información personal. En Rallo Lombarte, A., y Ricard Martínez Martínez (coords.), Derecho y Redes Sociales, Thomson Reuters y Civitas. Pamplona. Pp. 23-36. Recuperado de: <https://n9.cl/xq607>
- Pascual Estapé, J.A. (2020). La enigmática historia de TikTok. Recuperado de: <https://n9.cl/pw92u>
- Pérez Rivas, N. (2017). La integración de las redes sociales en la enseñanza del Derecho Penal. En Pillado González (coord.), Docencia en derecho y proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la universidad, Dykinson. Pp. 129-136. Recuperado de: <https://n9.cl/zhcekv>
- Piccioni, A. (2021). LinkedIn: la historia detrás de la red social. Recuperado de: <https://n9.cl/f247e>
- Prensky, M. (2007). How to teach with technology: keeping both teachers and students comfortable in an era of exponential change. *Emerging Technologies for Learning*. Núm. 2. Pp. 40-46.
- Rodríguez Nolasco, G. (2017). Una breve historia de las redes sociales. Recuperado de: <https://n9.cl/vwq2>
- Simó Soler, E. (2022). Instagram y Derecho: las TIC como herramientas de innovación docente. *Innovación Educativa*. Núm. 32. Recuperado de: <https://n9.cl/7dv55>
- Solano Fernández, I.M., García Tudela, P.A. y Sánchez Vera, M.M. (2021). Uso de Facebook en Educación Superior: análisis de la relación entre participación y calificaciones. *Digital Education Review*. Núm. 40. Pp. 1-16. Recuperado de: <https://n9.cl/jyfp9>
- Tejada Fernández, J. (2001). El formador ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos roles y competencias profesionales. *Revista Candidus*. Núm. 14. Pp. 2.
- Trottier, D. y Fuchs, C. (2014). *Social media, politics and the State: Protests, revolutions, riots, crime and policing in the age of Facebook, twitter and YouTube*. Routledge. New York.
- We are social (2022). *Digital 2022: Global overview report*. Recuperado de: <https://n9.cl/fu4jl>

DOCENCIA Y RENOVACION PEDADÓGICA: CÓMO ENSEÑAR Y APRENDER DERECHO EN UNA LENGUA EXTRANJERA

LAURA ARAGONÉS MOLINA
Universidad de Alcalá

FRANCISCO PASCUAL-VIVES
Universidad de Alcalá

1. INTRODUCCIÓN

El mercado laboral actual es un mercado global que ofrece a los jóvenes universitarios una gran oferta de formación y empleo. Pero, para poder acceder a esta amplia oferta, se requieren profesionales con competencias lingüísticas e interculturales sólidas.

Las universidades españolas, conscientes de esta realidad y en el marco de una estrategia de internacionalización de la educación superior⁹⁸, están incrementando su oferta de asignaturas o itinerarios en inglés con el fin de ampliar la impartición de programas bilingües o impartidos en su totalidad en inglés.

La oferta docente en inglés es una herramienta útil para que nuestro estudiantado desarrolle y adquiera estas competencias lingüísticas y comunicativas tan demandadas y mejore significativamente su empleabilidad. No obstante, esta iniciativa también implica la necesidad de realizar importantes cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

⁹⁸ Véase la *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*, del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, marzo 2015, ed. 2016. Véase también un análisis sobre diversos aspectos de la internacionalización de la educación superior en España en Pérez-Encinas, A, Howard, L., Rumbley, L.E. y De Wit, H. (coords.) (2017). *Internacionalización de la Educación Superior en España. Reflexiones y Perspectivas*. Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE).

En efecto, en este estudio defendemos la necesidad de adaptar la metodología de la enseñanza cuando se imparte docencia en una lengua extranjera, es decir, en un idioma distinto a la lengua materna del profesor y del estudiante. También el estudiantado debe implementar ciertos cambios en su metodología de estudio para favorecer su proceso de aprendizaje.

Nuestro estudio surge de nuestra experiencia como docentes de las asignaturas de Derecho de la Unión Europea y Derecho internacional económico, que se imparten en el grado en Derecho, en el doble grado en Derecho y Administración de Empresas y en Economía y Negocios Internacionales en la Universidad de Alcalá.

Si, en general, ofertar asignaturas en inglés en los grados y posgrados es una medida positiva para preparar a nuestro estudiantado para un mercado laboral global, así como para la atracción de estudiantes internacionales⁹⁹, las asignaturas que impartimos justifican todavía más su impartición en inglés.

La Unión Europea (UE) constituye un abanico amplio de oportunidades laborales y formativas. La libre circulación entre los Estados miembros fomenta la movilidad y la búsqueda de oportunidades fuera de España. También las instituciones de la Unión Europea ofrecen excelentes salidas laborales, por lo que estudiar Derecho de la UE en inglés será una ventaja para familiarizarse con la terminología y prepararse para las pruebas selectivas a estos organismos. Pero más allá de la UE también existen salidas profesionales y oportunidades de formación muy atractivas para los estudiantes españoles y para ello, saber bien inglés y, en concreto, inglés jurídico es esencial.

No obstante, el objeto de nuestra docencia no es enseñar una lengua extranjera, sino enseñar unas asignaturas de contenido jurídico en una lengua extranjera, lo que entraña determinados desafíos tanto para el docente, como para el estudiante, que justifican la realización de este estudio.

⁹⁹ Según estadísticas elaboradas por el Ministerio de Universidades, el número total de estudiantes extranjeros en universidades españolas, tanto matriculados de forma ordinaria, ya residentes y no residentes, como quienes participan en programas de movilidad ascendió en el curso 2021-22 a 224.080 estudiantes. Los países de procedencia que ocupan los primeros puestos son Italia, Francia, Colombia, Ecuador, China y Alemania. Véase Ministerio de Universidades. Estadísticas de internacionalización del curso 2021-22 (2023, 7 julio).

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES: ¿CÓMO ENSEÑAR Y APRENDER DERECHO EN UNA LENGUA EXTRANJERA?

Este estudio persigue un objetivo general que es analizar el proceso de enseñanza-aprendizaje cuando se imparte docencia de una asignatura en una lengua extranjera. En nuestro caso, impartimos Derecho de la UE y Derecho internacional económico, asignaturas que forman parte de los grados en Derecho, Derecho y Administración de Empresas y Economía y Negocios Internacionales.

Desde nuestra experiencia observamos que enseñar y aprender estas asignaturas en inglés conlleva ciertas dificultades añadidas que suponen algunos desafíos a los que tanto profesores como estudiantes deben hacer frente. Por ello, la pregunta de la que parte este estudio es ¿cómo enseñar y aprender Derecho en inglés? Nuestro objetivo es conseguir un aprendizaje efectivo y significativo para nuestro estudiantado y, para ello, es necesario reflexionar sobre estos procesos y si es necesario realizar adaptaciones en nuestra forma de enseñar en este contexto específico.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: ANALIZAR LOS DESAFÍOS CONCRETOS Y DISEÑAR LAS ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR Y APRENDER DERECHO EN UNA LENGUA EXTRANJERA DE FORMA EFECTIVA

En el marco del objetivo general anterior, este estudio se desglosa en tres objetivos específicos. Primero, identificar y analizar los desafíos que supone enseñar Derecho en inglés desde el punto de vista del docente y los cambios que requiere en su metodología de la enseñanza; segundo, identificar y analizar los retos que supone aprender Derecho en una lengua extranjera desde el punto de vista del estudiante y también los cambios que implica en su metodología de estudio; y, tercero, reflexionar y proponer las adaptaciones necesarias para conseguir que los procesos de enseñanza-aprendizaje en este contexto sean más efectivos y de calidad.

3. METODOLOGÍA

La naturaleza de este estudio y los objetivos generales y específicos que perseguimos requieren emplear una metodología cualitativa. El interés de este estudio reside en mejorar nuestra metodología docente en aras de lograr un aprendizaje efectivo y significativo. Para ello, es necesario un análisis caso por caso de nuestro estudiantado, identificando las dificultades que plantea cada estudiante y cómo ha logrado superarlas con ayuda del profesor, mediante una adaptación de la metodología de enseñanza. Por ello, en este estudio no revisten tanta importancia los datos basados en la “cantidad”, respondiendo a cuestiones como cuántas personas se han matriculado o cuántas han aprobado o suspendido la asignatura, que pueden aportarnos, no obstante, información interesante sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino que consideramos más relevante centrarnos en la “calidad” de la enseñanza y del aprendizaje, a lo que pueden responder mejor preguntas sobre cómo ha superado cada estudiante las dificultades que plantea la docencia en inglés o cómo ha logrado el profesor mejorar su docencia facilitando al estudiante su aprendizaje, preguntas que ponen el foco de atención, principalmente, en el proceso, más que en el resultado.

Este estudio se basa, por lo tanto, en nuestra experiencia como docentes implicados en la impartición de varias asignaturas de Derecho en inglés en diferentes grados y en la opinión de nuestro estudiantado a través de las encuestas realizadas.

Estas encuestas contenían preguntas como las siguientes:

- ¿Dónde estudiaste inglés?
- ¿Cuántas asignaturas del grado cursas en inglés?
- ¿Por qué has elegido cursar asignaturas del grado en inglés?
- Estudiar esta asignatura en inglés, ¿supone un mayor esfuerzo para ti en relación con la misma asignatura en español? Por favor, tanto si la respuesta es positiva o negativa, explica el motivo.

- Estudiar esta asignatura en inglés, ¿cambia tu forma de estudiar? Por favor, explica cómo.
- ¿Consideras que se deberían ofertar más asignaturas en inglés durante el grado?
- ¿Crees que debería ser obligatorio estudiar asignaturas en inglés?

En algunas preguntas, se les ofrecía varias opciones de respuesta, además de otras opciones abiertas para que manifestaran otras opiniones. La información aportada ha resultado muy útil para conocer la metodología de estudio que aplica generalmente el estudiante, sus conocimientos lingüísticos previos y su motivación para cursar nuestras asignaturas en otro idioma. A estas encuestas añadimos una prueba escrita de conocimientos previos sobre el contenido específico de la asignatura realizada en inglés el primer día de clase. Esta información ayuda a elaborar las estrategias docentes adecuadas al grupo concreto de estudiantes y también sirve como orientación para que el estudiante sea consciente de su nivel lingüístico y de lo que puede esperar en la asignatura.

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS POSITIVOS: VENTAJAS DE LA DOCENCIA EN INGLÉS PARA ESTUDIANTES Y DOCENTES

La docencia de nuestras asignaturas en inglés ha arrojado algunos resultados que pueden calificarse como positivos tanto para los estudiantes como para los docentes.

En primer lugar, desde la perspectiva de los estudiantes, en general, estos han mostrado un gran interés por la asignatura y se ha observado un esfuerzo importante por adaptarse a la enseñanza en otra lengua, como demuestran los siguientes hechos.

Primero, los estudiantes han participado activamente en el aula durante las clases. La participación en el aula se tiene en cuenta para la evaluación del estudiante, pues aplicamos una evaluación continua y formativa. No obstante, para que la participación contabilice es preciso que el estudiante prepare las lecturas y las actividades que indica el profesor

con antelación a la clase. En general, los estudiantes han cumplido esta tarea satisfactoriamente.

Segundo, a lo largo del cuatrimestre se ha observado una mejora significativa en el manejo de la terminología jurídica y en la comprensión de los contenidos específicos, como demuestran la mejora progresiva en los resultados obtenidos en las pruebas escritas y orales que realizamos a lo largo del cuatrimestre como parte de la evaluación continua.

Tercero, aunque el objetivo de las asignaturas impartidas no es específicamente el aprendizaje de una lengua extranjera, los estudiantes han manifestado que uno de sus objetivos principales era mejorar sus competencias lingüísticas y que estudiar estas asignaturas en inglés les ha ayudado a alcanzarlo, especialmente, para adquirir lenguaje especializado.

Por último, ha habido un incremento del número de estudiantes españoles matriculados en la asignatura en inglés, a diferencia de años anteriores donde la mayoría eran estudiantes extranjeros que participaban en programas de intercambio (Programa Erasmus +, y otros)¹⁰⁰. Este dato revela una mayor concienciación entre el estudiantado de la importancia de conocer otros idiomas para su futuro profesional.

En segundo lugar, desde la perspectiva del docente, la experiencia ha sido positiva en distintos aspectos.

Primero, la impartición de docencia en inglés nos ha permitido mantener el contacto con el idioma y mejorar en nuestras competencias lingüísticas, puesto que un idioma nunca se termina de aprender y requiere práctica constante para mantener la fluidez y enriquecer el vocabulario.

Segundo, el grupo de estudiantes era más reducido que los grupos de la misma asignatura en español. Ello ha facilitado una atención más

¹⁰⁰ Según estadísticas elaboradas por el Ministerio de Universidades, el número de estudiantes extranjeros en el sistema universitario españoles, entrantes por medio de programas de movilidad asciende a 53.858 estudiantes en el curso 2021-22. Los países de origen que ocupan los primeros puestos son Italia, Francia, Alemania y Estados Unidos. Véase Ministerio de Universidades. Estadísticas de internacionalización. *Extranjeros en el SUE. Curso 2021-22* (2023, 7 julio). En lo que respecta al programa Erasmus +, España ocupa el primer lugar de los países europeos, véase *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*, del Ministerio de Educación Cultura y Deporte, marzo 2015, ed. 2016, p. 19.

personalizada a los estudiantes, pudiendo detectar los problemas de aprendizaje de cada estudiante y dar soluciones más efectivas, además de poder realizar actividades en el aula que resultan menos factibles con grupos muy numerosos.

Tercero, la búsqueda de bibliografía y otros materiales en inglés para utilizar en la asignatura nos ha ayudado a actualizarnos sobre la doctrina científica de otros países y ha enriquecido nuestros conocimientos específicos de la asignatura gracias a la comparación de las diferentes perspectivas con las que a veces se abordan los asuntos jurídicos internacionales dependiendo del origen del autor de la obra y del contexto social en el que se enmarca.

Por último, dar clases en inglés nos ha permitido adquirir determinadas habilidades interculturales, útiles para participar en programas educativos de intercambio con universidades y centros de investigación extranjeros y familiarizarnos con la enseñanza en un entorno multicultural, aprendiendo a adaptar nuestra metodología docente a otros contextos educativos.

4.2. RESULTADOS NEGATIVOS O SUSCEPTIBLES DE MEJORA

Aunque la valoración general de nuestra experiencia es positiva, hemos observado algunos aspectos problemáticos y que, por tanto, deben ser examinados para poder realizar propuestas de mejora.

En primer lugar, siguiendo el orden anterior, respecto a los estudiantes hemos observado algunas dificultades en la comprensión de las lecturas. Los textos jurídicos revisten especial complejidad si no se maneja la terminología jurídica y el estilo formal del lenguaje utilizado en este ámbito. Este es un desafío para todos los estudiantes, si bien algunos presentaban mayores problemas de comprensión que otros.

Así, aunque se han hecho progresos en todos los niveles educativos para la formación en lenguas extranjeras, se observa que el nivel medio de los estudiantes sigue presentando ciertas deficiencias, especialmente a la hora de la expresión oral y escrita.

En cuanto a la participación en el aula, especialmente al inicio del curso los estudiantes no participaban de manera regular. La expresión oral en inglés y sobre temas jurídicos es una habilidad especialmente compleja que se debe practicar y fomentar en el aula.

Asimismo, aunque el número reducido de estudiantes es una ventaja para aplicar una metodología docente más personalizada y se ha observado un incremento del número de estudiantes españoles interesados en cursar asignaturas del grado en inglés, sigue siendo preocupante contar con un número tan reducido en relación con la misma asignatura en español, pues demuestra que o bien las competencias lingüísticas todavía no están suficientemente adquiridas en el estudiantado universitario español o que muchos estudiantes no conciben el dominio de otros idiomas como una capacidad esencial en el mundo profesional y social actual.

En segundo lugar, desde la perspectiva del docente, dar clases en inglés implica buscar manuales y otros materiales adecuados al contenido de la asignatura que estén ya en inglés (no traducidos) y, aunque actualmente y en especial en nuestras asignaturas (Derecho de la UE y Derecho internacional económico) existen numerosos contenidos en este idioma, ello no implica que el contenido de estos manuales se adecúe al programa de la asignatura. Asimismo, el docente debe preparar los exámenes, ejercicios y actividades en otro idioma, lo que en definitiva implica más horas de dedicación docente.

Además, para el docente implica una doble carga cognitiva, pues, por un lado, debe enseñar los contenidos y las competencias que se espera que adquieran los estudiantes en el curso, pero, por otro, no puede ignorar las dificultades lingüísticas del alumnado, por lo que es importante preparar materiales y ejercicios que aborden también esta cuestión o adaptar las clases para adquirir o desarrollar las competencias lingüísticas.

Por lo tanto, estos aspectos susceptibles de mejora pasarían por adaptar la metodología docente para dar respuesta a ambos desafíos (enseñar el contenido específico de la asignatura y salvar las dificultades lingüísticas), optimizar la búsqueda y selección de materiales adecuados para mejorar el aprendizaje del estudiantado y motivar a los estudiantes para

que se involucren en su aprendizaje y sean conscientes del esfuerzo añadido que implica el aprendizaje en una lengua extranjera.

5. DISCUSIÓN

A continuación, analizaremos los resultados anteriores y expondremos los motivos que justifican tales resultados con el fin de responder a los objetivos de este estudio.

5.1. LOS DESAFÍOS DE *APRENDER DERECHO* EN UNA LENGUA EXTRANJERA Y LAS ADAPTACIONES METODOLÓGICAS NECESARIAS PARA AFRONTARLOS

Antes de decidir cursar una asignatura en inglés es conveniente que los estudiantes reflexionen sobre las ventajas que les puede aportar, pues ello será el elemento motivador que les ayudará a afrontar este desafío. Entre los motivos expresados por nuestro estudiantado se encuentran: mejorar el nivel del idioma, tener más oportunidades profesionales tanto en España como en el extranjero y continuar con su formación en centros extranjeros.

Sin embargo, aprender Derecho en otra lengua conlleva un mayor esfuerzo y dedicación, pues supone una doble carga cognitiva también para el estudiante, ya que no solo deberá adquirir los conocimientos y competencias específicos de la asignatura, sino también las competencias lingüísticas necesarias para ello.

Ante la dificultad para comprender el contenido jurídico de la asignatura es conveniente iniciar la clase con una recapitulación de las cuestiones principales vistas en la lección anterior o bien hacer un repaso al finalizar la clase de lo que se ha explicado durante la sesión. Por un lado, esta estrategia ayuda al estudiante a recordar y afianzar los conocimientos adquiridos y, por otro, facilita tanto al estudiante como al profesor la detección y toma de conciencia de las cuestiones que no se han comprendido o que requieren un refuerzo mediante explicaciones o lecturas adicionales.

Para facilitar la comprensión de los contenidos, también puede ser necesario ir más despacio en las explicaciones y apoyarnos en otros medios

no lingüísticos, como presentaciones en PowerPoint, vídeos o imágenes que complementen las explicaciones.

Para mejorar la capacidad de expresión oral y argumentación jurídica, que es una competencia que deben adquirir los estudiantes en nuestras asignaturas y que medimos mediante una prueba oral como parte de la evaluación continua, es muy importante practicar a lo largo del curso. Para ello, el docente debe fomentar la participación en el aula, creando un ambiente de confianza y tranquilidad, con el fin de que los estudiantes venzan el miedo escénico, especialmente acusado al tener que expresarse en otra lengua. En este sentido, es conveniente ayudar al estudiante cuando no encuentra el término adecuado y darle el tiempo necesario para ordenar sus ideas y reformular la frase que quería expresar si es necesario.

En todo caso, es esencial que el estudiantado tome conciencia de que estudiar Derecho en inglés puede suponer mayores dificultades según sea su nivel lingüístico y que, por tanto, requerirá que dediquen más horas a la preparación de las clases y al estudio de los contenidos. Los elementos motivadores anteriores jugarán un papel esencial para contrarrestar este mayor esfuerzo.

Nuestro estudiantado ha reconocido, de hecho, que ha dedicado más tiempo a la asignatura por motivo de la barrera lingüística y que ha empleado técnicas de estudio que no aplica en las asignaturas en su lengua materna. Así, los estudiantes consideran necesario recurrir a materiales adicionales que complementen las explicaciones o los contenidos del manual, especialmente en español, utilizan frecuentemente el diccionario, realizan esquemas y resúmenes de los contenidos a la hora estudiar y consultan más a menudo sus dudas al profesor.

Resulta interesante la metodología que utilizan algunos estudiantes. Mientras algunos recurren más a la traducción del contenido para estudiar, otros prefieren estudiar directamente en inglés, si bien apuntando el significado de algunas palabras en español o acompañando el texto con anotaciones en español.

Ciertamente, es natural que retengamos más fácilmente la información en nuestra lengua materna, de ahí que tomemos apuntes en español, a

pesar de que la asignatura se imparta en inglés (también por la rapidez con la que pensamos y expresamos nuestras ideas en nuestra lengua materna) o recurramos a la traducción del contenido para estudiar, pero a nuestro juicio conviene habituarse a la lectura en inglés y estudiar directamente en esta lengua para ir asimilando los términos y expresiones que posteriormente tendremos que utilizar a la hora de expresarnos en el aula y en las pruebas de evaluación. No obstante, es útil realizar anotaciones al margen en español para recordar el significado de un término nuevo o de una frase que, por su estructura, pueda ser especialmente compleja.

5.2. LOS DESAFÍOS DE ENSEÑAR DERECHO EN UNA LENGUA EXTRANJERA Y LAS ADAPTACIONES METODOLÓGICAS NECESARIAS PARA AFRONTARLOS

De la misma manera que los estudiantes necesitan unos elementos motivadores para cursar estas asignaturas en inglés, también conviene que los profesores se apoyen en las ventajas que les puede reportar asumir este reto. Así, como destacábamos en los resultados positivos, dar clase en inglés nos mantiene actualizados y en contacto con la lengua extranjera, nos facilita participar en proyectos de movilidad internacional y, en suma, es un valor añadido en nuestro *curriculum*.

El primer desafío para el docente es encontrarse en el aula con estudiantes que poseen distintos niveles de conocimiento de la lengua. La prueba inicial que realizamos el primer día de clase ayuda a identificar en qué nivel se encuentra cada estudiante. El estudiante debe poseer un nivel suficiente para poder expresarse y comprender, en general, las ideas de forma oral y escrita, y poco a poco ya irá adquiriendo la terminología específica, que le facilitará, a su vez, una mejor comprensión de los textos jurídicos y una correcta expresión oral y escrita en este ámbito.

Aunque no es nuestro objetivo específico enseñar una lengua extranjera, es importante aportar explicaciones sobre la terminología jurídica y las expresiones específicas que se utilizan en este ámbito. Para ello, por ejemplo, en clase conviene leer con detenimiento el contenido de los artículos de una norma, pues la estructura de las oraciones y el lenguaje formal utilizado pueden llevar a confusión sobre su sentido y, en el ámbito jurídico, es especialmente importante comprender su contenido para conocer los efectos jurídicos que produce. Para ello, se puede

“disecionar” el artículo en partes y analizar cada oración punto por punto. En el transcurso del curso, tras haber leído reiteradamente la normativa, el estudiante necesitará realizar este proceso cada vez con menos frecuencia, pues se irá familiarizando con la terminología. También puede ser útil invitar a los estudiantes a que confeccionen glosarios con estos términos específicos, pero especialmente en el contexto en el que se utilizan, es decir, anotando las expresiones completas en las que cabe utilizarlos para naturalizar su uso.

Otro desafío para el docente es la selección de bibliografía y materiales en inglés adecuados al contenido de la asignatura. Hay que ser especialmente cuidadoso a la hora de seleccionar un manual para la asignatura porque si se usan materiales editados en el mundo anglosajón, los contenidos pueden estar influenciados por el contexto social e ideológico.

Por ello, por un lado, es imprescindible acudir a materiales ya escritos en el idioma de trabajo y evitar las traducciones, pero, por otro, es necesario revisar el manual y fomentar que el estudiante contraste los ejemplos del manual con los materiales de la práctica (resoluciones de organizaciones internacionales, informes oficiales, sentencias, entre otros), para asegurar que no hay ningún prejuicio ideológico en el tratamiento de los asuntos jurídicos internacionales.

También es conveniente sustituir, en caso necesario, los ejemplos que expone el autor por otros ejemplos más cercanos al contexto social del estudiantado. Nuestra experiencia demuestra que el estudiante asimila y retiene por más tiempo la información nueva si es capaz de relacionarla con su entorno cercano y con situaciones que se dan en su día a día o con conocimientos previos ya adquiridos en otras asignaturas, es decir, se logra un aprendizaje significativo, pues como explican Lara Guerrero y Lara Ragel, en relación con la teoría de Ausubel (2004, p. 344), “el aprendizaje significativo tiene lugar cuando intentamos dar sentido a nuevas informaciones o nuevos conceptos creando vínculos con nuestros conjuntos existentes de conceptos y conocimientos factuales, o con experiencias previas”.

En todo caso, adaptar nuestra forma de dar clase es esencial. Como mencionamos anteriormente, puede ser necesario ir más despacio en las

explicaciones, repasar los contenidos dados en la clase anterior mediante una recapitulación, apoyar las explicaciones con recursos no lingüísticos, por ejemplo, el lenguaje gestual facilita la comprensión del mensaje que queremos transmitir y es especialmente útil cuando hablamos en otro idioma. Además, actualmente la tecnología nos ofrece múltiples recursos que podemos usar en la enseñanza, por lo que podemos proyectar imágenes o vídeos en clase, pues solemos contar con los dispositivos necesarios (ordenador, proyector, pantalla) en el aula. Asimismo, podemos aplicar otros métodos docentes, por ejemplo, proponer más actividades basadas en el aprendizaje colaborativo¹⁰¹.

Esta última adaptación metodológica es especialmente positiva en este contexto de enseñanza-aprendizaje. El trabajo colaborativo pretende que los estudiantes sumen esfuerzos para lograr un objetivo común y es una metodología aplicada en las aulas en los diferentes niveles educativos por los efectos positivos que reporta, como aprender a trabajar en equipo, lo que conlleva empatizar y respetar las opiniones ajenas, aprender a alcanzar consensos y asumir responsabilidades y compromisos para realizar la tarea asignada en beneficio de todo el equipo, entre otras habilidades altamente demandadas en el mercado laboral actual, así como ciertos valores esenciales en la sociedad, pues el trabajo colaborativo potencia la búsqueda del interés común y la preocupación por el compañero, fomentando la “humanización” de la educación y de la sociedad (Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W. y Alanoca, R., 2020, pp.364-365).

Pues bien, cuando se trata de estudiar Derecho en inglés, el trabajo colaborativo favorece el aprendizaje entre iguales, es decir, entre los propios estudiantes y no solo respecto del profesor, rompiendo así el paradigma tradicional del conductismo. En este contexto, los integrantes del grupo no solo van a aunar esfuerzos para lograr el objetivo específico de la tarea encomendada de índole jurídica, sino que entre ellos van a

¹⁰¹ Las actividades que nosotros proponemos en el aula y el modelo didáctico que empleamos se corresponde con el método de aprendizaje colaborativo, pues nuestro objetivo es fomentar la autonomía y autogestión de los estudiantes universitarios actuando el docente, principalmente, como orientador o guía. Sobre el aprendizaje colaborativo y sus diferencias respecto al aprendizaje cooperativo ver Román, L. (2023, 7 de julio). Aprendizaje cooperativo y colaborativo: estas son las diferencias. *Educación 3.0*.

resolver los problemas lingüísticos que surjan. En opinión de Bascoy Lamelas y Benito Rey (2014, p.4), “el aprendizaje colaborativo es muy ventajoso para la enseñanza de idiomas extranjeros en el ámbito universitario, puesto que los estudiantes poseen un mayor grado de madurez intelectual que les permite trabajar de modo más consciente con esta metodología, que les ayuda a estructurar ideas”. Al mismo tiempo, consideramos que trabajar en un equipo colaborativo les va a reportar mayor confianza y seguridad a la hora de construir la argumentación jurídica en inglés y compartirla posteriormente con el resto de la clase.

Así, hemos podido observar la efectividad de esta metodología mediante la propuesta de una actividad en grupo consistente en profundizar sobre determinados objetivos de desarrollo sostenible (ODS) de la Organización de Naciones Unidas (ONU). Cada grupo debía elegir un objetivo y comprobar qué acciones, planes y estrategias habían puesto en marcha la Unión Europea, sus Estados miembros y su ciudadanía para alcanzar dichos objetivos. Cada grupo contó con un amplio margen de autonomía para desarrollar esta tarea; desde decidir el ODS que les resultara más afín a sus intereses e inquietudes, hasta cómo presentar sus resultados de investigación, (mediante vídeos, presentación de diapositivas, música, etc.), aunque siempre de forma oral, teniendo en cuenta los criterios de evaluación que previamente les ofrecimos para que conocieran de antemano qué aspectos íbamos a valorar dentro del margen de discrecionalidad mencionado. En esta actividad observamos cómo algunos estudiantes que generalmente se mostraban tímidos a la hora de participar activamente en el aula, ganaban confianza y se mostraban más seguros en su expresión oral en la presentación con su equipo, además de una buena coordinación y complicidad entre ellos a la hora de exponer sus argumentaciones. Por supuesto, no se observó el mismo grado de penetración e implicación entre los miembros de todos los equipos, pero en general, observamos que, en este contexto en particular, la colaboración benefició a todos los integrantes del equipo.

Finalmente, una línea roja que no debemos traspasar es reducir el nivel de exigencia y de los contenidos propios de la asignatura como justificación por las dificultades lingüísticas. Por ello, es necesario apoyar al estudiantado en su proceso de aprendizaje del lenguaje específico y

realizar las adaptaciones metodológicas que hemos expuesto para facilitar la comprensión de los contenidos, aunque ello conlleve más tiempo y esfuerzo en la preparación de las clases.

6. CONCLUSIONES

La valoración global de nuestra experiencia impartiendo Derecho de la UE y Derecho internacional económico en inglés puede calificarse como positiva por varios motivos; primero, nos mantiene actualizados tanto en nuestros conocimientos lingüísticos como en los contenidos específicos de las asignaturas mediante la búsqueda de bibliografía entre la doctrina extranjera, permitiéndonos comparar perspectivas; segundo, nos permite dar una atención personalizada a los estudiantes al contar con grupos más reducidos y se ha observado en ellos una progresiva mejora en sus resultados de aprendizaje a lo largo de la evaluación continua, fruto también de un aprendizaje colaborativo; y tercero, constituye una oportunidad para que profesores y estudiantes se preparen para la participación en programas de movilidad internacional y aprendan a adaptarse a diferentes contextos educativos.

Ahora bien, impartir y recibir docencia en una lengua extranjera también es un reto. El docente que decida asumirlo debe tener en cuenta que deberá dedicar más horas de preparación de las clases y de los materiales, actividades y pruebas adecuados al contenido de la asignatura, especialmente la primera vez que dé clase en inglés, y debe tener especial cuidado en la selección de los manuales que va a utilizar, especialmente si se trata de una asignatura de contenido jurídico.

Además, debe ser consciente de la dificultad que supone para el estudiante enfrentarse por primera vez a una asignatura de contenido jurídico en otro idioma, por lo que necesitará apoyarle con explicaciones adicionales sobre la terminología jurídica y adaptar su metodología docente para asegurarse de que el aprendizaje sea efectivo, apoyándose para ello en otros recursos no lingüísticos o en materiales adicionales para facilitar su comprensión. Por su parte, el estudiante también deberá ser consciente de que puede requerirle un esfuerzo mayor y dedicar más horas al

estudio y a la preparación de las actividades, lo que supone un mayor compromiso por su parte y asumir responsabilidad sobre su aprendizaje.

En suma, a pesar de estos desafíos, consideramos que es una experiencia enriquecedora tanto para estudiantes como profesores y que debe potenciarse no solo para fomentar la internacionalización de la universidad española mediante la atracción de estudiantes extranjeros, sino para formar al estudiantado español de manera integral, contribuyendo con ello a una mayor empleabilidad en un mercado laboral global y altamente competitivo.

No obstante, también interesa señalar que la oferta de asignaturas en inglés por las universidades debería proponerse tras una reflexión detenida y un análisis cuidadoso sobre su viabilidad y oportunidad, especialmente en los grados en Derecho y otros grados que contengan asignaturas de índole jurídico, como en los que se enmarcan nuestras asignaturas. En nuestra opinión, se deben ofertar asignaturas cuyo contenido tenga una trascendencia o dimensión transnacional (europea o internacional), que el estudiante pueda aplicar en su ámbito profesional más allá de nuestras fronteras. Sin embargo, la impartición en inglés de otras asignaturas que abordan principalmente el ordenamiento jurídico español y cuyo contenido se circunscribe al ámbito nacional, como pueden ser el Derecho civil o penal, estaría menos justificada, pues el estudiante necesitará en su vida profesional conocer y manejar perfectamente el lenguaje jurídico, la normativa y la jurisprudencia en español. Podría ser interesante ofertar, en cambio, más asignaturas optativas o transversales en inglés, que aborden una perspectiva comparada entre ordenamientos jurídicos o cuyo contenido no sea estrictamente jurídico y pueda aplicarse a cualquier contexto social.

7. REFERENCIAS

- Bascoy Lamelas, M. y Benito Rey, M.S. (2014). Aplicación práctica del aprendizaje colaborativo en la clase de alemán con fines específicos. *Caracciolos: revista digital de investigación en docencia* [en línea], 2 (1). ISSN 2340-3012. URI: <http://hdl.handle.net/10017/20849>
- Lara Guerrero, J. y Lara Ragel, L. (2004). Recursos para un aprendizaje significativo. *Enseñanza*, 22, 341-368. Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 0212-5374.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (marzo 2015, ed. 2016). *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020*. NIPO: 030-16-569-0 (en línea). Recuperado del catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
- Ministerio de Universidades. Estadísticas de internacionalización. *Extranjeros en el SUE. Curso 2021-22* (2023, 7 julio). Recuperado del catálogo de datos del Ministerio: <https://www.universidades.gob.es/catalogo-de-datos/>
- Pérez-Encinas, A, Howard, L., Rumbley, L.E. y De Wit, H. (coords.) (2017). *Internacionalización de la Educación Superior en España. Reflexiones y Perspectivas*. Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE). NIPO: 040-17-021-7.
- Román, L. (2023, 7 de julio). Aprendizaje cooperativo y colaborativo: estas son las diferencias. *Educación 3.0*. Blog: <https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/aprendizaje-cooperativo-y-colaborativo/>
- Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W. y Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2 (2), 363-379. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú. ISSN: 2664-1496 ISSN-L: 2664-1488. DOI: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>

LOS TEST DE AUTOEVALUACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE

MARÍA DEL CARMEN CAPARRÓS SOLER
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los tests de autoevaluación son herramientas pedagógicas efectivas para promover el aprendizaje y la autorreflexión en los estudiantes. Estos tests permiten a los estudiantes evaluar su propio nivel de comprensión y adquisición de conocimientos, lo que les brinda la oportunidad de identificar sus fortalezas y debilidades en un tema o área específica.

Los tests de autoevaluación permiten a los estudiantes evaluar su nivel de conocimiento en un tema particular. Al responder preguntas relacionadas con los conceptos clave, los estudiantes pueden identificar las áreas en las que tienen un dominio sólido y aquellas en las que necesitan mejorar.

Al realizar un test de autoevaluación, los estudiantes pueden identificar las brechas en su comprensión y conocimiento. Esto les brinda la oportunidad de enfocarse en esas áreas específicas durante su estudio y buscar recursos adicionales para cerrar esas brechas.

Al evaluar su propio conocimiento a través de los tests de autoevaluación, los estudiantes refuerzan su aprendizaje¹⁰². El proceso de recordar y aplicar los conceptos en un test ayuda a consolidar la información en la memoria a largo plazo.

¹⁰² “La autoevaluación es un tipo de evaluación ligada con el aprendizaje autónomo y con el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que es una evaluación que realiza el propio estudiante y que le permite comprobar su propio nivel de aprendizaje y, en su caso, reorientarlo” (Delgado y Oliver, 2009, p. 3).

Igualmente, fomentan la metacognición, es decir, el conocimiento y la conciencia de los propios procesos de pensamiento. Al reflexionar sobre sus respuestas y compararlas con las respuestas correctas, los estudiantes pueden analizar sus estrategias de aprendizaje y ajustarlas según sea necesario.

Del mismo modo, proporcionan retroalimentación inmediata sobre el desempeño de los estudiantes. Esta retroalimentación les ayuda a comprender dónde se encuentran en su proceso de aprendizaje y qué áreas necesitan mejorar, así como corregir errores conceptuales o malentendidos antes de avanzar en el proceso de aprendizaje. Pueden utilizar esta información para ajustar su enfoque de estudio y desarrollar estrategias más efectivas¹⁰³.

Asimismo, pueden ser motivadores, ya que ofrecen a los estudiantes una sensación de logro y progreso medida que mejoran sus resultados con el tiempo. Esta motivación intrínseca impulsa a los estudiantes a seguir aprendiendo y esforzándose por alcanzar metas más altas.

El presente proyecto tiene como objetivo principal implementar y utilizar pruebas de autoevaluación como herramientas pedagógicas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. A través de la utilización de estos tests, los estudiantes podrán evaluar su propio nivel de comprensión y adquisición de conocimientos, lo que les permitirá identificar sus fortalezas y debilidades, y tomar medidas para mejorar su rendimiento académico.

En definitiva, los tests de autoevaluación son una valiosa herramienta para el aprendizaje, ya que permiten a los estudiantes evaluar su propio nivel de conocimiento, identificar brechas en su comprensión, reforzar el aprendizaje, desarrollar habilidades metacognitivas, recibir retroalimentación y mantener la motivación intrínseca. Al implementar estos tests de manera efectiva, los educadores pueden fomentar un enfoque activo y autónomo hacia el aprendizaje en los estudiantes.

¹⁰³ "Por consiguiente, la finalidad del retorno es comunicar al estudiante el grado de alcance de los objetivos y/o competencias, proporcionándole recursos que le permitan avanzar en su aprendizaje. El objeto del retorno consiste en promover el aprendizaje del estudiante ofreciéndole ayudas, pautas o guías para que pueda progresar" (Delgado et al., 2012, p. 215).

Paralelamente, los tests de autoevaluación se pueden utilizar como una herramienta clave en la evaluación formativa, que es un enfoque continuo y procesual de evaluación que se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje. La evaluación formativa tiene como objetivo principal brindar retroalimentación y guía a los estudiantes para mejorar su aprendizaje y lograr los objetivos de aprendizaje establecidos. En consecuencia, los tests de autoevaluación forman parte de un proceso de evaluación continua en la evaluación formativa. A medida que los estudiantes realizan los tests y reciben retroalimentación, se crea un ciclo de evaluación y mejora constante, lo que les permite monitorear su progreso y ajustar su enfoque de estudio a lo largo del tiempo¹⁰⁴.

En este sentido, los tests de autoevaluación permiten a los estudiantes monitorear su propio progreso y evaluar su comprensión y conocimiento en diferentes etapas del proceso de aprendizaje. Al realizar estos tests periódicamente, los estudiantes pueden identificar áreas en las que necesitan mejorar y tomar medidas para abordar esas deficiencias. En línea con ello, promueven el aprendizaje autónomo al permitir que los estudiantes identifiquen y tomen medidas para mejorar su propio

¹⁰⁴ “En este nuevo modelo docente marcado por la adaptación a las directrices del EEES, se hace patente la necesidad de que el estudiante, como complemento a la evaluación continua, disponga de ejercicios de autoevaluación mediante los cuales pueda ir ejercitando las diferentes competencias a alcanzar en cada asignatura y, así, estar en mejor disposición de ser evaluado durante y, en su caso, al final del proceso de aprendizaje. En definitiva, se trata de aprender y de desarrollar las competencias a medida que se van realizando las actividades de autoevaluación. En consecuencia, podemos afirmar que la autoevaluación formativa, como complemento de la evaluación continua, adquiere un nuevo sentido en este paradigma docente, por las siguientes razones. En primer lugar, como se ha comentado, las competencias deben ser desarrolladas durante un determinado tiempo para ser ejercitadas de forma correcta. Aquel estudiante que, mediante un aprendizaje autónomo, va poniendo en práctica las competencias, estará en mejor situación de afrontar su evaluación llegado el momento. En segundo lugar, este tipo de aprendizaje autónomo ayuda de forma excelente a desarrollar la competencia de trabajo autónomo. En tercer lugar, la autoevaluación formativa se sitúa en la línea del aprendizaje a lo largo de la vida. Y, en cuarto lugar, el tiempo que dedica el estudiante a la realización de estas actividades, sirve para computar los créditos ECTS, ya que se trata de actividades no presenciales que realiza el estudiante de forma autónoma. Con lo cual, se produce una interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación, ya que la primera se potencia cuando se mezcla con experiencias de autoevaluación formativa y se mejora el aprendizaje del estudiante, básicamente por dos razones: la primera, porque sirve de incentivo para que el estudiante siga y complete la evaluación continua; y, la segunda, porque puede ayudar a mejorar el rendimiento del estudiante” (Delgado y Oliver, 2009, p. 8-9).

aprendizaje. La retroalimentación y los resultados de los tests ayudan a los estudiantes a dirigir su estudio y establecer metas de mejora personalizadas.

De igual forma, la información recopilada a través de los tests de autoevaluación puede ser utilizada por los educadores para adaptar su enfoque de enseñanza. Al analizar los resultados de los tests, los docentes pueden identificar los conceptos o temas en los que los estudiantes tienen más dudas y diseñar estrategias de enseñanza más efectivas para abordar esas dificultades.

En resumen, los tests de autoevaluación son una herramienta valiosa en la evaluación formativa, ya que permiten a los estudiantes monitorear su progreso, recibir retroalimentación inmediata, adaptar su enfoque de aprendizaje y promover el aprendizaje autónomo. Al incorporar estos tests dentro de un enfoque de evaluación formativa, los educadores pueden brindar una retroalimentación más efectiva y personalizada, así como mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en general.

2. OBJETIVOS

- Integrar los tests de autoevaluación como parte integral de la práctica docente¹⁰⁵: El objetivo principal es incorporar los tests de autoevaluación de manera sistemática y regular en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto implica diseñar y desarrollar pruebas relevantes y significativas que aborden los objetivos de aprendizaje clave.
- Identificar las necesidades de aprendizaje: El proyecto busca identificar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, es

¹⁰⁵ El docente “no sólo ha de evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que a lo largo del curso ha de proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y el desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias a alcanzar, respectivamente. Se trata del learning by doing. De esa forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral” (Delgado, 2006, pp. 60-1).

decir, las áreas en las que tienen dificultades o carecen de comprensión. Al identificar estas necesidades, los docentes pueden proporcionar intervenciones y apoyo específicos para ayudar a los estudiantes a superar sus desafíos.

- Fomentar la autorreflexión y el autoaprendizaje: El proyecto busca promover la autorreflexión en los estudiantes, alentándolos a evaluar su propio nivel de comprensión y conocimiento. Los tests de autoevaluación permitirán a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades, lo que a su vez les brindará la oportunidad de tomar medidas para mejorar su aprendizaje de manera autónoma.
- Proporcionar retroalimentación formativa y personalizada: El proyecto tiene como objetivo proporcionar retroalimentación individualizada y constructiva a los estudiantes sobre su desempeño en los tests de autoevaluación. Esto les permitirá comprender su progreso y áreas de mejora, así como recibir orientación específica sobre cómo fortalecer sus conocimientos y habilidades.
- Mejorar el rendimiento académico: El objetivo es utilizar los tests de autoevaluación como una herramienta para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Al identificar las áreas en las que necesitan mejorar, los estudiantes podrán ajustar su estudio y concentrarse en los conceptos o habilidades clave que requieren atención adicional.
- Fomentar la participación activa de los estudiantes: El proyecto busca promover la participación activa de los estudiantes en el proceso de autoevaluación. Esto implica alentar a los estudiantes a tomar la iniciativa en su propio aprendizaje, establecer metas de mejora personalizadas y desarrollar estrategias efectivas para alcanzarlas.
- Evaluar el impacto de los tests de autoevaluación: El proyecto tiene como objetivo evaluar el impacto de la implementación de los tests de autoevaluación en el aprendizaje de los

estudiantes. Esto se puede lograr a través de la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, como el análisis de los resultados de los tests, encuestas estudiantiles y observaciones en el aula, para evaluar la eficacia de los tests y realizar ajustes si es necesario.

- Orientar la planificación y la enseñanza: Se persigue proporcionar información valiosa a los docentes para orientar su planificación y enseñanza. Al recopilar datos sobre el desempeño de los estudiantes, los docentes pueden adaptar sus enfoques de enseñanza, identificar estrategias efectivas y ajustar los recursos o actividades para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- Monitorear el progreso y el logro de objetivos: Este objetivo inspira el monitoreo continuo del progreso de los estudiantes hacia los objetivos de aprendizaje establecidos. Al realizar evaluaciones regulares, los docentes pueden identificar si los estudiantes están avanzando adecuadamente, si requieren intervención adicional o si es necesario ajustar los enfoques de enseñanza.
- Mejorar la toma de decisiones docentes: Al recopilar datos sobre el desempeño de los estudiantes, los docentes pueden proporcionar retroalimentación más precisa y específica, y tomar decisiones informadas sobre las estrategias de enseñanza, los recursos educativos y las intervenciones necesarias.

En resumen, el proyecto de innovación tiene como objetivo principal integrar los tests de autoevaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, identificando necesidades de aprendizaje, fomentando la autorreflexión, proporcionando retroalimentación formativa, mejorando el rendimiento académico, fomentando la participación activa de los estudiantes y evaluando su impacto, con el fin de orientar la planificación y la enseñanza, monitorear el progreso de los estudiantes y mejorar la toma de decisiones docentes. Al lograr estos objetivos, se espera mejorar significativamente el aprendizaje de los estudiantes y promover su desarrollo autónomo. Por consiguiente, estos objetivos se centran en el apoyo al aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, así como en la mejora de la práctica docente.

3. METODOLOGÍA

La implementación de tests de autoevaluación requiere de una metodología estructurada y bien planificada. La metodología para la implementación de tests de autoevaluación puede variar según las necesidades y características del contexto educativo. A continuación, se presenta una propuesta de metodología para la creación y aplicación de tests de autoevaluación:

1. Definir los objetivos de aprendizaje: Antes de diseñar los tests de autoevaluación, es importante establecer claramente los objetivos de aprendizaje que se pretenden evaluar. Los objetivos deben ser específicos, medibles y alineados con el currículo o los estándares educativos.
2. Diseñar el formato y tipo de preguntas: Determinar el formato de las preguntas es esencial. El equipo docente diseñará las pruebas de autoevaluación, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje y los contenidos clave de cada unidad o tema. Se utilizarán diferentes formatos de preguntas, como opción múltiple, preguntas abiertas, completar espacios en blanco, verdadero/falso, entre otros formatos, para abarcar diferentes tipos de conocimientos y habilidades. Se recomienda que las preguntas sean claras, relevantes y desafiantes, y que aborden diferentes niveles de comprensión y aplicación del conocimiento. Además, se deben redactar las preguntas de manera inteligible y concisa, evitando ambigüedades y asegurándose de que se evalúe específicamente el conocimiento o habilidad deseada. Resulta primordial que se hagan preguntas encaminadas a detectar si el alumno ha comprendido correctamente los contenidos. Para ello deben ser preguntas que impliquen para el alumno la necesidad de realizar una labor hermenéutica del texto del tema.
3. Establecer el nivel de dificultad y diversidad: Los tests de autoevaluación deben incluir preguntas de diferentes niveles de dificultad para evaluar distintos niveles de comprensión y conocimiento. Esto permitirá identificar áreas en las que los

estudiantes pueden tener dificultades y áreas en las que ya poseen un buen dominio.

4. Validar y revisar el test: Es importante someter el test a un proceso de validación y revisión. Esto puede incluir la revisión por parte de otros docentes o expertos en el tema, para asegurar que las preguntas sean adecuadas, relevantes y que evalúen de manera precisa los objetivos de aprendizaje establecidos.
5. Establecer criterios de calificación: Definir criterios claros de evaluación para cada pregunta del test. Precisar los criterios de calificación es fundamental para garantizar una evaluación justa y objetiva. Esto puede incluir asignar puntajes a las respuestas correctas e incorrectas, considerar respuestas parciales, o utilizar una escala de calificación específica para cada pregunta. Estos criterios permitirán una evaluación coherente y consistente de las respuestas de los estudiantes.
6. Implementar los tests de autoevaluación: Los tests de autoevaluación se pueden administrar en diferentes momentos del proceso de aprendizaje, como antes de comenzar un nuevo tema, durante el proceso de enseñanza o al finalizar una unidad. Pueden ser realizados en formato impreso o a través de plataformas digitales, según la disponibilidad y recursos disponibles¹⁰⁶. Por consiguiente, los tests de autoevaluación se realizarán regularmente durante el curso y se pueden implementar de forma presencial o a través de una plataforma en línea¹⁰⁷. Se debe asegurar que los estudiantes tengan acceso al test y se les proporcionará un tiempo adecuado para completar las pruebas.
7. Proporcionar retroalimentación y orientación: La retroalimentación en los tests de autoevaluación es un componente esencial para maximizar su eficacia y beneficios para el aprendizaje. A continuación, se describen algunas consideraciones

¹⁰⁶ Una explicación sobre la elaboración de cuestionarios en Google Docs puede verse en Carizosa y Gallardo, 2012, p. 259 y ss; o en la plataforma virtual Moodle (Legerén, 2012).

¹⁰⁷ Vid. Tormos, 2018.

clave para proporcionar una retroalimentación efectiva en este tipo de tests:

- Inmediatez: Es importante proporcionar la retroalimentación lo más pronto posible después de que el estudiante haya completado el test de autoevaluación. La retroalimentación oportuna permite que el estudiante tenga frescos los detalles de las preguntas y respuestas, lo que facilita el proceso de aprendizaje y corrección de errores.
- Individualización: La retroalimentación en los tests de autoevaluación debe ser personalizada para cada estudiante. Esto significa que la retroalimentación debe abordar las respuestas y el desempeño de cada estudiante de manera específica, teniendo en cuenta sus fortalezas y áreas de mejora.
- Explicación clara y detallada: La retroalimentación debe ser clara y detallada, explicando por qué una respuesta es correcta o incorrecta. Es fundamental que el estudiante comprenda los conceptos involucrados y cómo aplicarlos correctamente.
- Reforzamiento positivo: Cuando los estudiantes responden correctamente, se debe proporcionar refuerzo positivo para reconocer sus logros. Esto puede motivarlos a continuar con el mismo nivel de desempeño o a mejorar aún más.
- Indicaciones para la mejora: Cuando los estudiantes responden incorrectamente, la retroalimentación debe incluir indicaciones claras sobre cómo mejorar. Se pueden proporcionar explicaciones adicionales, enlaces a recursos complementarios o sugerencias para reforzar los conceptos débiles.
- Fomento de la autorreflexión: La retroalimentación en los tests de autoevaluación también puede incluir preguntas que alienen a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y cómo pueden mejorar en el futuro.
- Retroalimentación formativa: La retroalimentación en los tests de autoevaluación debe tener un enfoque formativo, es decir,

orientado a mejorar el aprendizaje y no solo a calificar el desempeño. Se trata de ayudar a los estudiantes a crecer académicamente y a alcanzar sus metas de aprendizaje.

- Retroalimentación en diferentes formatos: La retroalimentación se puede proporcionar en diferentes formatos, como texto escrito, explicaciones grabadas en audio o video, ejemplos adicionales, entre otros. Es importante utilizar diferentes modalidades para adaptarse a las preferencias y necesidades de los estudiantes.

A la vista de lo anterior, después de que los estudiantes completen los tests de autoevaluación, es importante proporcionarles retroalimentación sobre su desempeño. Esto puede incluir la revelación de las respuestas correctas, explicaciones adicionales sobre los conceptos evaluados y orientación sobre cómo mejorar en áreas específicas. Además, las respuestas incorrectas irán acompañadas de una explicación, basada en argumentos extraídos del tema, de por qué no es posible esa opción como solución a la pregunta planteada. De manera que, cuando el alumno seleccione alguna de las opciones no válidas, le aparezca automáticamente la explicación¹⁰⁸. De modo que, una vez que los estudiantes completen las pruebas, se les proporcionará retroalimentación individualizada basada en sus respuestas. Además, se les ofrecerá orientación sobre cómo mejorar su comprensión y dominio de los contenidos en los que obtuvieron resultados bajos¹⁰⁹.

1. Analizar los resultados y ajustar la enseñanza: Los resultados de los tests de autoevaluación deben ser analizados para identificar patrones y áreas de mejora. Esta información puede ser utilizada por los docentes para ajustar su enseñanza, ofrecer apoyo adicional a los estudiantes y adaptar estrategias de aprendizaje.

¹⁰⁸ “Importa destacar que el mencionado retorno se produce de forma inmediata, a diferencia de lo que acontece en la evaluación continua, especialmente si el formato de las actividades es web en vez de papel (Delgado y Oliver, 2009, p. 5).

¹⁰⁹ Vid. Alberruche et al., 2013, p. 31.

2. Retroalimentar y motivar a los estudiantes: Además de la retroalimentación individualizada, es importante brindar retroalimentación general a los estudiantes sobre su progreso y desempeño en los tests de autoevaluación. Esto ayudará a mantener su motivación y promoverá la autorreflexión sobre su propio aprendizaje.
3. Evaluar el impacto de los tests de autoevaluación: Finalmente, es recomendable evaluar el impacto de los tests de autoevaluación en el aprendizaje de los estudiantes. Esto se puede lograr mediante la recopilación de datos cuantitativos y cualitativos, como el análisis de los resultados de los tests, encuestas estudiantiles y observaciones en el aula, para evaluar la eficacia de los tests y realizar ajustes si es necesario. Se llevará a cabo un seguimiento continuo del progreso de los estudiantes a lo largo del curso y se evaluará el impacto de los tests de autoevaluación en su rendimiento académico. También se recopilarán comentarios de los estudiantes para mejorar el diseño y la implementación de las pruebas.

Se recuerda que esta metodología es flexible y se puede adaptar según las necesidades y recursos disponibles en cada contexto educativo.

Recursos necesarios:

1. Plataforma en línea o software de gestión del aprendizaje para la administración de los tests.
2. Recursos tecnológicos (computadoras, dispositivos móviles) para que los estudiantes realicen las pruebas.
3. Equipo docente capacitado en el diseño y desarrollo de pruebas de autoevaluación.
4. Tiempo dedicado en el plan de estudios para la realización de las pruebas y el análisis de los resultados.

4. RESULTADOS

Los resultados esperados de la implementación de tests de autoevaluación pueden variar según los objetivos específicos del proyecto y el

contexto educativo en el que se apliquen. A continuación, se presentan algunos posibles resultados esperados:

1. Mejora del aprendizaje y la comprensión: Se espera que los tests de autoevaluación ayuden a los estudiantes a mejorar su aprendizaje y comprensión de los temas evaluados. Al recibir retroalimentación y reflexionar sobre su propio desempeño, los estudiantes pueden identificar áreas de mejora y tomar medidas para fortalecer su conocimiento.
2. Identificación de fortalezas y debilidades: Los tests de autoevaluación permiten a los estudiantes identificar sus fortalezas y debilidades en relación con los objetivos de aprendizaje. Esto les brinda la oportunidad de enfocar su estudio en áreas específicas que requieren más atención y mejora.
3. Retroalimentación personalizada: La retroalimentación individualizada proporcionada a través de los tests ayudará a los estudiantes a comprender dónde necesitan enfocar su estudio y mejorar sus habilidades.
4. Desarrollo de habilidades metacognitivas: La autoevaluación fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas, como la autorreflexión, la autoevaluación y la toma de decisiones informadas sobre el propio aprendizaje. Se espera que los estudiantes adquieran conciencia de sus propios procesos de pensamiento y sean capaces de regular su propio aprendizaje de manera más efectiva.
5. Incremento de la motivación y la responsabilidad: Los tests de autoevaluación pueden aumentar la motivación de los estudiantes al proporcionarles un sentido de logro y progreso personal. La autoevaluación puede fomentar la motivación intrínseca al ofrecer a los estudiantes una sensación de superación y mejora a medida que avanzan en su aprendizaje. Además, al asumir la responsabilidad de evaluar su propio aprendizaje, los estudiantes se vuelven más responsables y comprometidos con su proceso de aprendizaje¹¹⁰.

¹¹⁰ Vid. García-Ripoll y Verdú, 2010, pp. 185-6.

6. Mejora en el rendimiento académico: Al identificar áreas de mejora y recibir retroalimentación continua, se espera que los estudiantes puedan mejorar su rendimiento académico. Los tests de autoevaluación les permiten realizar ajustes en su estudio y focalizar sus esfuerzos en las áreas que requieren más atención, lo que puede conducir a una mejora general en su desempeño.
7. Mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje: Los estudiantes asumirán un papel activo en su propio proceso de aprendizaje al evaluar su progreso y establecer metas de mejora. La autoevaluación promueve la autonomía y la autorregulación del aprendizaje, ya que los estudiantes son responsables de evaluar su propio desempeño y tomar medidas para mejorar. Se espera que los estudiantes adquieran habilidades para establecer metas, planificar su estudio y monitorear su progreso de manera más efectiva.
8. Retroalimentación y ajuste de la enseñanza: Los resultados de los tests de autoevaluación pueden proporcionar información valiosa a los docentes sobre las necesidades y dificultades de los estudiantes. Esto les permite ajustar su enseñanza, adaptar estrategias y recursos, y brindar apoyo adicional donde sea necesario.

En resumen, los resultados esperados de la implementación de tests de autoevaluación incluyen una mejora en el aprendizaje y la comprensión, la identificación de fortalezas y debilidades, el desarrollo de habilidades metacognitivas, un incremento en la motivación y la responsabilidad, una mejora en el rendimiento académico, mayor autonomía y autorregulación del aprendizaje, y la retroalimentación y ajuste de la enseñanza por parte de los docentes. Estos resultados contribuyen a un proceso de enseñanza y aprendizaje más efectivo y centrado en el estudiante.

5. CONCLUSIONES

Este proyecto de innovación docente sobre los tests de autoevaluación tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de los estudiantes al

proporcionarles herramientas efectivas para evaluar su propio progreso y fortalecer sus conocimientos. La implementación de estas pruebas ofrecerá beneficios significativos tanto para los estudiantes como para los docentes, promoviendo una cultura de aprendizaje activo y fomentando la responsabilidad y autonomía en el proceso educativo.

La implementación de tests de autoevaluación en el contexto educativo puede ser una estrategia innovadora y efectiva para perfeccionar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A través de la autoevaluación, los estudiantes tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propio desempeño, identificar fortalezas y debilidades, y tomar medidas para mejorar su comprensión y rendimiento académico.

La integración de tests de autoevaluación como parte de la evaluación formativa permite a los estudiantes asumir un papel más activo en su proceso de aprendizaje, promoviendo la autonomía y la responsabilidad. Además, al recibir retroalimentación continua y personalizada, los estudiantes pueden obtener una guía clara sobre cómo mejorar y desarrollar habilidades metacognitivas.

Al mismo tiempo, permite a los estudiantes tener la certeza de haber alcanzado un nivel de comprensión óptima del tema y que no se desanimen ante un resultado desfavorable, si el número de aciertos no coincide con lo que esperaba. En este sentido, les ayudan a desechar la percepción de los test de autoevaluación como un elemento negativo y de frustración y a que, por el contrario, los consideren o perciban como un instrumento eficaz para mostrar aquellos aspectos del tema que requieren de un estudio y análisis más profundo, en el caso de que las explicaciones a las respuestas incorrectas no sean suficientes.

Del mismo modo, los tests de autoevaluación ofrecen valiosa información a los docentes, quienes pueden ajustar su enseñanza, adaptar estrategias y brindar apoyo adicional a los estudiantes en áreas específicas. Esto promueve una enseñanza más personalizada y centrada en las necesidades individuales de cada estudiante.

En términos de resultados esperados, la implementación de tests de autoevaluación puede llevar a una mejora del aprendizaje y la comprensión, un incremento en la motivación y la responsabilidad de los estudiantes,

y un mejor rendimiento académico. Asimismo, se fomenta el desarrollo de habilidades metacognitivas y la autonomía en el aprendizaje.

En resumen, los tests de autoevaluación se presentan como una herramienta valiosa para promover un aprendizaje activo, mejorar la retroalimentación y la autorreflexión, y fortalecer la relación entre docentes y estudiantes. Su implementación requiere una metodología estructurada y una evaluación constante de su impacto para realizar ajustes necesarios. En última instancia, la integración de tests de autoevaluación en la práctica docente puede contribuir a un entorno educativo más efectivo y enriquecedor.

6. REFERENCIAS

- Alberuche, M.^a M. *et al.* (2013). La autoevaluación formativa como instrumento para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes: caracteres, objetivos y estrategias. En D. Berzosa y C. Cuadrado (dirs.), *La Evaluación e Innovación Docente en el Grado en Derecho*, Thomson Reuters Aranzadi.
- Carrizosa, E. y Gallardo, J. I. (2012). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. 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. 253-264.
- Delgado, A. M.^a (2006), *Evaluación de las competencias en el espacio europeo de educación superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, J. M. Bosch.
- Delgado, A. M.^a y Oliver, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: la potenciación del aprendizaje autónomo. *Revista de docencia universitaria*, 4.
- Delgado A. M.^a *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.
- García-Ripoll, M. y Verdú, M.^a J. (2010). Buenas prácticas docentes y evaluación del alumnado. 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. 177-197.
- Legerén, A. (2012). Algunas herramientas útiles para la evaluación y puesta al día de los conocimientos jurídicos. 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. 275-284.

- Martín, M.^a del M. *et al.* (2012). Exámenes virtuales como herramienta de estudio del alumno. La experiencia de la asignatura de Derecho Eclesiástico del Estado. En F. J. Garrido (dir.), *Intercambios y buenas prácticas en la enseñanza del Derecho. Nuevos métodos docentes*, Comares, pp. 305-310.
- Tormos, J. A. (2018). Materiales docentes 3.0: Cuestionarios online de autoevaluación. En A. M^a Delgado e I. Beltrán (coords.), *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Huygens Editorial, pp. 122-130.

LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN LA MEJORA CONTINUA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA TRABAJO FIN DE GRADO DE DERECHO. EXPERIENCIA EN EL CENTRO UNIVERSITARIO SAN ISIDORO

CONSUELO CAMACHO PEREIRA
*Centro Universitario San Isidor
adscrito a la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN EL DESARROLLO DEL PROGRAMA FORMATIVO EN EL MARCO DE LA CALIDAD UNIVERSITARIA

Los Criterios y Directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG)¹¹¹ contemplaron en el Criterio 1.3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante, la necesidad de que las instituciones asegurasen que los programas se imparten 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, y en el Criterio 1.9. Seguimiento continuo y evaluación periódica de los programas, apela a que las instituciones realicen un seguimiento y una evaluación periódica de sus programas para garantizar que logran sus objetivos y responden a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, evaluaciones que deberían dar lugar a una mejora continua del programa.

¹¹¹ Conferencia de Ministros, Ereván (2015). Traducción: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA.

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario¹¹², en su apartado 2, señala que: “Todos los títulos universitarios deberán reunir los estándares de calidad establecidos en el Espacio Europeo de Educación Superior”. Los principios en los que se basa este Espacio suponen que la formación universitaria se focalice en el estudiantado y en sus competencias, entendidas estas como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes, de las que se les dota en el título universitario.

En el ámbito de la calidad de las titulaciones universitarias, la Guía de acompañamiento del Modelo AUDIT Internacional de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)¹¹³, en el Criterio 3 se refiere a la orientación de las enseñanzas a los estudiantes. Según tal Guía, el desarrollo de este criterio requiere que el Sistema de Aseguramiento Interno de Calidad (SAIC) permita recabar, valorar y utilizar la información sobre el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por su parte, la Guía para la Certificación y Seguimiento de sistemas de garantía de la calidad implantados en los Centros de las Universidades Andaluzas, Programa Implanta¹¹⁴, de la Agencia para la Calidad Científica y Universitaria de Andalucía (ACCUA), en su Criterio 5. Gestión y resultados de los procesos de enseñanza-aprendizaje, valora la implantación en los Centros de procesos que garanticen que las acciones que emprende favorecen el aprendizaje del estudiantado. Además considera que es positivo que el Centro analice con los grupos de interés la información y los resultados obtenidos de la gestión de los TFG, así como que el Centro demuestre que la recogida y análisis de resultados de los procesos contribuyen a la mejora del aprendizaje y a la toma de decisiones.

Para el cumplimiento de los criterios establecidos, los sistemas de calidad de las Universidades y Centros Universitarios cuentan con procedimientos al efecto en sus sistemas de calidad. Dentro del marco de la

¹¹² «BOE» núm. 70, de 23 de marzo de 2023.

¹¹³ ANECA (2022). *Criterios y directrices para la definición y documentación de Sistemas de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Educación Superior*, Madrid.

¹¹⁴ Aprobada en Comité Técnico de Evaluación y Acreditación el 8 de febrero de 2023 (versión 4.0).

gestión de la calidad de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, el C.U. San Isidoro adscrito a la misma, contiene en su Manual de procedimientos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, en particular, los procedimientos PC02-CSI. Revisión y mejora de la calidad de los programas formativos, PC07-CSI. Evaluación del aprendizaje y PC12-CSI. Análisis de los resultados del aprendizaje, que permiten valorar la participación de los grupos de interés en la mejora del programa formativo, y, en particular, del estudiantado.

1.2. REGULACIÓN DEL TRABAJO FIN DE GRADO

El Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad¹¹⁵, se refiere expresamente al Trabajo Fin de Grado, concretamente en su artículo 14.6. Atendiendo a tal regulación cabe destacar los siguientes requisitos: Es de carácter obligatorio y su superación es imprescindible para la obtención del título oficial; su objetivo esencial es que el estudiante demuestre el dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definatorios del título universitario oficial de grado¹¹⁶; dispondrá de un mínimo de 6 créditos para todos los títulos y un máximo de 24 créditos para los títulos de 240 créditos, de 30 créditos en los títulos de 300 créditos y de 36 créditos en los títulos de 360 créditos; debe realizarse en la fase final del plan de estudios¹¹⁷, siguiendo los criterios que cada universidad o centro establezca y debe ser defendido en un acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca el centro o en su caso la universidad.

Con anterioridad al Real Decreto 822/2021, la asignatura Trabajo fin de Grado se encontraba regulada en el artículo 12.7 del Real Decreto

¹¹⁵ «BOE» núm. 233, de 29/09/2021.

¹¹⁶ Para Jiménez Alemán, el trabajo de fin de grado ha de constituir la gran oportunidad de validación de las competencias adquiridas por el alumno. Jiménez Alemán, A.A. (2015). Competencias a validar a través del Trabajo de fin de Grado en Derecho. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, 9, 4.

¹¹⁷ Al ser el TFG elaborado en la fase final de los planes de estudio, un elemento determinante de su contenido es la orientación hacia el ámbito profesional. Álvarez, M., Pascual González, M.M. (2012). Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho, *Aula Abierta*, Vol.40 (1), 3.

1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En dicha regulación, actualmente derogada, no era obligatorio que el trabajo fuera defendido en un acto público, si bien así se preveía en la normativa de la mayoría de las Universidades.

En el caso objeto de estudio es de aplicación la normativa de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, como Universidad de adscripción, en concreto, el Acuerdo del Consejo de Gobierno Extraordinario, de 20 de abril de 2012, por el que se aprueba la Normativa reguladora de los Trabajos de Fin de Grado. Tal norma contempla entre las modalidades de tal trabajo, en su artículo 4. e), el análisis y resolución de casos propios del ámbito de la titulación, que es la modalidad que se acoge en el Grado en Derecho, tanto en la Universidad de adscripción como en su Centro adscrito. Es aplicable también al caso objeto de estudio, la normativa reguladora de los Trabajos de Fin de Grado del Centro Universitario San Isidoro, aprobada en Consejo de Gobierno, de 17 de julio de 2017 (última modificación de 28 de julio de 2020), que contempla en su artículo 2 e) la modalidad de Trabajo Fin de Grado que consista en análisis y resolución de casos propios del ámbito de la titulación.

1.3. ESTRUCTURA Y DESARROLLO DE LA ASIGNATURA TRABAJO FIN DE GRADO Y PARTICIPACIÓN DEL ESTUDIANTADO EN LA MEJORA DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

La asignatura Trabajo Fin de Grado del Grado en Derecho, impartida en el CU San Isidoro, al igual que en la Universidad de adscripción, Pablo de Olavide, de Sevilla, se diseña a partir de un sistema de evaluación continua¹¹⁸, y tiene un peso de doce créditos (ECTS) en el Plan de estudios. Atendiendo a este sistema, en el CU San Isidoro durante un cuatrimestre se lleva a cabo el planteamiento, elaboración, exposición, en su caso, y corrección de doce casos prácticos de diferentes disciplinas

¹¹⁸ El artículo 3 de la Normativa de evaluación de los estudiantes de Grado de la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, de 3 de junio de 2014, BUPO 7/2014, define la evaluación continua como: "conjunto de pruebas y actividades de evaluación realizadas a lo largo del periodo formativo vinculado a la asignatura y que deben permitir valorar el progreso de cada estudiante a lo largo de dicho periodo".

jurídicas, a los que se le suman tres casos multidisciplinarios y un simulacro de examen, todo lo cual conforma un 40% de la nota de la asignatura. El estudiantado que supera la evaluación continua, realiza el examen final, que consiste en un caso práctico multidisciplinar que se expone ante un Tribunal, y que ocupa el 60% de la nota de la asignatura.

El Trabajo de Fin de Grado se configura, como indica su Guía docente¹¹⁹ como una asignatura de marcado carácter multidisciplinar que supone el encuentro de todos los caminos jurídicos que se han ido aprendiendo durante los cursos anteriores, y que deben interrelacionarse con el fin de que el alumno sepa afrontar problemas reales en los que se aplican distintas ramas del Derecho, proponiendo una solución justa y adecuada. Las materias principalmente tratadas abarcan los ámbitos penal, civil, administrativo, constitucional, procesal, mercantil, laboral y fiscal¹²⁰.

En la Guía Docente se han considerado los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, de Naciones Unidas, de modo que se tendrán presente en la temática de los casos en que sea procedente. Concretamente, en relación con el ODS 16, se insistirá en el pensamiento crítico del estudiantado en la búsqueda de la justicia en la regulación e interpretación de las instituciones que se manejen. Así mismo, en relación con el ODS 4 se utilizan métodos docentes participativos.

La Guía Docente muestra competencias básicas y generales a alcanzar y competencias específicas. Atendiendo a las competencias y resultados de aprendizaje previstos en la Memoria de Verificación y recogidos en la Guía Docente, se realiza la rúbrica de evaluación. La Guía Docente se completa con un Anexo, en el que se delimitan cronológicamente las sesiones de la evaluación continua, especificándose quién la imparte, día de la impartición, materia a tratar, día límite para la entrega del caso resuelto por el estudiantado, y día en que se corrige y se da feedback al estudiantado, así como el valor de cada caso en la evaluación continua.

¹¹⁹ <https://bit.ly/43h5aev>

¹²⁰ Destacan el carácter multidisciplinar del TFG, Donoso Anes, J.A; Serrano Domínguez, F; Camúñez Ruíz, J.A, Trabajo de Fin de Grado a debate entre los profesores del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla. *Educade: Revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, 7, 57.

El estudiantado y profesorado accede a tal Anexo en la plataforma interna del Centro.

Los resultados de aprendizaje, manifestación de los conocimientos, competencias y habilidades alcanzadas, son principalmente los siguientes: Capacidad de analizar supuestos prácticos extraídos de la realidad. Facultad de determinar los datos jurídicamente relevantes. Capacidad de calificación jurídica de las situaciones y los hechos planteados. Habilidad para buscar la información necesaria para la resolución de los casos. Capacidad para interpretar, aplicar las fuentes jurídicas y fundamentar conclusiones. Destreza en la resolución de los problemas. Desarrolla la capacidad de expresión, oral y escrita.

Para la evaluación de las competencias que llevan a tales resultados se distinguen dos tipos de rúbricas. La primera para casos sin exposición oral y la segunda para casos con exposición oral, debiendo encuadrarse en estos últimos, en todo caso, los casos multidisciplinares y el simulacro de examen, así como el propio examen.

En las referidas rúbricas, se valoran los siguientes elementos:

- Presentación escrita: Uso del modelo dictamen, ortografía, tipografía, orden y formato (10% si no hay exposición oral, y si la hay 5%).
- Delimitación de la cuestión fáctica y jurídica planteada: Capacidad de delimitar los hechos y datos: capacidad de enmarcar la normativa y jurisprudencia aplicables (20% si no hay exposición oral, y si la hay 15%).
- Análisis. Fundamentos jurídicos. Uso de terminología jurídica. Búsqueda de información para resolver. Destreza en la resolución del problema (40% si no hay exposición oral, y si la hay 35%).
- Conclusiones (30% si no hay exposición oral, y si la hay 25%).
- Exposición oral, en su caso (20%).

Finalizada la impartición de la asignatura, se pone a disposición del alumnado una encuesta acerca del desarrollo de la evaluación continua,

cuyos resultados se analizan en el marco de la calidad y mejora de la asignatura.

2. OBJETIVO

La configuración de las asignaturas en los Grados universitarios, deben respetar las Memorias de verificación, los criterios de las áreas departamentales y del/ de la responsable de la asignatura. No obstante, el alumnado, como grupo de interés, puede participar en la mejora de la configuración y desarrollo de las asignaturas, lo que se valora positivamente en el ámbito de la calidad. El objetivo del presente trabajo es comprobar cómo la participación del alumnado de Derecho en la configuración de la asignatura Trabajo fin de Grado, redundará en la mejora de la misma y en el incremento de la satisfacción del propio alumnado.

3. METODOLOGÍA

Se han analizado los resultados de las encuestas que el alumnado de cuarto curso del Grado en Derecho del C.U. San Isidoro responde en relación con la asignatura Trabajo Fin de Grado de los cursos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022.

Tales encuestas se han llevado a cabo en modalidad on line, una vez finalizada la evaluación continua y comunicada la nota de la misma. Las valoraciones se realizan de 1 a 5, siendo 1, Muy insatisfecho/a y 5, Muy satisfecho/a.

Las cuestiones que se plantean son las siguientes:

1. ¿Se cumplen las competencias que constan en la Guía docente para el TFG de Derecho?
2. ¿Considera adecuado el número de casos realizados durante la evaluación continua?
3. ¿Considera adecuadas las materias sobre las que han versado los casos realizados en la evaluación continua?
4. Valore la relevancia de los aspectos tratados en los diversos casos planteados.

5. ¿Considera adecuado los criterios y porcentajes que se asignan en la evaluación de los casos prácticos?

Campo abierto para sugerencias.

No se trata de recabar la opinión del alumnado como valoración a posteriori de lo ya hecho, sino de que tal valoración suponga la adopción de medidas de mejora para el próximo curso, logrando aumentar la satisfacción del futuro alumnado.

Una vez realizada la encuesta se procede a su análisis en el Informe Final del/de la profesor/a responsable de la asignatura, que se presenta y, en su caso, se debate en Comisión de aseguramiento interno de Calidad del título, adoptándose las correspondientes mejoras.

4. RESULTADOS

A continuación mostramos los resultados obtenidos en los últimos cuatro años de implantación de la encuesta, destacando que en el curso 2019-20, pese a la pandemia COVID_19, lo que supuso la impartición de la asignatura a distancia, se obtuvieron resultados muy positivos.

En cuanto a la participación en cada uno de los cursos, ha ido oscilando, de modo que en el curso 2018-2019, la tasa de participación fue de un 61,11% (11 cuestionarios cumplimentados), en el curso 2019-2020, de un 46,15% (12 cuestionarios cumplimentados), en el curso 2020-21, de un 64,3% (18 cuestionarios cumplimentados), y en el curso 2021-2022, de un 47,8% (11 cuestionarios cumplimentados).

La valoración media de las cuestiones planteadas respecto de la asignatura Trabajo Fin de Grado fue en el curso 2018-2019 de 3,26, en el curso 2019-2020 de 3,68, en el curso 2020-21 de 3,70 y en el curso 2021-2022 de 4,15.

Los valores para las distintas cuestiones planteadas, según curso académico fueron:

1. ¿Se cumplen las competencias que constan en la Guía docente para el TFG de Derecho? En el curso 2018-2019, se alcanza un 3,73; en el curso 2019-2020, se alcanza un 4,00; en el curso 2020-2021, se alcanza un 3,89 y en el curso 2021-2022, se alcanza un 3,91.
2. ¿Considera adecuado el número de casos realizados durante la evaluación continua? En el curso 2018-2019, se alcanza un 2,67; en el curso 2019-2020, se alcanza un 3,25; en el curso 2020-2021, se alcanza un 3,88 y en el curso 2021-2022, se alcanza un 4,18.
3. ¿Considera adecuadas las materias sobre las que han versado los casos realizados en la evaluación continua? En el curso 2018-2019, se alcanza un 3,09; en el curso 2019-2020, se alcanza un 3,58; en el curso 2020-2021, se alcanza un 3,82 y en el curso 2021-2022, se alcanza un 4,27.
4. Valore la relevancia de los aspectos tratados en los diversos casos planteados. En el curso 2018-2019, se alcanza un 3,55; en el curso 2019-2020, se alcanza un 3,75; en el curso 2020-2021, se alcanza un 3,67 y en el curso 2021-2022, se alcanza un 4,36.
5. ¿Considera adecuados los criterios y porcentajes que se asignan en la evaluación de los casos prácticos? En el curso 2018-2019, se alcanza un 2,73; en el curso 2019-2020, se alcanza un 3,83; en el curso 2020-2021, se alcanza un 3,22 y en el curso 2021-2022, se alcanza un 4,00.

Resumen de aspectos a mejorar que constan en el campo abierto para sugerencias:

Curso 2018-2019

- Más feedback por parte de los profesores.
- Más casos multidisciplinares.
- Clarificar el valor de cada caso de la evaluación continua.
- Sugieren que se dé más peso en la asignatura a la nota de evaluación continua.

Curso 2019-2020

- Menor distancia entre el fin de las clases y el examen del Trabajo Fin de Grado.
- Entrega de notas con mayor celeridad.

Curso 2020-2021

- Dedicación de sesiones iniciales para asentar el proceso de razonamiento que lleva a la solución de los casos.

Curso 2021-2022

- Más exposiciones orales.

5. DISCUSIÓN

Una vez se analizan los resultados alcanzados en la encuesta relativa al Trabajo fin de Grado en la Comisión de aseguramiento interno de la Calidad del Título, se proponen mejoras a desarrollar considerando los mismos, lo que debiera redundar en una mayor satisfacción en el curso siguiente. A continuación procedemos a comprobar si esto es así.

En cuanto a la primera cuestión relativa a si se cumplen las competencias que constan en la Guía docente para el TFG de Derecho, el valor inicial fue 3,73 y el del último curso objeto de consideración de 3,91. Aún cuando es un valor adecuado, consideramos que debe mejorarse. Tras la sugerencia realizada relativa a aumentar la exposición oral, se incluyeron clases de oratoria y se plantearon cuatro casos con exposición obligatoria. No obstante, parece por las conversaciones mantenidas con el estudiantado, así como por los resultados de la encuesta, que debe intensificarse el desarrollo de la expresión oral, para mejorar la competencia CGS4 - Capacidad de practicar la expresión oral y escrita (transmitir contenidos al público).

El estudiantado manifiesta cierta inseguridad en el comienzo de la asignatura y plantea también dedicar sesiones iniciales para asentar el proceso de razonamiento que lleva a la solución de los casos, se han

incluido dos sesiones al efecto, lo que entendemos puede mejorar sus competencias¹²¹.

En relación con la segunda cuestión, sobre si consideran adecuado el número de casos realizados durante la evaluación continua, en el curso 2018-2019, se alcanzó un 2,67, y este valor ha ido subiendo año a año, hasta alcanzar en el curso 2021-2022, un 4,18. El estudiantado cada vez ha ido exigiendo la elaboración de más casos, para tener una mejor preparación, tanto de cara al examen como a su futura profesión. El número de casos se ha ido ajustando, hasta que se ha llegado a una fórmula que consideramos óptima atendiendo a la valoración alcanzada en el curso 2021-2022.

En relación con la tercera cuestión, acerca de si consideran adecuadas las materias sobre las que han versado los casos realizados en la evaluación continua, en el curso 2018-2019, se alcanza un 3,09, y este valor sube año a año, hasta llegar a un valor de 4,27. Parece por tanto, que las materias que son objeto de repaso y sobre las que se realizan los casos (principalmente civil, penal, administrativo, constitucional, mercantil, procesal y fiscal), son consideradas adecuadas por el estudiantado.

Sobre la cuarta cuestión en la que valoran la relevancia de los aspectos tratados en los diversos casos planteados. En el curso 2018-2019, se alcanza un 3,55, este valor sube progresivamente cada curso, hasta llegar a un 4,36. Tras el resultado del primer año, se ampliaron los casos multidisciplinarios que actualmente son tres más el simulacro. En los mismos se tratan temas de actualidad y de interés para los estudiantes, cercanos a la realidad, que les motivan a la hora de preparar su trabajo.

¹²¹ En este mismo sentido, algunos autores proponen realizar un taller de introducción a aspectos relevantes para el desarrollo de un TFG, sobre técnicas de búsqueda de información, métodos de recogida de datos y de selección de fuentes. Martínez Giner, L.A., Femenía López, P., Requena Casanova, M., Almodóvar Iñesta, M., Ramos Maestre, A., Ruíz de la Cuesta Fernández, S. (2015). *El Trabajo de Fin de Grado en la Facultad de Derecho: Experiencias y Vivencias, Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente*, Álvarez Teruel, J.D., Tortosa Ibáñez, M.T., Pellín Buades, N. (Coords),253.

La quinta cuestión, en la que valoran los criterios y porcentajes que se asignan en la evaluación de los casos prácticos, es la que recibe más sugerencias por parte del estudiantado,

Del 2,73 del curso 2018-2019 se llega a un 4,00 en el curso 2021-2022. El estudiantado sugería más feedback por parte de los profesores, clarificar el valor de cada caso de la evaluación continua, menor distancia entre el fin de las clases y el examen del Trabajo Fin de Grado, entrega de notas con mayor celeridad y más peso en la asignatura a la nota de la evaluación continua. A estas cuestiones se le han ido dando soluciones que han supuesto una notable mejora en la valoración por el estudiantado.

En concreto, en relación con el feedback y la entrega de notas, se trató con el profesorado. Se programaron por cada materia dos sesiones, la primera para plantear el caso, y la segunda para dar el feedback del mismo.

En cuanto a la clarificación del valor de cada caso, en el Anexo a la Guía Docente de la asignatura, se expresa en una casilla tal valor, de modo que los casos que tratan una sola disciplina tienen un valor del 2% del 40% de la evaluación continua, los casos multidisciplinares de un 4% de tal 40% y el simulacro de examen del 6% de dicho 40%.

Por último, en cuanto a la fecha del examen se ha procurado que sea el primer examen a realizar, y para fijar su fecha se tiene en cuenta la fecha del resto de exámenes, incluidos los de recuperación, para que sea la más idónea para el estudiantado.

Respecto al peso de la evaluación continua en la asignatura, se acordó pasar de un 30% a un 40%, dentro del margen permitido en la Memoria de verificación del Grado, a partir del curso 21-22.

Todas las medidas anteriores, han contribuido a una mayor satisfacción del estudiantado de la asignatura en cuanto a la evaluación de la misma.

6. CONCLUSIONES

Atendiendo al Criterio 1.3. Enseñanza, aprendizaje y evaluación centrados en el estudiante, de los Criterios y Directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG), que

contempla la necesidad de que las instituciones aseguren que los programas se imparten de manera que animen a los estudiantes a participar activamente en la creación del proceso de aprendizaje, el C.U. San Isidoro, adscrito a la Universidad Pablo de Olavide, de Sevilla, ha dado participación a su alumnado de cuarto curso del Grado en Derecho, en la configuración de la asignatura Trabajo Fin de Grado, lo que ha supuesto un elemento muy positivo en el desarrollo de la misma.

La modalidad del Trabajo fin de Grado analizado es la de análisis y resolución de caso propio del ámbito de la titulación; a través de tal modalidad se cumple su objetivo esencial, que el estudiante demuestre el dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de grado, cuando está a las puertas de salir al ámbito profesional.

La participación del alumnado de la asignatura mediante encuestas ha sido la metodología utilizada. Tras el análisis de los resultados de los cursos 2018/2019, 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022, se concluye que las sugerencias realizadas por el estudiantado, su análisis y adopción de acciones de mejora, han contribuido tanto a la mejora de la asignatura como a una mayor satisfacción del estudiantado cada curso.

Entre las mejoras adoptadas en la asignatura partiendo de las respuestas del alumnado se han desarrollado las siguientes: incremento de la potenciación de la expresión oral; dotar de mayor seguridad al alumnado en el comienzo de la asignatura con sesiones iniciales para asentar el proceso de razonamiento que lleva a la solución de los casos; ajuste en el número de casos; mejor elección de las materias que son objeto de repaso y sobre las que se realizan los casos; mejor elección de los aspectos tratados en los diversos casos planteados; ampliación de los casos multidisciplinares; más feedback al alumnado; clarificación de la evaluación; mayor adecuación de la fecha del examen de la asignatura Trabajo fin de Grado; distribución más acorde a la carga de trabajo entre la evaluación continua y el examen.

Todas las medidas anteriores han contribuido a una mayor satisfacción del estudiantado de la asignatura en cuanto a la evaluación de la misma y a una mejora en su configuración.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, M., Pascual González, M.M. (2012). Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho, *Aula Abierta*, Vol.40 (1), 85-102.
- Accua (2023). Guía para la Certificación y Seguimiento de sistemas de garantía de la calidad implantados en los Centros de las Universidades Andaluzas. <https://bit.ly/3pF8CIC> .
- Aneca (2022). Guía de acompañamiento del Modelo AUDIT Internacional de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Criterios y directrices para la definición y documentación de Sistemas de Aseguramiento Interno de la Calidad de la Educación Superior. <https://bit.ly/44DtyYU> .
- Conferencia de Ministros (2015). Criterios y Directrices para el aseguramiento de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. <https://bit.ly/3NR26JU>
- Donoso Anes, J.A., Serrano Domínguez, F., Camúñez Ruíz, J.A. (2016). Trabajo de Fin de Grado a debate entre los profesores del Área de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Sevilla. *Educade: Revista de educación en contabilidad, finanzas y administración de empresas*, 7, 41-58. <https://hdl.handle.net/11441/81276>
- Jiménez Alemán, A. A. (2015). Competencias a validar a través del Trabajo de fin de Grado en Derecho. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, 9, 1-14.
- Martínez Giner, L.A., Femenía López, P., Requena Casanova, M., Almodóvar Iñesta, M., Ramos Maestre, A., Ruíz de la Cuesta Fernández, S. (2015). El Trabajo de Fin de Grado en la Facultad de Derecho: Experiencias y Vivencias, Investigación y Propuestas Innovadoras de Redes UA para la Mejora Docente, Álvarez Teruel, J.D., Tortosa Ibáñez, M.T., Pellín Buades, N. (Coords), 246-261. <http://hdl.handle.net/10045/48631>

SECCIÓN III

IGUALDAD, GÉNERO Y SOLIDARIDAD
A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DE DERECHO

LA EQUIDAD ES NECESARIA PARA LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL: MUJERES Y HOMBRES SON IGUALES PERO DIFERENTES

ANGÉLICA MARÍA OCHOA DÍAZ
Universidad del Sinú- Elías Bechara Zainúm- Colombia

1. INTRODUCCIÓN

La acción afirmativa o de discriminación positiva puede contemplarse como la promoción gubernamental y social de la inclusión de un grupo tradicionalmente discriminado y excluido, en nuestro caso, el grupo de mujeres.

La acción afirmativa se supone como una estrategia temporal que debe desaparecer apenas hayan sido equilibradas las condiciones de desventaja que le dieron origen. Por ello, estas son una medida provisional para garantizar la igualdad entre hombres y mujeres; la paradoja de la acción afirmativa es que insiste en las condiciones de desventaja de los ciudadanos para buscar la igualdad de oportunidades. Es decir, por un lado, quiere que todas las personas seamos reconocidas como iguales, pero por el otro insiste en que no lo somos.

La mayoría de los países llevan más de una década aplicando acciones positivas en aras de proteger a las mujeres que sufren discriminación por el hecho de serlo. Para alcanzar la igualdad entre hombre y mujeres el Estado no solamente requiere de la creación de acciones protectoras, sino que además de aquellas medidas positivas que tengan como fin la promoción en todos los ámbitos a fin de dar poder efectivo e igualitario a las mujeres. Dado que, la desigualdad de género es una cuestión no sólo jurídica, sino que tiene origen a profundas creencias y prácticas

sociales, justificadas y arraigada en la tradición, la historia y la cultura, incluso en las religiones¹²².

Los estereotipos y prejuicios de género marcan la mentalidad de las personas desde la infancia ya que estos se transmiten a través de los sistemas educativos. Hoy día las universidades juegan un papel importante en la evolución social pues en ella se pueden transformar ideologías, valores y estereotipos vigentes en una sociedad mediante la aparición de una cultura social y política basada en la equidad, la reciprocidad y el respeto a las diferencias.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Determinar a la equidad como la herramienta necesaria para la transformación social.

2.2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

- Definir los conceptos de igualdad y equidad de género y sus diferencias.
- Señalar la importancia de las universidades para alcanzar la igualdad de género.
- Analizar la eficacia de las acciones positivas.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación corresponde al diseño no experimental de tipo longitudinal, toda vez que pretendemos observar y analizar la realidad normativa sin llevar adelante acción alguna para evaluar su reacción o inacción, buscando datos a través del tiempo en función de determinadas

¹²² Carbonell, M; Rodríguez, J; García, R; Gutiérrez R.(2007). Discriminación, Igualdad y diferencia política. México: Printed in Mexico,35,36

variables, específicamente en relación con los conceptos de igualdad de género, equidad de género, transformación social.

El abordaje de esta investigación es cualitativo. Las técnicas cualitativas empleadas en esta investigación son la observación indirecta a través del relevamiento de documentos escritos como libros, artículos de revistas, documentos científicos, legislación, entre otros.

4. RESULTADOS

Las creencias, culturas y prácticas sociales basadas en la desigualdad de género con el paso del tiempo han sido naturalizadas y arraigadas en nuestra sociedad y sin darnos cuenta han atribuidos diferentes roles a las personas a partir de su sexo de nacimiento. Lo anterior, ha conllevado a que exista una jerarquía en la cual, lo masculino es más valorado que el género femenino y convirtiendo la diferencia sexual en desigualdad social y de oportunidades. El análisis de las técnicas descritas anteriormente denota como resultado que las acciones positivas no han logrado sus fines, es decir, no han sido eficaces.

Para la autora la razón se sustenta en que las acciones positivas promulgadas por el Estado tienen como fin alcanzar una igualdad real entre mujeres y hombres situación que nunca va a hacer realizable puesto que naturalmente las personas nacemos de manera diferente no solo por nuestro sexo biológico, sino que también por nuestro físico, sentimientos, creencias, estrato económico y en general en todos los aspectos de nuestras vidas. Es por ello por lo que, las acciones positivas deben obedecer, pretender e inaugurar la ruta de una nueva cultura para la transformación social que apunte a la equidad.

Equidad significa dar a cada uno lo que corresponde, lo que merece o lo necesita. Solo a través de ella las condiciones de desventajas que dieron origen a la creación de acciones positivas pueden ser equilibradas.

Por lo anterior podemos concluir que, la solución de la problemática de la discriminación contra el género femenino en la sociedad se encuentra en la búsqueda de la equidad de género y no en que seamos reconocidos como iguales ya que, la condición de ser mujeres social y culturalmente

requiere que sean tratadas de manera diferente, pero con las mismas oportunidades que los hombres.

5. DISCUSIÓN

5.1. IGUALDAD DE GÉNERO

La noción de igualdad y no discriminación son principios que se ostentan como básicos del paradigma de derechos humanos y garantizan el reconocimiento a todas las personas por su innegable condición humana¹²³.

La igualdad de género implica que las mujeres y los hombres tengan los mismos derechos, responsabilidades y oportunidades, pero sin perder de vista que existe desigualdad en la distribución del poder y los recursos¹²⁴. Por ello, la igualdad de género representa que las mujeres y los hombres gocen de la misma situación, que posean iguales condiciones para la plena realización de sus derechos humanos y potencial de contribuir al desarrollo político, económico, social, cultural de la región, así como la capacidad de beneficiarse de los resultados¹²⁵.

Para poder alcanzar la igualdad de género es necesario que exista una igualdad entre los sexos, y para su logro es requisito sine qua non que las mujeres sean valoradas de igual que los hombres y se les otorgue un trato equitativo en la esfera pública y en la privada.

De acuerdo con el informe Gender Equality Policy and Strategy 2016-2020, lograr la igualdad de género se refiere a que hombres y mujeres, niños y niñas, adquieran los mismos derechos, responsabilidades y poder para moldear sus vidas y contribuir con ello a la sociedad.¹²⁶ La

¹²³ Consolo, A. N., & Bauger, E. S. (2023). La desigualdad de género y los derechos humanos de las mujeres y las niñas como objetivos del desarrollo sostenible. *Onati Socio-Legal Series*, 13(2), 589-607.

¹²⁴ Fernández, J., Ruiz, M., Guijarro, M., Rodenas, C., Marti, M. y Jiménez, M. (2016). *Tiempos de equidad de género: descripción de las desigualdades entre comunidades autónomas, España 2006-2014*. España. Universidad de Alicante.

¹²⁵ Duarte, J. García, J. (2016) *Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres*. Revista CS, núm. 18, Universidad ICESI.

¹²⁶ Unterhalter E. y Howell C. (2019). *Achieving gender equality in and through*

preocupación de los Estados por exteriorizar y revertir las desigualdades, tienen como fin disponer de una igualdad de posibilidades en ambos sexos. Igualmente, tiene como fin el reparto distributivo del poder entre hombres y mujeres, en línea con los derechos humanos, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible -ods 5-Igualdad de género y derechos de las mujeres-.¹²⁷

Todo ello teniendo encienta que vivimos en una sociedad patriarcal que no es más que aquella que está constituida por una hegemonía claramente masculina, donde el hombre es quien tiene el poder y el dominio de la comunidad, es decir, la sociedad es un modelo construido para el hombre, no una estructura necesaria o natural que emana de la biología de los seres humanos¹²⁸.

Como consecuencia de lo anterior, a los hombres se les han arrogado el rol de productores de cultura, creando estructuras de poder político, económico, social, religioso que responden a sus intereses, relegando a las mujeres a la reproducción de esas estructuras a través de la crianza y educación de los niños y niñas¹²⁹.

Y de ahí división sexual del trabajo y la unión inescindible de la vida de las mujeres al ámbito privado y al trabajo reproductivo y la del hombre al ámbito público y al trabajo productivo ha encontrado una continuidad histórica difícil de desarticular. Ya que, con el tiempo, las mujeres han ido ganando lugar en el mercado laboral, pero sin participar de modo igualitario con los varones¹³⁰ (Bauger 2020a).

education. A knowledge and innovation exchange (kix) discussion Paper. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-07-kix-gender-final-english.pdf>

¹²⁷ Panu, G. R., & Martínez-Usarralde, M. -. (2023). Comparando la igualdad de género en Colombia: Índice de Participación Equitativa de Género. *Revista Colombiana De Educacion*, (88), 370-395. doi:10.17227/rce.num88-13228

¹²⁸ <https://bit.ly/3lvX7Sw>

¹²⁹ Chiarotti, S. (2007). Violencia de género, mecanismos de seguimientos del sistema interamericano. En M. Faillace. *Mujer contra la discriminación y la violencia, por el desarrollo social*, 32-39 Marcelo kohan.

¹³⁰ Bauger, E.S., 2020a. El amparo colectivo para garantizar el derecho de igualdad laboral y no discriminación debido al género. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata* [en línea], 50(17), 049.

5.2. EQUIDAD Y SU DIFERENCIA CON LA IGUALDAD

La equidad de género se refiere a que las responsabilidades y los beneficios se distribuyen justamente entre hombres, mujeres, los logros institucionales y procesos consultivos que lo aseguren¹³¹ (Unterhalter y Howell, 2019, p. 13).

La equidad significa dar a cada uno lo que corresponde, lo que merece o lo necesita. Solo a través de ella las condiciones de desventajas que dieron origen a la creación de acciones de discriminación positivas pueden ser equilibradas. Hay que decir que las medidas de igualdad en sus distintas versiones han beneficiado a muchísimos ciudadanos, pero la tarea de erradicar la discriminación exige mayor esfuerzo es por ellos que debemos recurrir a la equidad¹³².

Dworkin propone, un ejemplo crítico en el cual expone la diferencia que existe entre la igualdad y la equidad:

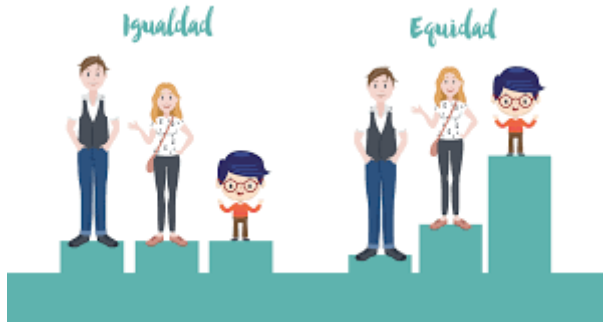
El amor de un padre por sus hijos -y dada una escasez hipotética de medicinas-, éste tiene que elegir si dar la dosis restante al hijo moribundo o al hijo levemente enfermo. Una primera manera de solucionarlo sería dejarlo al azar, lanzando una moneda; la segunda manera sería dar la mitad de la dosis a cada uno de los hijos, aunque se reduzcan significativamente las oportunidades de recuperación del hijo moribundo; finalmente, queda dar la dosis completa al hijo moribundo a pesar de que continúen los malestares del hijo levemente enfermo: Yo tengo dos hijos, uno está muriendo de una enfermedad, mientras que el otro sólo tiene síntomas menores: yo no muestro igual preocupación si lanzo una moneda y decido a quién de los dos debo darle la dosis sobrante de medicina.

Otro ejemplo lo encontramos en la siguiente imagen:

¹³¹Unterhalter E. y Howell C. (2019). Achieving gender equality in and through education. A knowledge and innovation exchange (kix) discussion Paper. Global Partnership for Education. <https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-07-kix-gender-final-english.pdf>

¹³²Ochoa, A. (2020). Discriminación positiva como medida de protección para prevenir la violencia intrafamiliar en las mujeres en Argentina (Tesis de Doctorado). Universidad de ciencias empresariales y sociales (UCES), Argentina.

FIGURA 1. Igualdad vs equidad.



Fuente: bit.ly/3PBrcp8

En la figura anterior se pueden observar a tres (3) personas de diferentes estaturas, si en el ejemplo recurrimos a la igualdad las condiciones de desventajas dadas por la naturaleza, en este caso el -tamaño- seguirá siendo iguales, en cambio si recurrimos a la equidad las condiciones de desventajas pueden ser equilibradas.

Como se ve en estos casos la aplicación de acciones afirmativas lleva a callejones sin salidas éticas y legales, pues parece que se rompe el principio de igualdad de todos los ciudadanos; además, irónicamente las acciones afirmativas en apariencia cometen injusticias para hacer justicia.

Para nosotros la equidad es la mejor herramienta para emplear el principio de compensación en las acciones de discriminación positiva. Este principio establece que las desigualdades innecesarias requieren una compensación y dado que las desigualdades de nacimiento y de dotes naturales son innecesarias habrán de ser compensadas de algún modo.

Así, el principio sostiene que la sociedad tendrá que dar mayor atención a quienes tienen menos dotes naturales y a quienes han nacido en las posiciones sociales menos favorables¹³³. La lucha contra la discriminación exige un cambio cultural que modifique las conductas y favorezca la aparición de una cultura social y política de la equidad, la reciprocidad y el respeto a las diferencias.

¹³³ Rawls, J. (1995). Teoría de la Justicia. México: Fondo de Cultura Económica.

Lo equitativo es justo porque permite dar a cada uno lo que le corresponde, es por ello la equidad de género es requisito necesario en las acciones afirmativas para corregir situaciones de desigualdad entre las mujeres y los hombres. Por ello, la solución de la problemática de la discriminación contra las mujeres en la sociedad contemporánea se encuentra en la búsqueda de la equidad para las mujeres en cuando a la igualdad de oportunidades y no en la búsqueda de que sean reconocidas como iguales ya que su condición requiere que situaciones de hecho diferentes sean tratadas de manera diferente¹³⁴.

6. IMPORTANCIA DE LAS UNIVERSIDADES PARA ALCANZAR LA IGUALDAD DE GÉNERO.

Hoy en día vivimos en una sociedad diversa y cambiante, por lo que se hace necesario promover una educación para la igualdad de oportunidades entre los géneros, debiendo prestar especial atención a aquellas ideas que se transmiten de manera implícita e inconsciente, puesto que, las acciones pedagógicas y de enseñanzas que se llevan a cabo en las instituciones tienden a reproducir estereotipos de género¹³⁵.

A nivel global, se estima que 736 millones de mujeres -alrededor de una de cada tres- ha experimentado alguna vez en su vida violencia física o sexual, es decir, que el 30% de las mujeres de 15 años o más. Estos datos no contienen el acoso sexual y algunos estudios nacionales muestran que la proporción puede llegar al 70 por ciento de las mujeres¹³⁶.

Como se puede observar en la sociedad presente se ha proliferado un alto crecimiento de casos de violencia de género, todo ello teniendo en cuenta la evolución histórica, cultural, política, social y económica de los roles y los estereotipos de género. Y más aún con la expansión de los medios de comunicación y las tecnologías actuales, que han contribuido

¹³⁴ Córdoba, M. (abril, 2013). Defensa de los principios de igualdad civil plena entre sus ciudadanos y fomento de la familia. Conferencia presentada en el Parlamento de Berlín, Alcaldía de Tempelhof Schöneberg, Alemania. Recuperado de bit.ly/3JEIqYG

¹³⁵ Sánchez, M. D., & Bolaños, A. Á. (2020). Una app que conecta educación e igualdad de género. *Revista De Educacion y Derecho*, (22) doi:10.1344/REYD2020.22.32355

¹³⁶ bit.ly/3ptt8EB

de alguna forma a perpetuar la violencia de género en diferentes escenarios a través de un modelo patriarcal.

El patriarcado tiene su origen en la educación, poniendo de manifiesto el papel relevante que, el docente debe llevar a cabo en las aulas pues en ella, se transmitirán con actos, gestos y símbolos que no están señalados en la legislación educativa y que se realizan de manera inconsciente y no premeditada mientras se imparten los contenidos del currículo oficial¹³⁷.

La innovación docente viene condicionada y limitada en muchos casos por los contenidos estipulados en las guías y anexos que en la mayoría de las universidades entregan a sus docentes debido a que estos marcan los requisitos mínimos en función de la universidad y de la carrera que se trate¹³⁸. La falta de introducción de la perspectiva de género en la docencia y en la investigación produce consecuencias negativas y sesgadas tanto en lo que concierne a la presencia y participación de las mujeres en todas las áreas del conocimiento.¹³⁹

Por ello, los y las docentes de las instituciones universitarias deben de apuntar a un currículo que apunte a la igualdad de género en aras de superar los estereotipos que generan violencia contra las mujeres que se han ido perpetuando a través del tiempo mediante el currículo oculto que no es más que aquellos elementos que no se recogen en el plan de estudio, sino que van implícitos en él, que se transmiten de manera inconsciente y están cargados de valores y actitudes subjetivas que juegan un papel fundamental en el desarrollo integral del estudiante¹⁴⁰.

¹³⁷ Sánchez, C. (2012). *Mujeres en diálogo: Avanzando hacia la despatriarcalización en Bolivia*, La Paz, Bolivia: Editora Presencia SRL. Recuperado de: bit.ly/3pkDdVz

¹³⁸ Vanyó, R. (2022). La innovación docente a través del proyecto gender 4LAW: hacia una enseñanza del derecho con perspectiva de género en ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinares de innovación docente, 616-631: Dykinson S.L

¹³⁹ Marrades, A. (2020): Las metodologías docentes aplicadas con perspectiva de género para la formación profesional del alumnado de Grado y Máster: simulación y role playing. *Revista Docencia y Derecho*, 15, 57-70.

¹⁴⁰ Moya, José. (2011). Los procesos de enseñanza y aprendizaje: fundamentos disciplinares, en: Moya, J. y Rodríguez, J., *Manuales Docente Universitario Grado en Educación Primaria nº 2: Organización, Procesos Educativos e Innovación*, Las Palmas de Gran Canaria, España: ULPGC, 209-288.

Puesto que vivimos en una sociedad que ha asumido un sistema de clasificación binarista de los géneros como algo natural. Se incita a las mujeres y a los hombres a comportarse en concordancia con su género de nacimiento¹⁴¹. El desarrollo de estas relaciones desiguales se refuerza en las instituciones educativas en todos sus niveles a través de los contenidos, las estrategias metodológicas, la selección de los recursos didácticos, las relaciones interpersonales, la distribución del espacio y el reparto de tareas¹⁴².

La inclusión de la igualdad de género a través de materias específicas en las universidades es fundamental ya que todavía se percibe una ausencia generalizada de las competencias transversales en las aulas, apenas se nombran y se trabajan en clase¹⁴³.

Si las universidades logran incluir materias dentro de su currículo con perspectivas de géneros puede contribuir positivamente en la transformación de los estereotipos sociales que aprenden los jóvenes cuando ingresan a las escuelas y de esa manera avanzar en la construcción de una sociedad más justa y equitativa, donde se aprenda que las mujeres y los hombres no son iguales, pero si tienen los mismos derechos y oportunidades.

7. EFICACIA DE LAS ACCIONES POSITIVAS

La acción afirmativa o de discriminación positiva puede contemplarse como la promoción gubernamental y social de la inclusión de un grupo

¹⁴¹ Monjas, I. (2005). Ni sumisas ni dominantes: Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia. Instituto de la Mujer.

¹⁴² Díaz de Greñu, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 20(1), 219-232.

¹⁴³ González, N., Pérez, J., y Martínez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(2), 88-113. [bit.ly/3XydPlq](https://doi.org/10.1016/j.rdiu.2018.05.001)

tradicionalmente discriminado y excluido, en nuestro caso, el grupo de mujeres que sufre violencia intrafamiliar por el hecho de ser mujeres¹⁴⁴.

La acción afirmativa se supone como una estrategia temporal que debe desaparecer apenas hayan sido equilibradas las condiciones de desventaja que le dieron origen. La temporalidad de la acción afirmativa reafirma su vinculación con el concepto de igualdad, pues esta estrategia de compensación no se contempla como un fin en sí mismo sino como un medio para alcanzar el objetivo deseable de la igualdad de trato y de oportunidades entre todos los miembros de la sociedad¹⁴⁵.

La acción afirmativa aparece entonces como una medida provisional para garantizar la igualdad entre los ciudadanos; la paradoja de la acción afirmativa es que insiste en las condiciones de desventaja de los ciudadanos para buscar la igualdad de oportunidades. Es decir, por un lado, quiere que todas las personas seamos reconocidas como iguales, pero por el otro insiste en que no lo somos. La acción afirmativa busca difuminar las relaciones asimétricas entre los ciudadanos. Sin embargo, no son pocas las voces que se han levantado en contra de ésta por considerarla injusta. Sostienen que supone un trato desigual de los ciudadanos frente a la ley¹⁴⁶.

Al tratar el tema de las acciones positivas, Ronald Dworkin formula dos preguntas: a) ¿son justas las acciones positivas?, y b) ¿las acciones positivas logran sus objetivos, es decir, son eficaces? Para responder la primera pregunta debemos aportar elementos axiológicos que nos permitan argumentar que las acciones tienen lugar en una Constitución que protege los derechos fundamentales de todos de la mejor manera posible. La segunda pregunta parte de premisas utilitarias: si las acciones positivas no consiguen su objetivo no serían legítimas, ya que pondrían

¹⁴⁴ Ochoa, A. (2020). Discriminación positiva como medida de protección para pre-venir la violencia intrafamiliar en las mujeres en Argentina (Tesis de Doctorado). Universidad de ciencias empresariales y sociales (UCES), Argentina.

¹⁴⁵ Rodríguez, Z. (2007). ¿Qué es la discriminación y cómo combatirla? En N. Carbonell, J. Rodríguez, R. García, y R. Gutiérrez. Discriminación, Igualdad y Diferencia Política (pp. 57-94). México D.F: Printed in México

¹⁴⁶ López, V. (2016). Acción afirmativa y equidad: un análisis desde la propuesta de Thomas Nagel. Recuperado de bit.ly/444xr9D

en peligro, ¿o al menos en tensión un bien de rango constitucional como la igualdad forma la cambio de nada? ¹⁴⁷. En definitiva, creemos que los estereotipos de género impuestos por la sociedad afianzan la desigualdad y generan violencia contra las mujeres.

Todos los países del mundo llevan aproximadamente más de una década aplicando acciones positivas en aras de proteger a las mujeres que sufren de violencia por el hecho de serlo. A nivel mundial más de 736 millones de mujeres han sido víctimas de violencia de género¹⁴⁸ evidencian como resultados que las acciones positivas o de discriminación positivas no han logrado sus objetivos, es decir, no han sido eficaces.

Para nosotros la razón se basa en que estas acciones positivas buscan que todas las personas seamos reconocidas como iguales cuando en realidad no lo somos. Podemos preguntarnos ¿a quiénes discriminamos? y la respuesta que más inmediatamente nos surge es: a la persona que se considera diferente ¿Diferente a quién o qué? Al modelo o paradigma de lo normal de lo más valorado socialmente, en este caso al hombre.

Los estereotipos basados en las relaciones de género dan cuenta de roles atribuidos a las personas a partir del sexo biológico. Básicamente, estableciendo una jerarquía en la cual lo masculino es valorado como superior respecto de lo femenino y convirtiendo la diferencia sexual en desigualdad social.

Todas las personas somos diferentes y no solo por el sexo biológico nacimiento, sino también por nuestros físicos, carácter, sentimientos, vínculos familiares, en nuestras actividades sociales, habilidades y capacidades motrices, comportamientos corporales, en las prácticas físicas, en las formas de participación, estados de ánimo y en fin somos una humanidad variada.

La lucha contra la discriminación no puede ser ciega frente a las diferencias innecesarias de condición y frente a la necesidad de compensar

¹⁴⁷ Carbonell, M. (2007). Igualdad y Constitución. En N. Carbonell, J. Rodríguez, R. García, y R. Gutiérrez. Discriminación, Igualdad y Diferencia Política (pp. 9-53). México D.F: Printed in Mexico.

¹⁴⁸ bit.ly/3ptl8EB

a quienes por su pertenencia a un grupo vulnerable - en este caso a las mujeres que sufren violencia intrafamiliar- sólo pueden hacerse valer en la vida social si disponen de algunas oportunidades especiales.

Es por ello por lo que las acciones positivas deben obedecer, pretender e inaugurar la ruta de una cultura que apunte a la equidad, al prescribir una serie de compensaciones y reparaciones que den contenido a una perspectiva de género.

8. CONCLUSIONES

La lucha contra la discriminación exige un cambio cultural que modifique las conductas y favorezca la aparición de una cultura social y política basada en la equidad, la reciprocidad y el respeto a las diferencias. Lo equitativo es justo porque permite dar a cada uno lo que le corresponde.

Es por ello que, la equidad de género es requisito necesario en las acciones afirmativas para corregir situaciones de desigualdad entre las mujeres y los hombres.

Sin embargo, las universidades juegan un papel fundamental en la inclusión de la igualdad de género y de oportunidades mediante la implementación de materias específicas que contribuyan a implantar la perspectiva de género.

9. REFERENCIAS

- Bauger, E.S., 2020a. El amparo colectivo para garantizar el derecho de igualdad laboral y no discriminación debido al género. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata [en línea]*, 50(17), 049.
- Carbonell, M. (2007). Igualdad y Constitución. En N. Carbonell, J. Rodríguez, R.García, y R. Gutiérrez. *Discriminación, Igualdad y Diferencia Política* (pp. 9-53). México D.F: Printed in Mexico.
- Carbonell, M; Rodríguez, J; García, R;Gutiérrez R.(2007). *Discriminación, Igualdad y diferencia política*. México: Printed in Mexico,35,36.

- Chiarotti, S. (2007). Violencia de género, mecanismos de seguimientos del sistema interamericano. En M. Faillace. *Mujer contra la discriminación y la violencia, por el desarrollo social*, 32-39 Marcelo kohan.
- Consolo, A. N., & Bauger, E. S. (2023). La desigualdad de género y los derechos humanos de las mujeres y las niñas como objetivos del desarrollo sostenible. *Onati Socio-Legal Series*, 13(2), 589-607.
- Córdoba, M. (abril, 2013). Defensa de los principios de igualdad civil plena entre sus ciudadanos y fomento de la familia. Conferencia presentada en el Parlamento de Berlín, Alcaldía de Tempelhof Schöneberg, Alemania. Recuperado de bit.ly/3JElgYG
- Díaz de Greñu, S., y Anguita, R. (2017). Estereotipos del profesorado en torno al género y a la orientación sexual. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 219-232.
- Duarte, J. García, J. (2016) Igualdad, Equidad de Género y Feminismo, una mirada histórica a la conquista de los derechos de las mujeres. *Revista CS*, núm. 18, Universidad ICESI.
- Fernández, J., Ruiz, M., Guijarro, M., Rodenas, C., Marti, M. y Jiménez, M. (2016). Tiempos de equidad de género: descripción de las desigualdades entre comunidades autónomas, España 2006-2014. España. Universidad de Alicante.
- González, N., Pérez, J., y Martínez, M. (2018). Desarrollo de Competencias Transversales en la Universidad de Murcia: Fortalezas, Debilidades y Propuestas de Mejora. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 88-113. bit.ly/3XydPIq
- Marrades, A. (2020): Las metodologías docentes aplicadas con perspectiva de género para la formación profesional del alumnado de Grado y Máster: simulación y role playing. *Revista Docencia y Derecho*, 15, 57-70.
- Monjas, I. (2005). Ni sumisas ni dominantes: Los estilos de relación interpersonal en la infancia y la adolescencia. Instituto de la Mujer.
- Moya, José. (2011). Los procesos de enseñanza y aprendizaje: fundamentos disciplinares, en: Moya, J. y Rodríguez, J., *Manuales Docente Universitario Grado en Educación Primaria nº 2: Organización, Procesos Educativos e Innovación*, Las Palmas de Gran Canaria, España: ULPGC, 209-288.
- Ochoa, A. (2020). Discriminación positiva como medida de protección para prevenir la violencia intrafamiliar en las mujeres en Argentina (Tesis de Doctorado). Universidad de ciencias empresariales y sociales (UCES), Argentina.

- Panu, G. R., & Martínez-Usarralde, M. -. (2023). Comparando la igualdad de género en Colombia: Índice de Participación Equitativa de Género. *Revista Colombiana De Educacion*, (88), 370-395.
doi:10.17227/rce.num88-13228
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sánchez, C. (2012). *Mujeres en diálogo: Avanzando hacia la despatriarcalización en Bolivia*, La Paz, Bolivia: Editora Presencia SRL. Recuperado de: bit.ly/3pkDdVz
- Sánchez, M. D., & Bolaños, A. Á. (2020). Una app que conecta educación e igualdad de género. *Revista De Educacion y Derecho*, (22)
doi:10.1344/REYD2020.22.32355
- Unterhalter E. y Howell C. (2019). Achieving gender equality in and through education. A knowledge and innovation exchange (kix) discussion Paper. Global Partnership for Education.
<https://www.globalpartnership.org>
- Unterhalter E. y Howell C. (2019). Achieving gender equality in and through education. A knowledge and innovation exchange (kix) discussion Paper. Global Partnership for Education.
<https://www.globalpartnership.org/sites/default/files/2019-07-kix-gender-final-english.pdf>
- Vanyó, R. (2022). La innovación docente a través del proyecto gender 4LAW: hacia una enseñanza del derecho con perspectiva de género en ODS y educación inclusiva en la educación superior: experiencias y propuestas transdisciplinarias de innovación docente, 616-631: Dykinson S.L

LOCATIO CONDUCTIO Y SOLUCIÓN HABITACIONAL A COLECTIVOS EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOBREVENIDA A CAUSA DEL COVID-19

ELISA MUÑOZ CATALÁN

Universidad Internacional De La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

En unos tiempos en los que la vivienda está siendo objeto de debate por su importancia social, con la realización de la presente investigación pretendemos ofrecer un análisis jurídico-actual sobre qué soluciones habitacionales y de arrendamiento en materia de vivienda se están ofreciendo, desde nuestro Ordenamiento jurídico, tras la crisis económica generalizada que ha generado la pandemia a causa de la enfermedad contagiosa del COVID-19. Prestando, especial atención, a las ayudas publicadas recientemente y actualizadas hasta marzo de 2023¹⁴⁹ en materia de vivienda dentro del *Plan Estatal para el acceso a la vivienda 2022-2025* recogido en Real Decreto 42/2022, de 18 de enero, por el que se regula el Bono Alquiler Joven y el Plan Estatal para el acceso a la vivienda 2022-2025 (en adelante, RD 42/2022), las cuales, están destinadas a colectivos considerados vulnerables por sus especiales circunstancias; y, cuya situación de vulnerabilidad, se ha visto de manera sobrevenida y/o aún más agravada debido al coronavirus.

El arrendamiento o *locatio conductio* no es una figura nueva, sino que surgió desde el propio Derecho Romano y prosigue en nuestros días con una regulación algo diversa y cambiante por las necesidades sociales. A tal efecto, en un primer momento, partiremos de la normativa

¹⁴⁹ Real Decreto 42/2022, de 18 de enero, por el que se regula el Bono Alquiler Joven y el Plan Estatal para el acceso a la vivienda 2022-2025 (BOE n.º 16, de 29/01/2022) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/01/18/42>

aplicable¹⁵⁰ en este ámbito y, muy en particular, desde que se decretara en España en el año 2020 la pandemia¹⁵¹; dado que, desde entonces, se han ido publicando constantemente distintas disposiciones -*estatales y autonómicas, como el caso de Cataluña (VVAAb., 2022)*- en aras a dar esa solución habitacional a quienes el coronavirus ha afectado más gravemente y/o ha dejado sin empleo o en circunstancias muy precarias.

En cuanto a qué vamos a entender por “vulnerabilidad social”, partiremos del concepto que nos ofrece Arribas y Atienza (2020), cuando nos recuerda expresamente que se trata de: “*La imposibilidad de conseguir un lugar digno donde habitar, se refiere exclusivamente a personas o familias que por sus escasos recursos carecen de la mencionada posibilidad*”. Matizando, seguidamente, que la calificación de “persona vulnerable” le corresponde a los servicios sociales y no a los juzgados, refiriéndonos en general a aquellas personas con escasos o nulos recursos económicos, en desempleo, con nivel formativo generalmente bajo y otros parámetros semejantes.

Lo anterior nos servirá para, posteriormente, poder profundizar en dichos colectivos vulnerables, de entre los que extraemos los siguientes: personas jóvenes, con escasos medios económicos y para contribuir al reto demográfico, víctimas de violencia de género, personas objeto de desahucio de su vivienda habitual, personas sin hogar, personas arrendatarias en situación de vulnerabilidad sobrevenida, personas mayores o con discapacidad, y personas que viven en zonas degradadas, chabolas o infraviviendas.

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

¹⁵⁰ BOE (11/01/2023). COVID-19: Arrendamiento de vivienda y locales comerciales. Selección y ordenación: Editorial BOE. Consultado en: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?modo=2&id=361_COVID-19_Arrendamiento_de_vivienda_y_locales_comerciales; BOE (03/03/2023). COVID-19: Colectivos vulnerables. Selección y ordenación: Editorial BOE. Consultado en: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=359_COVID-19_Colectivos_Vulnerables&modo=2

¹⁵¹ Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 (BOE nº 67, de 14/03/2020) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2020/03/14/463>

a vivienda y soluciones habitacionales, tan necesarias en plena era post-covid como la que actualmente nos encontramos.

2. SOLUCIÓN HABITACIONAL PARA UNA VIVIENDA DIGNA Y ADECUADA A COLECTIVOS VULNERABLES TRAS LA PANDEMIA GENERADA POR EL COVID-19

2.1. JUSTIFICACIÓN

El artículo 47 de nuestra Constitución española de 1978 (en adelante, CE) dispone expresamente que todos los españoles tienen derecho a disfrutar de una vivienda digna y adecuada, dejando a los poderes públicos para que sean estos los que promuevan las condiciones necesarias y normativa para hacer efectivo este derecho. Por su lado, el artículo 14 del mencionado texto indica que los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Bajo esta premisa constitucional surge el antes referido RD 42/2022 que, como el mismo promueve en su Preámbulo, se viene a conformar como un instrumento jurídico que, junto a las ayudas ya ofrecidas tras la crisis económico-financiera iniciada en 2007, tiene como misión principal tratar de paliar la gran crisis sanitaria y económica iniciada en 2020 a causa de la pandemia del COVID-19.

No cabe duda que, en términos generales, la política de vivienda ha sido prioritaria en las medidas de acción del Estado, pero, actualmente, se considera que el Plan Estatal de Vivienda 2018-2021 ha resultado muy insuficiente para hacer frente al nuevo panorama en el que nos encontramos tras la crisis sanitaria del coronavirus (Molina Roig, 2020); además, la propia evolución del mercado de la vivienda español pone de manifiesto las serias limitaciones que los colectivos vulnerables presentan.

Y, de este modo, el Real Decreto 42/2022 lo indica al afirmar textualmente que:

“Los años 2020 y 2021 han estado condicionados por el fuerte impacto que en el mercado de la vivienda ha ocasionado la crisis sanitaria derivada de la pandemia del COVID-19 y los efectos de las medidas adoptadas en el contexto de la declaración del estado de alarma (...). En esencia se incluyó un programa de ayuda para contribuir a minimizar el impacto económico y social del COVID-19 en los alquileres de vivienda habitual, un programa específico de ayuda a las víctimas de violencia de género, personas objeto de desahucio de su vivienda habitual, personas sin hogar y otras personas especialmente vulnerables”.

2.1.1. Programas de ayudas del plan estatal de acceso a la vivienda 2022-2025 según el tipo de colectivo vulnerable:

- Como es sabido, desde que se decretase la pandemia, las medidas adoptadas para favorecer el acceso a la vivienda han estado dirigidas a familias y a colectivos vulnerables, afectando a ámbitos como los desahucios, la prórroga de arrendamientos de vivienda, la moratoria de la deuda arrendaticia, los avales para el pago del alquiler, etc. (VVAAa., 2022).
- En este punto, el *Plan Estatal para acceso a la vivienda 2022-2025* contiene 13 programas de ayudas en aras a lograr su objetivo último, es decir, auxiliar a todos aquellos colectivos que con la pandemia se han visto más afectados y tienen más limitado el acceso a una vivienda digna. Del examen de dichos programas se pueden extraer, en suma, cuáles van a ser las líneas de actuación en los próximos años y que, seguidamente, pasamos a resumir y a exponer en la Tabla 1. *Programas de ayuda y colectivos vulnerables frente al COVID-19 (2022-2025)* que hemos elaborado tras el examen de la normativa, por su importancia práctica en esta materia en función del colectivo al que vaya destinada la ayuda:
- Ayudas al alquiler de vivienda: Bono alquiler joven (artículos 1-15) y sectores de población con escasos medios económicos (artículos 26-34).
- Ayudas a las víctimas de violencia de género, personas objeto de desahucio de su vivienda habitual, personas sin hogar y otras personas especialmente vulnerables (artículos 35-42).

- Ayudas a las personas arrendatarias en situación de vulnerabilidad sobrevenida (artículos 43-50).
- Ayudas a las personas jóvenes y para contribuir al reto demográfico (artículos 51-60).
- Programa de fomento de viviendas para personas mayores o personas con discapacidad (artículos 71-80).
- Programa de ayuda a la erradicación de zonas degradadas, del chabolismo y la infravivienda (artículos 118-125).

TABLA 1. Programas de ayuda a la vivienda y a colectivos vulnerables frente al COVID-19 (2022-2025)

Marco jurídico de los Programas de ayudas 2022-2025 según colectivo vulnerable	
Personas jóvenes susceptibles del bono alquiler joven, y para contribuir al reto demográfico	Artículos 1-15 y 51-60
Sectores de población con escasos medios económicos	Artículos 26-34
Víctimas de violencia de género, personas objeto de desahucio de su vivienda habitual, personas sin hogar y otras personas especialmente vulnerables	Artículos 35-42
Personas arrendatarias en situación de vulnerabilidad sobrevenida	Artículos 43-50
Personas mayores o personas con discapacidad	Artículos 71-80
Personas que viven en zonas degradadas, o que sufren chabolismo e infravivienda	Artículos 118-125

Fuente: Elaboración propia

2.2. ANÁLISIS JURÍDICO DE LOS PRESUPUESTOS NECESARIOS PARA QUE COLECTIVOS VULNERABLES PUEDAN ACCEDER A UNA VIVIENDA DIGNA EN PLENA ERA POSTCOVID

2.2.1. Personas jóvenes susceptibles del bono alquiler joven, y para contribuir al reto demográfico:

En primer lugar, vamos a reparar en aquellas personas jóvenes que, por razón de su edad y la difícil situación económica actual generada por el coronavirus, pueden ser susceptibles de recibir una ayuda de acceso a la

vivienda como, en su caso, le sirva también para sufragar el mantenimiento en la vivienda o habitación. No obstante, y aunque no es el objeto del presente trabajo de investigación, existen medidas a favor de los arrendadores pues en muchas ocasiones son pequeños propietarios de viviendas que también han podido verse afectados por la situación de pandemia (Domínguez Ruíz, 2022).

Nos estamos refiriendo, en particular, a la regulación jurídica que se hace del llamado “Bono Alquiler Joven (2022-2025)” creado expresamente con la finalidad última de facilitar el disfrute de una vivienda o habitación en régimen de alquiler (o de cesión de uso) a jóvenes con escasos medios económicos, mediante el otorgamiento de ayudas directas a las personas arrendatarias (o cesionarias). Como avanzábamos, los artículos 1-15 del RD 42/2022, de 18 de enero, contienen todo un marco jurídico detallado de condiciones de concesión de dicho bono de alquiler joven; si bien, nos resulta interesante ahondar en los requisitos exigidos en su texto jurídico y, muy especialmente, en los artículos 6 a 8 donde se detallan los mismos y que, seguidamente, de forma expresa pasamos a resumir en su esencia:

- Requisitos de las personas beneficiarias: Las mismas serán mayores de edad y tener hasta treinta y cinco años. Además, de poseer la nacionalidad española, o la de alguno de los Estados miembros de la Unión Europea o del Espacio Económico Europeo, Suiza, o el parentesco determinado por la normativa que sea de aplicación. En el caso de las personas extranjeras no comunitarios deberán hallarse en situación de estancia o residencia regular en España. Así como ser titular o estar en condiciones de suscribir, en calidad de persona arrendataria, un contrato de arrendamiento de vivienda formalizado en los términos de la Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de Arrendamientos Urbanos (en adelante, LAU)¹⁵² o, en calidad de persona cesionaria,

¹⁵² Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de Arrendamientos Urbanos (BOE n.º 282, de 25/11/1994) [En línea]: <https://www.boe.es/eli/es/l/1994/11/24/29/con>, en consonancia con lo dispuesto de manera general para los arrendamientos en los siguientes textos jurídicos: 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]:

de un contrato de cesión de uso; si bien, si se trata de alquiler de habitación no se requiere que la formalización se base en la citada LAU. A lo que se suma, el disponer al menos de una fuente regular de ingresos que le reporte unas rentas anuales, incluidos los de las personas que tengan su domicilio habitual y permanente en la vivienda arrendada o cedida o a arrendar o ceder, consten o no como titulares del contrato de arrendamiento o cesión, iguales o inferiores a 3 veces el Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM); en el supuesto de alquiler de habitación no se incluirá la renta de las personas que tengan su domicilio habitual y permanente en la vivienda, solamente se considerarán las de la persona física arrendataria.

- La vivienda o habitación arrendada o cedida: Deberá constituir la residencia habitual y permanente de la persona arrendataria o cesionaria, acreditándose mediante certificado de empadronamiento en el que consten las personas que tienen su domicilio habitual y permanente en la vivienda objeto de arrendamiento o cesión o en la que se ubique la habitación objeto de arrendamiento o cesión (artículo 7).
- La renta arrendaticia o precio de cesión de la vivienda: Conforme a lo dispuesto en el artículo 8, deberá ser igual o inferior a 600 euros mensuales. No se incluye el importe que pudiera corresponder a anejos tales como plazas de garaje, trasteros o similares, así como se especifica que en el caso de alquiler de habitación esta renta o precio deberá ser igual o inferior a 300 euros mensuales.

Para acabar este epígrafe de nuestro trabajo, haremos una breve mención al marco jurídico que regula el Programa de ayuda a las personas jóvenes y para contribuir al reto demográfico en la era postcovid que nos

<https://www.boe.es/buscar/pdf/1889/BOE-A-1889-4763-consolidado.pdf> . Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (BOE n.º 7, de 08/01/2000) [En línea]: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2000-323>

encontramos (artículos 51-60). Destacando, desde el primero de los preceptos, cómo el objetivo último de estas ayudas es:

“Facilitar el acceso al disfrute de una vivienda o habitación digna y adecuada en régimen de alquiler o de cesión en uso a las personas jóvenes con escasos medios económicos (...). Tiene también por objeto contribuir al reto demográfico de la recuperación de población en municipios o núcleos de población de pequeño tamaño (...).”.

Así como finalmente, se matiza que el referido municipio o núcleo de población de pequeño tamaño debe contar con una población residente igual o inferior a los 10.000 habitantes. Y que la cuantía de la ayuda al alquiler o cesión en uso será de hasta el 60 % de la renta o precio mensual que deba satisfacer la persona beneficiaria por el alquiler o uso de su vivienda o habitación habitual y permanente.

2.2.2. Sectores de población con escasos medios económicos:

El estudio del programa de ayuda de alquiler de vivienda para sectores de población española con escasos medios económicos y que, aún más con el COVID han visto limitados dichos recursos, se regula en los artículos 26-34.

Se trata, en línea con el programa anterior, de facilitar ayudas directas a las personas arrendatarias o cesionarias, siempre que reúnan los requisitos establecidos en el aludido RD 42/2022, del que podemos resumir en esencia las siguientes notas (artículo 27):

- Ser titular, en calidad de arrendatario, de un contrato de arrendamiento de vivienda formalizado en los términos de la LAU o de un contrato de cesión de uso o de arrendamiento o cesión de uso de una habitación.
- Que la vivienda o habitación arrendada o cedida constituya la residencia habitual y permanente de la arrendataria.
- Que la vivienda objeto del contrato lo sea por una renta arrendaticia o precio de cesión, igual o inferior a 600 euros mensuales. En el caso de alquiler o cesión de uso de habitación esta renta o precio deberá ser igual o inferior a 300 euros mensuales.

2.2.3. Víctimas de violencia de género, personas objeto de desahucio de su vivienda habitual, personas sin hogar y otras personas especialmente vulnerables:

Uno de los grupos de personas más vulnerables, sin duda, es el que conforma el siguiente colectivo que hemos recogido en el presente apartado de nuestra exposición. En concreto, los artículos del RD 42/2022 recogen toda una serie de medidas en aras a paliar la grave situación económica que, especialmente desde que se decretara la pandemia en el año 2020, ha supuesto para: a) víctimas de violencia de género, víctimas de trata con fines de explotación sexual, o víctimas de violencia sexual; b) para aquellas personas objeto de desahucio de su vivienda habitual, como ha tenido ocasión de analizar en muchas ocasiones el Tribunal Supremo, y más recientemente en la Sentencia del Tribunal Supremo 2711/2021, de 7 de julio de 2021¹⁵³; c) para las personas sin hogar; d) y, en definitiva, para aquellas otras personas especialmente vulnerables a la luz de lo considerado por las comunidades autónomas o ciudades de Ceuta y Melilla previo informe de los Servicios Sociales de las comunidades autónomas o de las administraciones locales correspondientes (artículos 35-42).

En este sentido, entendemos que el artículo 37 nos da las claves para configurar lo que se considera como solución habitacional para este colectivo vulnerable en razón de sus especiales circunstancias:

- Se trataría, pues de una vivienda de titularidad pública o privada, adecuada a sus circunstancias en términos de tamaño, servicios, accesibilidad y localización, para su disfrute, de forma individual o compartida, en régimen de alquiler, de cesión de uso o en cualquier régimen de disfrute temporal admitido en derecho.

¹⁵³ En este punto, resultan numerosas las Sentencias del Tribunal Supremo sobre desahucio y especial vulnerabilidad, de las cuales, cabe destacar por ejemplos: Sentencia del Tribunal Supremo 577/2020, de 4 de noviembre de 2020; Sentencia del Tribunal Supremo 109/2021, de 1 de marzo de 2021; Sentencia del Tribunal Supremo 379/2021, de 1 de junio de 2021; Sentencia del Tribunal Supremo 2711/2021, de 7 de julio de 2021.

- Esta solución habitacional se hace extensible excepcional y provisionalmente, si se acredita que no es posible la puesta en disposición de una vivienda conforme a lo señalado en el apartado anterior, para cualquier alojamiento o dotación residencial, susceptible de solventar el problema habitacional de las personas mencionadas.
- Siempre se deberán salvaguardar los derechos constitucionales a la intimidad y a la libertad de tránsito de las personas alojadas.
- Se procurará que nadie viva en viviendas o soluciones habitacionales de emergencia o de transición más tiempo del necesario para su traslado exitoso a una vivienda o solución habitacional permanente.

Para acabar, cabe señalar que las ayudas se podrán conceder por un plazo máximo de 5 años y cuya cuantía, en general, será de hasta 600 euros al mes y, en todo caso, de hasta el 100 % de la renta o precio de la vivienda o solución habitacional a disfrutar en régimen de arrendamiento, cesión en uso. A lo que se suma también la posibilidad de otorgarse otra ayuda de hasta 200 euros al mes para atender los gastos de mantenimiento, seguros, comunidad, y suministros básicos de la vivienda o solución habitacional, incluidos los gastos de acceso a Internet.

2.2.4. Personas arrendatarias en situación de vulnerabilidad sobrevenida:

La situación de vulnerabilidad sobrevenida y/o empeoramiento de las personas arrendatarias por el COVID-19, es el centro de atención de este epígrafe de nuestro trabajo dados los cambios actuales en esta materia (Montes Rodríguez, 2022). No cabe duda que a todos los colectivos antes señalados y a los que siguen, la pandemia les ha afectado negativamente, pero en los artículos del RD 42/2022 lo que se añade y se deberá demostrar es la situación de “vulnerabilidad sobrevenida” a causa de la pandemia (artículos 43-50).

Mediante estas ayudas específicas lo que se pretende, en suma, es el pago del alquiler a las personas arrendatarias de vivienda habitual en el

supuesto de vulnerabilidad sobrevenida, cumpliendo presupuestos como los que pasamos a resumir:

- Ser titular, en calidad de arrendatario, de un contrato de arrendamiento de vivienda formalizado en los términos de la LAU.
- Que la vivienda arrendada constituya la residencia habitual y permanente de la persona arrendataria.
- Que las rentas anuales de las personas que tengan su domicilio habitual y permanente en la vivienda arrendada, consten o no como titulares del contrato de arrendamiento fueren, antes del devenir de la vulnerabilidad, iguales o inferiores a 5 veces el Indicador Público de Renta de Efectos Múltiples (IPREM).

Por último, en el artículo 5 se precisa literalmente que la ayuda se abonará directamente a la persona física o jurídica arrendadora de la vivienda para su directa aplicación al pago del alquiler mediante el correspondiente descuento y por cuenta de la persona arrendataria.

2.2.5. Personas mayores o personas con discapacidad:

No cabe duda, que las personas mayores y personas con discapacidad son un colectivo muy vulnerable en tiempo de pandemia como el que nos encontramos. Consciente de ello el legislador, indica en el artículo 49 de la CE literalmente que:

“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos”.

En este sentido, son muchas las Sentencias del Tribunal Supremo que han analizado dicho colectivo. A modo de ejemplo, cabe destacar la subrogación de un hijo con discapacidad en el contrato de arrendamiento analizado en la Sentencia del Tribunal Supremo 386/2014, de 11 de julio

de 2014, cuyo Fundamento Jurídico 2º parte literalmente de las siguientes premisas¹⁵⁴:

“Algunas Audiencias (...) consideran que basta para que se produzca válidamente la subrogación con que concurra la incapacidad en el momento de la defunción del arrendatario, aunque no haya sido entonces formalmente declarada o reconocida, siempre y cuando la declaración se emita dentro de los dos años (...) exige que el subrogado se encuentre "afectado" por la minusvalía, sin que pueda exigirse que esta haya sido declarada por la Administración Pública competente en el momento de la subrogación, cuando lo normal es precisamente que se promueva la declaración para obtener la adecuada asistencia social cuando el hijo del arrendatario queda desasistido por el fallecimiento de su padre o madre, o de ambos sucesivamente, al no haber necesitado probablemente hasta ese momento promover la declaración de minusvalía por encontrarse asistido hasta entonces por sus progenitores. Otras (...) entienden que la condición de minusválido y el grado correspondiente, deben estar declarados en el momento en el cual surge el derecho de subrogación, momento coincidente con el del fallecimiento del arrendatario inicial, atendiendo fundamentalmente al carácter restrictivo de la subrogación y a razones de seguridad jurídica”.

Expuesto lo anterior, el RD 42/2022 contempla en los artículos 71-80 toda una serie de subvenciones y ayudas en aras a tratar de paliar su situación económica y limitaciones de los mismos, pudiéndose beneficiar las siguientes personas físicas y jurídicas:

- Las personas físicas mayores de edad.
- Las Administraciones Públicas, los organismos públicos y demás entidades de derecho público y privado, así como las empresas públicas, privadas y público-privadas.
- Las fundaciones, las empresas de economía social y sus asociaciones, cooperativas incluidas las de autopromoción o autoconstrucción, las organizaciones no gubernamentales y las asociaciones declaradas de utilidad pública, etc.

Cabe destacar, en general, que en los mencionados preceptos se dispone que el objeto de este programa es el fomento de la promoción de

¹⁵⁴ En la misma línea, vid. Audiencia Provincial de Barcelona, Sección 13ª, de 23 de septiembre de 2008; Audiencia Provincial de Valencia, Sección 11ª, de 28 de mayo de 2006; Audiencia Provincial de Sevilla, Sección 8ª, de 18 de febrero de 2004.

alojamientos o viviendas con instalaciones, servicios y zonas de interrelación, para personas mayores y personas con discapacidad, destinadas al alquiler o cesión en uso, tanto de titularidad pública como privada. Y, en cuanto a la vivienda, deberán ser aquellas promociones de alojamientos o viviendas de nueva construcción o procedentes de la rehabilitación de edificios que se vayan a ceder en uso o destinar al arrendamiento, en ambos supuestos, por un plazo de al menos veinte años (artículo 72).

2.2.6. Personas que viven en zonas degradadas, o que sufren chabolismo e infravivienda:

Para acabar, aportamos un breve epígrafe de nuestra investigación dedicado al análisis jurídico de los presupuestos que el RD 42/2022 exige para que personas que vivan en zonas degradadas, chabolas o infraviviendas puedan acceder a ciertas ayudas previstas legalmente. Siendo los beneficiarios quienes asuman la responsabilidad de la ejecución integral del área delimitada por la actuación; si bien, cuando la ejecución de la actuación corresponda a varias beneficiarias, la ayuda se distribuirá en proporción al coste y responsabilidad asumido por cada una.

Pues bien, los preceptos 118-125 contemplan toda una serie de presupuestos para acceder a dicho programa y poder beneficiarse, incidiéndose de manera resumida en los siguientes aspectos que pasamos a resumir:

- El objeto la financiación de la realización conjunta de actuaciones de rehabilitación de viviendas, de renovación y nueva edificación de viviendas, de urbanización o reurbanización de los entornos de las viviendas rehabilitadas, renovadas o edificadas, de realojos y de gastos profesionales y de gestión inherentes a la erradicación de áreas abandonadas, obsoletas o en declive.
- En todo caso, la ayuda va destinada a aquellas en que exista chabolismo y/o infravivienda, con el fin último de contribuir a la inclusión social de las personas y unidades de convivencia afectadas a través del disfrute de una vivienda digna y adecuada en un contexto integrador.

Matizándose en el artículo 118 lo que podemos entender por “infravivienda”, esto es:

“La edificación o parte de ella, destinada a vivienda, que no reúne las condiciones mínimas exigidas de conformidad con la legislación aplicable. En todo caso se entenderá que no reúnen dichas condiciones las viviendas que incumplan los requisitos de superficie, número, dimensión y características de las piezas habitables, las que presenten deficiencias graves en sus dotaciones e instalaciones básicas y las que no cumplan los requisitos mínimos de seguridad, accesibilidad y habitabilidad exigibles a la edificación”.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

A modo de conclusión, finalizamos la presente investigación señalando la importancia que en nuestros días tiene conocer qué soluciones habitacionales se están ofreciendo a colectivos en situación de vulnerabilidad y/o vulnerabilidad sobrevenida a causa de la enfermedad contagiosa de la COVID-19, a la luz de lo dispuesto en el RD 42/2022 y con la finalidad última, de que los mismos puedan acceder a una vivienda digna:

1. En primer lugar entendemos que, del análisis de la normativa publicada durante estos años de pandemia que hemos ofrecido tras nuestra exposición y, con especial referencia al reciente RD 42/2022, de 18 de enero, por el que se regula el Bono Alquiler Joven y el *Plan Estatal para el acceso a la vivienda 2022-2025*, el ordenamiento jurídico actual -*como ya lo fueron nuestros antepasados del Derecho Romano con la locatio conductio*- es consciente de la importancia de tratar de ofrecer una vivienda digna a todos y, específicamente, a quienes más lo necesitan en atención a sus especiales condiciones.
2. Y ello no supone una novedad por la pandemia, sino que desde siempre se ha prestado especial atención a los colectivos vulnerables pues, como nos recuerda expresamente Torres López (2021), al abordar el tema:

“Jurídicamente la vulnerabilidad no ha sido extraña al mundo del Derecho, aunque preferentemente centrada en el ámbito de los Derechos Humanos o del Derecho Penal, sin contornos definidos, unida a delitos en su mayoría violentos de menores de edad, discapacitados, enfermos, etc.”.

3. En particular, hemos resaltado cómo dichos colectivos en situación de vulnerabilidad agravada por el coronavirus deben cumplir una serie de presupuestos exigidos para cada caso concreto a lo largo del artículo del RD 42/2022. Y, aunque no es objeto de estudio en este trabajo, hemos recordado que en muchas ocasiones el arrendador también se ha visto perjudicado por la pandemia, y ha tenido que soportar muchas más cargas de las que venía haciendo frente.
4. Partiendo del análisis de diversas sentencias, hemos procedido a concretar dichos requisitos para colectivos vulnerables en el caso de las personas jóvenes con escasos medios económicos, personas víctimas de violencia de género, objeto de desahucio de su vivienda habitual o que viven en zonas degradadas, personas sin hogar, personas arrendatarias en situación de vulnerabilidad sobrevenida, personas mayores, o con discapacidad (Sentencia del Tribunal Supremo 386/2014, de 11 de julio de 2014).
5. En suma, destacamos el esfuerzo que en los últimos años se está haciendo desde nuestro sistema jurídico español con la finalidad de ofrecer ayudas en materia de vivienda a aquellas personas que, por sus condiciones, tienen aún más si cabe difícil el acceso a una vivienda digna como consagra nuestra CE de 1978 y que, en la mayoría de los casos, la pandemia generada por el coronavirus no ha hecho más que agravar su vulnerabilidad y de manera sobrevenida dejarles en una situación muy precaria. De ahí la importancia de analizar jurídicamente, mediante el presente trabajo y de manera detallada, el reciente *Plan Estatal para el acceso a la vivienda aprobado a comienzos del año 2022* cuyo plazo de vigencia está previsto hasta el año 2025.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Arribas y Atienza, P. (2020). *Suspensión del proceso de desahucio por vulnerabilidad del demandado*. Consultado en <https://www.legaltoday.com/practica-juridica/derecho-civil/arrendamientos/suspension-del-proceso-de-desahucio-por-vulnerabilidad-del-demandado-2020-05-18/>
- BOE (11/01/2023). *COVID-19: Arrendamiento de vivienda y locales comerciales*. Selección y ordenación: Editorial BOE. Consultado en: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?modo=2&id=361_COVID-19_Arrendamiento_de_vivienda_y_locales_comerciales
- BOE (03/03/2023). *COVID-19: Colectivos vulnerables*. Selección y ordenación: Editorial BOE. Consultado en: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/codigos/codigo.php?id=359_COVID-19_Colectivos_Vulnerables&modo=2
- Domínguez Ruíz, L. (2022). Vivienda habitual y Covid-19. Medidas adoptadas para evitar o retrasar los desahucios por falta de pago o expiración del plazo del contrato de arrendamiento. *Diario La Ley* (10000).
- Montes Rodríguez, M^a P. (2022). Una visión crítica de los recientes cambios en la legislación arrendaticia urbana española. *Rev. Boliv. de Derecho* (33), 202-227.
- Molina Roig, E. (2020). Medidas urgentes sobre arrendamiento de vivienda del Real Decreto-ley 11/2020 para hacer frente al COVID-19. *Diario La Ley* (9620).
- Torres López, A. (2021). Propietario vulnerable *versus* arrendatario u ocupante vulnerable. *OTROSÍ.: Revista del Colegio de Abogados de Madrid* (8), 46-48.
- VVAAa. (2022). *Esquema de medidas extraordinarias en desahucios y arrendamientos por el COVID-19*. Consultado en <https://www.iberley.es/temas/esquema-medidas-extraordinarias-desahucios-arrendamientos-covid-19-64529>
- VVAAb. (2022). *El Constitucional sentencia de nuevo contra la Ley de Alquiler de Vivienda catalana*. Consultado en <https://www.inmonews.es/constitucional-sentencia-contra-ley-alquiler-vivienda-catalana/>

APREHENDIZAJE BASADO EN LA SOLIDARIDAD: UN ACERCAMIENTO DESDE EL DERECHO

MARCELO GUERRA-CORONEL
Universidad Católica de Cuenca

CAMILO PINOS-JAÉN
Universidad Católica de Cuenca

ERNESTO ROBALINO-PEÑA
Universidad Católica de Cuenca

PAOLA VALLEJO-CÁRDENAS
Universidad Católica de Cuenca

1. INTRODUCCIÓN

Se hace necesario en el campo del Derecho un método de aprehendizaje, que permita, por una parte, articular los ejes sustantivos de la educación, y por otra formar estudiantes con capacidad de adaptación y construcción de nuevas experiencias, así como lograr contribuir a la sociedad desde prácticas activas que consigan mejorar la garantía de los derechos en la sociedad.

Para ello, en el derecho procesal de los diferentes ordenamientos jurídicos, que prevean una *legitimación activa abierta* y la participación de terceros en el proceso, *amicus curiae*, hace factible que los estudiantes puedan aprehender y practicar *in situ*, convirtiéndose en una herramienta fundamental en el cumplimiento de la docencia, investigación formativa, vinculación, e investigación científica; pero además, permitiendo materializar el principio de solidaridad como eje fundamental del Estado Social, esto desde la participación de los estudiantes universitarios, no solo en su aprehendizaje, sino en el cumplimiento de una función social, a partir de la elaboración y posterior presentación formal de acciones para tutelar derechos de las personas e incluso de la naturaleza.

Si bien es cierto que varias metodologías de aprendizaje se han planteado en la enseñanza formal, ninguna de ellas ha recurrido al principio de solidaridad como uno de los ejes de actuación de los estudiantes en su campo de estudio, pues se han centrado siempre en el sujeto de aprendizaje y no han observado posibilidades comunitarias en dicho aprendizaje.

Para ello entonces es necesario partir de constructos amplios en torno al aprendizaje, hasta llegar a abordar el *aprehendizaje*, para luego de ello, observar metodologías similares que se han planteado, pero que han carecido del factor de solidaridad como eje central en el funcionamiento de los Estados Sociales.

Se hace indispensable partir de entender el concepto del *aprendizaje significativo* desarrollado por Ausubel, que evidencia la superación de ese aprendizaje mecanicista, esto es, la mera transferencia de conocimientos que deben ser almacenados y repetidos, sin lugar a interpretaciones, pasando a un aprendizaje en donde cobra un rol preponderante el sujeto de conocimiento, puesto que, si bien sigue existiendo la transferencia de nueva información, ésta logra relacionarse con la estructura cognitiva del sujeto de manera armónica y no arbitraria, por lo que el sujeto deja de ser un mero repetidor de información de manera mecánica, y se convierte en protagonista activo de su propio aprendizaje. (Moreira, 1997)

Posteriormente cabe mencionar el *aprendizaje emancipador*, a través del cual, ya no solo se busca ese protagonismo del sujeto en su aprendizaje, sino que lo haga con un enfoque crítico, para (Paulina A. Arias Arroyo, 2015) se trata de:

“un aprendizaje que promueva la liberación de los sujetos, y donde el factor ideológico y los valores compartidos por la comunidad son el eje que permite esa emancipación.”

Es indispensable referir al *aprendizaje dialógico o democrático*, con el cual se busca dar voz a los que no tienen voz, a los sujetos que han sido invisibilizados, y a partir del diálogo lograr aprender; así por ejemplo, tiene mucha relevancia en esta corriente los constructos de Freire desde la pedagogía y de Habermas desde la Filosofía; en definitiva, el conocimiento debe crearse desde diferentes interacciones y acuerdos en la

sociedad. (Paulina A. Arias Arroyo, 2015, pág. 91). Así para (Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2008, pág. 80)

“El conocimiento se crea y recrea a través de un diálogo orientado por pretensiones de entendimiento, por la intención de alcanzar la mayor comprensión y acuerdo posibles en torno a un aspecto de la realidad, en torno a los contenidos de aprendizaje que se enseñan y sobre el centro educativo mismo”

Dentro del *aprendizaje dialógico* calzan constructos teóricos como el *diálogo de saberes* desde la sociología, ampliamente desarrollado por Boaventura de Souza Santos en sus epistemologías del Sur, o su *hermenéutica diatópica* (Santos, 2012, pág. 186), o incluso trascender a la *hermenéutica pluritópica* de Dussel; que buscan lograr aprender desde el otro, verdaderos ejercicios de aprendizaje intercultural, aprender desde la diversidad.

Finalmente el *aprehendizaje* que es el principal constructo de interés para este trabajo, y que tiene su origen en dos conceptos, la *homeostasis* y la *autopoiesis*, entendiéndose por el primero, la capacidad de un individuo de adaptarse a las condiciones que se le presenten, y por el segundo, esa capacidad de construirse a sí mismo, de regenerarse y autorregularse, esto es, un individuo capaz de extraer del entorno lo que le es útil en su vida (Paulina A. Arias Arroyo, 2015, págs. 92-93). Sin embargo, este concepto será abordado con mayor profundidad en la discusión de este trabajo.

Ahora bien, una vez abordada la literatura desde conceptos genéricos, es indispensable, brevemente, dejar referidas varias metodologías de aprendizaje que se han esbozado y que podrían tener un grado de relación con lo que plantea este trabajo descriptivo, así por ejemplo el *aprendizaje basado en problemas* (SCHMIDT, 1995); *el aprendizaje basado en proyectos* (KJERSDAM, 1994); *el aprendizaje basado en retos* (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico, 2016)

El Aprendizaje basado en proyectos tiene como fases: “...objetivos y perfil profesional, temas y tipos de proyectos, propuestas de proyectos, realización del proyecto, y evaluación de los logros de aprendizaje.” (DOMINGUEZ NAVARRO, 2008); y al tratarse de proyectos, busca dar respuesta a problemas, convirtiéndose en una metodología de

aprendizaje muy activa para los estudiantes que puede llegar a tener un grado de aplicación práctica en etapas posteriores.

El *Aprendizaje basado en problemas* tiene como fases "...definir conceptos, definir problemas, analizar problemas, buscar explicaciones, formular objetivos de aprendizaje, buscar información adicional, y elaborar un informe." (DOMINGUEZ NAVARRO, 2008, pág. 3); por lo que también es una metodología activa, que convierte a los estudiantes en protagonistas en la búsqueda de las soluciones a dichos problemas, y que puede llegar a tener una aplicación en contextos reales.

El Aprendizaje basado en retos, que además de contener fases similares al aprendizaje basado en problemas, logra introducir de manera clara la aplicación del método en ámbitos reales, que precisamente se convierten en retos para los estudiantes, para (Pozo Cabrera, 2020, pág. 187)

"El objeto es colocar al estudiante en escenarios reales, en los cuales puede resolver o proponer soluciones; consecuentemente, la enseñanza teórica se refleja en los resultados generados en la práctica en función del trabajo colaborativo, por cuanto se desarrolla en coordinación con el docente y/o un experto."

Como se puede observar a partir de la revisión de la literatura, ninguna de estas metodologías de aprendizaje logra generar una capacidad de autoconocimiento y construcción de nuevas capacidades en el individuo, mucho menos articular los ejes sustantivos de la educación, esto es docencia, investigación, y vinculación con la sociedad, desde un enfoque solidario como paradigma del Estado Social de Derecho y su rol como garante de derechos.

Por esa razón se hace indispensable conseguir articular estos ejes de la educación, efectivizar el rol del Estado en la garantía de los derechos a través de las Instituciones de Educación Superior, pero sobre todo formar personas con capacidad de adaptarse y re-construirse desde la solidaridad con quienes más requieren atención en cuanto a sus derechos, una apropiación de un sentimiento de comunitariedad y bienestar común, no simplemente con el objetivo de conseguir una evaluación favorable que le permita avanzar los grados de su educación formal, sino desde una comprensión profunda, de que vivir bien es hacer también el

bien, y que la consecuencia de aquello, sea una superación formal en sus niveles de educación.

Y en este trabajo se plantea una propuesta desde el campo del Derecho Procesal Constitucional, que con matices puede extenderse a las diferentes ramas del Derecho y otras ciencias.

2. OBJETIVOS

- Materializar el principio de solidaridad en los procesos de aprehendizaje en el Derecho Procesal Constitucional.
- Procurar que su formación profesional cumpla efectivamente una función social.
- Formar individuos con capacidad de adaptarse a contextos complejos, de de-construirse y construirse para percibir la realidad desde el bienestar común.
- Articular los ejes sustantivos de la educación, esto es docencia, investigación, y vinculación con la sociedad en mismo programa de aprehendizaje.
- Conseguir que el Estado a través de las Instituciones de Educación Superior, y estas, por medio de la actuación de sus estudiantes, logren ejercer esa obligación de garantía de los derechos determinada en las constituciones del Estados.
- Buscar mediante las acciones constitucionales, que se determinen vulnerados los derechos y se los repare integralmente.

3. METODOLOGÍA

La metodología implica la articulación de los ejes sustantivos de la educación, así en el campo de la docencia abordar los conceptos básicos necesarios respecto de estas acciones que permiten una participación amplia de los actores de la sociedad; luego de ello la investigación formativa desde la construcción de casos, simulación de audiencias y observación de audiencias reales; posteriormente el planteamiento de

acciones que tengan por objetivo reparar derechos de los más vulnerables en la sociedad o su participación como terceros en acciones ya propuestas, esto con el objetivo de aportar a la sociedad desde escenarios reales y con resultados palpables; y finalmente desde la investigación científica medir el impacto de dichas acciones.

La metodología hace necesario que cada profesor en su asignatura de Derecho Procesal Constitucional, al momento de la elaboración de su sílabo, en la unidad correspondiente a las garantías jurisdiccionales, en el caso ecuatoriano: medida cautelar, acción de protección, habeas corpus, habeas data, acción de acceso a la información pública, acción extraordinaria de protección, acción extraordinaria de protección contra decisiones de la justicia indígena acción por incumplimiento, acción de incumplimiento; tenga presente elementos comunes que permitan una participación activa de cualquier persona en garantía de los derechos, por ejemplo, en el caso ecuatoriano, a partir de la *legitimación activa abierta o popular*, que logra que cualquier persona, independientemente de que sea la afectada en sus derechos, pueda presentar estas garantías en tutela de los derechos de otras personas, comunidades, o la naturaleza; o de los *amicus curiae*, por medio de los cuales, cualquier persona puede contribuir a un juez o jueza en la solución de conflictos en materia de derechos constitucionales, desde el aporte de argumentos técnicos en el campo jurídico, que permitan reforzar la determinación de la vulneración de derechos y la consecuente reparación integral.

Esto puede variar según los diferentes ordenamientos jurídicos de los Estados, por lo que los profesores deben tener un énfasis en localizar y centrar su atención principalmente, en aquellos dispositivos jurídicos que permitan la participación más amplia de todas las personas en la consecución de estos procesos constitucionales.

Una vez localizados esos dispositivos jurídicos, en el caso ecuatoriano, legitimación activa abierta y *amicus curiae*, es indispensable que el resultado de aprehendizaje de la unidad esté anclado al principio de solidaridad como se esquematizará más adelante en una tabla; así entonces debería ser diseñar acciones constitucionales a partir de planteamientos críticos desde escenarios reales y bajo el principio de solidaridad.

Posteriormente debe establecerse claramente los contenidos a impartirse, que serán las garantías jurisdiccionales que permiten tutela de derechos, y la planificación de las actividades de aprendizaje para poder abordarlas.

Es importante que las actividades estén planificadas en tres ejes de aprendizaje, esto es, aprendizaje en contacto con el docente/crítico; aprendizaje autónomo/reflexivo; y finalmente aprendizaje práctico/solidario.

En el aprendizaje en contacto con el docente/crítico deben plantearse como actividades: clases/énfasis *amicus curiae*, legitimación activa popular; diálogo reflexivo/apropiación de la solidaridad. En el aprendizaje autónomo/reflexivo: observación de audiencias reales e informe de las mismas. En el aprendizaje práctico/solidario: simulación de audiencia de garantías; participación en casos reales a partir de redacción de solicitud de medidas cautelares, demandas de garantía jurisdiccional, presentación de escritos de *amicus curiae*.

En el primer contenido se logra el eje sustantivo de docencia; en el segundo contenido el eje de investigación, y finalmente en el tercer contenido el eje de vinculación con la sociedad, y todo esto en una sola unidad de un módulo.

Estas actividades deben tener un tiempo de dedicación en horas conforme los planes de estudio de las diferentes carreras de Derecho, y una calificación en la que los valores consignados más altos se encuentren en el aprendizaje práctico/solidario. Es importante determinar que la evaluación será a partir de la participación en esos escenarios reales, más no desde los resultados, ya que al ser procesos judiciales se genera un litigio en que las acciones planteadas pueden resultar procedentes o no.

A continuación, en una tabla se determina a manera de ejemplo como podría estar estructurada la unidad dentro del módulo.

Unidad	Componente	Horas	Puntuación				
Unidad 1	Contacto con el docente						
	Autónomo						
	Práctico-experimental						
PLANIFICACIÓN							
UNIDAD 1: GARANTÍAS JURISDICCIONALES							
Resultado de aprendizaje	Contenido temático	Actividades de aprendizaje	Tiempo	Puntuación	Recursos		
Diseñar acciones constitucionales a	3.2.- Medidas cautelares	Contacto con el docente-critico	Clases/énfasis amicus curiae, legitimación activa popular	8 horas	20	Rúbricas Aplicativos	
	3.3.- Acción de protección		Diálogo reflexivo/apropiación de la solidaridad	8 horas	5		
	3.4.- Hábeas corpus						
	3.5.- Hábeas data	Autónomo-reflexivo	Observación de audiencias	5 horas	5		
	3.6.- Acción de acceso a la información pública		Informe de audiencia	11 horas	10		
	3.7.- Acción de incumplimiento						
	3.8.- Acción por incumplimiento	Práctico-solidario	Simulación de audiencia de garantías	8 horas	30		
	3.9.- Acción extraordinaria de protección		Participación real (Acciones o amicus curiae)	8 horas	30		
		Bibliografía					

Fuente: creación propia

Este diseño se aplicó a un curso de estudiantes de la Universidad Católica de Cuenca en el módulo de Derecho Procesal Constitucional, sin embargo no se consiguió aterrizar en la presentación de una acción de protección, pues solo se llegó hasta la redacción de la demanda luego de localizar el grupo de personas que requerían atención en cuanto a sus derechos; puntualmente se trató de un grupo de personas que habitan en una comunidad denominada Patúl, perteneciente a la parroquia rural de Molleturo de la ciudad de Cuenca, y que se encuentra localizada al interior del Parque Nacional Cajas, sin acceso carrozable, teniendo que trasladarse caminado o en caballos, en condiciones complicadas, aproximadamente a unas 5 horas, con carencia en cuanto a servicios de salud, educación, vivienda, etc.

Para esto, los estudiantes tuvieron que trasladarse y levantar toda la información necesaria y elaborar informes respecto de la afectación que están sufriendo a sus derechos, para posteriormente elaborar la demanda de acción de protección. Por la extensión del trabajo no es posible exponer aquí todos los resultados obtenidos, pero fue muy importante que pudieran tener un grado fuerte de intermediación con estas personas y poder percibir por sí mismos las condiciones en las que habitan, lo que los llevó a realizar su trabajo con mayor empeño.

En definitiva, la metodología busca diseñar una planificación que articule los ejes sustantivos de la educación, pero transversalizados por el principio de solidaridad.

4. RESULTADOS

Al tratarse precisamente de una propuesta, no es posible tener resultados de la aplicación de la metodología, pues se podría configurar como resultado principal la estructuración precisamente de la planificación que fue determinada en el apartado de la metodología, y que busca articular todos los objetivos que persigue este trabajo.

Sin embargo, la metodología se la intentó aplicar, pues hubo levantamiento de información y se llegó a la redacción de una demanda de acción de protección, sin embargo, la misma no logró ser presentada, justamente por la dificultad de comunicación con los habitantes del lugar en donde se desarrolló.

Los resultados entonces, en definitiva, se materializan en las posibilidades reales de establecer en las unidades de estudio de las planificaciones del módulo de Derecho Procesal Constitucional o similares, la transversalidad del principio de solidaridad en la consecución de su estudio.

Es importante consignar el número de horas que se dedicará a cada actividad y la evaluación que se realizará a la misma, pues esto depende del número de horas que, en función del plan de estudios de las diferentes carreras de Derecho, pero con un énfasis de dedicación en la fase práctica-solidaria.

5. DISCUSIÓN

La discusión principal que plantea el trabajo aborda el rol de la Universidad en la vigencia del Estado Social; y justamente a través del método planteado, además de enlazar todos los ejes sustantivos de la educación, conseguir la función social de las universidades en la sociedad, y con ello materializar el principio de solidaridad a partir de la comprensión de que la única forma de lograr una garantía absoluta de los derechos, es trabajar desde una lógica de comunitariedad. Para ello es necesario

comprender el concepto de responsabilidad estatal, y como esta puede, entre muchos otros supuestos, cobrar vigencia desde la responsabilidad de las universidades que prestan el servicio público de educación, y su incidencia práctica en la sociedad.

Con el aprehendizaje basado en la solidaridad y aplicado al Derecho, se busca lograr que el individuo no solamente tenga por objetivo extraer del entorno lo que le sirve en su vida, sino se pretende ir un poco más allá, por tanto conseguir que sea alguien capaz de experimentar, conocer, y adaptarse a las nuevas circunstancias en las que le toca aprehender, y, en función de aquello, entender como desde su individualidad ha podido adaptarse a un contexto en que no creía poder desenvolverse, y a su vez incorporar a esa individualidad una nueva perspectiva, una novedosa construcción de su capacidad y de percibir lo externo, esto con el objetivo de, no solamente captar lo que le es útil en su vida desde sus viejas experiencias, sino desde las nuevas interacciones a que se ha sometido, en palabras de (Victoria Duque, 2013, pág. 268) “involucrando la vida como texto de aprehendizaje”.

Y que en ese planteamiento además se consiga articular los ejes sustantivos de la educación en el proceso de aprehendizaje, sumado a la apropiación y materialización del principio de solidaridad como eje rector del Estado Social, logrando así el cumplimiento de una obligación del Estado en cuanto a brindar tutela efectiva en los derechos de los seres humanos y la naturaleza desde las Instituciones de Educación Superior.

Con esta metodología se busca lograr un estudiante capaz de superarse y construirse en el camino de su aprehendizaje, teniendo como pilar, un enfoque solidario; contribuir a la sociedad y sobre todo a aquellos grupos que mayor atención requieren, permitiéndoles acceder al sistema de justicia y obtener una reparación integral a sus derechos que se han visto vulnerados; conseguir de parte del Estado propiciar ésta metodología, para poder ejercer una verdadera garantía de los derechos desde las Instituciones de Educación Superior; y finalmente hacerlo desde una verdadera y armoniosa articulación de los ejes sustantivos de la educación, esto es docencia, investigación y vinculación con la sociedad, mismos que en el caso ecuatoriano se encuentran determinadas en el artículo 24 y 117 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Una profundización respecto de los ejes sustantivos de la educación en el Ecuador se puede mirar en (Pozo Cabrera, 2020), en que se intenta fusionar dichos aspectos a partir del aprendizaje basado en problemas y basado en retos.

Para lograr aquello se hace indispensable sumar a los constructos que integra el aprehendizaje, esto es la homeostasis y autopoiesis, un tercero, la *autofagia*, que implica deshacerse de lo que no contribuye al funcionamiento del organismo, en este caso al funcionamiento de la sociedad, por tanto, interiorizar que todo aquello que ha sido aprendido solo con objetivos individuales y para alimentar únicamente propósitos exclusivos para sí, no puede ser un camino hacia una sociedad más equilibrada y justa.

Un individuo capaz de adaptarse, crear una nueva versión propia deconstruyendo (Derrida, 1994) y construyendo nuevas formas de entender su vida, abandonando la práctica de aquellas aprendidas sin sentido de comunitariedad. Construir una mejor sociedad y mejores individuos con capacidad de involucrarse en condiciones adversas, deconstruirse y construirse desde una visión solidaria. Incomodidad-deconstrucción-construcción(homeostasis-autofagia-autopoesis).

Un verdadero aprehender desde la solidaridad, es capturar algo que no se veía con los lentes del aprender, es educación desde el autoconocimiento y entendimiento de una vida común en bienestar, desde la solidaridad.

Se pretende entonces ir más allá de que el sujeto sea el protagonista de su aprehendizaje, sino además que este tenga un resultado social, y que el mismo pueda contribuir a mejorar las condiciones de vida de otro sujeto o sujetos, o de la naturaleza, pero ya no como un simple ejercicio caritativo, sino como una verdadera obligación social dentro del Estado Social de Derecho.

Además de lo antes esbozado, también el aprendizaje basado en la solidaridad se requiere avanzar un paso más allá que el aprehendizaje basado en problemas, en proyectos, y en retos; pues si bien rescata de los anteriores el desenvolverse en escenarios prácticos que buscan tener un grado de impacto en la realidad, a diferencia de estos, no se centra

únicamente en el aprehendizaje del individuo, sino en su aprendizaje, esto es, un proceso de adaptación, de-construcción, y construcción respecto de esos escenarios reales, más vinculados a un ámbito de autoco-nocimiento como se dijo en momentos anteriores, pero además sin tener como centro de desarrollo de la metodología exclusivamente al indivi-duo, sino a la sociedad, ya que ese escenario real en que se desenvuelven debe propender a resolver problemas que surgen de las verdaderas ne-cesidades sociales, a partir de la apropiación del concepto de solidaridad, y no una mera actividad con el objetivo de tener una evaluación favorable que le permita avanzar en sus grados de educación formal, sino res-pecto de plantear acciones en cuanto a la violación a derechos y las po-sibilidades jurídicas de conseguir aplicar esta metodología, y transfor-mar escenarios reales y no solamente simulados.

En este punto la metodología esbozada tiene un grado de similitud con el concepto de la ludicidad, en cuanto a sus planteamientos epistemoló-gicos. En palabras de (Ramos Jaubert, 2009):

Pero qué es la lúdica –o ludicidad- y qué la hace ser lo que es; la lúdica per se, se basta a sí misma y descansa en sí misma, es un proceso, inten-cional, formal, colectivo y/o individual, que impacta las potencialidades del ser humano, en los 10 ejes del desarrollo humano: físico- químico, biológico, sensorio, cognoscitivo, afectivo, valoral, cultural, sociabili-dad y motriz, se centra en la matética –aprendizaje- y la zetética – trans-formación del contexto que va más allá del aprendizaje- en la pedagogía entendida cómo conducción del desarrollo del ser humano brindándole una serie de vivencias múltiples, que no desaparezcan, que se transfor-men, que favorezcan el cambio y la mutación perspectual en sus actitu-des y formas de comprender el mundo en el que vive.

En este sentido, desde el punto de vista de la pedagogía, el aprehendizaje basado en la solidaridad, se convierte en una práctica de la *ludicidad*, pues cumple sus dos funciones, ya que además de anclar aspectos emo-cionales en su consecución, logra también un grado alto de aprendizaje desde la intencionalidad en los 10 ejes del desarrollo humano antes men-cionados; y por otra parte logra transformar el contexto, trascendiendo ya el solo aprendizaje-cognitivo; pero adicional a aquello, esta metodo-logía consigue transversalizar en estos componentes, el principio de so-lidaridad, esto es, no solo aprehender y transformar la realidad, sino

además hacerlo desde un sentimiento de comunitariedad, de reciprocidad, de una verdadera convivencia entre seres humanos y la naturaleza.

Entonces no solo hay un paso del aprendizaje al aprehendizaje; sino que además se transita del simple componente cognitivo, a uno participativo, en donde la intencionalidad del individuo y su participación activa, no solamente despiertan interés en conocer, sino en amenizar la adquisición de ese conocimiento, pero adicional a ello no solo conocer dinámicamente, sino transformar una realidad con una responsabilidad moral de contribución en la sociedad, lograr desde los momentos de aprehendizaje, formar seres humanos solidarios y comprometidos con el bien común.

Esto diferencia al aprehendizaje basado en la solidaridad del aprendizaje basado en problemas y del aprendizaje basado en retos, pues no solo se pretende aprender activamente y en escenarios reales, sino se pretende transformarlos desde una lógica de responsabilidad solidaria entre todas y todos los ciudadanos, con el objetivo de sumar a una verdadera vigencia del Estado Social.

El Estado social en palabras de (Guerra, 2019):

En este punto se hará una breve referencia al advenimiento del Estado Social de Derecho, en donde el Estado cobra un rol fundamental en la efectivización de los derechos sociales, y la consecuente ampliación de sus obligación a las de garantía de los derechos y ya no únicamente las de simple abstención, dando el salto del Estado abstencionista al Estado garantista, trayendo implicaciones importantes desde lo político, lo social, lo económico y lo jurídico, y en este último, y de interés para este trabajo, las construcciones en cuanto al concepto de responsabilidad estatal en la prestación de servicios, en el marco de su nueva faceta activa en el sistema de derechos.

Pero fundamentalmente y lo que compete a este trabajo, es observar como esa irrupción en el mundo del Estado Social, trajo consigo una necesaria revisión de las instituciones jurídicas que venían funcionando con el Estado liberal, como por ejemplo el concepto de responsabilidad.

Por esa razón la importancia de la vigencia del Estado Social a partir de la solidaridad como principio pilar, y esto aplicado a la educación.

Pero para conseguir aquello es indispensable el manejo de dispositivos jurídicos que permitan la participación de los estudiantes de manera amplia en la práctica de estas garantías jurisdiccionales para reparar los

derechos, y por ello, en el caso ecuatoriano se han previsto dos, la legitimación activa amplia y los *amicus curiae*.

Estos dos elementos permiten que los estudiantes se involucren directamente en los procesos sin requerir de formalidades exageradas que obstaculicen su realización. Pues bajo la legitimación activa amplia, cualquier persona puede presentar garantías jurisdiccionales, salvo ciertas excepciones, en calidad de accionante, sin la necesidad de ser la persona afectada en los derechos, mucho menos necesitar ser representante de aquel, y justamente la Corte Constitucional ecuatoriana ha aclarado aquello en varios precedentes jurisprudenciales como las sentencias 170-17-SEP-CC y 2578-16-EP/21 desarrollando con estas el contenido de los artículos 11 y 86 de la Constitución del Ecuador, y 9 de la Ley Orgánica de Garantías Jurisdiccionales y Control Constitucional. (170-17-SEP-CC, 2017), (2578-16-EP/21, 2021).

De igual manera la figura del *amicus curiae*, que permite a cualquier persona presentar un escrito ante los jueces en estos procesos, y pedir ser escuchado en audiencia, para contribuir al juez con argumentos jurídicos que permitan tener un soporte especializado respecto al caso de que se trata, y con ello llevar al juez o jueza a resolver con los mejores argumentos jurídicos a favor de las personas que han visto vulnerados sus derechos, y conseguir una reparación integral. Esta figura determinada en el artículo 12 de la ley Orgánica de Garantías Jurisdiccionales y Control Constitucional ha sido desarrollada en la jurisprudencia de la Corte Constitucional, como en las sentencias 177-15-SEP-CC, 34-20-IS/20, en que se legitima la intervención de estos terceros en el proceso, sin que sean considerados parte procesal, pero puedan aportar efectivamente argumentos técnico-jurídicos relevantes para la resolución del caso. (177-15-SEP-CC, 2015), (34-20-IS/20, 2020).

Como se puede observar, es muy importante tener claros los dispositivos jurídicos que permiten esta participación activa de los estudiantes en los diferentes ordenamientos jurídicos, pues debe prestar especial atención a estos en el ámbito de la docencia.

Entonces, esto hace factible que se pueda aplicar esta metodología en el campo del Derecho Procesal Constitucional, sin obstáculos jurídicos para acceder al sistema de justicia.

6. CONCLUSIONES

Con lo brevemente esbozado se llega a concluir que ninguna de las metodologías que tiene relación con el tema tratado en este trabajo, transversalizan el principio de solidaridad como fundamento de la educación y el aprendizaje, y para ello se plantea el aprehendizaje basado en la solidaridad, que busca principalmente formar individuos con capacidad de adaptarse, de-construirse, y construirse, pero desde un enfoque solidario, que a su vez permita hacer efectivo el rol del Estado Social de Derecho, y articular los ejes sustantivos de la educación, fundamentalmente haciendo el bien común, y comprendiendo que el aprehendizaje tiene un gran sentido, en la medida que logre colaborar a la construcción de sociedades más justas y equitativas.

Como se pudo observar a lo largo del trabajo, esto es posible en función de una planificación adecuada, que tenga presentes los tres niveles de aprendizaje para conseguirlo, esto es, el aprehendizaje en contacto con el docente/crítico teniendo como actividades principales las clases con énfasis en *amicus curiae*, legitimación activa popular, el diálogo reflexivo, y apropiación de la solidaridad; el aprehendizaje autónomo/reflexivo con la observación de audiencias reales e informes de las mismas; y finalmente el aprehendizaje práctico/solidario con la simulación de audiencias de garantías, y fundamentalmente la participación en casos reales a partir de redacción de solicitud de medidas cautelares, demandas de garantía jurisdiccional, presentación de escritos de *amicus curiae*, en el caso ecuatoriano, y de diferentes dispositivos jurídicos de acuerdo a los ordenamientos jurídicos.

Esta planificación es posible a partir del entendimiento del Estado Social, y la existencia de estos dispositivos jurídicos que permitan a los estudiantes adentrarse en el aprehendizaje basado en la solidaridad.

7. AGRADECIMIENTOS

Un especial agradecimiento a la Universidad Católica de Cuenca, a su rector, el profesor Enrique Pozo Cabrera; a la Unidad Académica de Ciencias Sociales y todos quienes hacen parte de aquella; pero fundamentalmente a los estudiantes del Universidad, que siempre están prestos a colaborar en estos arriesgados pasos, que los profesores-autores intentan materializar desde los pequeños espacios de la docencia, con el afán de formar, no únicamente profesionales de excelencia, sino sobre todo profesionales con gran riqueza de pensamientos y acciones, y con una visión del mundo con propósito.

8. REFERENCIAS

- Moreira, M. (1997). Aprendizaje significativo: un concepto subyacente. *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente.* (págs. 19-44). Burgos: Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo.
- Paulina A. Arias Arroyo, B. F. (2015). Acompañamiento para el aprendizaje en el contexto actual de educación superior en Ecuador: una aproximación epistemológica. *UTCiencia*, 90.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* . Barcelona: Hipatia.
- Santos, B. d. (2012). *Derecho y Emancipación.* Quito: Centro de Estudios y Difusión del Derecho Constitucionales.
- Victoria Duque, A. (2013). FUNCIONES COGNITIVAS. PROLEGÓMENOS DE APREHENDIZAJE EN ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL. *Revista Eleuthera*, vol. 9, 268.
- SCHMIDT, K. (1995). Problem-based learning: An introduction. *Instructional Science*, 22.
- KJERSDAM, F. a. (1994). *The Aalborg Experiment: project innovation in university education.* Aalborg: Aalborg University Press.
- DOMINGUEZ NAVARRO, J. A. (2008). Comparativa entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas. *Comparativa entre el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas* (pág. 3). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

- Pozo Cabrera, E. P. (2020). La fusión de las funciones sustantivas en la enseñanza del derecho . En E. Cáceres Nieto, PASOS HACIA UNA REVOLUCIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN EL SISTEMA ROMANO-GERMÁNICO (págs. 179-193). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico, M. (2016). Edu Trends: Aprendizaje Basado en Retos. Monterrey,; Editorial Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.
- Derrida, J. T. (1994). Fuerza de la ley, el fundamento místico de la autoridad. Madrid, España: Editions Galilee.
- Ramos Jaubert, R. (2009). Lúdica -ludicidad-: cómo motor de la educación y del aprendizaje del ser humano. 1er Foro Internacional en Innovación Educativa, (pág. 7). Chapingo, México.
- Guerra, M. (2019). La reparación integral en el Estado social y su necesaria resignificación en el Estado constitucional de derechos y justicia. En C. Storini, Refundación del Constitucionalismo Social (págs. 133-145). Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Corporación Editora Nacional.
- 170-17-SEP-CC, 170-17-SEP-CC (Corte Constitucional del Ecuador 2017).
- 2578-16-EP/21, 2578-16-EP/21 (Corte Constitucional del Ecuador 2021).
- 177-15-SEP-CC, 177-15-SEP-CC (Corte Constitucional del Ecuador 2015).
- 34-20-IS/20, 34-20-IS/20 (Corte Constitucional del Ecuador 2020).

LA INSTRUMENTALIZACIÓN DEL PLURALISMO JURÍDICO Y BUEN VIVIR EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL ECUADOR

MARCELA PAZ SÁNCHEZ SARMIENTO
Universidad Católica de Cuenca

JAVIER ÁVILA-LARREA
Universidad de Cuenca

ADRIANA ELIZABETH MORA BERNAL
Universidad Católica de Cuenca

CAMILO PINOS JAÉN
Universidad Católica de Cuenca

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el concepto de pluralismo jurídico y el enfoque del "buen vivir" han ganado creciente reconocimiento en el ámbito de las políticas públicas en Ecuador. La instrumentalización de estos dos conceptos ha abierto nuevas perspectivas y desafíos para la construcción de un marco legal inclusivo, respetuoso de la diversidad cultural y de las cosmovisiones de los distintos grupos que conforman la sociedad ecuatoriana.

El pluralismo jurídico se refiere a la coexistencia y reconocimiento de diferentes sistemas normativos dentro de un mismo espacio social. En el caso de Ecuador, esta noción implica la integración y armonización del sistema legal estatal con las normas y prácticas jurídicas de las comunidades indígenas y afrodescendientes, que tienen una larga historia y saberes ancestrales. Reconocer la diversidad jurídica significa dar espacio y validez a estas formas de justicia que, en muchos casos, promueven la equidad, la participación comunitaria y el cuidado del medio ambiente.

Por otro lado, el enfoque del "buen vivir", también conocido como *sumak kawsay* en quechua, es un concepto arraigado en la cosmovisión indígena que coloca la vida en armonía con la naturaleza y las comunidades como su máxima prioridad. En el contexto de las políticas públicas, el buen vivir busca trascender los indicadores económicos y poner énfasis en el bienestar integral de las personas, en su desarrollo humano, en la justicia social y en la sostenibilidad ambiental. Este camino involucra un cambio de paradigma en la concepción del desarrollo, promoviendo la inserción, la participación ciudadana y el respeto a los derechos de la naturaleza.

En este sentido, la instrumentalización del pluralismo jurídico y el buen vivir en las políticas públicas del Ecuador implica el reconocimiento y la integración de estos dos enfoques en la toma de decisiones y la implementación de programas y proyectos gubernamentales. Esto supone la necesidad de generar espacios de diálogo intercultural, garantizar la participación de las comunidades en la toma de decisiones que les afecten y adaptar el marco legal para dar cabida a las diversas formas de justicia y de concebir el bienestar.

No obstante, esta instrumentalización no está exenta de desafíos. Requiere superar obstáculos como la falta de conocimiento y comprensión mutua entre los sistemas jurídicos, la resistencia al cambio, la falta de recursos y capacidades, y la persistencia de visiones monoculturales en la estructura del Estado. Sin embargo, el reconocimiento y promoción del pluralismo jurídico y el buen vivir en las políticas públicas pueden abrir camino hacia una sociedad más inclusiva, equitativa y sostenible, donde se respeten y valoren las diversas formas de vida y cosmovisiones que coexisten en el Ecuador.

1.1. POLÍTICAS PÚBLICAS Y PARTICIPACIÓN: GENERALIDADES

El hecho mismo de vivir en sociedad, genera una serie de requisitos para una convivencia estable, donde se encamine a alcanzar una serie de acuerdos que promuevan un bienestar social que tome en cuenta lo individual y lo social (Blanco & Díaz, 2005), así como aspectos objetivos y subjetivos, más allá de lo económico (Pena-Trapero, 2009), en un ambiente democrático; dicha democracia en el contexto de la modernidad tiene

características como: descentralización de competencias, respeto de los poderes del estado, garantías ciudadanas, etc. (Dente & Subirats, 2014).

Según Cochran y Malone (2014), con las políticas públicas, se pretende alcanzar objetivos públicos y se centra en el estudio de decisiones y acciones gubernamentales; en donde su propia formulación debe tener en cuenta tanto restricciones sociales como políticas para su selección, cuya forma se expresa como voluntad de la población a través de convertirse en participantes o en electores (Moran et al., 2006); además, se debe ser consciente que su presencia influye en la vida de gran número de personas y que su análisis aúna a un gran grupo de profesionales, con el fin de emprender en: la definición del problema, información, alternativas, criterios, resultados, costos, decisión y socialización (Bardach, 2001).

La problemática pública se diferencia de la problemática social, en que el primero, luego de su correspondiente debate y la notoria existencia del conflicto, se decide incluirlo dentro de la agenda política (Subirats et al., 2008). Procurando, que, una política pública (como mencionan dichos autores) no se configure como una forma de dominación ejercida de un grupo sobre otro conjunto social.

Justamente una perspectiva que pretende encarar la problemática, ya no tan solo desde una visión utilitarista, es la del Enfoque Basado en Derechos (EBD), en donde la priorización de una decisión no está basada en los réditos electorales futuros (en cuanto a cantidad de población beneficiaria) sino que la focalización de recursos se da conforme a la gravedad en la vulneración de los derechos de una determinada población (Alza Barco, 2014); todo esto en un contexto de permanente disputa, puesto que la propia postura neoliberal, presente en los países latinoamericanos, promueve el establecimiento de un Estado mínimo y por ende con poco marco de acción pública ante dichas falencias.

1.1.1. La decisión de participar

En el Ecuador, se tienen ciertos mecanismos institucionalizados para la participación ciudadana y el control social, como lo son las veedurías, revocatoria del mandato, audiencias públicas, iniciativa popular normativa, consultas populares, elecciones y un sistema de participación

ciudadana (Carrera Calderón, 2015), que debe ser implementado por cada Gobierno Autónomo Descentralizado. Aquí, se tomará a la participación como aquellos mecanismos que facilitan, direccionan, y generan acciones, en donde se producen decisiones colectivas que puedan llegar a ser tomadas en cuenta en la construcción de políticas públicas a ser ejecutadas (Ospina Peralta, 2013). Desde luego, esa búsqueda de empoderamiento poblacional dentro del campo de la gestión pública deviene en una suerte de si bien la gente se vuelve copartícipe en las decisiones, también se deber ser consciente de su figura como corresponsable de ellas (Córdova Jaimés & Ávila Hernández, 2017) y asumir los riesgos que puedan aparecer en materia de adecuado uso de recursos.

Todo lo anterior, gira en torno o está atravesado por un contexto internacional, el cual puede influir en el desenvolvimiento tanto de políticas (en términos de financiamiento); como por otro lado, en las necesidades y nuevas privaciones, generadas precisamente por el efecto de la globalización y su dominio en acciones consumistas (Nayyar, 2015); lo cual, genera un alejamiento de aspectos consuetudinarios y tradicionales, lo que a su vez puede distorsionar los objetivos y la priorización de necesidades de una población concreta. Entonces, si bien, por un lado, la globalización de la información puede generar un conocimiento, participación y un pertinente reclamo de ciertos derechos que una población no goza, también, por otro lado, puede exacerbar el sentido de exclusión que una comunidad o población puede realmente tener, solo por basarse en criterios materialistas. De aquí que, la reacción que pueda tener una población ante un período de crisis global del capital y sus influencias, puede verse reflejada tanto en un renacimiento de la democracia a través de iniciativas ciudadanas, partidos políticos de base, o nuevos movimientos sociales (Feenstra, 2014), pero su verdadera importancia radica en el hecho de si cualquier decisión social, lleva a incrementar su participación directa dentro de procesos decisionales de las instituciones de su territorio, lo cual será un ejemplo claro de la eliminación de fronteras entre el poder político y la propia sociedad (Heller, 2001); entendiéndose esta dicotomía por la acostumbrada y nula interacción entre ambos lados.

1.2. PARTICIPACIÓN Y MEDIO AMBIENTE

Habiendo dicho esto, dentro de la propia gestión del territorio con una visión de sostenibilidad para el disfrute y utilización de sus recursos, el Manejo Forestal Sostenible o Manejo Sustentable de Bosques (principios emitidos en la Cumbre de Río de Janeiro, 1992) hace alusión sobre que, para la toma de decisiones debemos considerar a los factores: económico, sociocultural y ecológico (Aguirre-Calderón, 2015); en donde, se puede mencionar que una medida adecuada para evaluar la sostenibilidad, son los resultados obtenidos a través de las distintas prácticas usadas en su gestión (Martín-Fernández & Martínez-Falero, 2018). Teniendo en cuenta que, para adentrarnos en el Buen Vivir, a éste se lo debe entender como un paradigma holístico, que representa una alternativa al desarrollo, en donde se revalorizan “(...) las interrelaciones de todos sus miembros sean humanos, plantas, animales o montañas” (Elbers, 2013). Aquí, cabe resaltar que tomar en cuenta las percepciones de los diferentes actores sobre el territorio de influencia, como productores, actores políticos, líderes comunitarios, sociedad en general, etc., para establecer sus preferencias dentro de la planificación (Vainikainen et al., 2008), puede generar el empoderamiento que facilite su ejecución; esto se suma a que dentro del Buen Vivir, tanto el medio ambiente, así como la participación comunitaria (Guardiola & García-Quero, 2014), son dominios muy relevantes para cualquier análisis.

Desde luego, siempre existirá ese nivel o grado de participación ciudadana que debería existir en materia política, bien sea como mero proceso intermediario en la elección de autoridades que representen sus intereses, o, por otro lado, como actores permanentes en las decisiones; siempre se discutirá lo eficaz de la democracia representativa versus la democracia directa (Callahan, 2007), aunque algunos prefieren establecer que no son procesos contradictorios, y que más bien se abogue por su sincrónica utilización (Feenstra, 2014). Teniendo en cuenta, desde luego, que, al recabar datos cualitativos, cualquiera que sea el método empleado (entrevistas, grupos focales, etc.), no se procure alienar a los participantes en beneficio de los intereses de los encargados de llevar a cabo el propio proceso participativo (King, Feltey, & O'Neill Susel,

1998); es decir, ni la misma metodología, ni técnicos, deben influir en la definición de problemáticas y oportunidades.

1.3. EL BUEN VIVIR

Si existe un concepto que logra su reproducción en el paradigma desarrollista-capitalista, es el del crecimiento económico. Pero, ante esta visión hegemónica, nace su contrapropuesta, como lo es el decrecimiento, el cual, si bien es cierto, se genera por la búsqueda insensata de crecimiento ilimitado y proviene de una matriz de pensamiento distinta a la de los pueblos indígenas, lo cierto es, que tanto los conceptos de decrecimiento, buen vivir y postdesarrollo “(...) preconizan la suficiencia y los valores comunitarios, al tiempo que subrayan la necesidad de desplazar los mercados” (Mandeu, 2018).

Según Demaria y Latouche (2019), con el decrecimiento se espera abandonar el fetiche del crecimiento, hacia sociedades de convivencia con una vida más moderada, teniendo en cuenta que el decrecimiento va mucho más de lo económico, hacia un verdadero cambio de sociedad en donde se reduzca el metabolismo social y se superen las relaciones basadas en el mercado. El metabolismo social, nos habla de los materiales y de la cantidad (flujos) de energía que se utiliza en la economía; este es un concepto estudiado por la *economía ecológica*, la misma que establece que el sistema económico mundial es nada más un subsistema de la biosfera (Martínez Alier, Joan; Roca Jusmet, 2013).

Todo lo anterior tiene que estar plenamente representado por una seguridad jurídica que en este caso avale la consecución de la sociedad alternativa al desarrollo, más no a los capitales extranjeros. En este caso, el marco jurídico y sus decisiones jurisprudenciales deben tener en cuenta menoscabar todo intento por mantener la exclusión y explotación humana y de la naturaleza. En términos de derechos humanos y sus acciones anticapitalistas, debemos comprenderlos de tal manera que podamos “(...) crear condiciones que permitan frenar el automatismo del mercado irracionalmente absolutizado” (Gándara Carballido, 2019, pág. 144), debido a la visión economicista de los Estados y que por el poder transnacional “(...) en el marco del derecho liberal se ha venido construyendo una nueva *lex mercatoria* que deja impune prácticas que afectan

gravemente la posibilidad de que los pueblos puedan vivir condiciones de vida digna” (Gándara Carballido, 2019, pág. 149). Esto comulga con una *justicia social* de igualdad de posiciones, en donde se pretenda “(...) reducir la brecha de las condiciones de vida y de trabajo entre obreros y ejecutivos” (Dubet, 2017).

Aproximarnos a la gestión sostenible del agua supone comprender la evolución del derecho respecto a los temas ambientales. En el Ecuador los derechos del buen vivir redibujan una nueva perspectiva, que pretende formular un paradigma que sostiene el desarrollo y la tutela de otros derechos humanos fundamentales, en los que se encuentra el derecho al agua, alimentación, ambiente sano, hábitat y vivienda, salud, entre otros.

En el Ecuador la Constitución de 1984 introdujo el derecho a vivir en un ambiente libre de contaminación con la obligación del Estado a tutelar la preservación de la Naturaleza, asimismo la Constitución Política de 1998 reconoce el principio de precaución y el derecho a que cualquier persona interponga acciones para la protección del ambiente (Constitución Política de la República del Ecuador, Registro Oficial 1 de 11 de agosto de 1998, 1998). Sin embargo, la norma constitucional de 2008 convierte al país en pionero al concebir a la Naturaleza como sujeto de derechos rompiendo antiguos paradigmas.

Actualmente la Constitución contiene varios preceptos que consagran y protegen el derecho a vivir en un ambiente sano, ecológicamente equilibrado, libre de contaminación y en armonía con la Naturaleza, siendo indispensable declarar de interés público la preservación del ambiente, la conservación de los ecosistemas, la biodiversidad y la integridad del patrimonio genético del país, la prevención del daño ambiental y la recuperación de los espacios naturales degradados. Convirtiéndose en un derecho esencial, inherente a la Naturaleza humana; que fortalece la vida e integridad de las personas, garantizando la sostenibilidad y el buen vivir.

En este mismo sentido, la Corte Constitucional en uno de sus fallos jurisprudenciales ha dicho:

El *sumak kawsay* (buen-vivir) es parte de la estructura del Estado sobre el cual se asienta el proyecto del Estado que conduce a la sociedad ecuatoriana a un buen vivir. Basa su fundamento en mantener un equilibrio entre el ser humano, los recursos naturales y el desarrollo, en un marco de racionalidad y equilibrio; para tal efecto, el Estado garantiza a sus habitantes el acceso a los derechos constitucionales y en especial constituye el marco de los derechos económicos, sociales y culturales, como son: el ambiente, la salud, la educación, el desarrollo, etc., no solo como mera enunciación declarativa, sino como un todo andamiaje conducente a que los mismos se viabilicen (Corte Constitucional para el Periodo de Transición, 2010).

Se desarrolla así, un concepto en base al equilibrio y armonía, como modelo alternativo al eurocentrismo implantado desde las estructuras del Estado capitalista. Esto demuestra que el derecho indígena no solo implica una cuestión netamente cultural sino de importancia económica, social y política que busca subsistir a través de la coordinación con la otra justicia mediante un sistema de convivencia, respeto a los saberes jurídicos ancestrales y de esta con la justicia ordinaria.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tuvo como objetivo analizar cómo las políticas públicas deben garantizar una educación superior que instrumentalice el pluralismo jurídico y el buen vivir en el Ecuador.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es descriptiva y cualitativa, ya que en un primer momento se analizó descriptivamente el buen vivir y el pluralismo jurídico, para conocer cómo estos elementos deben influir en la construcción en las políticas públicas en la educación superior. Arribando a resultados que el derecho a la educación, el buen vivir y el pluralismo jurídico deben responder y promover el diálogo intercultural que erradique la discriminación y marginación que tradicionalmente han sufrido estos pueblos.

4. RESULTADOS

La relación entre pluralismo jurídico y educación superior es un tema de gran preeminencia a nivel nacional e internacional. El pluralismo jurídico constituye el reconocimiento a la coexistencia de diversos sistemas normativos y jurídicos dentro de un mismo espacio territorial o social; en sí, es la manifestación de los Estados frente a la diversidad cultural que se identifica como plurinacional e intercultural. El mismo que parte del llamado Derecho Consuetudinario, que tiene como base jurídica fundamental los conocimientos tradicionales, su estilo de vida, cultura, en general su cosmovisión del mundo. De esta manera, cada derecho, variará dependiendo del pueblo, comunidad o nacionalidad de la que se trate, así estas leyes consuetudinarias son propias y deben ser respetadas dentro de su jurisdicción (Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, 2016, p. 2). Siendo el pluralismo jurídico una parte fundamental de la concepción del derecho indígena y su materialización.

Diversos autores han conceptualizado al pluralismo jurídico como la existencia y reconocimiento de distintas formas de producción y administración de justicia más allá del sistema legal estatal. Para, Luis Prieto Sanchís (2016), es concebido como una realidad social jurídica compleja, en la que interactúan múltiples órdenes normativos incluyendo el ordenamiento estatal, los sistemas jurídicos internacionales y regionales, reconociendo la diversidad y autonomía de estos órdenes normativos en la resolución de conflictos y la protección de derechos. Por su parte, Eugene Elrich, la evolución del pluralismo jurídico parte de un “derecho viviente” “propone la idea de que el derecho no es sinónimo de centralismo estatal. El derecho ordena cada tipo de asociación humana y a partir de estas asociaciones se producen normas de control social a partir de las cuales surge el derecho” (Iannello, 2015, p. 769). Otros autores como Bobbio y Durkheim plantearon que existe una evolución de la sociedad y el derecho y con ello diferencias que deben ser garantizadas por el Estado central considerando los factores propios de cada sociedad. Lo que estos conceptos permitieron es identificar la existencia de una variedad de derechos dentro de cada sociedad.

Cada una de las conceptualizaciones referidas aporta una perspectiva y énfasis particular, pero coinciden en que el pluralismo jurídico implica la coexistencia, reconocimiento y aplicación de múltiples sistemas jurídicos en una sociedad más allá de un derecho estatal. De esta manera el pluralismo jurídico, se enfoca en la búsqueda de igualdad de derechos entre los diversos pueblos, comunidades y nacionalidades indígenas, para con el derecho estatal. Se contrapone con el monismo jurídico que reconoce como derecho todo aquello que emana de un órgano competente estatal. Este nuevo paradigma ha traído consigo la necesidad de reafirmar al derecho de justicia indígena y todos los derechos colectivos para que estos tienen sean respaldados y eficazmente aplicados.

Con la aprobación del Convenio 169 de la OIT aprobado en el año de 1989, se inició una verdadera evolución respecto a las garantías y reconocimiento de los derechos colectivos de los pueblos, comunidades y nacionalidades indígenas, estipulando que todos los Estados deberán garantizar el goce de los derechos humanos y libertades fundamentales, sin obstáculos ni discriminación (Art. 3.1), incluyendo el acceso a una educación superior respetando sus culturas, vida e instituciones propias. En armonía con este instrumento, encontramos otros que regulan el derecho a la educación. Las Naciones Unidas y la UNESCO han sido los entes responsables de elaborar normativa legal sobre educación, unos vinculantes y otros no, así los Estados tienen la obligación de adaptar los mismos a su normativa nacional interna.

Entre los instrumentos legales no vinculantes más importantes se encuentra la Declaración de Incheon y el Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo sostenible 4, que busca “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje para todos”, aunque no es vinculante “exige un enfoque global y holístico de la educación que incluye la adopción de medidas legislativas y políticas para aplicar eficazmente la agenda ODS 4-Educación 2030” (Schmidt, 2022), mismo que marca los puntos de acción de los Estados respecto a la educación dentro de sus territorios. Otro instrumento de vital importancia y de carácter vinculante para todos los estados suscriptores incluidos el Ecuador, es la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza que desde

1960 ha regulado la esfera de la educación, en este texto se enfoca en garantizar que toda persona tiene derecho a la educación, así como el acceso e igualdad en las oportunidades educativas. Bajo esta premisa, en la actualidad los países latinoamericanos como Ecuador y Bolivia han ido reformando sus legislaciones a una mucho más diversa e inclusiva, donde las prácticas, costumbres y tradiciones ancestrales de sus pueblos, son visibilizadas e instituidas al lugar que históricamente les corresponde.

En Ecuador, esta diversidad legal se instituye en la existencia de normas y prácticas jurídicas tanto estatales como no estatales. En el Art. 1 de la CR se autodefine como “unitario, intercultural y plurinacional (...)” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008), influyen en la educación superior y en la forma en que se regulan las instituciones y los actores involucrados en este ámbito, al mismo tiempo implica la validez y aplicabilidad de su administración de justicia incluido su acceso a la educación superior. Específicamente en materia de educación superior, a nivel constitucional este derecho se encuentra regularizado en los artículos 26, 27 y 28, donde se lo identifica como un derecho de todas las personas, en pos de garantizar la igualdad e inclusión social, su enfoque es netamente en el ser humano respetando sus derechos humanos, y entre otros indica que será obligatoria, participativa, intercultural entre otros lo que constituye un eje estratégico para el desarrollo nacional, finalmente en su Art. 29 inciso segundo agrega “(...) acorde con sus principios, creencias y opciones pedagógicas”. Esto en concordancia con la Constitución, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) emitida en el 2011, “descansa sobre los principios de la interculturalidad, demarcándose de los multiculturalismos y buscando el establecimiento de nuevas bases para la convivencia entre indígenas y blancos-mestizos” (Rodríguez Cruz, 2018, p. 217), de esta manera aceptando y respetando las diferencias se procure una coordinación y coexistencia entre el Estado y los diversos pueblos, comunidades y nacionalidades indígenas. La Ley de Educación Superior en su Art. 3 recalca el “carácter humanista, intercultural y científico” (LOES, 2010), de esta manera coincide con la protección y reconocimiento del Estado ecuatoriano a este derecho fundamental de todos los ciudadanos para participar en el proceso educativo superior conforme el Art. 4 (LOES, 2010). De ahí que las políticas públicas

estatales, en cuanto pluriculturalidad y multietnicidad constituyen “factores claves para la revalorización y apropiación del legado ancestral de los países andinos, así como el establecimiento de nuevos referentes para la consolidación de identidades nacionales y locales dentro del proceso reconfiguración del orden mundial” (Abad, 2013, p. 58).

5. DISCUSIÓN

Como se ha indicado y pese a que los derechos de pueblos, comunidades y nacionalidades indígenas son parte de la vida jurídica y social del Estado ecuatoriano, aún enfrentan un sinnúmero de desafíos por la inobservancia a su derecho propio o consuetudinario, sus decisiones, así como la armonización y aplicación de sus diferentes regulaciones tomadas en base a su propia cosmovisión del mundo, especialmente por la falta de conocimiento de sus costumbres y valores ancestrales lo que puede generar conflictos y tensiones entre la justicia indígena y ordinaria, mismo que puede afectar la gobernanza de sus instituciones, la resolución de conflictos y la garantía de los derechos de los estudiantes y otros actores involucrados. Pese a que se han dado avances significativos en la promoción del pluralismo jurídico en la educación superior, es importante establecer mecanismos y marcos normativos que permitan la articulación y el diálogo entre los diferentes sistemas jurídicos en el ámbito de la educación superior. Esto implica promover la interculturalidad y el respeto mutuo entre los sistemas jurídicos, así como garantizar los derechos fundamentales de todas las personas involucradas en el proceso educativo.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, es necesario que desde el Estado ecuatoriano se formulen políticas que garanticen a los pueblos, comunidades y nacionalidades indígenas su derecho constitucional a una educación cultural y lingüísticamente adecuada, respetando sus usos y prácticas ancestrales, de esta manera se revitalice el proceso educativo con el acceso equitativo a una educación superior inclusiva y diversa a los pueblos indígenas.

8. REFERENCIAS

- Abad, M. A. (2013). Las políticas públicas culturales del Ecuador en la época del “sumak kawsay.” *Punto Cero*, 26, 57–64.
- Aguirre-Calderón, O. A. (2015). Manejo Forestal en el Siglo XXI. *Madera y Bosques*, 21(Especial), 17–28.
- Constitución Política de la República del Ecuador, Registro Oficial 1 de 11 de agosto de 1998, (1998).
- Asamblea Nacional Constituyente. (2008). Constitución de la república del Ecuador 2008 norma: publicado: *Registro Oficial*, 449(20), 38. http://02a045b.netsolhost.com/legislacion/normativa/leyes/constitucion2008.pdf%0Ahttp://www.finanzas.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2012/09/NORMAS_CONSTITUCIONALES.pdf%0Ahttp://bivicece.corteconstitucional.gob.ec/local/File/Constitucion_Enmiendas_Inte
- Callahan, K. (2007). Citizen participation: Models and methods. *International Journal of Public Administration*, 30(11), 1179–1196.
- Carrera Calderón, F. A. (2015). La Participación Ciudadana y Control Social en Ecuador. *UNIANDES EPISTEME: Revista de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 2(1), 1–19.
- Córdova Jaimes, E., & Ávila Hernández, F. (2017). Democracia y participación ciudadana en los procesos de la administración pública. *Opción. Revista de Ciencias Humanas y Sociales.*, 33(82), 134–159.
- Corte Constitucional para el Periodo de Transición. (2010). *Corte Constitucional para el Periodo de Transición, Sentencia N° 0006-10-SEE-CC, Caso N°0008-09-EE, 25 de marzo de 2010.*
- Dubet, F. (2017). *Repensar la justicia social*. Siglo Veintiuno Editores.
- Elbers, J. (2013). *Ciencia holística para el buen vivir: una introducción* (Centro Ecuatoriano de Derecho Ambiental, Ed.).
- Feenstra, R. A. (2014). New social movements and democracy in the Spanish political context : A conversation with Simon Tormey. *Dilemata*, 15, 377–390.
- Guardiola, J., & García-Quero, F. (2014). Buen Vivir (living well) in Ecuador: Community and environmental satisfaction without household material prosperity? *Ecological Economics*, 107, 177–184.
- Heller, P. (2001). Moving the State: The Politics of Democratic Decentralization in Kerala, South Africa, and Porto Alegre. *Politics & Society*, 131–163.

- Iannello, P. (2015). Pluralismo Jurídico. In *Enciclopedia de Filosofía y Teoría del Derecho* (Vol. 1, pp. 767–790). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mandau, N. (2018). *Universidad Complutense de Madrid*.
https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-82472/DT41_Nicolas_Mandau_final.pdf
- Martínez Alíer, Joan; Roca Jusmet, J. (2013). *Economía ecológica y política ambiental*. Fondo de Cultura Económica.
- Martín-Fernández, S., & Martínez-Falero, E. (2018). Sustainability assessment in forest management based on individual preferences. *Journal of Environmental Management*, 206(15), 482–489.
- LOES, Pub. L. No. Registro Oficial Suplemento 298, Ley Orgánica de Educación Superior (2010). www.lexis.com.ec
- Nayyar, D. (2015). Globalization and Democracy. *Brazilian Journal of Political Economy*, 35(3), 388–402.
- Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, L. (2016). *El Derecho Consuetudinario y los Conocimientos Tradicionales*.
www.wipo.int/tk/es/igc/index.html.
- Ospina Peralta, P. (2013). La participación ciudadana en Ecuador (2009-2012). In Universidad Andina Simón Bolívar (Ed.), *Horizonte de los derechos humanos. Ecuador 2012* (pp. 147–162).
- Prieto Sanchís, L. (2016). NEOCONSTITUCIONALISMO Y POSITIVISMO. *Crónica Jurídica Hispalense*, 14, 263–279.
- Rodríguez Cruz, M. (2018). Construir la interculturalidad. Políticas educativas, diversidad cultural y desigualdad en el Ecuador. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 60, 217–236.
<https://doi.org/10.17141/iconos.60.2018.2922>
- Schmidt, D. (2022, June 4). *Instrumentos jurídicos internacionales en materia de derecho a la educación*. 2023.
- Vainikainen, N., Kangas, A., & Kangas, J. (2008). Empirical study on voting power in participatory forest planning. *Journal of Environmental Management*, 88(1), 173–180.

TRANSVERSALIDAD DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE
DEL DERECHO COMO HERRAMIENTA
DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL

PAOLA VALLEJO CÁRDENAS
Universidad Católica de Cuenca

MARCELO GUERRA CORONEL
Universidad Católica de Cuenca

ERNESTO ROBALINO PEÑA
Universidad Católica de Cuenca

JUAN JOSE CARRASCO LOYOLA
Universidad Católica de Cuenca

1. INTRODUCCIÓN

El “género”, ha sido considerado por parte de todas las ramas de las ciencias, como un término que únicamente se relaciona a la mujer o a lo femenino, en el derecho, esta prerrogativa también se ha mantenido; desde los inicios de las ciencias jurídicas, se ha considerado que son los hombres los llamados a formar parte de esta disciplina, siendo estos quienes tienen la “capacidad” para crear los principios mediante los cuales se optimizan las reglas que deben cumplirse para una adecuada convivencia social. Este discurso se ha reproducido durante años, alejando a las mujeres de las esferas jurídicas y colocándolas únicamente como seres obedientes de las normativas androcentristas que han tenido como fin el satisfacer y solucionar problemas de hombres.

Este pensamiento androcentrista, se implantó también en la esfera de la enseñanza – aprendizaje del derecho, que ha estado conformado por autoridades y por docente hombres, quienes impartían sus clases desde una perspectiva heteronormativa, en donde las mujeres no han sido consideradas sujetos de derechos. Por ello, es el feminismo académico el

movimiento que ha colocado en la palestra pública, la importancia de tener un estudio transversal del derecho con enfoque de “género”, más aún en el área de las ciencias jurídicas, pues justamente, es la abogacía la profesión que tiene como principal finalidad formar profesionales con un alto sentido de justicia, quienes, mediante el ejercicio de sus funciones, garanticen los derechos para todas y todos los miembros de una sociedad.

La relación que se ha dado entre el género y el derecho, ha estado marcada por simbolismos relativos al sexismo social (Gambay, 2018), mismo que está relacionado de manera directa con lo que Alicia Ruiz, en su libro “El Derecho en el Género y el Género en el Derecho” define como “las reglas de atribución de las palabras que individualizan a quienes están en condiciones de decir el derecho” (2000, p. 167); de ahí que, la formación universitaria de abogados y abogadas ha estado bajo las directrices del derecho masculinizado, lo cual sin duda, ha tenido como resultado que poco o nada avancemos en la inserción de un enfoque de género en lo relacionado a la administración de justicia.

Como bien lo explica Sofía Torres Menchana, la historia nos muestra una presencia de la cultura patriarcal y androcentrista en las universidades, lo cual reproduce estereotipos en el ejercicio del poder que está presente también en el contexto académico, continuando con la historia de desigualdad a la que ha estado sometida la mujer, en todos los espacios sociales, sean estos públicos o privados (2019); sin embargo, esta problemática que se presenta en el ámbito educativos universitario, resulta más llamativo aún, cuando se hace referencia al derecho, rama de las ciencias que tiene como finalidad alcanzar justicia en las relaciones sociales y estatales.

Las doctrinas y teorías que se estudian en las ciencias del derecho, históricamente se han basado en la naturaleza masculina del mismo, dejando de lado, no solamente a la mujer como sujeto de derechos, sino a todo lo relacionado con lo femenino, por ello es que existe muy pocas mujeres que han logrado estar dentro de la planta docente y peor aún alcanzado a ocupar puestos de autoridad en las escuelas y facultades de derecho.

En una entrevista realizada a Boaventura de Sousa Santos por Alan Iud, el profesor remarco que las facultades de derecho, han tenido una tradición monocultural, en donde se han reproducidos vínculos relacionados con las clases dominantes, que han visto en la construcción de ordenamientos jurídicos, la posibilidad de seguir en espacios de poder que han estado integrados en su mayoría por hombres (2015), de ahí, entonces se entiende que la enseñanza del derecho ha estado por varios años en manos de hombres que han formado profesionales del derecho con una visión hegemónica basada en teorías patriarcales y androcentristas, por ello es que De Sousa, considera que las facultades de derecho, deberían verse como campos de lucha para una transformación social, pero para ello es necesario varios componente como lo son currículos contrahegemónicos, docente progresista y estudiantes con una sensibilidad adecuada para un cambio social.

La presente investigación realiza un análisis de la transversalidad del enfoque de género como mecanismo de transformación social, que ha sido la lucha de movimientos feministas para ir ganado terreno y colocarse firmemente en las diversas esferas estatales, se analiza también, como la academia es la llamada a construir las bases de una transformación social, para lo cual es necesario que exista una nueva cosmovisión en torno al enfoque de género en el proceso enseñanza – aprendizaje, más aún en la carrera de derecho, entendiendo que son efectivamente las ciencias jurídicas, las llamadas a crear y modificar, ordenamientos jurídicos en los cuales de manera transversal se debería incluir el enfoque de género. Para esto, es necesario determinar el proceso que conlleva el cambio en la educación jurídica, que debe contar con varios elementos esenciales que se interrelacionen para lograr los objetivos deseados.

Para ello, se ha realizado un repaso por los estudios feministas que se han realizado sobre el derecho, acudiendo a los inicios del feminismo jurídico, que surgen en los años 70, en los Estado Unidos, bajo la denominación de “Feminist Jurisprudence, Feminist Legal Studies o Feminist Legal Theory”; en los cuales se profundiza la necesidad de entender la neutralidad de la ley, como un mecanismo que se ha encargado de perpetuar las injusticias en contra de las mujeres (Pranan & Solenkey, 2019), esta situación ha sido combatida por parte de las agrupaciones

feministas que han visibilizado instituciones y normas que han generado el desequilibrio social, al no reconocer a la mujer – ciudadana, como sujeto de derechos, y que deben modificarse, con la finalidad de lograr un verdadero cambio social.

Se analiza también, el rol del derecho en la sociedad, como eje creador de normas y disposición estatales (Blanco et.ál., 2019), para ello se plantea el análisis de las ciencias jurídicas, como el mecanismo que ha utilizado el poder hegemónico, para mantener un Status Quo, que ha invisibilizado la presencia e importancia de la mujer en los aspectos sociales. Se estudian los principios y reglas, que sirve como fuente del derecho y que tienen relación en la construcción de los ordenamientos jurídicos, que son utilizados para alcanzar una justicia social, en la donde todas y todos los ciudadanos, cuenten con herramientas jurídicas que garanticen de manera efectiva sus derechos.

El reto que puede significar, el cambio del modelo de la enseñanza – aprendizaje del derecho con enfoque de género, supone sin duda transformaciones estructurales, que van desde la voluntad estatal de exigir la creación de pensum académicos en el área de las ciencias jurídicas que contengan dogmáticas feministas, el acuerdo de autoridades universitarias para implementar en sus mallas curriculares enfoques direccionados al aprendizaje del derecho desde un cambio de paradigma que visibilice a la mujer, así como el compromiso y capacitación de la planta docente que reproduzca conocimiento en el área jurídica tendiente aplicarse en una sociedad diversa, sociedad que ha tenido cambios sustanciales y que requiere profesionales preparados para transformar la realidad, teniendo como principal herramienta el derecho.

2. OBJETIVOS

Evidenciar, la necesidad de incluir la transversalidad del enfoque de género en los procesos de enseñanza – aprendizaje del derecho, para de esta manera repensar las relaciones sociales, en donde de una u otra manera el derecho se encuentra inminentemente presente; para ello se estudia los discursos androcentristas y totalitarios que han estado presentes en las carreras del derecho, evidenciando la necesidad inminente de un

cambio radical, en donde se deben insertar teorías del constructivismo del género como base de la reivindicación de los derechos de las mujeres y las denominadas “minorías”.

Analizar, la responsabilidad de las universidades y en especial de las facultades de ciencias jurídicas, que han sido concebidas por parte de los movimientos de mujeres y en especial por el feminismo, como espacios de producción teórica y política, en donde se forman los futuros y futuras profesionales del derecho, quienes deben estar preparados/as para la construcción de normativa en favor de la igualdad de género, constituyéndose en generadores/as de cambios sustanciales por medio del desempeño de su profesión. Se demuestra además la necesidad de creación de manuales de estudio y material adecuado que pueda brindar las directrices que deben incorporar las y los docente en sus clases, lo cual supone un desafío, puesto que no solo debe cambiar el las mallas curriculares sino también la cosmovisión de quienes dirigen como autoridades las carreras de derecho y más aún de quienes imparten las asignaturas.

Determinar, la importancia de la incorporación de mallas curriculares en las carreras de derecho, en donde se incluyan enfoques de género conceptuales, teóricos y metodológicos, tendientes a incorporar herramientas de cambio social, para ser utilizadas como un mecanismo informador y transformados, tendiente asentar dicho enfoque en la formación de abogados y abogadas, quienes dentro de los diferentes roles que pueden desarrollar dentro de las ciencias jurídicas sea como jueces/as, litigantes, asesores/as, etc.; puedan analizar y aplicar el derecho desde una perspectiva en donde tanto lo masculino y lo femenino tenga las mismas oportunidades de acceso y garantía de sus derechos.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo, aplicando una investigación socio jurídica, mediante la cual se estudia la realidad social y como la norma puede llegar a generar cambios estructurales, utilizando la dogmática como fuente de discusión y transformación, aplicando los métodos exegético jurídico, histórico- lógico y

analítico -sintético, se demostró la hipótesis planteada de que la incorporación del enfoque de género en las mallas curriculares y por ende en los procesos de enseñanza – aprendizaje del derecho dentro de la educación superior, supone un cambio de paradigma en la solución de problemas socio jurídicos, puesto que la creación de espacios académicos en las instituciones de educación superior en donde se pueda generar conocimiento crítico sobre las desigualdades entre las cuales se encuentran las que se dan por el género de las personas, resultaría una oportunidad para superar los estereotipos y plantear una lógica integral de transformación social desde la Universidad.

4. RESULTADOS

La universidad tiene la competencia estatal de formar profesionales y personas con un alto sentido de responsabilidad social; quienes puedan hacer frente a las problemáticas económicas, sociales, raciales, sexistas, etc.; la abogacía es una profesión que aporta un alto capital social; mediante la interpretación y aplicación de los ordenamientos jurídicos que regulan las relaciones de las y los miembros de una determinada sociedad.

Es necesario establecer que la construcción de un Curriculum de la carrera de derecho con perspectiva de género, requiere establecer aproximaciones conceptuales sobre lo que se entiende por género, para ello Marcela Lagarde (1996) lo explica de forma clara al establecer que, la perspectiva de género es una voluntad política para transformar el orden de géneros, que reconozca no solamente que existe un orden de géneros, sino que además se le considera opresivo, entendiendo que existe un orden social que nos divide como hombres y mujeres, negando las mínimas igualdades democráticas a medio mundo, por ello es necesario intervenir con una voluntad activa en la construcción de alternativas no opresivas de género.

La enseñanza del derecho ha estado marcada por teorías androcentristas, estudiando únicamente dogmas relacionados a lo masculino, que ven el derecho desde una mirada androcentrista y que inclusive, muchas de las veces han colocado a la mujer en un segundo plano, o simplemente han invisibilizado sus necesidades, teniendo como resultado, escasa

normativa con enfoque de género, invisibilizando así las necesidades y derechos de las mujeres; por ello es que, los movimientos feministas de quienes forman parte muchas de las docentes de las carreras de derecho, ven en la enseñanza de las ciencias jurídicas, una oportunidad para cambiar el paradigma androcentrista del derecho, demostrando la necesidad de incluir de forma transversal en todas las asignaturas que componen las mallas curriculares, teorías feministas que comprometan el pensar de las y los estudiantes, para que puedan ver al derecho como una herramienta proclive a la inclusión y verdadera garantía de los derechos.

Las mallas curriculares en la carrera de derecho, han ido incluyendo temas progresistas de a cuenta gotas, la asignatura de Derechos Humanos, incorporada en los últimos años en el pensum, podría ser la que ha estado llamada a estudiar teorías relacionadas a los grupos considerados como “minorías”, sin embargo, como bien lo señala la doctora María Laura Clérico, docente de Derecho Constitucional la Universidad de Buenos Aires “el carácter interpretable de los programas permite sin lugar a dudas, incluir perspectiva de género en la enseñanza de cualquier asignatura” (2020, p. 85).

Este análisis crítico que debe existir por parte de las y los directivos, así como de las y los docentes de la carrera de derecho, debe enfocarse en dejar de lado el enfoque que históricamente se le ha dado a la dogmática jurídica, que ha estado marcada por la idea de que el derecho es un sistema cerrado, autosuficiente y autopoietico (Zaikoski, 2015), de ahí la necesidad de cambiar el proceso de enseñanza – aprendizaje del derecho, para que no esté basado únicamente en un conocimiento de leyes positivas y formas jurídicos, sino que mediante el estudio de teorías feministas tendientes a analizar los aspectos culturales, políticos, sociales de los hechos, se pueda alcanzar una verdadera transformación social.

Los movimientos feministas se han encargado de visibilizar la necesidad de incluir teorías con enfoque de género, como parte de una praxis emancipadora, que contengan categorías analíticas que incluyen la crítica feminista al derecho (Piccone, 2021), críticas que se basan en la visibilización de un modelo de Estado patriarcal, que ha dejado de lado la inclusión de las mujeres y de personas con identidades diferentes, cuya subordinación se ha visto acompañada por ordenamientos jurídicos

androcentristas y por operadores legales poco sensibilizados con los derechos de esta población.

Es necesario entonces, seguir y analizar las corrientes feministas, que han sido las encargadas de colocar en la palestra pública la necesidad de incorporar en los procesos enseñanza - aprendizaje, nuevos modelos y dogmas, estudiando a autoras, que han escrito y desarrollado teorías tendientes a una transformación social, en donde todos los ciudadanos, sean vistos como sujetos de derechos y que se encuentran amparados bajo un paraguas normativo tendiente a garantizar los derechos de todas y todos.

La sensibilidad de las y los docentes de la carrera de derecho en temáticas de género, resulta un eje relevante en torno al cambio de paradigma de la enseñanza – aprendizaje, puesto que en las diversas asignaturas que contienen las mallas curriculares, se puede insertar un enfoque de género, ya sea en la literatura que se estudia, el lenguaje inclusivo que se utiliza en las clases y las temáticas de los trabajos a realizar, para ello es responsabilidad de la Universidades, realizar procesos de capacitación y de sensibilización a su planta docente en temáticas sociales entre las cuales se encuentra la equidad de género.

El androcentrismo jurídico, se ha evidenciado también en las autoridades que han estado al frente de las carreras de derecho, han sido pocas las mujeres que han podido alcanzar puestos directivos en las instituciones de educación superior, más aún en las carreras relacionadas a las ciencias jurídicas, esto pone en manifiesto la disparidad y la falta de planes de igualdad sustantivos en las universidades; sin embargo, cabe recalcar, que no necesariamente la presencia de mujeres en altos cargos directivos, garantiza una inclusión de enfoque de género en las mallas curriculares, este cambio de paradigma, puede y debe llevarse a cabo tanto por hombre y mujeres, personas que estén convencidas, de que efectivamente un proceso de enseñanza – aprendizaje del derecho desde una perspectiva de género, podría ser un mecanismo efectivo de transformación social.

5. DISCUSIÓN

El reconocimiento de la mujer – ciudadana capaz de participar activamente en el contexto social, político y jurídico de una sociedad, ha sido

una lucha constante de los grupos de mujeres que han visto en el movimiento feminista el medio para obtener una reivindicación de los derechos que les habían sido negados históricamente. Es necesario recalcar que la legitimidad e institucionalización de los roles de género han sido una de las limitantes más importantes en torno a los avances en los cambios estructurales de comportamientos que se han naturalizado, los cuales además se han ido adecuando paulatinamente a las sociedades en concreto, estos constructos sociales responden a las realidades políticas, culturales y religiosas de cada país, lo cual a su vez condiciona el grado de aplicación y eficacia de las distintas políticas públicas que se han ido creando o modificando dentro de la temática de género y que se presentan como un mecanismo imperante que tiene como finalidad la resolución de problemas relacionadas a las desigualdad de sus habitantes.

El género a lo largo de la historia, ha sido investido de poder, por diversos movimientos feministas (Palomar, 2016), quienes lo han acuñado como un instrumento que ha permitió evidenciar las desigualdades a las que históricamente han sido sometidas las mujeres, sin embargo, como bien lo manifiesta Judith Salgado (2006), es necesario aclarar la confusión que reiteradamente se ha dado al termino, al considerarlo como sinónimo de mujer, esto talvez se debe a que, efectivamente han sido diversas autoras mujeres, quienes han analizado este término como base de las teorías feministas que se han implantado en las conceptualizaciones, filosóficas, sociológicas, sociales y normativa; sin embargo, si bien el termino género no es un sinónimo de lo femenino ha demostrado lo difícil que resulta ser mujer.

Es precisamente la mayor exponente del feminismo, Simone de Beauvoir, quien mediante su obra “El segundo sexo”, coloca sobre la mesa, las dificultades que implica ser mujer en un mundo de hombres, con leyes creadas por hombres para resolver problemas de hombres. La autora especifica en su libro que no nacemos mujeres, nos hacemos mujeres (De Beauvoir, 1949), poniendo de esta forma en manifiesto que no existen atributos ni roles, que están directamente relacionado con lo femenino, sino que es, precisamente la sociedad quien atribuido imposiciones, ideas, comportamientos y valores tanto a hombres como a mujeres.

Como bien lo explica Ramiro Ávila Santamaria: “no es justo, ni tiene sentido perpetuar diferencia de roles que provoca tanta distinción intolerable” (2009, p.68), pero para esto es necesario entender de donde viene la palabra género, término que el feminismo lo empieza a emplear a partir de los años 60, es la antropóloga cultural Gayle Rubín, quien profundiza dentro de su obra “el tráfico de mujeres” la distinción de las palabras sexo- género, exponiendo de manera más clara, que es precisamente la sociedad quien tiende a transformar la sexualidad biológica en productos de la actividad humana con la finalidad de satisfacer las mismas, bajo estas premisas entonces se podría entender lo mencionado por Selles al decir que:

La naturaleza humana es corpórea, sin embargo es necesario reconocer que la esencia humana es psíquica, por ello es necesario prestar atención no solo a las distinciones somáticas entre varón y mujer, sino también a las psíquicas de esos dos tipos humanos (2006, p. 277).

De ahí que, se ha popularizado, el uso de la palabra género como una contraposición a la palabra sexo, puesto que no necesariamente deben estar relacionadas, el género está intrínsecamente relacionado con las construcciones sociales que han dado roles definidos a lo masculino y femenino, como resultado de las costumbres sociales, estos roles se han incluido también en las distintas profesiones y en la enseñanza de las mismas, siendo el feminismo, presentado como un movimiento político que aparece formalmente en la segunda guerra mundial en los Estados Unidos y Europa, quien ha tratado visibilizar y de transformar esta realidad.

La ciencia del derecho no ha escapado a estos estereotipos, vivimos en sociedades que históricamente han estado reguladas por ordenamientos jurídicos, los mismo que han sido construidos en base a discursos e ideologías androcentristas, en donde lo masculino ha tenido especial relevancia, es decir; el derecho también ha sido atravesado por el género. (Pitch, 2010), una de las principales teorías que se estudia en el derecho, es la de Rousseau “El contrato Social”, el mismo que explica que los individuos que desean pertenecer a una sociedad determinada debe ceder ciertas libertades con la finalidad de que el ente gubernamental le brinde seguridad jurídica en sus interacciones sociales.

Es precisamente Carole Pateman, quien explica en su obra “el contrato sexual” que inclusive en teorías clásicas como “el contrato social”, se ha puesto en manifiesto la invisibilización y vulneración a la que ha sido expuesta la mujer a lo largo de la historia al considerar que “los desarrollos políticos más amplios, han dejado fuera algo vital, relacionadas a de las teorías contractualistas correspondiente al rol de las mujeres en la sociedad” (1995, p.58). De esta manera queda evidenciada la ideología que tenía la autora en torno a la exclusión de las mujeres del área del derecho, pues considera que esto no es un efecto, sino una condición primera, el apetito contractual del cual nacen los diferentes ordenamientos jurídicos tiene como base un apetito patriarcal (Pósleman, 2019).

De ahí que la mujer, en la historia del derecho, ha sido colocado por diversas teorías de los máximos exponentes de las ciencias jurídicas como objeto del derecho y no como sujeto del derecho, en este sentido Judith Butler, apela a las fabulas fundacionalitas, y manifiesta que la cuestión de las mujeres como sujeto del feminismo, plantea la posibilidad de que no haya un sujeto que exista antes de la ley, esperando la representación de y por esta ley.

Como se evidencia, el derecho desde sus orígenes ha tenido como sujeto principal de representación al hombre, Alda Facio considera que “cuando el hombre es el modelo de ser humano, todas las instituciones creadas socialmente, responden solamente a las necesidades sentidas del varón, o cuando mucho, a las necesidades que el varón cree que tienen las mujeres” (1996, p. 82). Lo expuesto por Facio, es una dicotomía, a la cual no escapa la educación, menos aún la educación del derecho, que se ha basado en las necesidades de los hombres, teniendo como prerrogativa lo masculino en todo el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Los grupos feministas, han luchado constantemente para evidenciar que el derecho se encuentra mal concebido y por ende mal enseñado y aplicado, por ello se ha construido a través de luchas históricas, cuerpos normativos internacionales que reivindican los derechos de las mujeres en diferentes ámbitos tanto públicos como privados, estos a su vez, han servido de fuente para la construcción de normativa constitucional e infra-constitucional con enfoque de género, la misma que se entiende, servirá de base para reivindicación de los derechos de las mujeres, sin

embargo, esto se ha plasmado únicamente como una igualdad formal, entendiendo a la misma como un igualdad abstracta, que si bien declara que todos somos iguales ante la ley, requiere de mecanismo implícitos en la igualdad material para que grupos considerados como minoritarios, puedan llegar alcanzar una igualdad propiamente dicha.

Dentro de estos mecanismos, sin duda se encuentra la enseñanza del derecho en donde la transversalidad del enfoque de género este presente, María Verónica Piccone en su obra, la enseñanza del Derecho Político con perspectiva de género indica que la enseñanza del derecho es aséptica, de alguna extraña manera, ajeno a la que constriñe. Conocer el derecho positivo, asimilado en general en el sistema continental – europeo a las leyes, supone conocer las normas de memoria (2021). Este modelo positivista del derecho, en donde los administradores de justicia se han convertido en únicamente la boca de la ley, supone una falta de interiorización de la norma, que produce una falta de empatía que únicamente se presenta el momento que se realiza un proceso de hermenéutica jurídica que permite darle un sentido social a lo legal.

Si bien ahora, lo femenino está presente en los procesos de enseñanza – aprendizaje del derecho, quienes forman parte de los sistemas educativos universitarios deben encontrar herramientas que permitan desarrollar mecanismos en donde se pueda evidenciar el enfoque de género como un paso más para la protección y garantía de los derechos de todas y todos, el papel que debe tener el derecho en el aspecto educativo contempla el formar personas y profesionales con diferentes maneras de ver la vida, lo moral y lo más importante, lo justo e injusto (Guerrero, 2018); por ello, el trabajo que se hace desde la enseñanza de las ciencias jurídicas radica en no solo dar a conocer la norma, sino interpretar y aplicar la norma, desde un enfoque inclusivo que permita la configuración de sociedades más justas, en donde todas y todos los miembros, se sientan sujetos de derecho.

6. CONCLUSIONES

El enfoque de género, se ha desarrollado e implantado en varios espacios tanto públicos como privados de la sociedad, la visibilización de las

mujeres como sujetos de derecho ha sido percibido como una forma mediante la cual los Estados pueden vindicar los derechos de más de la mitad de la población mundial, misma que ha estado subordinada a ordenamientos jurídicos que históricamente han tenido como único modelo a lo masculino; y por ende, se ha encargado de redactar normas para solucionar problemas que atañen únicamente a los hombres.

El derecho ha sido configurado como una ciencia en donde lo masculino ha tenido relevancia, de ahí la necesidad de evidenciar que los procesos de enseñanza - aprendizaje de las ciencias jurídicas, siguen teniendo como modelo el androcentrismo, la falta de voluntad política y la invisibilización de la necesidad de cambiar el paradigma de educación sobre todo en carreras como el derecho resultan un reto a superar, pues la abogacía tiene como finalidad la interpretación y aplicación de normativa para garantizar los derechos de todas y todos.

Los movimientos feministas han sido los responsables de generar aportes tendientes a los cambios curriculares de varias carreras, dentro de las cuales se encuentra el derecho, es necesario que quienes forman parte de las universidades (autoridades, docentes, administrativos y estudiantes), sientan la necesidad de repensar las múltiples dimensiones de desigualdades de género a la que ha estado expuesto todo lo que no se ha identificado como masculino, para ello se plantea la inserción de estrategias didácticas en donde se encuentre transversalizado el enfoque de género.

Es evidente la responsabilidad que tienen las Universidades como entes garantes de la deconstrucción y reconstrucción de las cosmovisiones sociales, para ello es necesario, que quienes estén en puesto de toma de decisiones dentro de las universidades y sobre todo dentro de las carreras de derecho, tengan una sensibilidad especial a los cambios sociales tendientes a la inclusión de los grupos denominados “minorías” como sujetos de derecho, esto implica un cambio en las teorías bajo las cuales se estudia el derecho, demostrando la importancia de la transversalidad de enfoque de género como herramienta de formación académica de los nuevos y nuevas profesionales del derecho.

Es necesario plantearse que la enseñanza del derecho, requiere cambios sustanciales en los diferentes niveles, esto con la finalidad de dejar de lado una educación que reproduce modelos androcentristas en donde las mujeres han sido excluidas, las ciencias jurídicas deben centrarse en garantizar los derechos a todas y todos los miembros de una sociedad diversa, que ha tenido grandes cambios sociales, los cuales deben verse reflejados en la reestructuración de los planes académicos inclusivos en donde se evidencia la transversalidad del enfoque de género como mecanismo de transformación social.

8. REFERENCIAS

- Ávila, R. (2009). *El Género en el derecho*. Quinto: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.
- De Beauvoir, S. (1949). *El Segundo Sexo*. París: Gallimard.
- Gambay, M. S. (2018). El rol del derecho en la construcción de identidades de género: replanteando el análisis de género desde los aportes de la teoría crítica. *FORO*, 5-19.
- Guerrero, E. (2018). La enseñanza del Derecho como un espacio de conflicto en una sociedad diversa: aportes para el debate. *Revista Facultad de Jurisprudencia*, 3. Obtenido de <http://www.revistarfjpuce.edu.ec/index.php/rfj/article/view/38>.
- Iud, A. (02 de 09 de 2015). Las facultades de Derecho como campo de lucha. Servicio Informativo Eucomenico y Popular. Obtenido de <https://ecumenico.org/las-facultades-de-derecho-como-campo-de-lucha>.
- Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. horas y HORAS, 13-38.
- Palomar, C. (2016). Veinte años de pensar el género. *Debate Feminista*.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Piccone, M. (2021). *La enseñanza del Derecho Político con perspectiva de género*. Buenos Aires, Argentina.
- Pitch, T. (2010). Sexo y Género de y en derecho: El feminismo Jurídico. *Anales de la cátedra Francisco Suarez*, 435-459.
- Pósleman, C. (2019). Pateman y Deleuze. Resonancia en torno al contrato sexual. *MILLCAYAC - Revista Digital de Ciencias Sociales*, VI(10), 197 - 204.

- Pranan, R., & Solenkey, S. (2019). Feminist Jurisprudence: An Evolution from Fixed Mindset to A Growing Mindset. *Amity International Journal of Juridical Sciences*, 5, 32-39. Obtenido de https://amity.edu/UserFiles/aibs/f5df2019%20AIJJS_29-36.pdf.
- Ruíz, A. (2000). El Derecho en el Género y el Género en el Derecho. *CEADEL*.
- Salgado, J. (2006). Género y derechos humanos. *FORO*, 5, 163-173.
- Torres, A. (2019). La promoción de la igualdad de género a través de la enseñanza del Derecho. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 21-42.
- Zaikoski, D. (2015). Educación Jurídica en la Facultad de Ciencias Económicas y Jurídicas de la UNL Pam: entre la reforma del Plan de Estudios y los requerimientos de los estudiantes. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XII(12), 1-22. Obtenido de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1511/1521>.

PARTE II

INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
A PARTIR DE LA APLICACIÓN DE LAS TIC Y
NUEVAS HERRAMIENTAS EN EL AULA

SECCIÓN I

NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA
A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN *ONLINE* Y
LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

EL DERECHO MERCANTIL EN UN ENTORNO DE EDUCACIÓN EN LÍNEA

JUDITH MORALES BARCELÓ
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

El uso cada vez más extendido de las nuevas tecnologías se puede ver en todos los ámbitos de nuestras vidas. En este sentido, la educación no es ajena a este fenómeno. Cada vez hay más oferta universitaria en un entorno virtual y cada vez hay más alumnos que, por diferentes razones, optan por seguir sus estudios en línea, lo que permite un más fácil acceso a los estudios universitarios.

Tradicionalmente para la enseñanza de las ciencias jurídicas se ha seguido un método de lección magistral, donde el profesor imparte la lección y el alumno se limita a recibir esa información. Sin embargo, la introducción de las nuevas tecnologías ha abierto un abanico de posibilidades, desde la utilización más simple como el uso de presentaciones en power point, o con un programa similar, hasta la impartición de las asignaturas de una forma totalmente virtual. A pesar de que la situación de pandemia del Covid-19 puso sobre la mesa que era posible la adaptación de la enseñanza universitaria de forma on line por parte de universidades con una enseñanza exclusivamente presencial, con anterioridad muchas universidades ofrecían sus estudios de forma totalmente virtual.

En la actualidad, además de ser profesora permanente de una Universidad presencial, también colaboro con una Universidad a distancia. Esta experiencia me permite conocer de primera mano los dos sistemas de enseñanza universitaria.

En el presente trabajo voy a explicar mi experiencia en la enseñanza del Derecho Mercantil en un entorno on line. Así mismo, explicaré cómo se

desarrolla esa enseñanza y cuáles son, desde mi punto de vista, las ventajas y desventajas de este sistema, que cada día crece más, pues son más los estudios que se pueden seguir mediante este tipo de enseñanza y el número de matriculados aumenta cada año.

2. OBJETIVOS

El objetivo del presente trabajo es explicar la metodología empleada en la enseñanza de una asignatura de Derecho mercantil del Grado de Derecho en el contexto de una Universidad totalmente a distancia, esto es, una enseñanza 100% *online*. Según un estudio realizado en el año 2021, el número de alumnos que opta por este tipo de enseñanza se ha multiplicado en un 900% desde el año 2000 (Varela, 2021).

La asignatura objeto de este estudio, tal y como se ha avanzado, es Derecho Mercantil II, del Grado de Derecho. Los objetivos de aprendizaje de esta asignatura, tal y como se explica en el plan docente, se centran en el Derecho de sociedades y el Derecho concursal. Estos objetivos se dividen en cuatro unidades.

En la primera unidad se estudia: la teoría general del Derecho de sociedades, la distinción entre las sociedades civiles y las sociedades mercantiles, las sociedades personalistas (sociedades colectivas y sociedades comanditarias simples), los requisitos y el procedimiento de constitución de las sociedades capitalistas (sociedades anónimas, sociedades de responsabilidad limitada y sociedades comanditarias por acciones) y la financiación de las mismas. En la segunda unidad se estudia: el régimen de las participaciones sociales y el de las acciones, los órganos sociales (junta y órgano de administración) y las cuentas anuales. En la tercera unidad se estudia: la modificación de los estatutos sociales, la separación y exclusión del socio, la disolución y liquidación de la sociedad, las modificaciones estructurales, algunas formas societarias especiales como la sociedad cotizada y la sociedad europea domiciliada en España y los grupos de sociedades. Y en la cuarta unidad se estudia el Derecho concursal, en concreto: los requisitos, procedimiento y efectos de la declaración de concurso, la fase común, la fase de convenio, la fase de liquidación, la calificación del concurso y su finalización.

En cuanto a las competencias que deben alcanzar los alumnos, el plan docente de esta asignatura, distingue entre las específicas, las transversales y las básicas.

Las competencias específicas son las siguientes: identificar los principios jurídicos y las instituciones jurídicas específicas del ámbito del derecho mercantil societario. Para ello, se proponen los siguientes objetivos: comprender el concepto de sociedad y sus diversas manifestaciones en nuestro ordenamiento; comprender las diferencias entre las sociedades personalistas y las capitalistas; conocer el régimen de las sociedades de capital y las peculiaridades específicas de las sociedades anónimas y de las sociedades de responsabilidad limitada; comprender la estructura financiera y la estructura orgánica de las sociedades de capital; conocer el régimen de modificaciones estructurales de las sociedades mercantiles; conocer el régimen del concurso de acreedores; buscar, obtener y utilizar las fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales); interpretar textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinaria y utilizando los principios jurídicos como instrumento de análisis; aplicar los principios del Derecho y la normativa jurídica a supuestos fácticos.

La competencia transversal es resolver situaciones conflictivas o problemáticas con decisión y criterios claros.

Y las competencias básicas son: saber aplicar los conocimientos en el trabajo o vocación de una forma profesional y tener las competencias que se suelen demostrar mediante la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; ser capaces de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

Además de estas competencias, previstas en el plan docente de la asignatura, consideramos que otra competencia que se podría citar sería el dominio de las técnicas informáticas. Puesto que la enseñanza se desarrolla de forma totalmente virtual y mediante una plataforma, inevitablemente el seguimiento del curso lleva al dominio de las mismas.

3. METODOLOGÍA

Un sistema de enseñanza totalmente virtual debe estar minuciosamente diseñado o planificado, ya que no es posible reproducir el sistema presencial sin hacer adaptaciones.

En este punto, quisiéramos señalar que la situación de pandemia generada por el Covid-19 generó la necesidad de adaptar la enseñanza que era presencial a la virtual. Además, no se pudo hacer de una forma gradual. Esto supuso que en estos entornos hubiese un cambio muy relevante en el uso de las nuevas tecnologías y en el papel de los profesores y en los estudiantes (Sotelo et al., 2022). Aunque el gran desafío lo tuvieron los profesores, quienes tenían que asegurarse que con el nuevo uso de las tecnologías debían garantizar que se alcanzaban los objetivos de aprendizaje y las competencias, previstos en los planes docentes de sus asignaturas (Ruiz et. al, 2022).

Se ha afirmado que la enseñanza *online* debe seguir cuatro fases: la planificación, la evaluación, la calidad y la mejora (Rayón et al. 2020). En esa planificación debe colaborar no sólo la institución desde la que se ofrece la enseñanza *online* sino el profesorado implicado. Debe haber una evaluación de la enseñanza para obtener resultados en cuanto a la calidad y es necesario establecer las actuaciones de unas posibles mejoras.

La enseñanza *online*, o *e-learning*, tiene como base una plataforma a través de la que se desarrollan todos los elementos necesarios: se pueden colgar los apuntes de la asignatura, se cuelga las tareas que realizan los alumnos y se establece la comunicación entre el profesor y el alumno, así como entre los alumnos. Dentro de la enseñanza *online* es posible aplicar diferentes metodologías. La que explico en el presente estudio, que es la seguida en la Universidad en la que colaboro, es, desde mi punto de vista, tradicional.

En primer lugar, me gustaría indicar que el número de alumnos matriculado en cada aula es elevado, alrededor de los 70 alumnos, algunos de los cuales cuelgan su foto y otros la omiten. En el caso concreto de Derecho Mercantil II hay cinco aulas, cada una de las cuales tiene un profesor responsable y hay un coordinador de todas las aulas.

El campus virtual es la plataforma base. En cada aula de asignatura se encuentra la información básica: el plan docente, los materiales del curso, los diferentes tabloneros de anuncios, los fórums, así como el espacio para colgar las tareas realizadas por los alumnos.

Esta asignatura, tal como he indicado al inicio, se desarrolla en cuatro unidades didácticas. Respecto a cada unidad didáctica se plantea una prueba de evaluación continua. Cabe decir que existe una coordinación entre los profesores de las diferentes aulas porque el material o apuntes de la asignatura, colgado en el campus, es el mismo en todas las aulas y también lo son las cuatro pruebas de evaluación continua. Los alumnos tienen a su disposición en el aula los materiales de las cuatro unidades, así mismo tienen una bibliografía recomendada y una biblioteca a la que pueden acceder de forma virtual. En cuanto a esas pruebas de evaluación continua, puesto que somos 5 profesores los que impartimos esta asignatura en las diferentes aulas, nos repartimos su redacción, de tal forma que cada profesor se encarga de redactar una prueba de evaluación continua y su propuesta de solución y un profesor es el que se encarga de elaborar las pruebas finales y los exámenes.

Los alumnos tienen a su disposición, desde el primer día del curso, el calendario para que puedan organizarse en cuanto a las entregas de las pruebas de evaluación continua. Suele haber unas tres semanas desde que se cuelga el enunciado hasta que el alumno debe colgar la resolución. La no entrega de una de las prácticas o su entrega fuera de plazo, no justificada, implica el no poder seguir con la evaluación continua.

Las pruebas de evaluación continua son individuales. Y están divididas en tres partes: una primera parte, donde se incluyen diez afirmaciones y hay que decir si son verdaderas o falsas y justificar la respuesta; una segunda parte, donde hay un caso práctico y hay que resolver las diferentes preguntas que se plantean; y una tercera parte, que consiste en la búsqueda y el análisis de una resolución de nuestros tribunales mediante la resolución de unas cuestiones que se plantean. El peso de cada parte de la prueba suele ser la misma. Cabe decir que el mismo día que se cuelga la nota de cada prueba de evaluación continua también se cuelga la propuesta de solución, redactada por el profesor que ha elaborado esta prueba. En mi opinión, colgar esta propuesta de solución es de mucha

utilidad porque el alumno puede comparar su prueba y ver en qué aspectos ha fallado. De esa forma, puede insistir más en su estudio y plantear al profesor la duda que le haya podido surgir.

En el caso de que el sistema de evaluación escogido sea el de evaluación continua, superadas las pruebas de evaluación continua, los alumnos deben realizar una prueba de síntesis. En el caso de que el sistema escogido sea el de la evaluación única, los alumnos deben hacer un examen. Sin embargo, estas cuestiones relativas a los sistemas de evaluación se explicarán en el apartado de resultados.

Como decía con anterioridad, la comunicación entre profesores, entre profesor y alumno y entre alumnos se hace mediante el campus. Los profesores nos comunicamos a través del correo electrónico corporativo o bien a través de un fórum del aula, al que podemos acceder los cinco profesores responsables de cada una de las aulas de Derecho Mercantil II y el coordinador de la asignatura. Este fórum resulta muy útil porque en él compartimos, entre otras cuestiones, las posibles dudas que nos puedan surgir o noticias que colgamos en nuestras aulas para los estudiantes. La comunicación entre el profesor y el estudiante se realiza a través del correo electrónico corporativo. Y la comunicación entre los estudiantes se realiza a través de un fórum del aula. En este fórum los alumnos plantean a sus compañeros de asignatura las dudas que les puedan surgir no sólo de contenido sino también a nivel metodológico. El profesor debe estar atento a este fórum para dar respuesta a aquellas preguntas que se planteen y que no obtengan respuesta por parte de otros compañeros o bien que la respuesta no sea correcta.

Al final del curso también se habilita un espacio de síntesis. A este espacio pueden acceder los alumnos de todas las aulas de Derecho Mercantil II y todos los profesores responsables de la asignatura. La finalidad del mismo es que se puedan resolver las dudas que puedan surgir de cara a la prueba final de la asignatura (tanto si se sigue la evaluación única como la continua). De esta forma, todos los alumnos pueden leer las dudas que cualquier compañero pueda tener y que cualquier profesor pueda resolver.

En esta universidad, los alumnos no tienen clases magistrales. Deben resolver las pruebas de evaluación continua o hacer el examen final,

preparando la materia por su cuenta, con los materiales colgados en el aula y, en su caso, la bibliografía recomendada en el plan docente. Si bien, cualquier duda que puedan tener no sólo respecto a la resolución de las pruebas de evaluación continua sino también de la materia que están estudiando para hacer la prueba de síntesis o el examen final, puedan plantearla al profesor enviándole un correo electrónico o bien en el fórum, dirigido al resto de sus compañeros de clase.

Como hemos dicho con anterioridad, para preparar la asignatura los alumnos tienen a su disposición los materiales, que son apuntes elaborados por diferentes profesores, de cada una de las unidades. También tiene una Guía de estudio de cada unidad, que es un resumen de los materiales así como un punto en el que se recoge la posible actualización, para aquellos casos en los que alguna cuestión del módulo haya sido modificada y no se haya podido redactar el material adaptado a esta modificación. Así mismo, hay una biblioteca *online*, desde la que se puede acceder a diferentes libros, manuales y bases de datos en las que se pueden consultar artículos doctrinales y resoluciones judiciales y administrativas.

Otro de los instrumentos que los alumnos tienen a su alcance en el aula virtual es el test de autoevaluación. El coordinador de la asignatura ha colgado cuatro *tests*, uno por cada unidad, donde se plantean diferentes preguntas con cuatro posibles respuestas, aunque tan sólo una es la correcta. El alumno realiza este test que la plataforma corrige automáticamente, así el alumno conoce el restado al momento. La realización, de estos cuatro *tests* es obligatoria aunque no tiene un impacto sobre la nota de la asignatura. La finalidad es que el alumno pueda comprobar si ha entendido y ha asimilado correctamente los conceptos de cada unidad y puede realizar el test las veces que quiera.

Finalmente, querría comentar que el tablón de anuncios el profesor va colgando, como mínimo, una noticia o resolución, judicial o administrativa, por semana, con la finalidad de que haya cierta actividad y que el alumno no se sienta abandonado en su estudio. Suelen ser noticias de actualidad o resoluciones recientes y relacionadas con la unidad que en cada momento se está estudiando. En este aspecto también es muy útil la cooperación entre los profesores de la asignatura, pues, como he

comentado con anterioridad, tenemos un fórum de comunicación, en el que compartimos los anuncios que colgamos en nuestras aulas, por si otro profesor quiere colgarlos en la suya.

4. RESULTADOS

Los resultados académicos obtenidos en la asignatura de Derecho Mercantil II suelen ser muy positivos, son pocos los alumnos que suspenden la asignatura.

Para superar la asignatura, como hemos avanzado, es posible seguir el sistema de evaluación continua o el sistema de evaluación única. El primero es el recomendable y es aquel que siguen la mayoría de los estudiantes.

El sistema de evaluación continua prevé la realización de cuatro pruebas de evaluación continua, que suponen el 40% de la nota final de la asignatura, cada una de esas pruebas es un 10% de la nota final. Y también de una prueba de síntesis, que es el 60% de la nota final. Aquellos alumnos que no aprueban las pruebas de evaluación continua no podrán realizar la prueba de síntesis, sino que deberán hacer un examen final. Cabe decir que la nota mínima de la prueba de síntesis para que se puedan aplicar los porcentajes indicados es de un 4, pues de lo contrario la asignatura estará suspendida.

Con la finalidad de comprobar los conocimientos de los alumnos, la prueba de síntesis no es una prueba en la que se plantean preguntas teóricas sino dos casos prácticos con diferentes preguntas, que deben responder los alumnos. De esta forma se evita, en la medida de lo posible, que los alumnos se limiten a cortar y pegar la información que encuentren o la que haya en los materiales del curso, pues debe haber cierto razonamiento. En este punto cabe decir que ha habido un cambio desde la pandemia del covid-19 porque con anterioridad las pruebas finales, ya fuesen de síntesis o el examen final eran presenciales y desde la pandemia son virtuales, lo que impide tener la seguridad de que el alumno sea el autor de esas pruebas o exámenes y además permite que el alumno pueda consultar diferente material para contestar a las preguntas planteadas.

En cuanto al sistema de evaluación única, consiste en la realización de un examen final. Este examen, de igual forma que la prueba de síntesis, consiste en la resolución de varias preguntas planteadas respecto a un caso práctico. En este caso, son cuatro casos prácticos los que se presentan.

Las pruebas de síntesis y los exámenes se deben hacer los días y horas marcados por la Universidad. Para permitir que todos los alumnos las puedan hacer, se proponen tres días diferentes y los alumnos escogen el día que van a hacerla.

Una vez han acabado los tres turnos de realización de las pruebas de síntesis y de exámenes, el coordinador de la asignatura cuelga la solución, para que los alumnos puedan comparar sus respuestas. De esta forma el alumno puede entender qué preguntas ha fallado o han sido incompletas, lo que facilita la resolución de la revisión de pruebas o exámenes finales que pueden pedir los alumnos.

Como decíamos con anterioridad, la mayor parte de los alumnos sigue el sistema de evaluación continua, lo que permite un estudio continuo de la asignatura y poder repartir el peso de la nota. Son pocos los alumnos que suspenden y en su mayoría los que lo hacen han seguido el sistema de evaluación única. Cabe tener en cuenta que no hay una reevaluación, pues en el caso de que un alumno suspenda la asignatura debe volver al matricularse otro semestre.

5. DISCUSIÓN

La enseñanza universitaria *online* es un éxito por el número de alumnos matriculados. Cabe decir que en su mayoría el perfil del alumno es muy diferente a aquel que encontramos en las universidades totalmente presenciales. En las universidades a distancia la mayor parte de los alumnos han cursado unos estudios universitarios previamente, lo que hace que escojan la enseñanza *online* para unos segundos o posteriores estudios universitarios. Por esta razón, no son estudiantes tan jóvenes como los que solemos encontrar en las universidades presenciales, aspecto que ayuda en cuanto al disciplina que requiere la enseñanza *online*, y generalmente son personas con obligaciones laborales y, en muchos casos, personales.

Este tipo de enseñanza facilita el acceso de los estudios universitarios porque el alumno escoge no sólo de cuántas asignaturas se matricula cada semestre, sino que escoge el momento del día o de la semana que dedica al estudio, porque no hay una clase magistral presencial ni virtual a la que asistir. En mi opinión, podría ser positivo incluir en esta metodología la realización de una clase magistral cada cierto tiempo. Pues tengo conocimiento de que en otras Universidades a distancia los profesores imparten una lección magistral cada semana, a la que asisten los alumnos virtualmente y que además queda grabada no sólo para que puedan visualizarla aquellos que no hayan podido asistir sino para que se pueda ver las veces que se quiera. En estas clases magistrales, a pesar de que son de corta duración, el profesor insiste en aquellos conceptos más difíciles de entender y el alumno puede plantear dudas, que son resueltas de forma simultánea.

A pesar de que este sistema de enseñanza tiene muchas ventajas también es posible señalar unas desventajas.

En cuanto a las ventajas que ofrece la enseñanza universitaria *online*, en primer lugar, podemos destacar la flexibilidad que supone. El alumno puede tener acceso a la plataforma desde cualquier parte del mundo y puede hacerlo en cualquier momento del día. Esto permite que el alumno pueda organizarse de forma flexible, sin tener que acudir presencialmente a un lugar y sin tener que hacerlo en un horario en concreto. En segundo lugar, esta flexibilidad implica un ahorro de tiempo en desplazamientos para acudir al centro de estudios y un ahorro de gastos en cuanto esos desplazamientos, a pesar de que debemos tener en cuenta que la enseñanza universitaria *online* no es barata. En tercer lugar, el alumno marca su ritmo de estudio, pues a pesar de que si sigue la evaluación continua debe entregar unas pruebas de evaluación continua en unas fechas determinadas, puede organizar libremente el estudio. Y finalmente, el alumno mejora sus habilidades tecnológicas porque todo el sistema se desarrolla de forma virtual.

Sin embargo, tal y como hemos señalado, este sistema supone una serie de desventajas. En primer lugar, optar por la enseñanza universitaria supone que el alumno tenga una mayor disciplina y que deba organizar de forma adecuada su tiempo. Puesto que hay mayor libertad para organizar

el estudio si no se hace correctamente puede ser perjudicial para el seguimiento del estudio. En segundo lugar, puede haber problemas derivados de la tecnología, ya que puede fallar la plataforma y la conexión a internet. No cabe la menor duda de que al depender totalmente de esa conexión, cuando ésta falla o es inestable, afecta negativamente al seguimiento del curso. En tercer lugar, inevitablemente hay una mayor exposición a las pantallas, lo que puede ser perjudicial para la visión. En cuarto lugar, hay menos interacción social, pues a pesar de que los alumnos se pueden comunicar mediante correo electrónico o un fórum de aula, no hay esa relación que sólo se genera con el encuentro físico. Esto también puede perjudicar a una posible futura colaboración profesional, ya que los alumnos no interactúan de la misma manera que en la enseñanza presencial. En quinto lugar, puede haber una suplantación del alumno. No hay forma de comprobar que las pruebas de evaluación continuas las haya hecho el alumno y de igual forma pasa con la prueba final de la asignatura porque, aunque los alumnos están obligados a tener la cámara de su ordenador encendida mientras hacen esa prueba, no hay forma de comprobar que son ellos. En el mismo sentido, podemos citar que hay una proliferación de plataformas que, sobre la base de la inteligencia artificial, resuelven de forma correcta, las preguntas teóricas. Por esta razón, los profesores nos vemos obligados a preparar preguntas de relación de conceptos o sobre la base de supuestos prácticos. Y finalmente, debemos señalar algunos problemas que pueden surgir en cuanto al acceso a la información. A pesar de que cada vez más son los recursos a los que se puede acceder por internet, todavía encontramos, en el ámbito jurídico, que muchos manuales y artículos doctrinales solo se presentan en papel.

6. CONCLUSIONES

La enseñanza universitaria totalmente virtual es una buena opción para aquellas personas que, por razones personales o laborales, no pueden acudir presencialmente a la facultad. Su éxito requiere no sólo un buen diseño por parte de las instituciones que la ofrecen sino también implicación y disciplina por parte del alumno que opta por ella.

Este tipo de enseñanza implica un cambio absoluto tanto en la impartición de las asignaturas como en el seguimiento por parte de los alumnos, en comparación con la enseñanza presencial, que se deben tener en cuenta en el momento de escogerla. Así mismo, hay una serie de ventajas y desventajas, que he analizado, sobre la base de mi experiencia en la docencia virtual, que se deben valorar.

En mi opinión, el avance imparable de las nuevas tecnologías, que permite ofrecer una enseñanza universitaria de calidad, es la razón por la que el número de alumnos matriculados seguirá aumentando cada año.

7. REFERENCIAS

- Rayón, M.C., López, J.M. (2020). La enseñanza del derecho y su tránsito hacia la formación online: el avance necesario de la presencialidad a la asincronía. *La razón histórica: revista hispanoamericana de historia de ideas políticas y sociales*, 48, 125-138.
- Ruiz, R., Soler, C., García, C.M., Beltrán, J.M., Abellán, F.J., Heredia, L., Ortega, A., Fernández-Peinado, A., Ramón, A., Funes, T. (2022). Estrategias docentes para la adaptación de la docencia en ciencias jurídicas al entorno online y semipresencial. *REJI. Nueva época*, 26, 29.53.
- Sotelo, A., Döner, A., Parada, M. (2022). El desafío de los académicos universitarios para la enseñanza en modalidad online. *Revista de Filosofía*, 39, 333-343.
- Valera, R. (2021). Aulas virtuales y contenidos personalizados: así será la universidad en unos años (fecha consulta 27 de marzo de 2023) <https://elpais.com/sociedad/educacion-online/2021-09-21/aulas-virtuales-y-contenidos-personalizados-asi-sera-la-universidad-en-unos-anos.html>

LA PREPARACIÓN DE VÍDEOS COMO SISTEMA DE APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN EL AULA VIRTUAL

M^a. DE LA CONCEPCIÓN CHAMORRO DOMÍNGUEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La adquisición de conocimientos a través de la visualización de material audiovisual presenta notables ventajas para el alumnado, dada su fácil y amena recepción. Se trata de un formato con una amplia aceptación, que va vinculado además al creciente uso de internet por las distintas franjas de población. Conforme a los datos ofrecidos por la Asociación para la Investigación de Medios de Comunicación (AIMC), en el año 2022 internet ha alcanzado una penetración del 86,3%, siendo, con diferencia, el medio que posee más audiencia. Le siguen la televisión con un 79,1%, soportes de exterior con un 76,1% y la radio con un 53,8%. En los medios escritos la penetración decae a un 21.7% en las revistas, un 13.4% en los diarios y un 3.9% en los suplementos. La preferencia por el uso de internet ha experimentado además un incremento espectacular, pasando de un 0.9% en 1997 que ha ido aumentando año tras año llegando al actual 86,3%. Considerando la penetración por targets, los porcentajes son aún más amplios en el público más joven; en la franja entre 14 a 19 años se alcanza un 96.5% y en la de 20 a 24 años un 98%. Dentro de la tipología de soportes de internet, la plataforma *youtube* ocupa el primer lugar en el ranking con una amplia diferencia.

La observación de estas cifras pone de manifiesto que los individuos y, muy especialmente los jóvenes, emplean el internet de modo preponderante para una diversidad amplia de finalidades. En este contexto, el formato vídeo goza de una amplia preferencia. Los vídeos ostentan un papel protagonista como elementos de distracción en el tiempo libre (no solo en la ya mencionada plataforma *youtube*, sino también en otras con

gran aceptación como *Instagram* o *Tik Tok*). Pero a su vez, el vídeo juega un papel decisivo como medio didáctico a través del cual se pueden transmitir conocimientos en un contexto lúdico que encaja muy positivamente en las costumbres de los universitarios, que, si bien, pueden comprender distintas edades, están ampliamente representados por personas jóvenes pertenecientes a una generación digital que usa la tecnología en todos los ámbitos de su vida. Son, en definitiva, *nativos digitales*, en tanto poseen competencias tecnológicas que les conducen a usar la tecnología de modo intuitivo y natural. Y este uso les conduce a emplear el vídeo también como fuente de información y aprendizaje. Con frecuencia, antes que leer una explicación extensa en un formato escrito, buscan primero o como complemento a aquella, un vídeo tutorial sobre una materia concreta. Por esta razón cabe afirmar que internet y en especial las redes sociales constituyen un espacio de aprendizaje¹⁵⁵. Sobre la base de esta realidad, como docente, he empleado los vídeos en el aula como un recurso de apoyo a las explicaciones orales y escritas. Mediante vídeo píldoras de corta duración (usualmente vídeos de menos de diez minutos que se centran en la exposición de un concepto básico, una clasificación o un ejemplo), facilito al alumnado un material que cuenta con gran aceptación y en el que procuro mezclar un formato entretenido o llamativo, con el educativo de transmisión de los conocimientos¹⁵⁶. La inclusión de estos formatos audiovisuales se enmarca en el contexto de la innovación docente y en el modelo híbrido vigente en la actualidad que busca combinar métodos y técnicas asociados tradicionalmente a la docencia y la clase presencial con elementos característicos de sistemas de aprendizaje denominados *e-learning*, que utilizan recursos en

¹⁵⁵ Pujol, F. (2018). Redes Sociales y Aprendizaje. *Revista de Estudios de Juventud*, 119, 27–46. 37. http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/41/publicaciones/2._redes_sociales_y_aprendizaje.pdf

¹⁵⁶ Destacando la valoración muy positiva por parte de los alumnos del uso de píldoras audiovisuales, quienes las califican como instrumentos originales y divertidos *vid.* Ortega Fernández, E; Padilla Castillo, G; Vaquerizo Domínguez, E. (2021). Píldoras audiovisuales y enseñanza universitaria en Comunicación. Ruptura de la brecha digital y nuevas competencias. Bibliotecas. *Anales de Investigación*; 17(4), edición especial 1-19. Sobre esta práctica de innovación docente me remito a lo expuesto por mí en Chamorro Domínguez, M. (2022). Las vídeo píldoras de conocimiento como apoyo a los materiales docentes. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del coronavirus, 176-189.

formato electrónico, generalmente para la enseñanza a distancia o semi-presencial. Este modelo híbrido, que suele denominarse *blended learning* o *b-learning*¹⁵⁷, ha evolucionado conceptualmente hacia una estructura que combina no sólo aprendizaje presencial tradicional con recursos provenientes de sistemas de aprendizaje en línea, sino también aprendizaje estructurado con aprendizaje no estructurado, auto aprendizaje y aprendizaje colaborativo.

Sobre la base de mi experiencia docente en diversos cursos académicos y los aspectos positivos experimentados durante la preparación de las vídeo píldoras de conocimiento, durante el curso académico 2022-2023 quise aplicar la técnica de clase invertida en la práctica de realización de los vídeos, pasando el rol protagonista a los estudiantes. En este capítulo se abordará el uso de los vídeos como sistema de aprendizaje y evaluación en el aula virtual, en tanto mecanismo para mejorar el proceso de aprendizaje en las titulaciones semipresenciales u online. Se trata de la propuesta de realizar vídeos cortos por los propios alumnos para ser visualizados en el contexto del desarrollo de las clases y solo en el grupo de los alumnos matriculados en la asignatura en cuestión. Los vídeos, de una duración máxima de siete minutos, versan sobre un tema asignado a cada alumno al principio del curso y respecto del cual tendrá la libertad de elegir qué exponer, pudiendo ser un aspecto teórico concreto del tema, un ejemplo, noticia o caso relacionado con el mismo. Adicionalmente, se crea un foro de debate asociado a cada vídeo que debe ser tutelado por el alumno y en el que deberá aclarar dudas relacionadas con la materia de su vídeo y responder preguntas al respecto. A la práctica se le asigna una ponderación del 20% de la nota final de la asignatura, en la que un 10% se obtendrá a partir de la realización del vídeo y el otro 10% a través de la interacción en el foro de debate asociado al vídeo, así como en la participación que realice el alumno en los demás foros de debate de los restantes participantes en la práctica (se busca con ello la visualización de los demás vídeos y la participación activa tanto en el propio foro como en los restantes). Con esta práctica se persigue que el alumno mejore su expresión oral en público, ejercite la labor de síntesis

¹⁵⁷ Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EDU-TEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 1-19, 3.

y profundice en un tema relevante del programa de la asignatura. A la vez, mediante la requerida interacción respecto de los demás vídeos, se fomenta la visión crítica del propio trabajo y del de los compañeros. Esta actividad le permitirá recordar mejor elementos clave de la materia, toda vez que no asumirá un rol pasivo sino activo, debiendo preparar la materia para su comprensión por otros.

2. OBJETIVOS

La realización de los vídeo explicativos por parte del alumnado tiene como finalidad implicar a los alumnos en la realización de vídeos educativos y combina el método pedagógico de clase invertida o *flipped classroom* y el autoaprendizaje¹⁵⁸. Se pretende ofrecer un elemento adicional de motivación que apoye su proceso de aprendizaje. Se busca así captar la atención respecto de elementos decisivos en la materia, que se consideran básicos y esenciales, con el objeto de facilitar su entendimiento y comprensión a través de la investigación individual sobre el tema y la preparación del vídeo. Además, se persigue fomentar el autoaprendizaje de contenidos relevantes de la asignatura, facilitando la asunción de un rol activo y protagonista, en el que el profesor acompaña y modera. Se espera incluso que el alumno encuentre en la realización del vídeo, en la medida de lo posible, un elemento ameno y lúdico. Adicionalmente y dado que el alumno deberá interactuar en los foros de los demás vídeos, se persigue el refuerzo de los conocimientos relacionados con los temas sobre los que sus compañeros presentarán otros vídeos que deberá visualizar y sobre los que deberá plantear observaciones, dudas o preguntas. Desde la perspectiva del docente, se busca obtener información sobre los niveles de comprensión de los contenidos por parte del alumnado, gracias a la observación de la exposición y de la interacción en el foro de debate asociado al vídeo. Asimismo, se desea comprobar la aceptación del método docente en el alumnado.

¹⁵⁸Martínez Abad, F. M., y Hernández Ramos, J. P. H. (2016). Implementación de la metodología Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en la docencia universitaria con software estadístico. Edunovatic 2016. I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC: del 14 al 16 de diciembre de 2016. Libro de actas, 171-180.

La práctica docente de realización de vídeo píldoras por el alumnado ha sido desarrollada durante el curso 2022-2023 en dos asignaturas impartidas en la Universidad Rey Juan Carlos (Derecho concursal del Grado en Derecho semipresencial y Derecho concursal transfronterizo del Máster Universitario en Dirección Internacional Contable y Financiera). La práctica fue admitida como proyecto de innovación docente competitivo en la II Convocatoria de proyectos de innovación docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Rey Juan Carlos, llevando por título “La preparación de vídeos como sistema de aprendizaje y evaluación”¹⁵⁹.

3. METODOLOGÍA

En el proceso de realización de las vídeo píldoras por el alumnado conviene tener en cuenta una serie de cuestiones que se resumen a continuación:

3.1. ELECCIÓN DEL TEMA

Resulta esencial en primer lugar seleccionar adecuadamente los temas sobre los que versarán los vídeos, de modo que se presten para ser expuestos o conectados con casos o noticias, o sean adecuados para exponerse en un tiempo limitado de máximo siete minutos. Especialmente adecuados son los conceptos clave, tales como nociones o significados que pueden enriquecerse con ejemplos del concepto. También pueden asignarse clasificaciones, funciones que cumple un instituto jurídico, obligaciones de las partes en un contrato, teorías o interpretaciones legales, etc. Puede elegirse asimismo un caso o noticia de actualidad, que sea objeto de explicación o comentario en la vídeo píldora, o un determinado aspecto que resulte de especial interés al alumno. Es decir, la asignación del tema brinda al alumno una delimitación del campo sobre el que debe realizar su propia elección, pero le da libertad para escoger qué tipo de contenido quiere presentar en su vídeo píldora. La práctica se plantea con un tiempo amplio para su realización (seis semanas), por lo que se brinda al alumno tiempo suficiente para hacer su elección

¹⁵⁹ Investigadora principal M^a. de la Concepción Chamorro.

personal tras la valoración de distintos elementos. Por ejemplo, la relevancia e interés de la materia, su actualidad y cualquier otra característica que la haga especialmente apta para ser convertida en un relato audiovisual. Esto a su vez hace parte del aprendizaje, pues se espera que el alumno lea sobre el tema asignado, busque noticias y luego decida qué aspecto exponer. En este proceso de elección del tema concreto a exponer, el docente está disponible para el alumno mediante tutorías que se conciertan y tienen como finalidad orientar, aconsejar e incluso recomendar determinadas lecturas o materiales al alumno que lo desee o necesite, y que le ayuden a elegir el aspecto sobre el que versará su exposición.

3.2. DETERMINACIÓN DE LA DURACIÓN

Además de la asignación de los temas a los integrantes del grupo, resulta muy importante incidir en la duración máxima de la vídeo píldora, la cual, por su propio concepto, no debería tener una duración excesiva. A estos efectos se estableció el límite de siete minutos, mencionando además como frontera mínima cinco minutos de duración. Aunque nada impide que, en virtud del tema, se realicen vídeos más sintéticos de dos o tres minutos, u otros más extensos de hasta doce o trece minutos, para la práctica en cuestión se estimó adecuado fijar la duración entre cinco y siete minutos, con el objeto de evitar vídeos excesivamente cortos que buscaran meramente cumplir con la tarea sin esforzarse en ella. En cualquier caso, se recalcó en las instrucciones facilitadas al alumno el porqué de esta regla, advirtiéndoles que duraciones mayores resultan desaconsejables al trabajar el formato de vídeo píldora, en tanto ésta no pretende abarcar una explicación extensa de una materia como puede ocurrir en una clase. En conexión con ello, las vídeo píldoras no son videoclases como las que se imparten en titulaciones semipresenciales y que son grabadas para que puedan ser visualizadas por todos los alumnos durante el curso. Por el contrario, la duración de las píldoras es en nuestra opinión una cuestión clave, tal como se ha señalado en algunos estudios que recalcan que se trata de un elemento vital, proponiendo duraciones que oscilan entre los tres y los seis minutos¹⁶⁰. En la concepción de la

¹⁶⁰ Recomendando una duración de cuatro minutos vid. Clossen, A. S. (2018). Trope or trap? Roleplaying narratives and length in instructional video. *Information Technology and Libraries*,

práctica docente optamos por proponer una duración entre cinco y siete minutos con el objeto de establecer un tiempo ajustado que no se extienda en exceso, pero que permita al alumnado desarrollar su presentación adecuadamente.

3.3. ELABORACIÓN DE UN GUIÓN AUDIOVISUAL

La propuesta de la práctica va acompañada de una rúbrica de evaluación y un conjunto de recomendaciones, en donde se hace hincapié en la necesidad de realizar un guion audiovisual. Este paso es explicado en detalle, también a través de una tutoría específica vinculada a la práctica, con el objeto de fomentar la autorreflexión y organización de la exposición oral. Con la elaboración del guion audiovisual el alumno se verá obligado a recopilar la información sobre su vídeo y tras ello, se cuestionará cuál es el objetivo que persigue, es decir, qué quiere transmitir, qué aspectos quiere resaltar y cómo se van a presentar las ideas. La estructuración del contenido le permitirá redactar un guion audiovisual, paso que resulta decisivo para crear un vídeo de calidad, dado que mediante este trabajo se podrán seleccionar las ideas y contenidos que quieren plasmarse en el vídeo, incidiendo en la técnica narrativa para que puedan exponerse de modo claro y organizado los contenidos. Esta estructuración permitirá al autor del vídeo lograr un ritmo adecuado en la exposición, que incluya elementos que capten la atención del oyente y

37 (1), 27–38. <https://doi.org/10.6017/ital.v37i1> Por su parte, recomendando que los vídeos educativos tengan duraciones inferiores a seis minutos vid. Guo, P. J., Kim, J. y Rubin, R. (2014). How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOOC Videos. In Proceedings of the First ACM Conference on Learning@ Scale Conference (pp. 41-50). New York, NY: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239> Según los informes TechSmith los usuarios prefieren vídeos de entre tres y seis minutos, aunque la duración recomendada venga determinada por la naturaleza del mismo. Vid. TechSmith (2021, 26 de junio). Video Length: How long should instructional videos be? (New Data). TechSmith. <https://www.techsmith.com/blog/video-length>. Pastor-Rodríguez, A.; Martín-García, N.; De Frutos Torres, B. y Ávila Rodríguez-de-Mier, B. (2022). Píldoras de conocimiento: evaluación de los vídeos docentes para el autoaprendizaje en el contexto universitario. Doxa Comunicación, 35, 261-279, 270 y 271. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n35a1538l> afirman que los vídeos de menor duración obtienen mayor porcentaje de visionado, entre el 40% y el 60% del contenido en promedio, mientras que los vídeos cuya duración está en torno a los 10 minutos tienen un visionado de entre el 26,2% y el 37,4% del contenido.

consigan evitar la interrupción de la visualización¹⁶¹. Podrá además elegirse la introducción de diversos elementos, como pueden ser ejemplos o datos esenciales o ilustrativos del contenido. Más allá, el guion permitirá distribuir las partes del vídeo, empezando con la introducción, el desarrollo de los distintos elementos, las conclusiones y el final de la exposición. Existen a este respecto diversas estrategias como por ejemplo comenzar exponiendo el sumario de los puntos que van a abordarse o iniciar lanzando una pregunta gancho que será contestada en el vídeo. También puede comenzarse con una anécdota, ejemplo o relato que sitúe a la audiencia en el contexto de la materia.

3.4. USO DE ELEMENTOS DE APOYO COMO UNA PRESENTACIÓN POWER POINT

En el planteamiento de la actividad de realización de vídeos se recomienda al alumnado, sin que sea una obligación, hacer uso de herramientas que permitan aportar una mayor claridad al mensaje que se transmite. Existen diversos programas de edición de vídeos con los que fácilmente se introducen palabras sobre una secuencia del vídeo, por ejemplo, para recalcar una expresión o idea. A su vez, la herramienta de Microsoft Power Point permite, de manera muy sencilla y con un manejo intuitivo, incorporar audio e imagen a las presentaciones. La función grabar permitirá que vayamos explicando con nuestra voz e imagen la presentación, sirviéndonos de herramientas que hacen posible subrayar y destacar con colores los principales aspectos que se tratan. El vídeo grabado puede editarse, pudiéndose ubicar nuestra imagen y sonido en distintos lugares de la pantalla, en cada diapositiva de la presentación, y finalmente ser exportado al formato de vídeo. Todos estos aspectos son explicados al alumnado para impulsarlos a usar esta herramienta que, a través de un uso muy intuitivo y fácil, permite combinar la imagen del expositor y una presentación donde se recojan las ideas principales del

¹⁶¹ Rajas, M. y Bastida, M. Guion audiovisual para vídeo educativo, Materiales autoformativos para docentes (Universidad Rey Juan Carlos), accesible en <https://urjconline.atavist.com/2017/04/06/guion-audiovisual-para-video-educativo/>; Gertrudix, M., Rajas, M., Barrera, D., Bastida, M. y Soto, C. (2017). Realización de video educativo: análisis de la producción audiovisual de los MOOC de URJCX. Academia Edu, May, 289–301. www.academia.edu

mensaje que se transmite. Lo que no consideramos adecuados son vídeos en los que no se visualice al ponente, sino que solo se vea la presentación, pues ello resta cercanía al vídeo y eliminar la riqueza de la mímica y la expresión en la exposición de ideas.

3.5. ASPECTOS TÉCNICOS

También resulta recomendable facilitar al alumnado unas mínimas técnicas de imagen y sonido que les permita alcanzar un resultado satisfactorio y profesional al realizar su vídeo píldora. Con relación a la cámara y al micrófono, pueden usarse los incorporados al ordenador donde grabemos, aunque también puede mejorarse la calidad si se incorporan aparatos externos que actualmente se pueden adquirir en el mercado por precios razonables. En cuanto a la iluminación, se les proporcionó una serie de pautas como elegir un lugar de grabación preferiblemente con luz natural y, en su caso, servirse de lámparas o puntos de luz externos, tales como aros o tiras LED. Además, se insistió en cuestiones aparentemente menores pero que restan gran calidad al vídeo, como pueden ser las sombras o la presencia de ruidos de fondo. Crucial también es el posicionamiento de la cámara, la cual debe estar a la altura de los ojos del narrador. Éste debe mirar a la cámara para generar una comunicación con el oyente que está visualizando la vídeo píldora. El uso de la función grabar en Microsoft Power Point permite cómodamente presentar la imagen del ponente en un círculo o cuadrado que podremos ubicar a nuestro gusto en el lugar de la diapositiva que estimemos más adecuado, en función del diseño de la página.

4. DISCUSIÓN

Como se ha anticipado, la práctica de realización de vídeo como actividad evaluable se ha desarrollado durante el curso 2022-2023 en dos asignaturas impartidas en la Universidad Rey Juan Carlos (Derecho concursal del Grado en Derecho semipresencial y Derecho concursal transfronterizo del Máster Universitario en Dirección Internacional Contable y Financiera). El ejercicio se activó al principio de curso incluyendo una rúbrica de evaluación e instrucciones concretas. Simultáneamente se celebró una tutoría explicativa que quedó grabada, donde se expusieron de

modo detallado todas las indicaciones para llevar a cabo la grabación de los vídeos, aludiendo a los aspectos de contenido, redacción del guion audiovisual, estructuración de la materia, al uso de la función “grabar” dentro de Microsoft Power Point, y aspectos técnicos y relevantes, como la iluminación y el sonido. Una vez grabados, los vídeos se pusieron a disposición del grupo de alumnos matriculados en la asignatura, en el espacio cerrado y restringido del aula virtual. Ello se hizo con la finalidad de que cada alumno pudiera visualizar los demás vídeos realizados, así como con el objeto de propiciar la interacción, dado que, como se ha mencionado, cada alumno era responsable de tutelar su propio foro de debate y preguntas sobre la materia explicada en su vídeo y, a su vez, debía interactuar en los restantes foros del grupo. Tras la finalización de la práctica, los vídeos fueron eliminados definitivamente. El objetivo de este análisis tiene como finalidad constatar si la realización de los vídeos cuenta con buena aceptación por parte del alumnado y si su preparación contribuye a mejorar el proceso de aprendizaje de los participantes.

5. RESULTADOS

El análisis de los resultados ha permitido comprobar una buena aceptación de la práctica por parte del alumnado. Además de los intercambios de opiniones en las diversas tutorías celebradas con el objeto de brindar orientación en la realización del vídeo, al final del curso se realizaron en ambos grupos encuestas anónimas sobre la práctica en cuestión. Muy destacable es que tanto en el grupo de Derecho concursal como en el de Derecho concursal transfronterizo, el 100 % de los encuestados respondió que la realización del vídeo había sido útil en la adquisición progresiva de conocimientos. El mismo porcentaje respondió en ambos grupos que en el desarrollo del vídeo le había motivado saber que podría conseguir un 20% de la nota final con la realización del vídeo, considerando que tal ponderación es adecuada para el trabajo que supone. Resaltable en mi opinión es que el 100% de los encuestados en ambos grupos respondió que le pareció divertido realizar el vídeo. En el grupo de Derecho concursal el 50% considera que gracias al vídeo domina mejor el tema que se le asignó (en Derecho concursal transfronterizo el 100% responde afirmativamente) y el mismo porcentaje cree que la realización del vídeo

contribuyó a elevar su interés por la asignatura (mientras que en Derecho concursal transfronterizo el 100% responde afirmativamente). Más allá, los registros de la plataforma virtual muestran una alta visualización de los contenidos audiovisuales relacionados con la práctica de innovación docente. Dentro de las dificultades manifestadas por los alumnos al realizar la práctica, puede destacarse la dificultad de sintetizar una explicación en un tiempo limitado. Por el contrario, las cuestiones técnicas no supusieron ningún problema para prácticamente ningún alumno. La percepción que tuve como docente es que la práctica obtuvo aceptación entre el alumnado, que se presentaron vídeos de calidad y que los autores, en promedio, realizaron una buena exposición oral de los contenidos. Lo que me parece más valioso es el hecho de que la práctica se percibió como un ejercicio entretenido, pues considero que ello es el mejor aliado para aprender.

6. CONCLUSIONES

La experiencia obtenida con esta práctica de innovación docente ha permitido comprobar su utilidad como herramienta de apoyo al proceso de aprendizaje del alumnado, toda vez que promueve el estudio minucioso de un tema asignado, conectándolo con la actualidad jurídico-económica (al proponerse acudir a ejemplos o casos), no solo con el objeto de aprenderlo pasivamente sino con la finalidad de asumir un rol activo en el que se presenta el conocimiento adquirido frente a los miembros del grupo. Más allá, el hecho de tener que tutelar el foro de debate asociado a cada vídeo, atendiendo las observaciones y cuestiones planteadas por los compañeros, obliga al autor del vídeo a asumir una función clarificadora que le obliga también a dominar el tema sobre el que versa su trabajo. Ello favorece la interacción activa entre el alumnado, asumiendo el docente una función de acompañamiento y observación. Al establecerse un límite de duración corto en los vídeos, se fomenta la capacidad de síntesis y concreción en la exposición de ideas, lo cual también constituye un ejercicio productivo. Sobre todo, lo anterior, uno de los elementos más positivos que he podido observar es el aspecto lúdico que ha ido aparejado a la preparación de los vídeos. Considero que se trata de un formato con aceptación entre el alumnado, que está habituado al mismo y domina

las técnicas para su preparación. Resulta a estos efectos notorio el hecho de que el 100% de los encuestados en ambos grupos respondió que le pareció divertido realizar el vídeo.

Por otra parte, desde la perspectiva del docente, el planteamiento de esta práctica ha permitido introducir una herramienta que facilita la enseñanza de forma atractiva y eficaz, favoreciendo que el alumnado mejore su proceso de aprendizaje. Se trata de un recurso versátil, en tanto que puede ser usado para ilustrar o sintetizar conocimientos básicos y esenciales, casos prácticos, noticias de actualidad, jurisprudencia relevante, entre muchas otras posibilidades diversas que pueden ser elegidas por el alumnado. Todo lo anterior permite concluir que se trata de una práctica con efectos positivos en el proceso de adquisición de conocimientos y que ha contado con una importante aceptación por parte del alumnado.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Chamorro Domínguez, M. (2022). Las vídeo píldoras de conocimiento como apoyo a los materiales docentes. El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del coronavirus, 176-189.
- Clossen, A. S. (2018). Trope or trap? Roleplaying narratives and length in instructional video. *Information Technology and Libraries*, 37(1), 27–38. <https://doi.org/10.6017/ital.v37i1>
- Gertrudix, M., Rajas, M., Barrera, D., Bastida, M. y Soto, C. (2017). Realización de video educativo: análisis de la producción audiovisual de los MOOC de URJCX. *Academia Edu*, May, 289–301. www.academia.edu
- Guo, P. J., Kim, J. y Rubin, R. (2014). How Video Production Affects Student Engagement: An Empirical Study of MOCC Videos. In *Proceedings of the First ACM Conference on Learning@ Scale Conference* (pp. 41-50). New York, NY: Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2556325.2566239>
- Martínez Abad, F. M., y Hernández Ramos, J. P. H. (2016). Implementación de la metodología Flipped Classroom con píldoras audiovisuales en la docencia universitaria con software estadístico. *Edunovatic 2016*. I Congreso Virtual internacional de Educación, Innovación y TIC: del 14 al 16 de diciembre de 2016. Libro de actas (pp. 171-180). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5792743>

- Morán, L. (2012). Blended-learning. Desafío y oportunidad para la educación actual. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 39, 3, 1-19.
- Ortega Fernández, E., Padilla Castillo, G. y Vaquerizo Domínguez, E. (2021). Píldoras audiovisuales y enseñanza universitaria en comunicación. Ruptura de la brecha digital y nuevas competencias. *Bibliotecas. Anales de Investigación*; 17(4), edición especial 19. Accesible en <http://revistas.bnjm.cu/index.php/BAI/article/view/451/429>
- Pastor-Rodríguez, A.; Martín-García, N.; De Frutos Torres, B. y Ávila Rodríguez-de-Mier, B. (2022). Píldoras de conocimiento: evaluación de los vídeos docentes para el autoaprendizaje en el contexto universitario. *Doxa Comunicación*, 35, 261-279. <https://doi.org/10.31921/doxacom.n35a1538>
- Pujol, F. (2018). Redes Sociales y Aprendizaje. *Revista de Estudios de Juventud*, 119, 27-46. Disponible en http://www.injuve.es/sites/default/files/2018/41/publicaciones/2._redes_sociales_y_aprendizaje.pdf
- Rajas, M. y Bastida, M. Guion audiovisual para vídeo educativo, *Materiales autoformativos para docentes (Universidad Rey Juan Carlos)*, accesible en <https://urjconline.atavist.com/2017/04/06/guion-audiovisual-para-video-educativo/>
- TechSmith (2021, 26 de junio). Video Length: How long should instructional videos be? (New Data). TechSmith. <https://www.techsmith.com/blog/video-length>

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS AL SERVICIO DE LA FORMACIÓN ONLINE

BLANCA BALLESTER CASANELLA
EAE Business School

1. INTRODUCCIÓN

La formación “online” es una modalidad de enseñanza que tiene lugar en su totalidad en Internet, también se conoce como formación a distancia o “e-learning”. Cada vez hay más empresas que desean usar los cursos de formación online con la finalidad de mejorar y ampliar los recursos y capacidades de sus trabajadores.

Sin embargo, la formación online se ha convertido en una industria importante porque no se limita a día de hoy solo a las empresas, sino que existen clases universitarias, cursos de certificación e incluso cursos para la obtención del carné de conducir, entre otras actividades, que se llevan a cabo de forma “online”.

Dicha formación es una modalidad de enseñanza que tiene lugar en su totalidad en Internet y por lo general, incluye una serie de elementos multimedia, como portales de aprendizaje, páginas con hipervínculos, tutoriales, “streaming” de audio/vídeo y transmisiones en directo por la web. Por otra parte, también incluye métodos interactivos a los que se puede acceder a través del navegador de Internet, como chats, debates y videoconferencias, e información en tiempo real.

Además de presentar el material y el contenido del curso, la formación “online” facilita a los estudiantes la oportunidad de interactuar en directo con su formador mediante métodos como el chat, el correo electrónico u otras comunicaciones basadas en la web.

Hoy en día todavía hay muchas personas que viven con la dificultad de conciliar la vida laboral, familiar y personal, sin embargo, las nuevas

tecnologías plantean soluciones innovadoras para poder conseguir el equilibrio entre dichos ámbitos. En esta reflexión, se ha analizado como las nuevas tecnologías influyen en la conciliación, un problema muy común entre los estudiantes, sobre todo para aquellos que tienen familia y trabajan a jornada completa.

La conciliación no debe entenderse sólo desde un punto de vista de compatibilidad del tiempo, porque su verdadero objetivo es poder mantener un punto medio en las diferentes dimensiones de la vida para mejorar el bienestar, la salud y la capacidad de trabajo personal. Conciliación en sentido estricto se refiere pues, a la compatibilización de los tiempos dedicados a la familia, al estudio y al trabajo, es decir, al desarrollo pleno de las personas en el ámbito laboral, afectivo, familiar, personal, de ocio, estudio e investigación; de ahí que hablar de esta cuestión supone enfrentarnos a un problema, no sólo de cantidad de tiempo, sino también de cómo distribuir ese tiempo, lo que constituye todo un reto máxime si tenemos en cuenta el gran número de empresas que siguen estableciendo políticas de trabajo poco flexibles en cuanto a los horarios y permisos para poder combinar trabajo con formación académica.

Existe a día de hoy mucha información que permite tener la formación “online” como una opción, cabe al respecto hacer mención del “Expoelearning”, nombre que recibe la Feria Profesional y Congreso Internacional de “e-Learning y que constituye el evento líder internacional especializado en esta nueva metodología de estudio y que se ha consolidado como la mayor feria comercial y Congreso Internacional que se realiza en España y América Latina dedicada al sector de esta modalidad de formación.

En esta feria participan expositores de empresas nacionales e internacionales con el objetivo de mostrar lo más avanzado en soluciones para el “e-learning” y soluciones vinculadas a la gestión de los Recursos Humanos (RRHH). También participan como visitantes multinacionales, empresas directamente relacionadas con este tipo de formación, consultorías, universidades, editoriales, asociaciones y diversas instituciones del sector público, entre otros. Y como congresistas, acuden directores generales, consultores, la administración pública, rectores de

universidades, profesionales de la tecnología (software), periodistas y medios de comunicación.

En la último Congreso del “Expolearning” se afirmó, que el número de usuarios de aprendizaje basado en internet, es un factor importante que obliga al “e-learning” a cambiar continuamente y a desarrollar nuevas tendencias que mejoran y optimizan sus resultados. Así mismo se afirmó que, a día de hoy, disponer de un nivel de competencia y una preparación adecuada ya no es el único requisito para acceder a un puesto de trabajo, las empresas buscan un talento humano capaz de aprender nuevas habilidades “just in time” a través de recursos online (“e-sources”) que aportan el conocimiento requerido.

Al respecto, hay que tener en cuenta el “Machine Learning”, método de análisis de datos que se encarga de automatizar la creación de modelos analíticos y que permite a los ordenadores y otros dispositivos orientar las búsquedas en función de las preferencias de los usuarios y en relación a sus historiales buscados recientemente. Este método tiene una gran capacidad de adaptación al usuario y facilita encontrar los contenidos de forma rápida y con menos especificaciones en el momento de la investigación.

También es relevante el “Mobile Learning”, conocido también como “m-Learning” consiste en contenidos “e-learning” especialmente diseñados para dispositivos móviles. Se trata de una conversión del contenido de un curso de “e-learning” en formato móvil, y para que sea posible su uso, es necesario un diseño instructivo compatible con los dispositivos móviles. Se prevé que la creciente tendencia al aprendizaje móvil, revolucionará los diseños de cursos de “e-learning” para la próxima generación.

Por otra parte, es asimismo importante en este campo el “Microlearning” un sistema implica el uso de mini “bytes” de contenido “e-learning” que el usuario puede incorporar a su planificación diaria. El “microlearning” utiliza vídeos cortos de cinco a diez minutos, documentos de trescientas a quinientas palabras, artículos o lecciones específicas, y otros recursos de aprendizaje innovadores y concisos, que no suponen un alto volumen cognitivo para el usuario. Esta nueva tendencia es aplicable al sector

empresarial por su facilidad de adaptación a cualquier dispositivo (pc, móvil, tableta ...) y por su flexibilidad en el tiempo que se quiere dedicar al aprendizaje.

Los equipos “Wearable Technology Training” también han estado teniendo un gran auge en el panorama tecnológico; equipos como “Apple Watch, Google Glass y Oculus Rift” son los grandes precursores de esta tendencia de Realidad Virtual en el “e-learning”, que convierte el aprendizaje en línea en un recurso portátil y fácil de usar. La ventaja que ofrecen estos dispositivos es que contribuyen a que el usuario acceda a los contenidos de forma dinámica y multidimensional, transformando el “e-learning” en una herramienta atractiva, interactiva y adaptable a las preferencias del usuario.

El “Big Data”, es otra tendencia que se basa en el “Feedback” y que facilita una recopilación de datos obtenidos por los usuarios que se mantiene en constante interacción con los contenidos “e-Learning”, estos datos son recopilados mediante “Learning Management Systems” (LMS) y otros medios, facilitando a los técnicos de esta aplicación, optimizar y mejorar los contenidos, materiales y cursos disponibles. Esta tendencia mejora la experiencia “e-learning” ajustándose a las necesidades y preferencias de los usuarios.

Por último, también ha adquirido un especial protagonismo en el “e-learning” la “gamificación”, este tipo de aprendizaje ideado como si fuera "cosa de niños”, hoy en día evoluciona cada vez más. Se trata de una herramienta que facilita la interacción del usuario a los métodos del “e-learning”, porque promueve la innovación, las capacidades y las habilidades para solucionar problemas y conflictos. Hoy en día las empresas empiezan a ver el potencial de esta herramienta de “e-learning” especialmente si los usuarios corporativos se encuentran desmotivados, esta herramienta facilita la integración, el impulso al compromiso y a la mejora continua.

En conclusión, podemos afirmar que la accesibilidad a las herramientas del “e-learning” en cualquier lugar y dispositivo, anima cada vez más a los usuarios a obtener la información y la capacitación que necesitan para realizar su trabajo correctamente, de ahí que el “e-learning” se vea

obligado a continuar evolucionando en el futuro ya desarrollar nuevas estrategias y herramientas.

Por todo ello, en este trabajo vamos a estudiar el presente y futuro de esta cuestión, centrándonos en como las nuevas tecnologías facilitan el acceso a la formación y conceden la facilidad de poder combinar dicha formación con trabajo y el ocio.

2. OBJETIVOS

Sin duda alguna, la inteligencia artificial no es algo nuevo, ahora bien, por supuesto la inteligencia artificial de sus orígenes nada tiene que ver con el poder transformador de los sistemas de inteligencia artificial y los subsistemas de aprendizaje automáticos de los que hablamos hoy en día.

Actualmente, el “e-learning” y la inteligencia artificial se utilizan para mejorar la experiencia formativa de los estudiantes a través del uso de algoritmos y aprendizaje automático que permiten personalizar el contenido, proporcionar comentarios y mejorar la participación del alumnado en los cursos de formación “online”.

Así mismo, la inteligencia artificial también se puede utilizar para analizar datos y obtener información sobre la evolución académica de los estudiantes ayudando así a los docentes a tomar decisiones sobre los métodos de enseñanza y el diseño del curso “e-learning”.

En este trabajo pretendemos abordar todas las dimensiones para mostrar como está la formación “online” no sólo a día de hoy, sino también como van a incidir en nuestro futuro más inmediato.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada para el desarrollo de este artículo se ha basado en los conocimientos como docente “online”, complementados con la información obtenida mediante búsquedas bibliográficas que se han considerado relevantes para el conjunto del desarrollo.

Por mi trayectoria como docente he podido comprobar que a día de hoy casi toda actividad educativa está teniendo lugar en modo presencial u

“online”, de manera que tanto instituciones, directores académicos, profesores o los alumnos estamos obligados a aprender como funcionan las herramientas necesarias para la formación online y tener acceso a un ordenador y una conexión con un ancho de banda razonable.

Como es obvio, este requisito supone transitoriamente una barrera de entrada a la educación y es algo que tanto instituciones como gobiernos tendrán que tener en cuenta y procurar solventar evitando que se produzca la llamada brecha digital que hace referencia a la desigualdad entre las personas que pueden tener acceso o conocimiento en relación a las nuevas tecnologías y las que no.

En segundo lugar, el aumento de la tendencia a la enseñanza “online” ha empujado a los docentes a preparar su metodología, temario y forma de evaluar de manera diferente, con el fin de adaptarla a dicho entorno virtual viéndose así obligados a adaptarse ellos también, a una nueva manera de impartir docencia.

En tercer lugar, las instituciones educativas han entendido que, en este nuevo contexto, hay elementos metodológicos que pierden completamente su sentido y otros que adquieren mucha relevancia, tales como aprender a buscar y seleccionar información dentro de la sociedad de la información en la que nos hallamos inmersos.

Por otra parte, han tomado mucho protagonismo metodologías de tipo “flipped classroom”, en las que el alumno se ve obligado a preparar el material a partir del plan docente que se le proporcionan al inicio del curso junto con las competencias que debe adquirir. A partir de aquí, el rol del profesor se centra en interactuar con el estudiante mediante la resolución de dudas y planteamiento de preguntas y cuestiones.

Se ha producido también de los llamados sistemas sociales, es decir, los trabajos en grupo y la participación e interacción entre los propios alumnos, de esta forma comparten los conocimientos adquiridos y aprenden a convencer a otros de sus ideas, a liderar su postura y, sobre todo, a trabajar en equipo, lo que les facilitará su inclusión en el mundo laboral. Gracias a esta evolución en la manera de aprender propiciada por las nuevas tecnologías y el recurso de la inteligencia artificial, el docente puede evaluar, no sólo basándose en pruebas o exámenes, sino que evalúa de forma

continuada y obtiene dicho resultado en base a esa capacidad que demuestra tener el alumno, a la hora de localizar y organizar la información en sus trabajos y proyectos tanto individuales como grupales.

En definitiva, en el terreno de la docencia que aquí nos ha ocupado, hemos tenido la ocasión de explorar el fantástico mundo de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje electrónico y hemos analizado su evolución y su potencial para revolucionar la educación y la formación tal como la conocemos.

4. DISCUSIÓN

Desde el punto de vista de la conciliación de la vida personal y laboral, es evidente que el “e-learning”, aunque exige por parte del alumno disciplina y dedicación, constituye una medida positiva que promueve el logro de la conciliación gracias a la autonomía y la autogestión de tiempo y espacio que esta modalidad presenta.

Las principales barreras detectadas en las empresas que por ejemplo han intentado incorporar esta metodología de aprendizaje entre los trabajadores son: la carga de trabajo que implica gestionar los procesos formativos y disponer de espacios para el aprendizaje dentro de la jornada laboral; la falta de tiempo de los usuarios; la falta de preparación tecnológica de los receptores de la información; los costes de su implantación; la falta de la interactividad; la excesiva especialización de la formación y la resistencia al cambio. A pesar de lo expuesto, se habla del “e-learning” como de un fenómeno irreversible, porque no actuar acorde con las ventajas de la utilización de las TIC, puede seguramente representar un suicidio profesional.

Para superar estas dificultades, cualquier estrategia de capacitación debe estar acompañada por acciones de marketing y promoción e incentivos financieros, así como de acumulación de puntos para acceder a promociones laborales internas, porque la implantación y buen uso del “e-learning” conlleva lograr una mayor focalización de los procesos formativos y el desarrollo de actividades de estimulación, que tienen como objetivo generar conciencia sobre los beneficios personales y grupales que se derivan de este modelo de aprendizaje .

En la implantación del modelo de formación “e-learning”, será necesario contar en primer lugar, con una plataforma de gestión del aprendizaje (plataforma LMS), así como establecer la oferta de contenidos que precisa la empresa para su formación. Además, será importante la labor de divulgación entre los trabajadores, en la que se haga énfasis de los grandes beneficios que puede aportar este nuevo sistema de formación. La empresa deberá captar el interés y cuidar aspectos como la gestión de inscripciones, el calendario, la convocatoria de alumnos o la definición de la oferta a nivel de servicio en cada curso o para cada colectivo.

La empresa deberá tener en cuenta tres elementos fundamentales: la definición de contenidos, la edición y el tratamiento, y por último seleccionar una plataforma. En cuanto a la definición de contenidos, se pueden adquirir en el mercado a través de catálogos de cursos “online”, pero también pueden ser realizados por la organización a través de una herramienta de creación de cursos y contenidos en general. La oferta de contenidos debe ser atractiva, pedagógica y que ofrezca el incentivo de constituir una posibilidad de promoción laboral.

En lo referente a la edición y tratamiento, es fundamental tener en cuenta que se debe contar con las herramientas necesarias que permitan trabajar con los formatos más adecuados para cada contenido, por ejemplo incluyendo imágenes y vídeos.

El último paso es seleccionar la plataforma, la selección de una plataforma de gestión del aprendizaje es un factor fundamental, un buen LMS debe ser flexible y adaptable y disponer de un entorno práctico y de fácil manejo. También es importante que la plataforma facilite definir perfiles de usuarios, con diferentes privilegios de acceso y diferentes funcionalidades, y que también permita establecer evaluaciones.

La formación que recibe el usuario, favorece el reciclaje de conocimientos y por lo tanto, la adaptación a los cambios constantes que se producen en el mercado. Además, este sistema consiste en una formación que se adapta a las particularidades y necesidades de cada trabajador teniendo en cuenta las circunstancias profesionales, personales y familiares. El “e-learning” constituye, en definitiva, una modalidad educativa flexible y adecuada para los alumnos que disponen de poco tiempo para

formarse académicamente, porque la realización de un curso “on-line” en cualquier momento del día y en cualquier ubicación, es considerada una de las ventajas más importantes que esta modalidad de formación presenta.

La autonomía de gestionar el espacio físico y el tiempo dedicado al estudio, son aspectos muy valorados por los profesionales, porque las ausencias del trabajador por cuestiones de formación, suponen un coste para las organizaciones y no todas disponen de personal que pueda cubrir estas ausencias temporales, por esta razón, la flexibilidad para con respecto a los horarios y el lugar, puede considerarse como una de las ventajas más importantes que ofrece el “e-learning”.

Pero no sólo encontramos ventajas, hay que ser conscientes de que se plantea una cuestión que constituye un desafío y que está relacionada con el riesgo que implica el tratamiento de los datos, por un lado, y la ética por otro. Es un hecho que el tratamiento de los datos de los estudiantes plantea problemas de privacidad y seguridad, se lleve a cabo esa formación de forma individual o incluso, desde la empresa en la que se trabaje. Por todo ello, las instituciones que facilitan la formación “on-line”, tienen el deber de garantizar que los datos personales de los estudiantes sean usados de forma ética y estén bien protegidos.

Por último, es importante encontrar la manera de lograr un equilibrio y no olvidar la relación personal tan necesaria entre profesor y alumno, relación que permite desarrollar una clase magistral bien estructurada y reflexiva que no se limite únicamente a alcanzar conocimientos, competencias o resultados de aprendizaje.

5. RESULTADOS

La metodología “e-learning” es un método de formación a distancia basado en el aprendizaje cooperativo y en la concepción del aprendizaje como un proceso social, activo de exploración y descubrimiento, que se lleva a cabo mediante las nuevas tecnologías de la información, básicamente a través de la conexión a internet.

Entre la diferente normativa que prevé y regula esta nueva modalidad de formación “online”, se encuentran el Real Decreto Ley 2641/1980, de 7 de noviembre sobre la regulación de la modalidad de enseñanza a distancia impartida por Centros privados; y la Orden de 229 de junio de 1981 que desarrolla el Real Decreto Ley 2641/1980, de 7 de noviembre sobre la regulación de la modalidad de enseñanza a distancia impartida por Centros privados.

Así mismo se halla regulada por el Real Decreto Legislativo 1/2007 de 16 de noviembre, mediante el cual se aprueba el Texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias; y también por la Ley 7/1996, de 15 de enero, de Ordenación del Comercio Minorista.

Otras normas que regulan esta modalidad de aprendizaje a distancia son: la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación; el Real Decreto 1004/1991, de 14 de junio, por el que se establece los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas del régimen general no universitario; y el Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre a partir del cual se aprueba el texto refundido de la Ley general para la defensa de los consumidores y usuarios y otras leyes complementarias.

En el “e-learning”, existen dos enfoques globales, el aprendizaje autodirigido y el aprendizaje dirigido o facilitado por un instructor. El “e-learning autodigit” es una modalidad que ofrece a los alumnos material pedagógico para el “e-learning”, y que puede ser complementado con recursos adicionales y evaluaciones. El material del curso por lo general se almacena en un servidor “Web”, y los alumnos pueden acceder a él desde una plataforma de aprendizaje en línea realizando el curso siguiendo su ritmo y en base a sus propias necesidades e intereses.

Los contenidos para el “e-learning”, se desarrollan a partir de un conjunto de objetivos de aprendizaje y se entregan a través de varios medios (textos, gráficos, audio y vídeos). También deben proporcionar todo el apoyo pedagógico posible para que los alumnos puedan aprender por su cuenta. Sin embargo, se debe ofrecer a los estudiantes algún tipo de

apoyo, como la ayuda técnica por email o el “e-tutoring” (tutoría en línea).

Por otra parte, el “e-learning” dirigido y facilitado por un instructor implica la existencia de un curso cronológico o plan de estudios, que incluye un programa de estudios lineal donde se integran diversos elementos de contenido y actividades. El curso está programado y dirigido por un instructor o facilitador a través de una plataforma de aprendizaje en línea.

Esta modalidad de estudio, incluye tanto trabajos individuales como actividades cooperativas entre los diferentes alumnos que se pueden comunicar con los instructores a través del correo, espacios de discusión, chats, encuestas, pizarra digital, intercambio de aplicaciones y videoconferencias. El aprendizaje virtual incluye un ejercicio o examen para evaluar el contenido aprendido.

En cuanto a sus características, en una plataforma de “e-learning”, se distinguen tres elementos principales que representan los factores característicos de esta modalidad de aprendizaje, el contenido, la comunicación y el seguimiento de las actividades realizadas.

El primero llamado Contenidos o “Courseware” se trata de cursos “on-line”, con elementos multimedia e interactivos, que permiten que el usuario vaya aprendiendo a la vez que evalúa los conocimientos adquiridos. La clase magistral, puede realizarse a través de explicaciones escuchadas en tiempo real, en una pizarra virtual o en una sesión del aula virtual por videoconferencia, que puede estar apoyada por una presentación con diapositivas en “Power Point”. También existe la oportunidad de establecer enlaces o documentos que pueden ser descargados y estudiados, para posteriormente ponerlos en común mediante actividades “on-line” de discusión o charlas entre compañeros y tutores.

El segundo factor son los sistemas de comunicación, a su vez pueden ser sincrónicos o asincrónicos, un sistema sincrónico es el que ofrece comunicación en tiempo real entre los alumnos o con los tutores, por ejemplo: charlas, pizarra virtual, conferencias, etc. Mientras que los asincrónicos, no permiten comunicación en tiempo real, pero tienen la ventaja de que las aportaciones de los participantes quedan registradas y el usuario

puede estudiar las detenidamente mediante foros de discusión, listas de distribución, o correo electrónico.

El último factor es el sistema de gestión del aprendizaje, es decir, el “software” que constituye el núcleo central de la plataforma y une los dos elementos anteriores. Su función es gestionar a los usuarios (altas, bajas, control del aprendizaje, historial de cada uno, etc.), los cursos (resultados de cada test y la evaluación realizada como el tiempo y el número de accesos a material formativo) y los servicios de comunicación (que programan los cursos para apoyar la comprensión del material instructivo).

Vemos que la inteligencia artificial actual en general tiene un potencial increíble por delante, ahora bien, aunque la inteligencia artificial supone un conjunto de oportunidades muy relevante, a su vez también debe entenderse que ni la inteligencia artificial no puede ser el único sistema de aprendizaje.

En este trabajo nos hemos focalizando en la inteligencia artificial en relación a la docencia, y como resultado hemos obtenido respuesta a la pregunta de qué aporta específicamente en el e-learning y sobre todo, cómo funciona para poder entender el presente y futuro que nos espera a corto y medio plazo.

6. CONCLUSIONES

Como hemos tenido la ocasión de constatar a lo largo de este trabajo, las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un tipo de tecnología caracterizada por su carácter innovador, interactividad, interconexión, instantaneidad y digitalización, características que así mismo, que son muy propias y representativas de nuestra sociedad actual.

Su origen lo podemos situar a partir de los avances acaecidos en los ámbitos de la informática y la comunicación; su máxima expresión la encontramos en Internet, porque Internet ha supuesto una revolución que ha redefinido la forma de interactuar de las personas.

El objetivo principal de las TIC, ha sido pues facilitar y mejorar la calidad de vida de las personas a través de las ventajas que reportan, como

la de permitir la interconexión sin perjuicio de las barreras geográficas, y facilitar la accesibilidad y diversidad de conocimientos e información; todo ello repercute positivamente en sectores de gran importancia como la formación académica, el trabajo y la conciliación entre la vida familiar y laboral.

Así pues, a modo de conclusión diremos que, la inteligencia artificial en general transformará todos los rincones de la sociedad de manera que nos veremos inmensos en cambios en muchos ámbitos, pero en especial, en el “e-learning”, donde la Inteligencia Artificial se utiliza para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes a través del uso de algoritmos y aprendizaje automático que personalizan el contenido, proporcionan comentarios y mejoran la participación del alumnado en los cursos de formación “online”. Y es que las nuevas tecnologías abren, nuevas posibilidades en dichos ámbitos y no cabe duda de que la formación “online” es una de esas posibilidades, por los numerosos beneficios que reporta y por su capacidad de mejorar la experiencia general de aprendizaje de los estudiantes.

Poder aprender a un ritmo personal, gracias a que los algoritmos de la inteligencia artificial proporcionan contenidos y recomendaciones personalizadas en base a las necesidades y estilo de aprendizaje del propio estudiante, constituye una de las principales ventajas de la formación “online”.

Otra ventaja significativa que también proporciona la inteligencia artificial en los cursos “e-learning”, es la retroalimentación en tiempo real, es decir, facilita una respuesta instantánea en el seguimiento y las evaluaciones mostrando las áreas en las que tienen los estudiantes que mejorar.

Pero naturalmente, esta modalidad de formación “online” no está exenta de sufrir algunas desventajas aparte de las ya mencionadas durante el presente trabajo, por un lado, requiere que el alumno se implique mucho más en el seguimiento de sus estudios y tener la fuerza de voluntad de seguirlos a pesar de tener a veces, la sensación de encontrarse más solo en el aula virtual que en un aula presencial. Así mismo, también exige como es natural, un óptimo sistema de internet para acceder a estas

plataformas y contar con equipos tecnológicos que reproduzcan los materiales que se envíen a dicha plataforma.

Pero sin perjuicio de las ventajas y desventajas analizadas, es una realidad que, si bien es cierto que seguirá siendo fundamental la interacción y la personalización en la formación, a medida que la tecnología relacionada con la Inteligencia Artificial avance, podremos ser testigos de las muchas ventajas que nos brindará la industria del “e-learning” a corto y medio plazo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Real Decreto Ley 2641/1980, de 7 de noviembre sobre la regulación de la modalidad de enseñanza a distancia impartida por Centros privados (BOE nº 298, de 12 de diciembre de 1980), pp. 27413 a 27416.
- Real Decreto Ley 1/2007, de 16 de noviembre por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias. (BOE núm. 287, de 30 de noviembre de 2007), pp. 49181 a 49215.
- Orden de 229 de junio de 1981 que desarrolla el Real Decreto Ley 2641/1980, Real Decreto Ley 2641/1980, de 7 de noviembre sobre la regulación de la modalidad de enseñanza a distancia impartida por Centros privados (BOE nº 1166, de 13 de julio de 1981), pp. 15946 a 15951.
- Ley 7/1996, de 15 de enero, de Ordenación del Comercio Minorista (BOE núm. 15, de 17 de enero de 1996), pp. 1243 a 1254.
- Castillo, N. (2015). Las mejores aplicaciones para el teletrabajador, Interbel, 24 de noviembre de 2015.
- Chinchilla Albiol, N. (2014). Empresa, Familia y Sociedad, un triángulo en constante evolución. En Sagarday Bengoechea, J.A. y De La Torre García (dirs.), La conciliación entre el trabajo y la familia. Un análisis del empleo en la Comunidad de Madrid. Cinca, 123-139.
- Davara Rodríguez, M.A. (2018). “Comentarios a la Ley de acceso electrónico de los ciudadanos a los servicios públicos”. En Jornada la Administración local electrónica. El Consultor de los Ayuntamientos. (La Ley).
- García Testal, E. y López Balaguer, M. (2012). Los derechos de conciliación de la vida laboral familiar en la empresa. Ed. Tirant lo Blanch.
- García Romero, B. (2012). El teletrabajo, ed. Civitas. Navarra.

- Marqués, P. (2008). Impacto de las TIC en la enseñanza universitaria Didáctica, Innovación y Multimedia.
- Molinera Mateos, J.F., (2001): “El control empresarial del correo electrónico. Conflicto de derechos”, Absentismo laboral. Causas. Control y análisis. Nuevas formas Técnicas para su reducción. Ed. Fundación Confemetal.
- Ribera, P., Alonso, C., & Sancho, J. (2017). Desde la educación a distancia al e-learning: emergencia, evolución y consolidación. Revista Educación y Tecnología.
- Sierra Benítez, E.M. (2012). “El Derecho del Trabajo en el nuevo Trabajo a distancia”. Libertad de empresa, Constitución Española y Derecho del Trabajo.
- Thibault Aranda, X. (2000). El teletrabajo, ed. Colección Estudios, Madrid, 2000.
- Tortuero Plaza, J.L. (2006). 50 Propuestas para Racionalizar la Maternidad y Facilitar la Conciliación Laboral, Cuadernos Civitas.
- Tovar, A. (2017). “Seis aplicaciones que te ayudarán a conciliar la vida laboral y familiar, HEARST.
- Villa Gil, L.E. (2018). El marco normativo jurídico laboral vigente sobre conciliación trabajo y familia. Presente y futuro, en Sagardoy Bengoechea, J. A., y De la Torre García (dirs.), La conciliación entre el trabajo y la familia. Un análisis del empleo en la Comunidad de Madrid. Cinca, 69-82.

CHATGPT EN LA DOCENCIA DEL DERECHO: UNA “AUTORIDAD” A LA QUE CONVENCER

DANIEL LÓPEZ RUBIO

Universidad de La Laguna

EDUARDO PIMENTEL GONZÁLEZ

Universidad de La Laguna

1. INTRODUCCIÓN

Si hay una herramienta de la que se viene hablando con insistencia en los últimos tiempos en los principales foros económicos, políticos, sociales, educativos y culturales ésta es ChatGPT. El mejor modo de describir este instrumento es como un modelo de lenguaje, creado por la empresa estadounidense de investigación OpenAI, y que sirve para procesar y generar texto en respuesta a las consultas y preguntas que puedan formularle los usuarios. Estamos, pues, ante un sistema impulsado por inteligencia artificial y cuyo objetivo último es el de asistir al usuario brindándole información exhaustiva sobre elementos de su interés.

El mejor ejemplo para que aquellas personas que no estén familiarizadas con esta herramienta entiendan de qué hablamos es preguntar al propio sistema por esto mismo: “¿Cómo te definirías a ti mismo?” Para que el lector pueda comprender el tipo de respuesta que puede ofrecer este instrumento, mostramos a continuación la respuesta que ChatGPT ofrece a tal pregunta:

“Me defino como ChatGPT, un modelo de lenguaje creado por OpenAI. Estoy diseñado para procesar y generar texto en respuesta a las consultas y preguntas de los usuarios. Mi objetivo es proporcionar información, asistencia y entretener en la medida de mis capacidades. Aunque tengo conocimiento y comprensión de una amplia gama de temas, es importante tener en cuenta que soy una inteligencia artificial y que mi

conocimiento se basa en la información disponible hasta septiembre de 2021. Siempre estoy aprendiendo y mejorando, pero es fundamental verificar la información actualizada en fuentes confiables”.

Pues bien, en esta introducción son 3 los elementos clave en los que creemos que debemos fijarnos a la hora de presentar esta herramienta.

Así, en primer lugar, hemos de subrayar que no estamos ante el único modelo de lenguaje impulsado por inteligencia artificial. A los efectos de nuestra investigación hemos usado esta por ser la más reconocida y una de las que mayor comodidad brindan, pero existen otras muchas creadas por otras empresas.

En segundo lugar, y como el propio sistema enfatiza en su “autodefinición”, estamos ante un sistema con información limitada. Y ello en un cuádruple sentido. Primero, el usuario no puede conocer qué información se ha incluido en la base de datos del modelo, y qué información ha quedado fuera. El sistema dice haber sido entrenado “en una amplia variedad de texto, que incluye libros, artículos, páginas web y otras fuentes de información públicamente disponibles”. Pero resulta imposible saber cuáles. Segundo, el sistema no accede en tiempo real a internet¹⁶² para ofrecer su respuesta, sino que emplea la información limitada — por más amplia que pueda ser— con que fue entrenado. Tercero, las fuentes a que se expuso el sistema para que aprendiera a capturas patrones y estructuras del lenguaje humano llegaban solo hasta septiembre de 2021. El sistema desconoce, pues, información posterior a tal fecha. Y cuarto, el sistema no se rige por principios éticos, de modo que no es capaz de diferenciar entre lo correcto y lo incorrecto, o lo verdadero y falso. Al ser simplemente una herramienta que procesa información, aprende también cualquier sesgo que contenga esa información. El conocimiento de estos cuatro elementos resulta crucial para cualquier persona que pretenda usar ChatGPT, pero más aún si el uso que pretende dársele conecta con el ámbito educativo, donde lógicamente se busca una gran precisión y rigor. Nótese, de hecho, que el propio sistema

¹⁶² Recientemente se ha publicado que ChatGPT tendrá en próximas versiones tal capacidad de acceder en tiempo real a internet, por lo que sus respuestas podrán ser mucho más exhaustivas y rigurosas. Para más información, véase: <http://bit.ly/46gLYw>

insiste en que “es fundamental verificar la información actualizada en fuentes confiables”. Como iremos viendo, este es el uno de los elementos nucleares de nuestra investigación.

En tercer lugar, queremos dedicar esta introducción a acotar nuestro ámbito de estudio. Nuestra investigación se centra en el empleo de ChatGPT en el marco de la docencia del Derecho, en especial en aquellas asignaturas de Derecho positivo donde es posible una confrontación de argumentos en torno al mejor modo de solventar un conflicto jurídico. Ello encajaría bien en asignaturas como las siguientes: Derecho Administrativo, Derecho Tributario, Derecho Constitucional, Derecho Civil, Derecho Mercantil, Derecho Internacional Público, Derecho Penal, Derecho Procesal...

En cuarto lugar, creemos de interés dedicar un breve espacio de nuestro trabajo a reconocer otros usos, distintos al que aquí vamos a dar a la herramienta, de gran interés para la docencia de asignaturas jurídicas. Y ello pese a que la mayoría de los escritos que han ido surgiendo en esta materia se han centrado más en los riesgos que en los beneficios de la aplicación al mundo educativo de esta herramienta. En efecto, no han sido pocas las voces que han alertado sobre la posibilidad de que el alumnado emplee esta herramienta para construir trabajos o resolver prácticas sin esfuerzo ni trabajo propio, y de manera indetectable. Es cierto que también se han creado ya sistemas para controlar si un determinado texto ha sido redactado en base a sistemas de inteligencias artificial, pero sería irreal pensar que los posibles usos deshonestos de la herramienta pueden evitarse por completo. Estos riesgos existen y obligan a los docentes a ingeniar nuevos métodos de evaluar que no pasen por la mera redacción de trabajos, sino por procesos más creativos y críticos que solo una persona humana pueda ser capaz de acometer. También son preocupantes los riesgos derivados de la afectación de estos sistemas al derecho de la ciudadanía a la protección de datos personales, hasta el punto de que la autoridad italiana de protección de datos ha prohibido el uso del sistema, y el Comité Europeo de Protección de Datos ha creado una comisión para estudiar su impacto. Al tiempo de redactarse este artículo la Unión Europea acomete un procedimiento legislativo ordinario en el que Parlamento Europeo y Consejo trabajan

para crear el la primer Ley de Inteligencia Artificial del mundo¹⁶³, y que clasificará a estos sistemas en función de su mayor o menor riesgo para los derechos de la ciudadanía, imponiendo una regulación más o menos estricta en base a tal clasificación. En palabras de Brando Benifei, eurodiputado italiano ponente de la posición del Parlamento Europeo sobre el texto propuesto por la Comisión Europea, “mientras que las grandes tecnológicas alertan sobre las consecuencias de sus propias creaciones, Europa ha tomado la iniciativa y propuesto una respuesta concreta a los riesgos que empieza a general la IA. Queremos que el potencial positivo de esta herramienta para la creatividad y la productividad esté bajo control. Defenderemos nuestra posición, en aras de la democracia y las libertades, durante las negociaciones con el Consejo”¹⁶⁴.

En todo caso, asumiendo que la cuestión de los riesgos de la inteligencia artificial excede con mucho nuestro ámbito de estudio en este capítulo, a continuación, pretendemos centrarnos en las virtualidades de la figura, exponiendo 6 grandes ejemplos sobre el uso que podría dar un docente a ChatGPT en la preparación de las clases:

- a. Generación de casos prácticos: ChatGPT puede servir de ayuda al docente para generar casos prácticos o escenarios hipotéticos que sean de relevancia para la materia en cuestión.
- b. Elaboración de materiales de estudio: la herramienta podría emplearse para crear materiales complementarios, como resúmenes, ejemplos o preguntas de repaso.
- c. Retroalimentación rápida: el docente podría usar el sistema para proporcionar retroalimentación rápida a los estudiantes sobre sus respuestas o soluciones a problemas legales planteados. Ello permitiría a los estudiantes recibir comentarios inmediatos sobre la precisión y la solidez de sus argumentos legales.
- d. Análisis de diferentes perspectivas: el docente podría usar ChatGPT para obtener diferentes perspectivas o enfoques

¹⁶³ La propuesta de Reglamento emitida por la Comisión puede consultarse en: <https://bit.ly/3NFwnD6>

¹⁶⁴ Declaraciones extraídas de la nota de prensa oficial del Parlamento Europeo tras la aprobación de su posición negociadora sobre el Reglamento el 14 de junio de 2023, disponible en: <https://bit.ly/43RFAhn>

sobre un tema legal en particular. Al plantear preguntas desde diferentes puntos de vista (las diferentes partes de un conflicto, la Administración, el juez, etc.), el profesor puede obtener una variedad de respuestas, lo que puede enriquecer la discusión en clase y promover un análisis más completo de los problemas legales.

- e. Análisis de jurisprudencia: el sistema podría emplearse por el docente para analizar y discutir casos judiciales relevantes. El profesor puede presentar extractos de sentencias o descripciones de casos a ChatGPT y utilizar las respuestas generadas para explorar diferentes interpretaciones legales y promover el debate en clase.
- f. Búsqueda de bibliografía: el docente puede enseñar al alumnado que ChatGPT puede llegar a usarse como un primer sistema de búsqueda de bibliografía relevante en una determinada materia.

La UNESCO ha redactado una interesante “Guía de inicio rápido sobre ChatGPT e Inteligencia Artificial en la educación superior”, que además de dar pautas básicas sobre cómo emplear la herramienta (cómo crear una cuenta, cómo emplear el sistema...), incide en otros posibles usos de la misma en el ámbito de la educación superior.

Analizados algunas de las utilidades que la herramienta puede desplegar en el ámbito de la docencia del Derecho, vamos ya a centrarnos en aquella funcionalidad a que hemos dedicado nuestra investigación. Hablamos del uso de ChatGPT para realizar simulaciones de debates jurídicos, en las que la herramienta asume el papel de “juez” o “administración que resuelve” ante un determinado conflicto que enfrenta a dos partes.

Se trata, en definitiva, de emplear el sistema para simular debates legales en clase. El profesor proporcionaría a la inteligencia artificial el papel de un abogado o un juez, y los estudiantes interactuarían con ella para presentar argumentos, plantear objeciones o recibir retroalimentación sobre sus habilidades de debate y oratoria.

Dedicaremos los siguientes apartados a dar cuenta de esta utilidad, sobre la que hemos investigado y experimentado con alumnos voluntarios de la Facultad de Derecho de la Universidad de La Laguna.

2. OBJETIVOS

El objetivo de nuestra investigación es ofrecer a aquellos docentes que imparten asignaturas de contenido jurídico, especialmente aquellas dedicadas al estudio del Derecho positivo, un uso de la herramienta ChatGPT que estimula la argumentación crítica del alumnado.

En efecto, con este uso pretendemos alcanzar tres grandes objetivos:

- a. Que el alumno tenga un conocimiento de la materia mucho más práctico, y forjado a partir del propio uso del Derecho como herramienta para solventar conflictos sociales. Es decir, se trata de hacer ver al alumno de un modo claro que el Derecho es algo más que el mero estudio memorístico de conceptos y reglas, sino que estas tienen una aplicación cotidiana a los problemas sociales, y que tal aplicación no es incontrovertida, sino que pueden existir y de hecho existen perspectivas diferentes sobre cómo emplear un mismo ordenamiento.
- b. Que el alumno sea capaz de forjar argumentos propios, sólidos y claros, en torno a un determinado conflicto jurídico. Se trata, pues, de que los alumnos adquieran la capacidad de enfrentar un determinado asunto desde una determinada posición —a favor o en contra— y construyan los mejores argumentos posibles para convencer o persuadir al sujeto que resolverá el conflicto, y que en la simulación planteada será la inteligencia artificial.
- c. Que el alumno sea consciente de que la información ofrecida por los sistemas de inteligencia artificial como ChatGPT no es infalible, sino que, muy al contrario, puede presentar deficiencias, lagunas e incoherencias, lo que obliga al permanente control y supervisión de su funcionamiento y a no asumir acríticamente sus respuestas como una verdad incontrovertible. Creemos, además, que esta filosofía, la principal que pretendemos

transmitir con nuestro trabajo, conecta con las peticiones de regulación de la inteligencia artificial que se vienen emitiendo desde diferentes posiciones. En nuestro entorno, la Secretaria de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial, Carme Artigas, ha insistido en la necesidad de alcanzar una gobernanza global de la inteligencia artificial¹⁶⁵.

En definitiva, como escribe Muñoz García (2023, p. 5), “teniendo como base la enseñanza con académico ‘humanos’, de carne y hueso, [podemos aumentar] el rendimiento a través de las nuevas tecnologías, con supervisión docente, salvaguardando el valor de la motivación y el pensamiento crítico, retroalimentando mediante un *feedback* constructivo y de mejor continua”. Se trata, en definitiva, de complementar los sistemas tradicionales de docencia con el uso de estas nuevas herramientas, que de algún modo viene a anunciar lo que podrían ser los procesos de decisión jurídica en el futuro.

3. METODOLOGÍA

Para ilustrar la posibilidad de emplear ChatGPT como instrumento con el que simular una “autoridad” a la que el alumnado deba convencer con argumentos jurídicos sólidos y bien estructurados, hemos seguido la metodología que a continuación se expone.

En primer lugar, es imprescindible configurar de manera adecuada la herramienta. Ello pasa por, tras crear una cuenta en el sistema y abrir la correspondiente sesión, dar mandatos claros y concisos a la inteligencia artificial. En nuestro experimento, hemos introducido el siguiente comando inicial:

“Quiero hacer un ejercicio de simulación en el que tú actuarás como si fueras el juez”.

La respuesta inicial del sistema fue la siguiente:

“¡Claro! Estoy aquí para ayudarte con tu ejercicio de simulación. Como juez simulado, puedo proporcionarte respuestas y tomar decisiones basadas en la información que me proporcionas. Por favor, indicame el

¹⁶⁵ Véase <https://bit.ly/3Nic8Ky>

escenario o caso en el que deseas que me enfoque, y proporciona los detalles necesarios para comenzar la simulación”.

El siguiente comando a introducir es el más relevante, pues pasa por dar al sistema los datos precisos sobre el proceso a seguir. Así, se le indicará qué elementos se desea que valore en su resolución del caso, y el formato en que deberá ofrecer tal resolución. En nuestro experimento, el comando fue el siguiente:

“Te plantaremos un debate jurídico con dos pronunciamientos contrapuestos. Deberás además valorar los diversos parámetros que te señalamos: calidad de la redacción; utilización de fuentes jurídicas; extensión y estructura del texto; y la viabilidad de que con esa argumentación se convenza a un juez para que este resuelva en su favor el debate planteado. Finalmente, deberás también decidir cuál de las dos argumentaciones te ha convencido, dando tu justificación y fallo con base en argumentos jurídicos”.

Tras introducir el comando detallado, el sistema nos debería ofrecer su disposición favorable. En nuestro caso, la respuesta fue la que sigue:

“Entendido, estaré encantado de participar en el debate jurídico y evaluar los parámetros mencionados. Por favor, proporciona los pronunciamientos contrapuestos y todos los detalles pertinentes para que pueda llevar a cabo mi papel como juez simulado de manera efectiva”.

Una vez construido con claridad el mandato que deberá seguir la inteligencia artificial, se trata de introducirle el debate jurídico en cuestión, que deberá corresponder con una pregunta que ofrezca dos alternativas de solución claras. Se dividirá al alumnado en grupos de un máximo de 5 o 6 personas —para hacer el trabajo entre ellos operativo— y se formarán debates de grupos enfrentados. Un grupo asumirá la postura a favor y otro, enfrentado, asumirá la postura en contra. Para nuestro experimento contamos con cuatro alumnos voluntarios, que fueron agrupados por parejas.

Así, junto con la introducción del debate de que se trate, se dará al sistema los argumentos de cada parte, para que pueda procesarlos y formular su “decisión” en base a la información ofrecida. Para facilitar la lectura de este trabajo, solo se ofrecerá un extracto de la información ofrecida al sistema:

Debate: Un Presidente del Gobierno en funciones, ¿debe someterse al control del Parlamento? (todo en base al ordenamiento jurídico español)

Pronunciamiento A: La situación de presidencia en funciones se regula en un único artículo de la Ley de Gobierno 50/1997, dentro del artículo 21”. En dicho epígrafe se recogen las competencias adjudicadas tanto al Gobierno en funciones como a su presidente (...).

Pronunciamiento B: En funciones según su respectiva definición se señala como “desempeñando provisionalmente una función o cargo en sustitución de otra persona incapacitada, inhabilitada o que ha dimitido”. España posee un sistema parlamentario, por lo tanto, la conformación del gobierno, así como su control y eventual disolución anticipada (...).”.

Tras introducir la información, el sistema responde realizando un resumen de cada intervención, destacando sus fortalezas y debilidades, y a continuación formula una suerte de fallo:

“Teniendo en cuenta los argumentos presentados y el análisis realizado, considero que el pronunciamiento A es más sólido y convincente. El argumento basado en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional y en las disposiciones constitucionales que establecen la responsabilidad política del Gobierno ante el Congreso de los Diputados respalda la necesidad de someter al Presidente del Gobierno en funciones al control parlamentario. Además, la ampliación jurisprudencial realizada por la Sentencia 124/2018 refuerza aún más esta posición.

En consecuencia, mi fallo es que un Presidente del Gobierno en funciones sí debe someterse al control del Parlamento, tal como se argumenta en el pronunciamiento A. Esto se basa en la responsabilidad política del Gobierno establecida en la Constitución y en la función de control de las Cortes Generales”.

Nótese que el sistema tiene capacidad para formular una “decisión” coherente y bien fundamentada, aunque lógicamente carezca de capacidad para analizar en profundidad la cuestión y valorar aspectos complementarios que solo un jurista podría considerar.

A partir de aquí, consideramos interesante introducir en la metodología de esta práctica la posibilidad de que el alumnado acceda a la “resolución” del sistema, para leerla y analizarla y, lo más importante, para que el grupo derrotado tenga la posibilidad de replicar con nuevos argumentos, en lo que sería una suerte de “recurso”. Por supuesto, el grupo

vencedor ha de tener la posibilidad de contrarrestar los argumentos ofrecidos en ese recurso.

El sistema vuelve a ofrecer tras esta segunda ronda de argumentos del alumnado una resolución o “fallo”, y es aquí donde llegamos al elemento nuclear de nuestra exposición. Será el profesor el que deba valorar esta segunda resolución, exponiendo al alumnado los posibles fallos, incoherencias o lagunas en que haya podido incurrir el sistema, y también destacando los puntos fuertes y débiles de sus respectivas argumentaciones. Es, en efecto, el docente el que debe supervisar todo el proceso, pues como hemos dicho en nuestra introducción estos sistemas adolecen de notables déficits en cuanto a la información de que disponen, y lógicamente no están entrenados en las lógicas propias de la argumentación jurídica. Será, pues, el criterio experto del profesor el que permita ilustrar al alumnado con el criterio más acertado para la resolución del debate de que se trate.

La figura del docente es, pues, imprescindible para el buen término de este tipo de actividades. Con ello se consigue que el alumnado entienda que estos sistemas no son infalibles, sino que pueden cometer y de hecho cometen no pocos fallos, en la medida en que su información puede ser incompleta, sesgada y carente de la contextualización que un mayor conocimiento jurídico otorga. Ahondaremos en esta cuestión en el apartado de resultados y de conclusiones.

4. DISCUSIONES

La aplicación de la inteligencia artificial en los entornos académicos representa uno de los mayores retos pedagógicos de la actualidad. Su empleo como recurso didáctico posibilitará el desarrollo de las habilidades del alumnado en contextos informatizados que requieran de capacidades discursivas, analíticas y reflexivas ante fuentes informativas y modelos de decisión automatizados.

A través de nuestra propuesta se persigue dar respuesta a numerosas discusiones a las que, en líneas posteriores, atribuiremos sus correlativos resultados y conclusiones. En particular, surgen tres fuentes de discusión.

En primer lugar, surgen numerosos interrogantes ante las virtudes y bondades derivadas de la introducción de la inteligencia artificial en la docencia de las disciplinas jurídicas. Nuestra propuesta introduce distintos objetivos sobre los que se quiere incidir en la formación del alumnado. Principalmente, se pretende repercutir en la capacidad del alumnado para redactar textos coherentes y bien estructurados, en las que ChatGPT, como modelo de lenguaje, puede tener muchas valoraciones que aportar. Del mismo modo, se busca también que el alumnado, previo estudio y comprensión de la materia objeto del debate, justifique sus posicionamientos con argumentos sólidos que permitan a una consciencia autónoma otorgar su resolución. Aspirando a estos objetivos, se consigue que el alumnado se interese más por los casos prácticos periódicos, fomentando la competitividad y colaboración del estudiantado y el seguimiento de las asignaturas.

La cuestión que será necesario dirimir será, a la postre, el concreto cumplimiento de estos objetivos, las deficiencias que pueda plantear la aplicación del modelo propuesto y las recomendaciones y sugerencias que mejoren la experiencia de los docentes en el uso de estas herramientas de inteligencia artificial en sus actividades prácticas, especialmente en la enseñanza del Derecho.

En segundo lugar, el papel del profesor en la utilización de las herramientas basadas en la inteligencia artificial constituye un interés central en el presente proyecto. No es desconocido para la generalidad de los docentes que, en los últimos años, la utilización de los modelos de lenguaje para eludir las tareas de reflexión y redacción se ha intensificado, suponiendo un auténtico desafío el control de su uso y la elaboración de casos prácticos que no permitan la utilización de estos instrumentos.

El rol del profesor en estos casos se ha centrado, por tanto, en una labor fiscalizadora que ha concebido a los *chatbox* como potenciales amenazas para el apropiado desarrollo del trabajo autónomo del alumnado. Sin embargo, la propuesta que nosotros presentamos se cimienta en los beneficios que estos modelos pueden aportar en la enseñanza práctica de las disciplinas jurídicas, sin perjuicio de que su integración en la docencia no deje exenta de debate la posición del profesor en su aplicación. ¿Es ChatGPT —y la inteligencia artificial en general— un sustituto del

docente? ¿Puede desplazar la inteligencia artificial al profesorado en la impartición de los contenidos prácticos? Estas y otras cuestiones han de ser objeto de análisis a través de los resultados y conclusiones resultantes de nuestra propuesta.

En tercer lugar, los límites que sufre en la actualidad la aplicación de estas herramientas, desde el punto de vista operativo, así como los déficits que implica su aplicación como elemento decisorio, imponen la necesidad de evaluar la viabilidad de su integración en la práctica educativa.

La inteligencia artificial introduce, en muchos casos, y especialmente en el de ChatGPT, el riesgo de opiniones erróneas o sesgadas, al igual que inexactas o basadas en información no validada (García Sánchez, 2023). En el caso de ChatGPT, al menos en la versión utilizada —que es gratuita, de tal forma que el modelo planteado se pueda trasladar a cualquier centro universitario—, no resulta posible conocer exactamente las bases de datos a las que tiene acceso, ni la forma en que usa específicamente la información obtenida de una fuente de información a la hora de dar su respuesta, por lo que se genera cierta incertidumbre sobre su capacidad para ejercer la labor propuesta con un nivel suficiente.

Lógicamente, la viabilidad de un modelo de casos prácticos que utilice ChatGPT en el ámbito jurídico para que resuelva las argumentaciones de los alumnos está directamente ligada a la efectividad y precisión de sus pronunciamientos. Es, por tanto, imprescindible evaluar los extremos de estas capacidades, focalizando, a través de este estudio, en su idoneidad para la docencia de las disciplinas jurídicas.

5. RESULTADOS

A través de la metodología planteada, se puede construir la propuesta de ejercicio práctico que es objeto del presente capítulo. La aplicación de la misma concluye con los resultados que se expresan a continuación.

5.1. CHATGPT COMETE ERRORES, PERO APORTA NUMEROSOS BENEFICIOS

Esta afirmación conlleva uno de los más importantes resultados de nuestra propuesta. ChatGPT comete errores, y ello debe ser asumido por el

profesorado y alumnado que emplee esta herramienta. Nuevamente, como ya hemos anticipado, es necesario recalcar los límites que este tipo de herramientas presentan en cuanto a la cognoscibilidad de sus fuentes de información y la actualización de las mismas. Ello conlleva que, en ciertos casos, el modelo de lenguaje pueda incurrir en errores.

Sin embargo, esta última consideración no es un obstáculo para su utilización. Las deficiencias que acompañan a los *chatbox* pueden ser superadas con el control, supervisión y resolución final del profesor, integrando a ChatGPT como un recurso didáctico que aporte sus beneficios sobre todas aquellas aristas de la formación práctica en las que pueda incidir. Así, ChatGPT, como veremos en los siguientes resultados, aporta importantes ventajas al ofrecer respuestas coherentes y argumentadas, al valorar con detalle la redacción de las argumentaciones y al potenciar la competitividad y trabajo del estudiantado.

5.2. CHATGPT OFRECE RESPUESTAS BIEN RAZONADAS Y ARGUMENTADAS

ChatGPT, como modelo de lenguaje utilizado en nuestro simulacro, es capaz de entender perfectamente el rol que se le asigna y acomete la tarea con respuestas y argumentos ciertamente plausibles.

En un primer estadio, entiende con suficiencia los argumentos de los grupos de alumnos e, incluso, realiza una síntesis de sus postulados con carácter previo a debatir sobre su decisión. ChatGPT comprende las fundamentaciones jurídicas presentadas por el alumnado, sin perjuicio de que, en el caso de que la información sobre la que se construyen tales justificaciones no se encuentre registrada en sus bases de datos, no pueda comprobar la veracidad de dichos fundamentos.

ChatGPT, a pesar de las limitaciones señaladas, favorece la mejora de los alumnos a la hora de abordar los sucesivos casos prácticos. Al tratarse de un modelo de lenguaje, desarrollado precisamente para poder acometer respuestas lingüísticamente precisas, constituye una herramienta eficiente para impulsar la mejora de las habilidades de redacción del alumnado, tanto por la necesidad de que redacten apropiadamente sus textos para que ChatGPT los valore, como por las sugerencias que ChatGPT puede realizarles.

En la segunda etapa del proceso propuesto, ChatGPT brinda una resolución o sentencia con una fundamentación justificada, amparada en los argumentos previos que considere más ajustados a su criterio y matizada con las reflexiones que surgen de su propia consciencia autónoma tras el procesamiento de los datos que obran en su poder. Además, la decisión tomada por ChatGPT puede tener en cuenta otros factores específicos, que previamente se le hayan indicado, tales como la solidez de la argumentación jurídica, la correcta redacción y justificación de las argumentaciones por parte del alumnado y la viabilidad de que tales argumentaciones pudieran convencer a una autoridad —en este supuesto, un juez— en un proceso real.

Esta decisión final brinda al alumnado la oportunidad de enfrentarse a un pronunciamiento objetivo, basado en los parámetros introducidos, que les permita plantear su réplica, como si se encontrasen en un contexto real ante una resolución judicial o administrativa dictada en su ejercicio profesional. Con ello, el formato práctico propuesto no sólo obliga al alumnado a preparar la práctica de forma previa, con el estudio de la teoría, sino que también les exige afrontar una situación simulada en la que deben rebatir una resolución contraria a sus pretensiones.

5.3. CHATGPT OBLIGA AL ALUMNADO A CONSTRUIR BUENOS ARGUMENTOS Y A ESTRUCTURARLOS CORRECTAMENTE

En el sentido expresado en el anterior punto, los modelos de lenguaje basados en inteligencia artificial pueden ser instruidos para valorar las argumentaciones del alumnado en función de las reglas pautadas, al igual que pueden ser configurados para tener en cuenta estos aspectos formales en su decisión final.

Como resultado, los alumnos que han intervenido en estos simulacros destacan el desafío que supone convencer a esta “autoridad” digital y afrontan dicho reto prestando mayor atención al cuidado y perfeccionamiento del texto que presentan en la resolución de la tarea. Asimismo, de las propuestas formuladas por ChatGPT respecto a la redacción de las argumentaciones, pueden surgir interesantes discusiones en el aula sobre estas habilidades de expresión escrita; una cuestión que, en la esfera jurídica, será fundamental en su desempeño laboral y no es posible

tratar en profundidad durante la enseñanza de las asignaturas por la falta de tiempo.

Empero, el alumnado considera que falta un componente de oralidad en este modelo propuesto. Desde nuestra perspectiva, en el formato de una clase presencial, no resulta en absoluto problemático integrar este componente al tiempo de la defensa del caso práctico ante el profesor, sin que ello suponga que los grupos de trabajo no deban llevar el texto escrito con las condiciones pertinentes para que los argumentos esbozados de viva voz puedan ser trasladados a la inteligencia artificial.

5.4. CHATGPT OBLIGA AL ALUMNADO A CUESTIONAR SUS ANTERIORES REFLEXIONES Y ARGUMENTACIONES PARA CONSTRUIR UNA NUEVA FUNDAMENTACIÓN QUE AMPARE SU INTERPRETACIÓN Y PRETENSIÓN

En nuestra propuesta de modelo de aplicación de la inteligencia artificial en la enseñanza del Derecho, el debate tendrá dos fases: una primera en la que se presenta a la inteligencia artificial las argumentaciones que el alumnado ha preparado, y una segunda, que tiene por objeto la reformulación de sus argumentaciones tras haber obtenido las valoraciones del *chatbox*. En esta segunda fase, se observan importantes resultados en el proceso de reflexión del alumnado. Al llegar a este punto, los grupos de trabajo ya han trabajado previamente el texto y, en este momento, tras el pronunciamiento de ChatGPT, deben redefinirlo o consolidarlo en función del fallo de la “autoridad”.

En nuestra experiencia, el alumnado asume este reto con especial interés. Frente a otros debates acontecidos únicamente ante el profesor, en los que cualquier estudiante es consciente de que habrá una respuesta más admisible para el docente, la reflexión ante el pronunciamiento de ChatGPT les anima a intentar superar tales valoraciones. La utilización de ChatGPT potencia que el alumno aprecie que el debate no tiene siempre una respuesta unánime e incontrovertible, del mismo modo que puede apreciar erratas o insuficiencias en las argumentaciones de las autoridades que pueden resolver los casos en los que sean parte litigante en el futuro. De esta forma, se impulsa su capacidad de reflexión y de cuestionamiento ante las decisiones que contradigan sus postulados fundamentados en Derecho.

5.5. CHATGPT ES UNA FUENTE DE MOTIVACIÓN PARA EL ALUMNADO

La participación en la resolución de las actividades prácticas generará siempre mayor interés en el estudio de las materias teóricas sobre las que recaen los casos prácticos. Con la implementación de ChatGPT no sólo se facilita este hecho, sino que se añade un componente de competitividad: defender tus argumentos y convencer a la máquina. Este objetivo requiere que la tarea sea preparada con suficiente tiempo, habiendo estudiado previamente la teoría, lo cual cumple con la finalidad de una tarea ordinaria, pero añade un factor motivador al saber que tus argumentos competirán con los de los demás compañeros y será un ente, plenamente objetivo, quien señalará al ganador.

En nuestro simulacro, los grupos de trabajo destacaron la divertida experiencia que habían desarrollado al intentar superar los argumentos de los grupos de los demás compañeros para convencer a ChatGPT. La necesidad de elaborar un texto conjunto y argumentado les llevó a preparar bien la materia, buscar recursos, colaborar para la redacción de un texto común y organizar una posible réplica ante el fallo que pudiera surgir. En definitiva, les preparó para afrontar dinámicas de trabajo ante supuestos jurídicos como los que se podrán encontrar al iniciar su carrera profesional. Esta fuente de motivación, sin duda, es una de las principales virtualidades de este modelo, para captar y mantener el interés del alumnado en el trabajo semanal o diario que sea requerido.

6. CONCLUSIONES

La inteligencia artificial, sin perjuicio de los desafíos que aún plantea, representa un potencial aliado para el profesorado en la mejora de las técnicas docentes. El modelo de actividad práctica planteado en este capítulo introduce una innovadora forma de aplicar este tipo de herramienta digital en la docencia de las disciplinas jurídicas.

En vista de los resultados expuestos, el modelo propuesto ofrece importantes ventajas para el alumnado. Entre ellas destacamos el interés y motivación despertado en los estudiantes en el transcurso de la actividad, y las mejoras que podrían alcanzar a través de su participación en las clases prácticas. De este modo, captando el interés del estudiantado a través

de dinámicas novedosas que potencien su ánimo de participar en las clases, se incidirá en la capacidad del alumnado para entender los conocimientos teóricos explicados y para desarrollar, en el futuro, sus profesiones jurídicas.

Del mismo modo, la redacción de sus argumentaciones y las sugerencias en torno a los argumentos utilizados ofrecerán una oportunidad para evolucionar y para mejorar sus habilidades de expresión escrita —además de la oratoria, si incorporamos un elemento de defensa verbal—. La mejora de estas habilidades lleva consigo el crecimiento de la capacidad discursiva y reflexiva del alumnado, siendo fundamental la implementación de estos modelos prácticos para que el estudiantado pueda enfrentar nuevos desafíos con el propósito de aumentar la exigencia de una justificada opinión crítica en sus actividades prácticas. ChatGPT, como “autoridad” a la que convencer, incide en estas aptitudes y se revela como una herramienta útil en las dinámicas prácticas de las asignaturas de contenido jurídico.

Por supuesto, estas bondades no eximen de la persistencia de ciertos retos y desafíos, sobre todo desde el prisma del docente. La introducción de estas nuevas herramientas tecnológicas genera cierta preocupación respecto al rol del profesorado y su evolución en el futuro. Desde nuestra perspectiva, el papel del profesorado en el aula no se ve menoscabado por el desarrollo de la inteligencia artificial y su aplicación en la docencia del Derecho. Particularmente, nuestra propuesta revela que la labor del profesor es fundamental en el uso de esta nueva tecnología desde una doble perspectiva. Por un lado, como supervisor y gestor del *chatbox* y de la información que este expone, deberá controlar los datos presentados, coordinar los grupos de trabajo y favorecer que el alumnado emprenda su participación con interés. Por otro lado, en último término, cumple con su labor de auténtica autoridad docente y deberá destacar los errores en los que haya incurrido el modelo de lenguaje, así como el alumnado, y ofrecer una resolución del caso práctico que aporte a los alumnos una solución definitiva. De esta forma, como gestor del procedimiento y como corrector definitivo del caso práctico, el rol del docente continúa siendo el pilar fundamental para la implementación de tecnologías de inteligencia artificial en el ámbito educativo.

Todas estas conclusiones permiten defender la efectividad del modelo docente planteado y definen el nuevo sendero por el que transitará el futuro de la docencia a través de la implementación de las herramientas de inteligencia artificial.

7. REFERENCIAS

- Barrio Andrés, M. (2023). ChatGPT y su impacto en las profesiones jurídicas. *Diario La Ley*, 10.285.
- Barrio Andrés, M., Díaz Cappa, J., Llano Alonso, F. H., Martínez Talamantes, J., Perea González, Á. (coord.), Bravo Martín, P. (2017). Diálogos para el futuro judicial LXII. La Ética de la Transformación Digital de la Justicia. *Diario La Ley*, 10.281.
- García Sánchez, M. D. (2023). El abordaje de ChatGPT: el “Rinoceronte Gris” de la IA conversacional. *Ius et Sciecia*, 9(1), 46-68.
- Muñoz García, C. (2023). ¿ChatGPT en la universidad? ¿Complementar el aprendizaje y cambiar el modelo educativo? (1). *Diario La Ley*, 10.283.
- Pascual Ogueta, T. (2023). ChatGPT: ¿Herramienta para tod@s? *BIT*, 227, 60-61.
- Ruiz Miranda, E. (2023). La revolución de la inteligencia artificial en la educación: una reseña de ChatGPT. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 10(1), 156-160.

REUTILIZACIÓN DIGITAL E INNOVACIÓN DOCENTE
EN CIENCIAS SOCIALES, HUMANAS Y JURÍDICAS.
USO EN EL AULA DE LOS PRELIMINARES DE
LIBROS ANTIGUOS ESPAÑOLES VOLCADOS
EN REPOSITARIOS

IGNACIO EZQUERRA REVILLA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Como es sabido, la digitalización documental masiva ha sido y es una tendencia dominante en el mundo de la Documentación y la Información. Los grandes centros bibliotecarios y archivísticos han apostado por obtener y poner a disposición del público reproducciones digitales de sus colecciones, política que aumentó exponencialmente su alcance al combinarse con el desarrollo de la World Wide Web, y permitir así que tales colecciones pudieran ser consultadas y almacenadas a distancia por vía electrónica.

Por digitalización documental masiva se entiende un proceso tecnológico que permite convertir la información tangible en un formato físico en una imagen digital en soporte electrónico. En un entorno laboral, es un proceso que consiste en recibir, verificar, capturar y digitalizar documentos procedentes de diferentes servicios o gabinetes. Pero en el contexto del presente trabajo, se refiere a la recogida de fondos bibliográficos o archivísticos ordenados conforme a su signatura o unidad de instalación en la biblioteca o archivo de procedencia, para permitir su consulta y descarga deslocalizada.

En definitiva, se trata de cargar contenidos a una herramienta de Gestión Electrónica de Documentos, que en el caso de organizaciones en las que existe un índice elevado de producción archivística, o de acumulación

de la misma al tratarse de organismos administrativos extinguidos como es nuestro caso, requiere mecanismos automatizados de captura, así como la integración de los sistemas informáticos que permiten la interacción con las imágenes digitales resultantes. Todo ello, con un propósito común: fomentar la utilización del archivo digital permitiendo la realización de búsquedas interactivas *online*, con tiempos de respuesta inmediatos y distribución bajo estándares internacionales de calidad (Normas ISO). Esta evolución no ofrecía sino ventajas, puesto que, junto a la preservación de una documentación vulnerable y sensible al paso del tiempo, *a priori* salía reforzado el derecho de acceso público y universal al documento amparado por la UNESCO.

En realidad, este derecho se integra en otro más amplio, el derecho a la información, que esta organización internacional defiende como una libertad fundamental y un cimiento de la construcción de sociedades del conocimiento inclusivas. La organización promueve los derechos y valores enunciados en el artículo 19 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y considera que el acceso a la información representa el envés de la libertad de expresión, siendo por lo tanto un elemento imprescindible de promoción del Estado de Derecho. Así, en septiembre de 2015, la Asamblea General de la ONU designó a la UNESCO como la agencia de la Organización tutora del indicador 16.10.2 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), respecto del número de países que adaptan e implementan garantías constitucionales y/o normativas para el acceso público a la información¹⁶⁶. Cuestión bien diferente, que excede tal reglamentación y el propósito de este trabajo, es la evidente transformación de los Medios de Comunicación Social en meras corporaciones periodísticas en las que se impone el interés meramente mercantil. En el caso español, la ciudadanía tiene el derecho de acceder a la información pública, archivos y registros conforme a lo contenido en la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno, y la transposición transversal de los principios que la inspiran al conjunto del ordenamiento jurídico.

¹⁶⁶ <https://bit.ly/3psAARs>

Los repositorios digitales formados como resultado de tal política han permitido construir y legar a la posteridad un acervo bibliográfico y archivístico a escala internacional (Europeana, Google Books, etc.), nacional (*Hispana*, Biblioteca Digital Hispánica, etc.), regional (Biblioteca Digital de Castilla y León, etc.) y local (numerosos Archivos Municipales, como por ejemplo los de Valladolid, Burgos o Toledo), que paulatinamente se han convertido en instrumentos imprescindibles para la Investigación Científica, al tiempo que han aproximado a los ciudadanos el patrimonio del que son dueños, en tanto sujetos agentes de la Soberanía Nacional, en su dimensión cultural. De hecho, el proceso ha alcanzado tal intensidad que en la actualidad cabe hablar más que de repositorios, de repositorios de repositorios, herramientas más ambiciosas resultado de la adición de los mismos que multiplican el alcance de las búsquedas por parte del usuario, amplificado además por el desarrollo del concepto de Acceso Abierto (Open Access).

El Acceso Abierto debe ser entendido como la adaptación de ese principio permanente de la UNESCO prácticamente desde su creación, el derecho de acceso público y universal al documento, al salto tecnológico representado por las TIC (Tecnologías de la Información y el Conocimiento). Representa el acceso gratuito a la información y el uso sin restricciones de los recursos digitales por parte de todas las personas. Cualquier tipo de contenido digital puede estar publicado en Acceso Abierto: desde textos y bases de datos hasta software y soportes de audio, video o multimedia¹⁶⁷. De tal conjunto de potenciales materiales forman parte los que centran aquí nuestra atención.

La intensidad alcanzada en el citado proceso ha implicado que en la actualidad el reto de las grandes instituciones culturales impulsoras del mismo se centre en la reutilización digital de los muchos materiales propios que han conseguido volcar en la red, caso de la Biblioteca Nacional de España, a través de su marca BNE-lab.

¹⁶⁷ <https://bit.ly/3r4U5zX>.

2. OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN DOCENTE PROPUESTA.

Tales repositorios también constituyen una magnífica herramienta docente dirigida a los alumnos de los Grados de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanidades, para deducir por propia experiencia, mediante la recopilación y manejo de las fuentes primarias y secundarias que custodian, categorías teóricas sujetas a contraste de opiniones o abierta controversia, como la que a continuación es expuesta.

La percepción de un espacio meramente administrativo se ha identificado con la eclosión del Estado Liberal, pero como se deduce de diferentes estudios (Gallego Anabitarte, 1971a; Gallego Anabitarte, 1971b; Mannori, 1990; Mannori, 2007; Villapalos, 1976) el Antiguo Régimen acogió la incipiente y paulatina definición de tal ámbito, en un proceso que hunde sus raíces en el Alto Medievo e incluso la Antigüedad, fundamentado en las bases *oeconómicas* del sistema socio-político (Brunner, 1976; Brunner, 1983). Ello puede advertirse en la autorización administrativa de obras impresas, el conocido concepto de licencia de impresión.

La Pragmática de 1558 fijaba unos mínimos en el ejercicio de la competencia de la que se ocupaba, la supervisión y control de la actividad editorial en Castilla. En primer lugar, impedía la introducción en el espacio castellano de cualquier obra prohibida por el Santo Oficio, y ordenaba quemar aquellas que ya lo estuvieren e imprimir el *Índice* de libros prohibidos, así como distribuirlo entre libreros y mercaderes (Reyes, pp. 800-801). El sentido de agregación patrimonial a la corona de los diferentes reinos, con una muy incipiente estructura política o administrativa unificada que les diese cohesión, constituida por el propio rey, el Consejo de Estado, el Santo Oficio y -en lo relativo a una asesoría jurídica genérica paulatinamente reducida a la propia Castilla- el Consejo Real, se advertía en la cláusula de la Pragmática que prohibía la circulación en el territorio castellano de libros impresos en Navarra, Aragón, Valencia y Cataluña sin licencia previa del propio Consejo.

De acuerdo con la letra de la disposición, en adelante ningún libro sería impreso en Castilla sin ser presentado previamente en el Consejo, al efecto de que una o más personas especialmente comisionadas diesen su

aprobación. Sólo concedida ésta el organismo otorgaría su licencia, “firmada de nuestro nombre y señalada de los del nuestro Consejo”. So pena, quien pretendiese publicar una obra sin satisfacer este requerimiento, de muerte y pérdida de todos sus bienes, y quema pública de los libros impresos. Además, la Pragmática obligaba a hacer constar la licencia, tasa y privilegio si lo hubiere, el nombre del autor e impresor y el lugar dónde la obra fue impresa (*Pragmática. Sobre la impresión y libros*, f. 5r.). Es de destacar que la disposición instauraba un procedimiento preclusivo, dado que ninguna de sus fases se iniciaba sin estar cumplimentada la anterior. Este es uno de los conceptos fundamentales que se quiere transmitir a los alumnos con esta actividad, pues remite al alma del procedimiento administrativo actual.

Con propósito de evitar los fraudes en la impresión una vez obtenida la licencia, el libro originalmente presentado sería señalado en cada plana y hoja por un escribano de Cámara del Consejo, que especificaría al fin del mismo el número de hojas y lo firmaría. Sería éste, y sólo éste, el ejemplar por el que se haría la impresión. Para cerciorarse de la fidelidad de la tirada al modelo visado por el Consejo, el impresor aportaría al mismo uno o dos volúmenes de los impresos. Una vez cotejados, el original quedaría en poder del organismo y cada uno de los cuerpos del conjunto total de la impresión incorporaría como preliminares la licencia, tasa y privilegio si lo hubiere, así como el nombre del autor, el impresor y el lugar donde se imprimió. Procedimiento que sería necesario seguir también con las nuevas ediciones de libros ya impresos. Quedaría registro de las licencias concedidas en libro custodiado por el Consejo¹⁶⁸.

Son varios los aspectos reseñables de lo dicho. En primer lugar, el valor de la comentada disposición legal para la arqueología de las instituciones bibliotecarias y bibliográficas. Es evidente que la mención de responsabilidad -hoy en día imprescindible para la elaboración del correspondiente asiento bibliográfico- aparecía ya obligada en esta Pragmática. Cuestión que, por otro lado, distaba entonces de carecer de importancia, dado que la potencial vulneración por una obra del orden

¹⁶⁸ La parte mollar de la Pragmática, en lo relativo a la intervención del Consejo, en Reyes, pp. 801-802.

doctrinal de fundamento confesional podía llegar a pagarse con la vida. La aparente neutralidad de tal atribución era, en realidad, el pie inicial de una posible incriminación. A su vez, la prioridad de un sentido administrativo en el Consejo, sobre la potencialidad intelectual o formativa del fondo librario acopiado por esta vía de acumulación de originales, convertía ésta en una suerte de Depósito Legal inconsciente o adelantado a su tiempo. Superponer ese fondo con la creación de una biblioteca que permitiese su consulta, con un incipiente sentido cultural o divulgativo, fue mérito de Felipe V, el primer rey de la dinastía Borbón en España.

No obstante, la Pragmática admitía excepciones en las que la impresión original no sería presentada en el Consejo: reimpressiones de libros de tipo eclesiástico o pedagógico (breviarios, misales, cartillas, Artes de Gramática), que requerirían tan sólo licencia del ordinario. Hecho que, en el segundo caso, ilustra el punto hasta el que la formación de la conciencia y la personalidad era campo exclusivo del poder espiritual. A su vez, las obras tocantes al Santo Oficio o a Cruzada necesitarían tan solo de la licencia de Inquisidor General y Consejo de Inquisición, en el primer caso, y del Comisario General de Cruzada en el segundo. De tal modo que esta Pragmática, elaborada por la vía del Consejo Real, le confería la supervisión de la impresión de publicaciones, pero, a su vez, reservaba la competencia exclusiva de otros organismos en obras propias del respectivo ramo. Es de destacar que, con ello, como resultado de su peculiar posición como agente jurídico del rey, conforme a la cual redactaba las disposiciones legales sometidas a su firma, el Consejo mermaba su propio campo de competencias, pero la legalidad que consagraba tal reducción emanaba de él mismo. Además de poner en evidencia la multiplicidad y complejidad jurisdiccional propia de la Monarquía Corporativa (Hespanha, 1987; Clavero, 1996), tanto como la naturaleza horizontal e integradora de la jurisdicción regia, canalizada por el Consejo, que, significativamente, señalaba el cauce de intervención de otros organismos.

Por lo demás, el proceso se extendería de los organismos teñidos de jurisdicción apostólica como los mencionados, a la propia jurisdicción real, y del mismo modo, otros que se desgajaron del Consejo Real, también quisieron con el tiempo el monopolio en el control de la impresión

de obras propias de su ámbito de competencias. Propensión que, en el caso del Consejo de Indias, originó complejas cuestiones con el Consejo Real, motivadas en la mayoría de las ocasiones por el criterio según el cual se definiese su potencial ámbito de intervención. A su vez, la atribución de la concesión de licencias de impresión de libros de tema histórico al Consejo de Estado en el siglo XVII (Domínguez Ortiz 1991), conforme a la sensibilidad política de la materia, incidiría en la respectiva definición de un cauce administrativo y otro de Gobierno (en el sentido que atribuía al término el Conde Duque de Olivares) en el campo de la impresión de publicaciones.

La Pragmática culminaba castigando la difusión de obras manuscritas de orden doctrinal o religioso, e instituyendo la visita anual de librerías a cargo de agentes comisionados conjuntamente por las autoridades eclesiásticas y temporales. En el caso de Salamanca, Valladolid y Alcalá, en su designación participarían los respectivos claustros universitarios. Comisarios que remitirían relación de su labor al Consejo (Reyes, pp. 803-804).

2.1. COMPLEJIDAD LEGISLATIVA Y ADMINISTRATIVA DE LA AUTORIZACIÓN DE IMPRESIONES CONFORME A LA PRAGMÁTICA DE 1558.

Al margen de su concreción formal, la Pragmática es importante por diferentes circunstancias. En primer lugar, evidenciaba un hecho no muy usual, la retención por el Consejo de la competencia por él mismo definida en la propia Pragmática. Mientras que en otras parcelas de su amplio campo de intervención la aplicación de la misma era encargada a autoridades subordinadas o especialmente comisionadas. Esto es, los firmantes de la Pragmática¹⁶⁹ y sus compañeros serían quienes estamparían en adelante su firma en las sucesivas licencias de impresión, desde su misma promulgación. El Consejo retenía así la aplicación de una disposición legislativa emanada de sí mismo, cuando en la mayoría de las ocasiones se encomendaba la supervisión y cumplimiento de sus propias

¹⁶⁹ El presidente Juan de Vega, los licenciados Vaca de Castro, Montalvo, Ojalora, Briviesca de Muñatones y Pedrosa, y los doctores Velasco y Cano (Sierra Corella 1947, p. 97)

provisiones a autoridades subordinadas como alcaldes, corregidores, establecimientos específicos, etc. Es otro índice de la importancia que se concedía a la materia. No obstante, tampoco cabe conferir un carácter dogmático a este hecho. La Pragmática de 1558 convirtió al corregidor en brazo de la jerarquía eclesiástica para interceptar libros procedentes del exterior de Castilla, del mismo modo que otra de las Pragmáticas sancionadas en desarrollo de la anterior, la de 27 de marzo de 1569, ordenaba a los corregidores velar por la no introducción de misales o breviarios impresos fuera de Castilla, o que no hubieran recibido licencia del Consejo para entrar en el reino (González Alonso 1970, pp. 224-225)¹⁷⁰.

Pero el desarrollo efectivo de la Pragmática insinuó una complejidad de la que cabe sacar conclusiones muy relevantes, no sólo para el funcionamiento interno del Consejo, sino para la propia taxonomía del ejercicio del poder en la Edad Moderna y la aplicación de las decisiones resultantes. En este sentido, la tramitación de la licencia de impresión en el Consejo fue como decía testimonio de la paulatina maduración de una categoría meramente administrativa, al margen de la gubernativa y de la contenciosa, en que ha solido dividirse hasta ahora la gestión moderna de la cosa pública.

De cara al libro antiguo, percibir de tal modo esta parte de sus denominados *preliminares* (a la que cabe añadir los otros requisitos unidos a la propia licencia, aprobación, privilegio, tasa, etc.) implica otorgarle un nuevo sentido, ampliar su valor como testimonio para el estudio de la historia de la cultura escrita a la historia de la administración, tomarlo así de un modo dual. No sólo como recipiente cultural en sí mismo, sino como instrumento para conocer el ejercicio de la competencia libraria en el organismo específicamente encargado, el Consejo Real. Y, por ende, el propio organismo. Resultado obligado de tal consideración sería cierta desacralización del libro antiguo, al aflorar una atribución que el Consejo tomaba como una más, entre las muchas que tenía a su cargo.

¹⁷⁰ La referida Pragmática "sobre los libros Eclesiásticos que vienen impresos fuera del reyno. Y para que de aquí adelante en estos reynos no se puedan imprimir sin licencia de los señores del consejo de su Magestad...", en Gil Ayuso 2001, pp. 77-78.

Si vale la comparación, el ámbito sujeto a la gestión del Consejo Real en la Edad Moderna correspondería al hoy administrado por un amplio número de ministerios. Los mismos consejeros que en un momento dado firmaban una comisión para que un juez de comisión luchase sobre el terreno contra la langosta, o legalizaban la fusión de dos Hospitales en cierta localidad, a continuación, firmaban una Provisión Real con la licencia para la impresión de cierta obra. A ojos del Consejo, todas estas actividades eran expresión de una variada y extensa realidad administrativa merecedora de su intervención, sin distinciones ni jerarquías valorativas, hecho que invita a considerar como una de tales manifestaciones la concesión de licencias de impresión, quizá lastrada hasta el momento presente por su exclusiva consideración por la crítica histórica desde el estricto punto de vista cultural. Cuando era uno de los ámbitos del campo administrativo cubierto por el Consejo, es cierto que sujeto a fundamentos más complejos desde el punto de vista procedimental y doctrinal, pero en lo práctico situado a la misma altura de la cría de caballos o el plantío de árboles, o muchos otros de los ramos administrativos atendidos por la institución. Insisto que considerado en su pureza administrativa, actitud que de antemano implica atender tan sólo a parte de su complicado y versátil trasfondo, siempre dictado por elevados imperativos de orden doctrinal.

Puede decirse con cierto fundamento que cualquier licencia concedida por el Consejo permitiría percibir semejante maduración de una categoría administrativa, pero sólo el libro antiguo reúne la característica de la portabilidad, de la inclusión física de la propia licencia en aquello objeto de la misma. Más sustancialmente, la inserción de la licencia y documentación relacionada convierte al libro antiguo en un hecho administrativo *metainstitucional*, materialización portátil de un sentido unitario más allá de la evidente diversidad jurídica y territorial de la Monarquía Española. Al circular con diferentes licencias por los distintos territorios peninsulares, algo en principio tan neutral e inocente como un *cuero de imprenta* hacía patente una cohesión espacial peninsular unitaria que como decía institucionalmente sólo alcanzaba el Consejo de Inquisición o el de Estado y Guerra, de los pocos instrumentos orgánicos generales mediante los que el rey podía actuar más allá de la diversidad territorial,

institucional y jurisdiccional de sus reinos, al margen naturalmente de las instituciones propias de cada uno de ellos.

De modo que el principal objetivo docente de la actividad es destacar ante el alumnado que la forja de categorías administrativas contemporáneas, que usualmente se vinculan con la aparición como disciplina del Derecho Administrativo, una vez consumado el ciclo de las revoluciones liberales en el Siglo XIX, cuentan con un largo pasado durante el cual fueron adquiriendo su propia fisonomía. Tal fue el caso de la licencia, uno de cuyos ámbitos de aplicación fue la legalización de publicaciones. La gestión de los asuntos públicos o de interés general en la Edad Moderna española no sólo vino caracterizada –con carácter pionero a nivel europeo– por la distinción entre las categorías de lo gubernativo y lo contencioso, sino también por la paulatina definición de una tercera, aledaña o circunscrita a la primera, de cariz netamente administrativo.

En la línea de Villar Palasí de desmarcar y anticipar una noción histórica de la administración respecto a la aparición del Derecho Administrativo o la jurisdicción Contencioso-Administrativa surgida con el Estado Liberal, otros especialistas han afirmado en la actualidad que “En todo tiempo pueden encontrarse manifestaciones de la autorización administrativa” (Laguna de Paz, 2012). Si menciono este concepto, es porque creo que las licencias de impresión concedidas por el Consejo Real se ajustaban a él y, con ello, confirmaban la precocidad apuntada, entre otros, por ambos autores.

No es difícil ilustrar tal continuidad administrativa. Villar repara especialmente en Santo Tomás, quien en su *De Regimine Príncipis* afirmaba que la principal obligación del gobernante era procurar la felicidad del súbdito (Villar Palasí 1950). Galo Sánchez habló en 1932 de cómo la literatura política moderna giró en torno al Príncipe, sus deberes y atribuciones, y considera su inspirador al autor y obra citada, traducida al castellano ya en el Medievo (Sánchez 1932, p. 259). A su vez, en su *Derecho Administrativo Español*, y para el siglo XIX, Colmeiro señalaba que el fin de la administración era la satisfacción de las necesidades *materiales y morales* de los pueblos, presentes y futuras (Laguna de Paz, p. 109). La acción administrativa debía ser preventiva, y ello se concretaba en el concepto de autorización, acto de imperio utilizado por la

administración como técnica de *policía*, en sus distintas manifestaciones, entre las que Colmeiro citaba, todavía en el siglo XIX, la imprenta.

En cualquier época, el sometimiento de determinadas actuaciones a la previa obtención de una autorización administrativa se explica por la necesidad de comprobar que la iniciativa particular, en este caso la impresión y distribución de una obra, no dañaba a terceros o al interés general, a la utilidad y el provecho marcados por la tutela real. Interés que en los siglos XVI y XVII tiene una doble vinculación. En primer lugar, la salvaguarda de la doctrina católica, por sí misma pero también, y especialmente, por el valor instrumental que el poder político otorgaba a su protección, en términos de estabilidad y reproducción del orden social y autoafirmación carismática. En segundo lugar, de acuerdo con la aludida concepción aristotélico-tomista, que consideraba la realidad como un ente complejo y diverso sobre el que era necesario intervenir de forma continua y proporcionada para procurar la felicidad moral y material del súbdito (doctrinalmente cohesionado por el concepto *Corte*, articulación política, sociológica y administrativa de la *casa ampliada*), esta intervención pasaba por garantizar la “utilidad y provecho” de la obra escrita, como se lee en la práctica totalidad de las licencias de impresión concedidas. Aspecto que tenía un sentido principalmente funcional, implícito en la propia neutralidad administrativa representada por la licencia, que permite atribuirle los rasgos propios de la *autorización* contemporánea. Pero que actuaba en un contexto *confesionalista* como el señalado, representado por sus requerimientos previos (aprobación por peritos), que depuraban tal adecuación a la doctrina.

3. METODOLOGÍA: TRABAJO DEL ALUMNADO CON LOS PRELIMINARES

Para hacer conscientes a los alumnos de los conceptos descritos, que les permitirán apreciar los orígenes de la administración contemporánea, se les propone la realización de una actividad práctica evaluable consistente en recopilar y reproducir precedentes de tales repositorios cierto número de *preliminares* de libros antiguos editados en España -y más concretamente en Castilla-, desde 1558, fecha de publicación de la

referida Pragmática de Impresión de Libros, hasta el fin del reinado de Felipe II.

La actividad consiste en recopilar por grupos quince series de páginas preliminares de libros antiguos castellanos, que contengan todos y cada uno de los trámites señalados: aprobación o aprobaciones, licencia, erratas y tasa, distribuidos cronológicamente de forma equitativa a lo largo del periodo, como digo el reinado del rey prudente. A ellos se une el privilegio de impresión, no mencionado en la disposición, pero vinculado a gran número de impresiones en la Edad Moderna. Una vez recogido el material, se atenderá al ritmo de suscripción de los diferentes trámites en cada una de las series, y se ordenarán de menor a mayor duración. A continuación, se observará y anotará la identidad de los diferentes agentes involucrados en el proceso: aprobantes, escribano de Cámara y oidores del Consejo firmantes de la licencia, secretario de la Cámara referendario del privilegio real, corrector y escribano de Cámara del Consejo que daba fe de la fijación de la tasa de venta por el organismo.

La combinación de ambos aspectos, ritmo de despacho y agentes implicados en el proceso de publicación permitiría conocer los detalles del proceso de impresión de una obra en la España Moderna, al tiempo que daría ya indicio de las obras, entre las escogidas para la actividad, que contaron con impulso político favorable para una rápida impresión, y aquellas otras que carecieron de él. Ello, mediante el uso de fuentes primarias y secundarias proporcionadas por el docente que orienten al alumno al respecto, relativas a la disputa política en la Corte y su traducción en el terreno cultural, aspecto sobre el que existe una cumplida bibliografía cuya amplitud hace imposible citar aquí. En este sentido, se atenderá especialmente al recipiendario de la dedicatoria y su cruce con los firmantes de la licencia, pues no son pocos los casos en que la obra era dedicada a un letrado en particular por su contribución a una edición ágil de la obra, en mayor proporción quizá que aquellas dirigidas en razón de una calidad de mecenas. Hecho que se destacaba en la impresión finalmente autorizada, disponiendo la licencia de impresión entre cuyas firmas constaba al oidor impulsor de ella, e inmediatamente a continuación la dedicatoria al mismo por parte del autor. Entre otros muchos, pueden mencionarse como ejemplo al respecto los *Commentaria in*

decem et septem quaestiones Primae Partis Sancti Thomae de Bartolomé de Torres a su amigo y protector el cardenal Diego de Espinosa, en 1566 (Llamas 1979, p. 431). Como digo, si el libro era resultado sobre todo de un proceso administrativo, era en tales términos en los que se sustanciaba preferentemente el potencial ofrecimiento de la obra.

Ello, al margen de aspectos adicionales útiles para aproximar a los alumnos el funcionamiento del Consejo Real. Un estudio más detallado de los firmantes de la licencia, cruzado con las series de Contadurías Generales y Contaduría Mayor de Cuentas del Archivo General de Simancas permite conocer la plantilla del organismo y el orden de entrada en él de los sucesivos firmantes, dado que esta, la firma, se producía por orden de antigüedad entre ellos, señalada por la fecha de asiento en el Consejo. A su vez, el conjunto del procedimiento, y en algunas ocasiones los vestigios materiales constituidos por la licencia o el texto de la aprobación, permiten deducir la identidad del *oidor encomendero* de la obra. Esta es una figura esencial para su publicación y en definitiva personalizaba en este ramo concreto la forma de funcionamiento del Consejo, basada en la institución de la *encomienda*, esto es, la comisión de los diferentes asuntos entre los distintos miembros del organismo.

Suplementariamente, la actividad permite también aludir a aspectos que el alumno, especialmente el futuro jurista, no va a tener por lo general la ocasión de asimilar durante su formación académica, caso de aquellos relativos a la Diplomática documental. El estudio de los referidos preliminares les permitirá distinguir entre la Provisión Real, que daba forma a la licencia, y la Cédula Real, que la daba al privilegio. Les será explicado que la primera contaba con sello real, y que la segunda lo hacía con la firma de la propia persona real, siendo suscrita en su espacio reservado (determinado por el punto concreto de su presencia física) (Arribas Arranz 1959; Martín Postigo, 1959, pp. 115-116 y 120). Y que en ambos casos reflejaban la identificación entre rey y Consejo, entendido este como su manifestación jurisdiccional y administrativa que compartía una única naturaleza con él.

4. CONCLUSIONES: LA DEFINICIÓN DE UN ESPACIO MERAMENTE ADMINISTRATIVO EN EL ANTIGUO RÉGIMEN Y SU ASIMILACIÓN POR LOS ALUMNOS Y ALUMNAS.

Ante lo expresado, cabe afirmar que, pese a su aparente inocencia o intrascendencia, el estudio de la figura de la licencia arroja conclusiones útiles para caracterizar la fisonomía del sistema político-administrativo moderno, y las atribuciones propias de la majestad real. Quizá la más destacada sea que pone en cuestión el entendimiento general del rey como *rey-juez*, a que se ha reducido su figura. No sin fundamento, se ha afirmado para la Edad Moderna, que “El Rey reina y reinar significa, no gobernar, no establecer y dirigir un gobierno, sino hacer justicia, reconocer y garantizar el derecho. El rey es entonces, ante todo y sobre todo lo es él mismo, juez. Esta era su tarea esencial y característica” (Clavero 1996, p. 15). Y se concluye, con idéntica legitimidad documental y bibliográfica, que la potestad del rey es jurisdiccional, su *potestas* resultaba *iurisdictio* (Vallejo 1992). Pero si se atiende a esta figura de la licencia, se debe concluir que el reconocimiento del Derecho no sólo tenía una vía jurisdiccional, sino también administrativa, como se deduce de la amplia variedad de licencias concedidas no sólo por el Consejo Real, pero principalmente por él.

Considerada en sí misma, quizá se haya distorsionado el sentido de la licencia de impresión como un hecho meramente administrativo, y se le ha dotado de un exclusivo sentido censorio, del que en rigor y propiedad carecía, por ser tan solo la culminación de unos trámites en el Consejo que suponían, finalmente, la autorización para imprimir una obra. Debe deslindarse la licencia de la *contaminación* que se le adhería por venir precedida de actos, estos sí, de índole censoria, como las aprobaciones, en todo caso menos acusada que en el campo inquisitorial.

Con todo, es importante subrayar que el administrativo era el único aspecto *a priori* imparcial de un trámite que, en conjunto, remitía al control ideológico. Al margen de que la aplicación neutral y objetiva de tal potestad administrativa podía verse entorpecida con obstáculos previos, dependientes en último término de la voluntad regia, situada en

definitiva por encima de cualquier regulación. La prohibición explícita de impresión en Castilla de una obra, implícitamente conllevaba una suspensión concreta y unívoca de los trámites observados por la Pragmática de 1558. Como indicaba, por ejemplo, la Cédula Real dada en Lerma el 23 de junio de 1610, “.. prohibiendo meter, vender, comprar, tener ni imprimir en estos Reinos el tomo undécimo de los Annales del Cardenal Cesar Baronio” (Gil Ayuso 2001, p. 163), acordada en el contexto de la continua disensión jurisdiccional con Roma.

En definitiva, cabe concluir que, dado que la Pragmática de 1558 blindó las atribuciones del Consejo Real en la materia e instauró una sucesión de fases preclusivas que desembocaba en la publicación de una obra (presentación, información y aprobación, licencia, corrección y tasa), el trabajo de los alumnos con tales materiales les permitirá percibir la definición, ya entonces, de todo un procedimiento administrativo o del concepto de autorización administrativa implicado por la licencia de impresión. Al margen de aproximarse a la dimensión ampliamente administrativa de una institución moderna como el Consejo, del que sólo se suele considerar su función gubernativa o jurisdiccional.

5.APOYOS

Este trabajo forma parte del Proyecto Postdoctoral “La Corte difusa. La articulación territorial de la jurisdicción real (Siglos XVI-XVIII)”, perteneciente al Programa “Margarita Salas-María Zambrano”, desarrollado en la Universidad Rey Juan Carlos y financiado por el Ministerio de Universidades y la Unión Europea. También se integra en los *Projetos Estratégicos de Investigaçã* UIDB/00714/2020 y UIDP/00714/2020 del *Centro de Investigaçã e Desenvolvimento sobre Direito e Sociedade* (CEDIS), *Nova School of Law-Universidade Nova de Lisboa*, del que el autor es *Investigador Colaborador*. Asimismo, es Investigador del Grupo CINTER (Corte, Imagen, Nobleza y Territorio) de la Universidad Rey Juan Carlos, así como del IULCE (UAM), y miembro del Grupo de Innovación Docente Reconocido de la URJC *InnovaCINTER* (Corte, Imagen, Nobleza y Territorio).

6. REFERENCIAS

- Arribas Arranz, F. (1959). Estudios sobre Diplomática castellana en los siglos XV y XVI. Sever-Cuesta.
- Brunner, O. (1976). La 'Casa Grande' y la 'económica' de la Vieja Europa. En Brunner, O. Nuevos Caminos de Historia social y Constitucional (pp. 87-123). Alfa.
- Brunner, O. (1983). Terra e Potere. Strutture pre-statali e pre-moderne nella storia costituzionale dell' Austria medievale. Giuffrè Editore.
- Clavero, B. (1996). "La Monarquía, el Derecho y la Justicia", en Martínez Ruiz, E.-Pí y Corrales, M. de P. Las Jurisdicciones. Actas Editorial, pp. 15-38.
- Domínguez Ortiz, A. (1991). "La censura de obras históricas en el siglo XVII español". *Chronica Nova*, 19, 1991, 113-121. Universidad de Granada.
- En este quaderno están todas las suspensiones de pregmáticas que su Magestad mandó hazer en las Cortes que por su mandado se celebraron en Valladolid año de 1558. Está así mismo la pregmática de los impressores, librereros, y libros. Y también la pregmática de los juezes. Impressas en Valladolid en casa de Sebastián Martínez, este año de 1559. Con privilegio. Tassado a quatro mrs el pliego.
- Gallego Anabitarte, A. (1971a). Administración y Jueves: gubernativo y contencioso. Reflexiones sobre el Antiguo Régimen y el Estado Constitucional y los fundamentos del Derecho Administrativo Español. Instituto de Estudios Administrativos.
- Gallego Anabitarte, A. (1971b). Administración y Jueces: reflexiones sobre el Antiguo Régimen y el Estado Constitucional. *Revista General de Legislación y Jurisprudencia*, 231, 235-248. Editorial Reus.
- Gil Ayuso, F. (2001). Noticia bibliográfica de textos y disposiciones legales de los reinos de Castilla impresos en los siglos XVI y XVII. Junta de Castilla y León.
- González Alonso, B. (1970). El corregidor castellano (1348-1808). Instituto de Estudios Administrativos.
- Hespanha, A. M. (1989). *Vísperas del Leviatán. Instituciones y poder político (Portugal, siglo XVII)*. Taurus.
- Laguna de Paz, J. C. (2006). *La autorización administrativa*. Thomson Civitas.
- Llamas Martínez, OCD, E. (1979). Bartolomé de Torres: teólogo y obispo de Canarias. CSIC-Instituto «Francisco Suárez».

- Mannori, L. (1990). Per una 'preistoria' della funzione amministrativa. Cultura giuridica e attività dei pubblici apparati nell'età del tardo Diritto Commune. Quaderni Fiorentini per la storia del pensiero giuridico moderno, 19, 323-504. Giuffrè.
- Mannori, L. (2007). Justicia y Administración entre Antiguo y Nuevo Régimen. Revista Jurídica, 15, 125-146. Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez Millán, J. (1980). Aportaciones a la formación del Estado Moderno y a la política española a través de la censura inquisitorial durante el periodo 1480-1559. En Pérez Villanueva, J. (dir.), La Inquisición Española. Nueva Visión, Nuevos Horizontes (pp. 537-578). Siglo XXI.
- Pragmática. Sobre la impresión y libros. La orden que se ha de tener en imprimir los libros así los impressores, como lo q los dan a imprimir. Y así mesmo los libreros en la forma q los han de vender y las diligencias que los unos y los otros son obligados a hazer juntamente con la orden que se ha d'tener en visitar las librerías así de los libreros como de otra qualesquier personas, así eclesiásticas como seglares. Con privilegio. Tassado a cinco maravedís el pliego. Impresso en Valladolid en casa de Sebastián Martínez este año de 1558.
- Reyes, F. de los (2000). El libro en España y América: legislación y censura (siglos XV-XVIII). ARCO/LIBROS.
- Sánchez, G. (1932). Curso de Historia del Derecho. Librería General de Victoriano Suárez.
- Sierra Corella, A. (1947). La censura de libros y papeles en España y los índices y catálogos españoles de los prohibidos y expurgados. Cuerpo Facultativo de Archiveros, Bibliotecarios y Arqueólogos.
- UNESCO. Derecho a la Información (<https://bit.ly/3psAARs>).
- UNESCO. ¿Qué es el Acceso Abierto? (<https://bit.ly/3r4U5zX>).
- Vallejo, J. (1992). Ruda equidad, ley consumada. Concepción de la potestad normativa, 1250-1350. Centro de Estudios Constitucionales.
- Villapalos, G. (1976). Los recursos contra los actos de gobierno en la Baja Edad Media. Instituto de Estudios Administrativos.
- Villar Palasí, J. L. (1950). La actividad industrial del Estado en el Derecho Administrativo, 3, 53-129.

ASPECTO BIFACE DE LA DIGITALIZACIÓN Y EL DERECHO

ZULEY FERNÁNDEZ CABALLERO
Universitat Autònoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Ser profesor universitario implica un gran compromiso y una gran responsabilidad. Los docentes no solo transmitimos conocimientos, también somos formadores y asumimos un papel esencial en la sociedad. Aunque ser profesor exige, por sobre todas las cosas, *“tener una vocación, un espíritu de servicio, un propósito. Ser profesor significa formarse en el arte y la ciencia de enseñar”*¹⁷¹. En definitiva, el ejercicio docente, especialmente, la docencia universitaria, como cualquier otra actividad humana, es algo que debemos aprender y desarrollar de manera continua¹⁷².

Precisamente, y para la obtención de ese perfeccionamiento de la docencia universitaria, nuestro trabajo tiene como objeto el diseño de una guía de seminario colaborativo que sirva para impartir la docencia en el Derecho Financiero y Tributario. La realización de esta forma de organización del proceso docente se prevé mediante la modalidad de “e-learning” o aprendizaje virtual, concretamente, a través de la plataforma de administración de cursos en línea (Moodle). Asimismo, se incluye en la metodología propuesta, la digitalización como parte del contenido que se estudia en dicha disciplina jurídica. En resumen, a partir de la reflexión

¹⁷¹ Salgado García, Edgar (2006), *Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*, Editorial ULACIT, 2da. edición, San José, pág. 7.

¹⁷² Mas Torello, Oscar (2011): “El profesor universitario: sus competencias formación”, *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 15. 3, pág. 196 y ss.

de lo que significa conocer¹⁷³, aprender¹⁷⁴ y enseñar¹⁷⁵, se incorporan a este trabajo el aprendizaje colaborativo y electrónico para la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario y se vincula la digitalización a las materias que conforman esta rama del Derecho. Aquí debemos precisar que el Derecho nace de la sociedad, la condiciona y la ajusta. Esta relación hace que la ciencia jurídica se presente, a su vez, como promotora de transformaciones y asista al cambio social como una guía o instrumento de conmutación. Y dentro de este contexto, el Derecho Financiero y Tributario no se encuentra alejado de las cuestiones sociales.

En este orden, y para el logro del objetivo que nos hemos trazado, dedicamos el segundo apartado de nuestro trabajo a identificar las distintas formas de organización del proceso docente universitario, con especial atención al tipo de clase del seminario. Seguidamente examinamos las particularidades de las formas de organización del trabajo docente en la enseñanza del Derecho y dentro de esta ciencia, las formas organizativas que se aplican en la disciplina de Derecho Financiero y Tributario. En este mismo apartado abordamos el uso de la tecnología informática y de la comunicación como una herramienta para impartir programas educativos y dentro de ello, destacamos la importancia del aprendizaje virtual en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. Ya en el apartado tercero desarrollamos la guía metodológica de la actividad de seminario que permite trasladar la digitalización al Derecho, en este caso al Derecho Financiero y Tributario, no solo en su ejecución, sino también en su contenido. Por último, en el cuarto y quinto apartados resumimos a modo de conclusiones los principales resultados alcanzados con la realización de este estudio y relacionamos la bibliografía consultada, respectivamente.

¹⁷³ Driscoll, M.P. (2000). *Psychology of learning for instruction*. Boston, MA: Allyn & Bacon, pág. 11.

¹⁷⁴ Entre otros, TARPY, R. (2000). *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill, pág.8 y SCHUNK, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2ª Ed). Prentice-Hall. México, pág. 2.

¹⁷⁵ Una exposición clara y detallada de las estrategias de enseñanza, clasificadas por los enfoques teóricos que les dan sustento, puede encontrarse en Woolfolk, Anita (1999). *Psicología educativa* (7a ed.) Pearson. México, pág. 1-248.

Finalmente, para el desarrollo de este trabajo utilizamos el método análisis-síntesis de la metodología para la investigación jurídica que nos permite el estudio de la jurisprudencia, la selección y consulta de la doctrina científica más actualizada o reconocida en el campo del conocimiento en el que se encuentra la investigación, la identificación de las principales posturas fijadas por la Administración tributaria a través de sus actos y resoluciones. Todo lo anterior, permite una mejor delimitación del problema y objeto del estudio, la construcción y posicionamiento de criterios.

2. DIGITALIZACIÓN COMO METODOLOGÍA DOCENTE

2.1. LAS FORMAS DE ORGANIZACIÓN DEL PROCESO DOCENTE: EL SEMINARIO

Las formas de organización del proceso docente, de manera general, se constituyen por una variedad de actividades que van desde la clase, la práctica laboral, el trabajo investigativo, la auto preparación, la consulta y la tutoría. El seminario, por su parte, es el tipo de clase que más contribuye al progreso del estudiante para el trabajo independiente y lo adiestra en los métodos de la investigación científica. Esta actividad se desarrolla, normalmente, por el método expositivo, explicativo, ilustrativo o los métodos propios de la enseñanza problémica. Por lo general, tienen una duración de una hora y media lectivas, marco de tiempo que posibilita el análisis del contenido, la participación de los estudiantes y el logro de los objetivos fundamentales propuestos.

Con el seminario se propicia que los estudiantes puedan adquirir habilidades generales de carácter intelectual como son: observar, describir, explicar, interpretar, caracterizar, identificar, ejemplificar, clasificar, modelar, argumentar, relacionar, valorar, analizar, comparar, sintetizar o definir y habilidades que contribuyen a su desempeño profesional como son: resumir, elaborar fichas, confeccionar informes, utilizar bibliografías, leer con rapidez, aprender a escuchar, desarrollar el lenguaje oral y escrito. A través de esta actividad pretendemos que el alumno se apropie de los métodos y herramientas facilitadas por el profesor en la enseñanza problémica. Con este tipo de clase se consolidan los contenidos científico-técnicos impartidos en las clases teóricas, los mismos con

los que interactúan los alumnos durante su auto preparación en el trabajo independiente y que a su vez, revierten en un ejercicio de demostración de conocimientos, de habilidades comunicativas de lectura, de trabajo con los textos, investigativas, de exposición con coherencia y profundidad¹⁷⁶.

Asimismo, resulta necesario destacar que existen diferentes seminarios, algunos autores¹⁷⁷ coinciden en que la tipología depende de la metodología usada y de los diferentes grados de complejidad de acuerdo con el curso por el que transitan los estudiantes. De esta forma, podemos agrupar este tipo de clase en:

- Seminarios de preguntas y respuestas:
- Seminarios de conversación abierta o diálogo:
- Seminario de ponencia.
- Seminario de lectura comentada de las fuentes de información:
- Seminario de producción:
- Seminario debate, de disputa o de discusión de problemas:
- Seminario paneles:
- Seminario mesa redonda:
- Seminario video-debates:
- Seminario combinado:
- Seminario de control:

Por último, nos gustaría indicar que el seminario, como toda actividad humana, se planifica, se organiza, se ejecuta y se controla. Generalmente, los seminarios se estructuran en tres etapas fundamentales:

¹⁷⁶ Cañedo Iglesias CM, Cáceres Mesa M (2008): Caracterización del seminario. Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Málaga: Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2008b/395/ indice.htm>. [consultado 12/09/2022].

¹⁷⁷ Por todos, Cañedo Iglesias CM, Cáceres Mesa, M. (2008): Caracterización del seminario. Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. op. cit., Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2008b/395/ indice.htm>. [consultado 12/09/2022].

introducción, desarrollo y conclusiones. No obstante, la intervención del docente y los estudiantes¹⁷⁸ es distinta para cada una de estas fases.

En efecto, como acabamos de indicar los seminarios se dividen metodológicamente en tres fases o etapas:

1. **INTRODUCCIÓN:** Es el momento de la clase donde el profesor establece el nexo entre los contenidos impartidos hasta la fecha, motiva el tema y expone los objetivos para la actividad. En esta primera etapa se reafirman los objetivos que ya los alumnos conocen por la guía recibida previamente. Seguidamente, se les comunica a los estudiantes la manera en que se realizará el seminario, así como las normas y reglas que tendrán que observar, se crea un clima psicológico favorable, se garantizan las condiciones del local, los medios de enseñanza y el profesor pasa a ocupar el lugar de facilitador del seminario.
2. **DESARROLLO:** Se ejecuta el seminario teniendo en cuenta la modalidad con la que se planificó. Una de las formas que suele utilizarse es el trabajo en equipo de los alumnos a los que se les asigna una o varias situaciones problémicas, se les concede de 30 a 45 minutos para la solución de dichas problemáticas y sus respuestas se someten a la crítica de los demás equipos. En este caso, el profesor, como facilitador del seminario, es quien lleva la dirección de las intervenciones y el análisis de los problemas, propicia la participación de los alumnos y atiende las diferencias individuales. Al finalizar las intervenciones el docente realiza un resumen y evalúa a cada estudiante de acuerdo con la participación en la actividad, prestando especial atención, a la calidad de la expresión oral, la integración de los contenidos, la capacidad de análisis, síntesis, aplicación, valoración, resolución y la correcta interpretación y utilización de las

¹⁷⁸ Normalmente, son los estudiantes quienes reciben el plan de trabajo concreto en la bibliografía y/o la guía de seminario y lo lleva a vías de realización, revisan la bibliografía y los textos indicados en el plan de trabajo y/o guía de seminario, participan en las consultas, desarrollan la actividad de seminario, responden a las preguntas que se formulan, identifican las características que adquieren carácter de regularidad y especificidad, hacen valoraciones, establecen sus puntos de vista, entre otros.

fuentes y el material empleado. Es en esta fase donde los estudiantes desempeñan un rol más importante, es el momento en que hacen sus exposiciones de forma clara y precisa. El profesor puede hacer aclaraciones de dudas y conclusiones parciales, debe cuidar de que no se produzcan excesivas intervenciones, que limiten la participación de los estudiantes¹⁷⁹.

3. CONCLUSIONES: Esta es la etapa final del seminario, en ella el profesor resume los principales aspectos teóricos y prácticos de la actividad, señala las cuestiones más significativas y realiza las recomendaciones pertinentes. Asimismo, en las conclusiones, se evalúa la preparación y participación de los estudiantes, notificándose al final del seminario. Además, introduce la próxima actividad docente (por lo general se trata de un nuevo tema).

2.2. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

2.2.1. Formas de organización del proceso docente en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario:

Teniendo presente lo que hemos expresado hasta el momento procede analizar las formas de organización docente de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario a partir de su configuración en los planes de estudio de la Universidad. A tal efecto consideramos, de manera principal, las directrices marcadas por la guía docente de la asignatura, que es clave para su planificación. Las formas de docencia que involucran la disciplina de Derecho Financiero y Tributario I son: las actividades dirigidas, las actividades supervisadas y las actividades autónomas. Dentro de las actividades dirigidas se encuentran los seminarios.

En este tipo de clase el alumnado analiza y resuelve junto con el o la profesor/a casos prácticos previamente elaborados. La base del trabajo práctico es la comprensión y aplicación crítica de la normativa y

¹⁷⁹ Cañedo Iglesias CM, Cáceres Mesa, M. (2008): Caracterización del seminario. Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. op. cit., Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2008b/395/indice.htm>. [consultado 12/09/2022].

jurisprudencia relacionadas con el contenido esencial explicado en las clases magistrales. Estas actividades también supone realizar una pluralidad de acciones: actividades de debates sobre la temática impartida con base en la realidad y trabajo grupal en clase sobre materiales recomendados. En definitiva, el seminario es la actividad dirigida con la que se designa en la guía docente de la asignatura aquella clase que busca acercar al estudiante a la realidad jurídica en la que se inserta el Derecho Financiero y Tributario¹⁸⁰.

La metodología docente que se utiliza en el seminario aboga por el desarrollo de argumentos sobre la base del análisis de la jurisprudencia de los tribunales que luego se vinculan a la resolución de casos prácticos. Los debates jurídicos sobre noticias de actualidad, por ejemplo, resultan una herramienta propicia para aprender a crear argumentos. Asimismo, la argumentación se puede trabajar a partir de diversas estrategias y técnicas, como son: la lectura comprensiva de jurisprudencia, la resolución de supuestos prácticos (“método del caso”) y los debates sobre noticias de actualidad¹⁸¹.

Por lo general, los seminarios se plantean sobre la base de la resolución de los casos confeccionados por el profesor, el análisis de la interpretación de las resoluciones judiciales o administrativas y el examen de la

¹⁸⁰ Cabe precisar que la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario no puede apartarse de la resolución de casos prácticos que anticipen o simulen los escenarios a los cuales habrán de enfrentarse los futuros graduados y graduadas en su ejercicio profesional. En el Derecho, el razonamiento no es como en otras ciencias exactas, no es un orden totalmente cerrado que pueda acercarse al rigor propio de las matemáticas. El juez no puede, a semejanza del lógico formalista, limitar el campo de aplicación del sistema. Si lo hiciera corre el riesgo de que lo acusen de denegación de la justicia en caso de negarse a juzgar por silencio, oscuridad o insuficiencia de la ley. El juez siempre ha de poder juzgar sea o no aplicable a la situación la disposición invocada. SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II, op. cit.*, Disponible en <https://acortar.link/gIMW5Z>, pág. 79. [consultado 21/09/2022]. También PERELMAN, Chaim y OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1989): *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Editorial Gredos. Madrid, pág. 214-215.

¹⁸¹ SÁNCHEZ HUETE, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II, op. cit.*, Disponible en <https://acortar.link/gIMW5Z>, pág. 80-81 [consultado 21/09/2022]. También DELGADO GARCÍA Ana María, OLIVER CUELLO Rafael y ROVIRA FERRER Irene (2011): “Los debates sobre noticias de actualidad como herramienta para el desarrollo de las competencias del Derecho Financiero y Tributario”, en *II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona. Disponible en <https://acortar.link/f7mel4>. [consultado 20/09/2022].

regulación de los diversos impuestos. Cada una de estas actuaciones por parte de los estudiantes, normalmente, se interrelacionan. Este tipo de clase suele realizarse una vez que se imparte la clase teórica. No obstante, si se formula el supuesto práctico antes de la clase de teoría puede resultar útil para motivar a los estudiantes, aproximarlos al tema y para plantear las interrogantes que serán objeto de desarrollo en el seminario.

Se suele realizar esta clase, en primer lugar, mediante el planteamiento por parte del profesor de un supuesto concreto, se indican las principales cuestiones prácticas y se orienta sobre los pasos a seguir –utilización de materiales, selección de información, entre otras. La situación problémica se puede comunicar a los estudiantes en la propia clase o mediante el aula virtual. En la guía de la clase se debe incluir la dinámica a seguir, si es una actividad individual o grupal, de pequeño grupo o de grupo clase. Posteriormente, ya durante el desarrollo de la práctica, el alumno debe resolver el supuesto práctico descrito. A su vez, ya sea individualmente o por grupos, los estudiantes deben exponer ante el profesor y el resto de sus compañeros los resultados de su actividad lógico-deductiva, proponer soluciones que pueden abarcar desde datos concretos y verificables hasta formulaciones de valor general. También presenta, a través de su argumentación, los enlaces realizados de la teoría con la práctica. Este tipo de actividad docente suele terminar con la realización de una evaluación individual para verificar y contrastar el conocimiento adquirido a través de desarrollo.

2.2.2. El aprendizaje electrónico en Derecho Financiero y Tributario:

La mayoría de las universidades utilizan la tecnología informática y de la comunicación, con plataformas de administración de cursos en línea, a través de Internet, como una herramienta para el desarrollo de sus distintas formas de docencia. En este sentido, la tecnología puede ser útil para brindar planes de estudio a distancia, dar apoyo a las lecciones presenciales o para ofrecer programas de educación continua¹⁸².

¹⁸² Salgado García, Edgar (2006), Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior, op. cit., pág. 115.

El aprendizaje electrónico: el aprendizaje en línea:

El aprendizaje electrónico conocido también como “e-learning” consiste en el uso de los ordenadores como medio de aprendizaje. Por lo general, el “e-learning” sustenta la concepción del aprendizaje y la enseñanza en la que los estudiantes son los que asumen un papel activo, ya que deben programar sus actividades, asignar tiempo para el estudio, participar en los foros, entre otros.

Son muchas las ventajas que se obtiene con el aprendizaje electrónico o “e-learning”, podemos mencionar que:

- Puede ser interactivo, ya que genera una atmósfera que promueve el aprendizaje, involucra a las personas y las motiva a participar.
- Desarrolla la memoria a través de la capacidad de organizar los materiales por temas y niveles de importancia, las personas pueden concentrarse y orientarse mejor en su proceso de aprendizaje.
- Es flexible, no todas las personas aprenden de la misma manera, por lo cual no todo tipo de programa de enseñanza va a ser adecuado para todos. Las herramientas del aprendizaje electrónico permiten una adecuación a las necesidades de las personas.
- Es útil, a diferencia de la clase presencial, en donde el profesor no dispone del tiempo necesario para brindar una atención personalizada a los estudiantes, las herramientas del “e-learning” pueden adecuarse al ritmo de cada persona. Esto ayuda a que el alumno comprenda los materiales más fácilmente y se “programe” (promueve la autorregulación del aprendizaje).
- Es accesible, los estudiantes pueden acceder a los contenidos, materiales y espacios interactivos desde diferentes lugares (hogar, oficina, ordenadores públicos), sin necesidad de desplazarse hasta el centro educativo. Asimismo, las herramientas asincrónicas le dan la oportunidad de participar y acceder a los materiales en cualquier momento¹⁸³.

¹⁸³ Compartimos los postulados de Salgado García, Edgar (2006), Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior, op. cit., pág. 116-117.

Ahora bien, dentro de las modalidades del aprendizaje electrónico que más destacan, y en lo que refiere a este trabajo es el que nos interesa, se encuentra el aprendizaje en línea (“online”), a través de esta modalidad de aprendizaje electrónico se utiliza una red (por ejemplo, la Internet) como forma de comunicación para aprender.

En el aprendizaje en línea se utilizan una variedad de herramientas que permiten al alumno avanzar a su propio ritmo, elegir los temas o habilidades que desea aprender y el tiempo que le dedica a las actividades. Muchas de aquellas herramientas permiten la comunicación sincrónica o asincrónica entre el estudiante y el profesor, así como entre los alumnos.

En este orden, las herramientas sincrónicas del aprendizaje “online” permiten que todas las personas que interactúan se encuentran conectadas a la red simultáneamente. Un ejemplo de comunicación sincrónica es el “chat”, donde los estudiantes y el profesor conversan sobre un tema, utilizando texto, voz o imágenes. Por su parte, las herramientas asincrónicas no requieren que las personas estén conectadas todas al unísono, sino que posibilita la interacción diferida en el tiempo, en el momento en que cada cual pueda o desee participar.

Existen tres tipos de cursos en línea:

- Cursos autodirigidos (a su propio ritmo), en inglés se denominan “self-paced courses”. Son cursos al estilo de los textos programados que se utilizaban en los enfoques conductuales del aprendizaje. Con la tecnología actual, el estudiante no solamente lee la materia en la computadora, sino que participa en simulaciones, observa videos y realiza evaluaciones sobre los contenidos del curso. El programa brinda retroalimentación inmediata sobre el progreso del alumno. Estos cursos son útiles para entornos en donde las personas tienen limitaciones de tiempo y desplazamiento, de forma que puedan planificar el ritmo de su propio aprendizaje. En este tipo de curso, el estudiante inicia y termina el curso en cualquier momento, no requiere que haya un grupo de alumnos que interactúa en el mismo marco temporal.

- Cursos dirigidos por el docente, en inglés se les conoce como "instructor-led courses". Son cursos en donde los estudiantes tienen un tutor, facilitador o guía, y hay participación del grupo a través de foros o "chats". Este tipo de curso requiere que los estudiantes estén en un grupo al mismo tiempo, aunque pueden programar su participación por medio de las herramientas asincrónicas.
- Combinaciones de los tipos anteriores, es posible, en un mismo curso, encontrar elementos de cursos "self-paced" y dirigidos por un profesor. El estudiante interactúa directamente con el ordenador. Sin embargo, es posible que haya un tutor asignado que responda las consultas en el momento en que el estudiante lo necesite o es posible que un curso dirigido por un profesor contenga unidades didácticas autodirigidas¹⁸⁴.

Las plataformas de administración de cursos en línea: el aula virtual:

Los sistemas de administración de cursos en línea ("course management systems", CMS) son plataformas que integran diversas herramientas de aprendizaje, usualmente en línea. También se les denomina "learning management systems" (LMS) o sistemas de gestión del aprendizaje. Existen diferentes plataformas de este tipo como son: Blackboard, WebCT, Moodle, Claroline, First Class, Angel y e-College, entre otras. Y

¹⁸⁴ SKILL, T.D., y YOUNG, B.A. (2002). *Embracing the hybrid model: Working at the intersections of virtual and physical learning spaces*. *New Directions for Teaching and Learning*, 92, pág. 23-32. OSGUTHORPE, R.T., y GRAHAM, C.R. (2003). *Blended learning environments: Definitions and directions*. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), pág. 227-233. Destacan estos dos últimos autores que la adopción del aprendizaje en línea como apoyo de la modalidad presencial permite aumentar la riqueza pedagógica, porque el profesor puede brindar una atención más personalizada al alumno. Se distribuye el tiempo de clase de una forma diferente; aumentar el acceso al conocimiento, a través de la red Internet y bases de datos especializadas. Esto ayuda al estudiante a profundizar en los temas de clase; promover la interacción social, a través de medios de comunicación en red, como los foros de discusión y de preguntas; desarrollar la responsabilidad personal de los estudiantes, con un medio que fomenta la autorregulación de su proceso de aprendizaje; liberar espacio físico de clase para otras actividades; facilitar la actualización permanente de los contenidos, dada la flexibilidad de la plataforma virtual.

plataformas de código abierto (gratuitas), como Moodle y Claroline, mientras que muchas de ellas requieren una licencia, como Blackboard.

Este espacio virtual desarrolla habilidades importantes en los futuros profesionales ya que los prepara para manejarse eficazmente en un ambiente virtual de aprendizaje, el cual es cada vez más frecuente en las organizaciones y, además, potencia las capacidades de autorregulación, que son imprescindibles en el contexto profesional. El aula virtual, como apoyo de las clases teóricas presenciales, sirve para que los estudiantes puedan interactuar con mayor flexibilidad, sin las limitaciones del tiempo de clase habitual. A través de esta herramienta los alumnos pueden dedicar más tiempo a leer, repasar, reflexionar, investigar y luego colocar su participación en los foros de discusión asincrónica.

También las plataformas de administración de cursos “online” promueve el desarrollo de las habilidades metacognitivas y autorregulatorias (autorregulación) en los estudiantes, ya que el profesor no está presente para guiar al alumno, sino que éste debe administrar su tiempo, por lo que deberá tomar sus decisiones sobre la base de su autoconsciencia, sus posibilidades, sus limitaciones y sus formas de procesar la información. Asimismo, por medio del aula virtual, se pueden llevar a cabo actividades de aprendizaje colaborativo en línea (aprendizaje colaborativo). El ambiente virtual tiene la ventaja de poner en contacto a las personas, trascendiendo las barreras geográficas. La clave está en el diseño de actividades que realmente motiven la interacción¹⁸⁵. Por su parte, el papel que desempeña el profesor en estas plataformas administrativas de cursos en línea es el de facilitar el aprendizaje en el aula virtual¹⁸⁶.

En el caso de la retroalimentación ésta desempeña una función vital en el aula virtual, porque permite a los estudiantes confrontar sus construcciones y ampliarlas. Además, la retroalimentación es muy importante

¹⁸⁵ Así lo afirman Ehrmann, S.C., y COLLINS, M. (2001): “Emerging models of online cooperative learning”, *Educational Technology Magazine*, septiembre. Disponible en <https://acortar.link/Eans1z>. [consultado 10/10/2022].

¹⁸⁶ Salgado García, Edgar (2006), *Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*, op. cit., pág. 122.

como forma de saber en dónde se encuentra el alumno con respecto de un objetivo. El profesor tiene la oportunidad de comunicar sus expectativas, servir como modelo, brindar apoyo para la resolución de un problema o motivar al estudiante a profundizar en ciertos aspectos específicos relacionados con los contenidos y las discusiones del curso¹⁸⁷.

La utilización de las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario:

Como acabamos de apuntar las TIC forman parte de la cultura tecnológica que nos rodea y con la que debemos convivir¹⁸⁸. De ahí que resulte habitual que el aprendizaje virtual a través de las plataformas administrativas de cursos en línea se haya convertido en una herramienta frecuente, incluso en nuestras universidades presenciales. Las nuevas metodologías de aprendizaje, vinculadas a las nuevas técnicas pedagógicas al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior, han facilitado que, tanto la red Internet como las TIC, se conviertan en nuevas opciones de enseñar y aprender que combinan diferentes recursos pedagógicos¹⁸⁹.

¹⁸⁷ Salgado García, Edgar (2006), Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior, op. cit., pág. 122-123. También KO, S., y ROSEN, S. (2001). Teaching online: A practical guide. Boston: Houghton-Mifflin Company.

¹⁸⁸ Marquès Graells, Pere (2000): "Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones". (última revisión: 27/08/08 Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. Disponible <https://acortar.link/qaTIJ3>. [consultado 10/10/2022].

¹⁸⁹ Ver Luchena Mozo, Gracia María (2010): "Las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en el nuevo sistema de crédito ECTS" op. cit. Disponible <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>. [consultado 10/10/2022] y MARQUÈS GRAELLS, Pere (2000): "Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones", op. cit., Disponible <https://acortar.link/qaTIJ3>. [consultado 10/10/2022].

“Un espacio virtual educativo efectivo debe canalizar tres vertientes básicas de las TIC. Primeramente, la capacidad de trabajo en red, que permita una localización geográficamente dispersa de los participantes y un sincronismo o un asincronismo de las actividades formativas, según sea necesario. En segundo lugar, facilidades multimedia e hipermedia que permitan contar con información digital heterogénea y representada en diferentes formatos (texto, gráficos, sonido...) pudiéndola relacionar fácilmente. En tercer lugar, una interacción persona-ordenador sencilla, intuitiva, pedagógica y completa, soportada por interfaces de usuario donde se potencie la noción de usabilidad de las mismas, en lugar de buscar la espectacularidad y el encantamiento momentáneo del usuario. La web es el ejemplo paradigmático de servicio que mejor integra los tres ejes descritos, siendo el caldo de cultivo idóneo sobre el que plantear la definición de un espacio virtual educativo o portal educativo según la terminología web, aunque no el único”¹⁹⁰.

Desde la perspectiva del docente, las TIC son fuente de considerables ventajas, pero también de algunos inconvenientes. En el caso de éstos últimos están presentes en la inversión inicial de tiempo o las dificultades técnicas, fallos técnicos y, en ocasiones, la lentitud de la comunicación que puede resultar factor desmotivador. “Otro inconveniente se deriva del exceso de información y las dificultades que experimenta el alumnado para discriminar las fuentes con verdadero rigor científico. La difusión discriminada de información no sólo puede desvirtuar el conocimiento jurídico, sino que provoca desorientación formativa. Por otra parte, existe un menor contacto personal entre docente y discente en relación al de las clases presenciales y, sin duda, exige un mayor esfuerzo de responsabilidad y disciplina del discente en el proceso personal de formación. Con todo, el uso de estas tecnologías resulta idóneo y necesario en el campo de la educación universitaria donde, la demanda de una educación de alto nivel, constantemente actualizada, se convierten en una exigencia permanente”¹⁹¹.

¹⁹⁰ García Peñalvo, F.J. y García Carrasco, J (2002): “Los espacios virtuales educativos en el ámbito de internet: un refuerzo a la formación tradicional”. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Volumen 3. Disponible en <https://acortar.link/Ew518J>. [consultado 10/08/2022].

¹⁹¹ Sánchez Huete, Miguel Ángel (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*, op. cit., Disponible en <https://acortar.link/fo514X>, pág. 77. [consultado 21/09/2022].

3. PROPUESTA DE INCORPORACIÓN DE LA DIGITALIZACIÓN DENTRO DEL CONTENIDO DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

En la actualidad el Derecho está siendo impactado por la digitalización y esto se traspa al aula. La relación de los ciudadanos con la Administración y, en particular con la Administración tributaria, se hace cada vez con más frecuencia con el soporte de los medios tecnológicos, informáticos y electrónicos. Por solo mencionar algunos ejemplos, ya se estudia la fiscalidad de la robótica, la obligación de declarar criptomonedas en el extranjero o la tributación que afecta a los nómadas digitales o al trabajo a distancia o al teletrabajo. En este último apartado proponemos una metodología de seminario que como acabamos de mencionar constituye una de las formas de organización de la docencia en el Derecho Financiero y Tributario, cuya ejecución y contenido se realizan sobre la base de la digitalización.

3.1. GUÍA METODOLÓGICA DEL SEMINARIO: CUESTIONES GENERALES

El seminario que proponemos será de conversación abierta o diálogo. En este caso, todos los estudiantes se prepararán por una única guía metodológica prevista por el profesor y facilitada previamente a los estudiantes a través del aula Moodle. En el seminario se prevé una situación problemática (“método del caso”) en la que los estudiantes tendrán que elaborar respuestas vinculando grupos de conocimientos e investigando más acerca de aquélla. Es decir, los alumnos deberán ser capaces de resolver el problema, por lo que tendrán que reconocer y contextualizar la situación problemática, identificar componentes e interrelaciones, establecer las estrategias de solución, fundamentar o justificar lo realizado. Este modelo de seminario requiere la utilización de procesos de pensamiento más complejos (argumentación, valoración, interpretación y creación). Se utiliza para esto el análisis, la síntesis, la generalización. Necesita de una elaboración intermedia o de una inferencia (consecuencia, derivación, causa, relación...).

Finalmente, nuestra propuesta está prevista para que el seminario se haga por medio de la plataforma de administración de cursos en línea

(Aula Moodle) con la utilización Microsoft Forms (<https://acortar.link/Lu5lxp>).

3.2. GUÍA DE ESTUDIO DEL SEMINARIO

3.2.1. Aspectos iniciales

TEMA 8: Los tributos del Estado: impuestos directos

TEMÁTICA: Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas

OBJETIVO: Interpretar las resoluciones judiciales, administrativas y la regulación del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, vinculado con la Ley 28/2022, de 21 de diciembre de Fomento del Ecosistema de las Empresas Emergentes que permita la resolución del caso práctico o encontrar posibles procedimientos alternativos de solución.

BIBLIOGRAFÍA: Básica y otras referencias bibliográficas:

ORGANIZADORES PREVIOS: En el primer momento del seminario se darán las respuestas a las dudas que hayan quedado de la actividad anterior (Clase teórica 11: Lección 7ª: Las categorías tributarias). A continuación, se desarrolla el seminario en el que deberá resolver una situación problemática facilitada previamente por la profesora a través del aula Moodle. La solución del caso práctico lo obtendrán resolviendo las cuestiones problemáticas planteadas. A partir de la contestación que se haga a las interrogantes propuestas se conforma la intervención en el seminario. Resulta importante que los estudiantes busquen los términos jurídicos que desconozcan o que sean de difícil comprensión para que puedan ser incorporados a su vocabulario de forma consciente. Una vez que se realicen la actividad de aprendizaje propuesta en la guía, se estará en condiciones de cumplir exitosamente el objetivo propuesto.

La evaluación del seminario se conforma en correspondencia con los siguientes indicadores:

- Preparación previa, según la actividad presente en la guía.
- Uso de bibliografía, materiales, etc. para fundamentar los argumentos.

- Desarrollo de habilidades de expresión oral y uso adecuado del lenguaje jurídico.
- Independencia y creatividad mostrada en las intervenciones.

3.2.2. Actividades de auto preparación

Se realiza por parte de los alumnos una lectura de los materiales que se encuentran en el Tema 8: LOS TRIBUTOS DEL ESTADO, accesible desde el Aula Moodle. En ellos se ubican, no sólo la Guía Metodológica del seminario, sino también la legislación y la jurisprudencia que se relaciona con el supuesto. En la medida en que se realice la lectura de los materiales se deben sacar apuntes necesarios y responder a las preguntas que se formulan a través de Microsoft Forms (<https://acortar.link/Lu5lxp>).

Hoja de trabajo:

- Caso Práctico

El Sr. Pedro Rodríguez, de 30 años, soltero y sin hijos, trabaja como cajero desde hace 3 años en la sede del Banc Sabadell, en base a un contrato indefinido. El salario percibido por el Sr. Rodríguez asciende a 24.500€/año. Además, se le ha abonado una gratificación excepcional de 3.000€ por los objetivos alcanzados durante los tres años anteriores. A consecuencia de la pandemia, el Sr. Rodríguez ha estado prestando servicios de forma telemática (teletrabajo). Para ello, Banc Sabadell le ha entregado la cantidad de 930 euros para la compra de los equipos necesarios para realizar su trabajo a distancia (ordenador, silla, ratón, teclado, etc...). Además, se sabe que cada mes el Banc Sabadell concede 55€ al Sr. Pedro para que satisfaga los gastos de electricidad e internet. El Sr. Rodríguez ha satisfecho a la Seguridad Social una cuota que asciende a 1.650€.

1. Cuestiones a resolver:
2. Determine en el supuesto cuáles de las rentas percibidas por el Sr. Rodríguez estarán sujetas al pago del IRPF.
3. Determine los rendimientos netos del trabajo.

4. Teniendo en cuenta la respuesta anterior, ¿a cuáles de estas rentas y, en qué cuantía, será necesario practicar la retención en concepto de IRPF?

NOTA: Cuando se concluya la realización de la actividad de aprendizaje, se autoevalúa la preparación de cada estudiante. Para ello, se sugiere la utilización de la siguiente escala (5 es el rango más alto):

5—4—3—2

Se deben apuntar las principales dudas que surjan del estudio de la temática.

Finalmente, se orientan las actividades de aprendizaje para la siguiente CLASE Teórica 12. Lección 9: Los tributos autonómicos y locales.

4. CONCLUSIONES

La mayoría de las universidades utilizan la tecnología informática y de la comunicación, con plataformas de administración de cursos en línea a través de Internet como una herramienta para el desarrollo de sus distintas formas de docencia. En este sentido, la tecnología puede ser útil para brindar planes de estudio a distancia, dar apoyo a las lecciones presenciales o para ofrecer programas de educación continua. El espacio virtual ofrece la posibilidad de superar las barreras del espacio y el tiempo ya que, tanto el docente como los estudiantes pueden interactuar, si poseen una conexión a la red, desde cualquier lugar, a cualquier hora e independientemente de cuáles sean sus necesidades educativas.

En este sentido, las plataformas de administración de cursos propician, entre muchas otras cosas, compartir materiales, realizar foros de discusión asincrónicos, diseñar e implementar actividades colaborativas entre los estudiantes, desarrollar habilidades en los futuros profesionales, potenciar sus capacidades de autorregulación, interactuar con mayor flexibilidad entre éstos, realizar evaluaciones continuas o tener acceso a bibliotecas virtuales. Todo lo anterior adaptado a las condiciones y necesidades cognitivas y personales del alumnado.

Sin duda, las nuevas metodologías de aprendizaje, vinculadas a las nuevas técnicas pedagógicas al amparo del Espacio Europeo de Educación

Superior, han facilitado que, tanto la red Internet como las TIC, se conviertan en nuevas opciones de enseñar y aprender que combinan diferentes recursos pedagógicos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cañedo Iglesias CM, Cáceres Mesa, M. (2008): Caracterización del seminario. Fundamentos teóricos para la implementación de la didáctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. Málaga: Biblioteca virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.eumed.net/libros/2008b/395/indice.htm>.
- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una nueva asociación para la modernización de las Universidades: el Foro de la UE para el diálogo entre universidades y empresas. COM (2009) 158 final de 2 de abril de 2009.
- Comisión Europea: El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento. COM (2003) 58 final, Bruselas, 5 de febrero de 2003.
- Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación. COM (2006) 208 final de 10 de mayo de 2006.
- Delgado García A. M, Oliver Cuello R. y Rovira Ferrer I. (2011): “Los debates sobre noticias de actualidad como herramienta para el desarrollo de las competencias del Derecho Financiero y Tributario”, en II Jornadas sobre docencia del derecho y tecnologías de la información y la comunicación. Barcelona. Disponible en <https://acortar.link/f7meI4>.
- Driscoll, M.P. (2000). Psychology of learning for instruction. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Ehrmann, S.C., y Collins, M. (2001). “Emerging models of online cooperative learning.” Educational Technology Magazine, septiembre. Disponible <https://acortar.link/Ym0pCO>.
- García Peñalvo, F.J. y García Carrasco, J (2002): “Los espacios virtuales educativos en el ámbito de internet: un refuerzo a la formación tradicional”. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Volumen 3. Disponible <https://acortar.link/hylzrZ>.
- Informe de la Comisión al Consejo relativo a la Resolución del Consejo de 23 de noviembre de 2007 sobre la modernización de las universidades con vistas a la competitividad de Europa en una economía mundial del conocimiento. COM (2008) 680 final de 30 de octubre de 2008.

- KO, S., y Rosen, S. (2001). *Teaching online: A practical guide*. Boston: Houghton-Mifflin Company.
- Luchena Mozo, M. (2010): “Las TIC en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en el nuevo sistema de crédito ECTS” en Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación. Barcelona, 4 de junio de 2010. Disponibles en <https://acortar.link/5TcfDK>.
- Marquès Graells, P. (2000): “Impacto de las TIC en educación: funciones y limitaciones”. 2000 (última revisión: 27/08/08 Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UAB. <http://www.peremarques.net/siyedu.htm>.
- Mas Torello, O. (2011): “El profesor universitario: sus competencias y formación”. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 15. 3.
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte: *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco, febrero 2003.
- Osguthorpe, R.T., y Graham, C.R. (2003). “Blended learning environments: Definitions and directions.” *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3).
- Perelman, CH. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989): *Tratado de la Argumentación. La nueva retórica*. Editorial Gredos. Madrid.
- Salgado García, E. (2006), *Manual de Docencia Universitaria Introducción al Constructivismo en la Educación Superior*, Editorial ULACIT, 2da. edición, San José.
- Sánchez Huete, M. A. (2018): *Proyecto docente asignatura de Derecho Financiero y Tributario II*. Disponible en <https://acortar.link/GIXfvU>.
- Schunk, D. (1997). *Teorías del aprendizaje*, (2ª ed.). Prentice-Hall. México.
- Skill, T.D., y Young, B.A. (2002). “Embracing the hybrid model: Working at the intersections of virtual and physical learning spaces.” *New Directions for Teaching and Learning*, 92.
- Tarpy, R. (2000). *Aprendizaje: Teoría e investigación contemporánea*. Madrid: McGraw-Hill.
- Woolfolk, A. (1999). *Psicología educativa* (7a ed.) Pearson. México.

ANÁLISIS DE SENTENCIAS GENERADAS POR INTELIGENCIA ARTIFICIAL. REFLEXIONES SOBRE EL USO DE ESTA TECNOLOGÍA EN EL AULA JURÍDICA

JESÚS PALOMARES BRAVO
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Desde el lanzamiento de los programas de inteligencia artificial diseñados para la producción automática de textos es innegable el impacto global que están teniendo en la enseñanza y particularmente en la ciencia jurídica.

Nosotros no hemos sido ajenos a su aparición disruptiva. Aun siendo conscientes de las imperfecciones que actualmente presenta esta tecnología hemos querido conocer sus virtudes y defectos a través de una actividad en el aula. Esencialmente, nuestra experiencia docente consiste en la explicación de un concepto teórico relacionado con la asignatura impartida para posteriormente que sea la propia herramienta de inteligencia artificial (IA) quien nos genere una sentencia. Esta ha de ser analizada, a su vez, posteriormente por el alumnado. Perseguimos que los alumnos contrasten los conocimientos teóricos adquiridos en las clases con los hechos y posiciones ofrecidas por la inteligencia artificial en la sentencia de manera que identifiquen los posibles errores. Ello, a su vez, generará un ambiente de debate y reflexión críticas entre el propio alumnado y el profesor.

Para realizar la experiencia docente hemos utilizado la herramienta de IA GPT-4 de OpenAI, en particular su chatbot Chat GPT.

Pero antes de nada tenemos que preguntarnos qué son estas herramientas y cómo funcionan estas tecnologías. En primer lugar, hemos de decir que estas herramientas pertenecen a la disciplina científica de la IA,

concretamente a la rama denominada de grandes modelos lingüísticos (*Large Language Models* o LLM). A su vez, están basadas en *deep learning*. Ello quiere decir que su funcionamiento se fundamenta en la aportación de una ingente cantidad de datos que se utilizan para entrenar un algoritmo basado en procesamiento de lenguaje natural. Este no desarrolla su funcionamiento en la comprensión semántica de los datos aportados, sino en la morfología de los mismos. Se trata por tanto de herramientas de aprendizaje autónomo que mejoran su propio rendimiento con nueva información, la que le aportan sus usuarios.

Es decir, es un modelo entrenado con grandes cantidades de texto cuya misión es la realización de tareas relacionadas con el lenguaje. Estas pueden ir desde la traducción hasta la generación de textos. A estos modelos, tras su entrenamiento, se les pueden formular preguntas y correcciones de forma que, a lo largo del tiempo, sean capaces de realizar de forma automática cualquier tarea para la que hayan sido diseñados.

Por tanto, se tratan de sistemas computarizados con algoritmos y modelos de aprendizaje automático cuya finalidad es comprender el lenguaje natural humano, ser capaces de reconocer patrones y en base a ellos tomar decisiones simulando el comportamiento de los seres humanos en sus respuestas.

El propósito de la aplicación de esta tecnología también trata de multiplicar los medios de participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. A través de esta actividad perseguimos despertar las diferentes motivaciones que los alumnos tienen para participar en el proceso educativo. Todos los estudiantes que participan plenamente en el aprendizaje a través de esta experiencia estarán entusiasmados por aplicar sus conocimientos y tendrán el deseo de aprender más aún por su cuenta.

Igualmente, el uso de la inteligencia artificial en nuestro caso permitirá ofrecer otros medios de representación de los conocimientos teóricos en los que pretendemos incidir. El alumno tiene la posibilidad de comprender la información a través de la sentencia generada en la que se contienen además la institución jurídica que queremos explicar o bien profundizar en ella. De tal manera que al mismo tiempo que el alumno aprende, la propia sentencia generada por IA ofrece elementos teóricos sobre los

cuales trabajar a través de su confrontación con los conocimientos aprendidos. El objetivo de la experiencia es atraer igualmente la atención de los alumnos por cuanto han de estar constantemente analizando que información de la sentencia es relevante y veraz para la resolución adecuada del caso y, asimismo, para sostener su posición luego cuando tengan que exponerla en clase como parte demandante o demandada.

1.1. RIESGOS Y AMENAZAS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL SOBRE EL DERECHO

Hay que decir que todas las herramientas de IA plantean toda una serie de retos, amenazas, también de oportunidades como se verá más adelante, que están siendo recogidas en distintos instrumentos normativos.

Ya en el año 2021, dos años antes de la irrupción masiva de estas tecnologías, la Estrategia de Seguridad Nacional del Gobierno de España ya incluía una mención a los posibles riesgos derivados de estas tecnologías de IA. Así, el Real Decreto 1150/2021, de 28 de noviembre por el que se aprueba la estrategia de seguridad nacional¹⁹² ya señalaba a propósito de la IA y el Big Data que estas tecnologías “subyacen cada vez más en ámbitos como el sanitario, el de transportes, el energético, el empresarial, el financiero, el educativo y el militar.

La capacidad de procesamiento de grandes cantidades de datos se presenta como una característica avanzada para la consecución de los objetivos deseados. Su potencial de transformación y aplicación en procesos de análisis de riesgos y de alerta temprana es cada vez mayor. Pero el desarrollo de estas tecnologías también genera interrogantes relacionados con la seguridad. La aplicación de algoritmos para la toma automática de decisiones requiere un marco de protección de la privacidad y la no-discriminación. El empleo de sistemas autónomos también tiene implicaciones éticas que requieren mecanismos de control y parámetros que garanticen el respeto a los derechos humanos”.

¹⁹² Real Decreto 1150/2021, de 28 de noviembre por el que se aprueba la estrategia de seguridad nacional. *Boletín Oficial del Estado*, 314, de 31 de diciembre de 2021. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/12/28/1150>.

También en la Carta de Derechos Digitales del Gobierno de España de 2021 encontramos unas menciones al eventual uso de esa IA que tiene que estar siempre centrada en el ser humano, concretamente en el respeto de su dignidad. Así el apartado XXV.1 del texto citado establece que “La inteligencia artificial deberá asegurar un enfoque centrado en la persona y su inalienable dignidad, perseguirá el bien común y asegurará cumplir con el principio de no maleficencia”. También y no menos importante, el derecho de las personas a solicitar una supervisión e intervención humana y a impugnar las decisiones automatizadas tomadas por sistemas de inteligencia artificial que produzcan efectos en su esfera personal y patrimonial tal (apdo. XXV.3).

La incipiente regulación y control de estas tecnologías por parte de la autoridad administrativa se ha manifestado en nuestro país en la creación de una Agencia Española de Supervisión de la Inteligencia Artificial con sede en La Coruña¹⁹³. Una autoridad de la cual se espera que fomente el correcto uso de estas herramientas mediante el establecimiento de un adecuado sistema de protección de los usuarios por parte del legislador nacional, así como la prevención de los riesgos que su uso entraña.

Por último, en el contexto europeo recientemente en Italia se ha limitado el uso temporal de ChatGPT por el Garante per la Protezione dei Dati Personali a través de Provvedimento n.112 del 30 marzo 2023¹⁹⁴ por considerar que es contrario al Reglamento Europeo 2016/679 de 27 de abril de 2016 de protección de datos personales. Así, la autoridad independiente italiana acordó “ai sensi dell’art. 58, par. 2, lett. f), del Regolamento dispone, in via d’urgenza, nei confronti di OpenAI L.L.C., società statunitense sviluppatrice e gestrice di ChatGPT, in qualità di titolare del trattamento dei dati personali effettuato attraverso tale

¹⁹³ Orden PCM/1203/2022, de 5 de diciembre, por la que se publica el Acuerdo del Consejo de Ministros de 5 de diciembre de 2022, por el que se determina la sede física de la futura Agencia Española de Supervisión de Inteligencia Artificial, *Boletín Oficial del Estado*, 292, de 5 diciembre de 2022. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-20639 No obstante, hemos de apuntar que el Ayuntamiento de Granada presentó recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo. Por lo que a fecha del presente trabajo hemos de entender esta designación como provisional.

¹⁹⁴ Provvedimento del 30 marzo 2023 del Garante per la Protezione dei Dati Personali. <https://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/9870832>

applicazione, la misura della limitazione provvisoria, del trattamento dei dati personali degli interessati stabiliti nel territorio italiano”. Un posterior Provvedimento n.114 dell'11 aprile 2023¹⁹⁵ indica una serie de medidas a adoptar por la empresa desarrolladora de la IA que hasta la fecha no han sido cumplidas.

Otro de los grandes retos normativos a los que se ve sometida la IA es la fijación de directrices generales del uso seguro de los datos que en ella se vierten en el ciberespacio. Es decir, se hace necesaria la elaboración de un texto normativo que, junto con la coordinación y cooperación con las Administraciones Públicas y empresas privadas, ofrezca un adecuado marco normativo que proporcione mayor confianza en el usuario de estas tecnologías. Ello pasa no solo con la implantación de políticas publicas y normativas en este sentido, sino también a la necesidad de actualizar el ordenamiento jurídico en la materia que nos ocupa.

Igualmente, en el contexto europeo es necesario armonizar aún más si cabe las incipientes legislaciones nacionales en el uso de la IA a través del desarrollo y mantenimiento de una regulación sólida y útil. Esto también ha de ser complementado con una gestión eficaz de los riesgos derivados del ciberespacio. La ingente cantidad de datos sobre los que opera la IA deben ser puestos en valor y transmitir a la sociedad una especial sensibilización en cuanto al conocimiento de posibles herramientas que puedan incluso proteger esos datos, además de la propia protección del usuario sobre la gestión de los datos que hagan las empresas de IA.

1.2. OPORTUNIDADES QUE PRESENTA LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO DEL DERECHO

Herramientas como ChatGPT pueden presentar una ayuda significativa para los operadores jurídicos que sean usuarios de estas. A continuación, pasamos a destacar algunas oportunidades que su uso presenta.

¹⁹⁵ Provvedimento dell'11 aprile 2023 del Garante per la Protezione dei Dati Personali.
<https://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/9874702>

Así, podemos señalar en primer lugar la automatización de tareas. Es decir, aquellas tareas que sean repetitivas, simples, que no conlleven mayores dificultades. De manera que si una maquina podría realizar de manera bastante más eficiente que un ser humano, pueden conllevar la sustitución parcial de becarios, *paralegals* por sistemas de gestión de la información, en especial, en los despachos profesionales de abogados.

En materia de investigación jurídica esta tecnología puede ser usada a los efectos de búsqueda y recuperación rápida de información relevante de repositorios jurídicos y boletines oficiales que redunde en un ahorro de tiempo y mejora de la eficiencia.

También en cuestiones como el análisis predictivo en los que, basándose en la jurisprudencia previa, la herramienta pueda predeterminar las posibilidades de éxito y fracaso de las pretensiones de las partes en un proceso. Es decir, ¿qué diría la autoridad judicial en una situación similar? Ello posibilita al usuario tener un breve diagnóstico de cual pueda ser el resultado de su procedimiento. De manera que pueda también un potencial justiciable desistir de iniciar acciones judiciales con pretensiones insostenibles o absurdas, lo que, indirectamente, redunde en una justicia más ágil.

A la hora de la generación de documentos jurídicos las herramientas basadas en IA se revelan útiles. Así son capaces de generar demandas, contratos e informes etc. al proporcionar al usuario plantillas e información relevante.

Asimismo, permiten estas herramientas la transformación de textos largos como pudieran ser algunas sentencias o artículos doctrinales para obtener sus principales puntos o resumirlos. O incluso, para cambiar de estilo o traducir en otra lengua un determinado texto jurídico y su análisis.

Igualmente, ChatGPT y el resto de herramientas basadas en IA pueden ser de ayuda en materia de gestión de despachos o incluso de la propia Administración de Justicia. En particular, ofrecer información sobre los plazos y requisitos de los expedientes y casos, así como su seguimiento.

Finalmente, otra posible oportunidad lo representa la revisión de documentos de forma que nos permita clasificar y resumir la información

para identificar un determinado contenido. Por ejemplo, pensemos en un contrato con una extensión longeva en el que quisiéramos localizar una determinada cláusula que consideramos abusiva.

1.3. RIESGOS INHERENTES AL USO DE LA INTELIGENCIA EN EL AULA JURÍDICA

El uso de las tecnologías basadas en IA en el aula jurídica conlleva una serie de riesgos inherentes al propio desarrollo de estas. Por lo que su utilización por el docente ha de hacerse con reservas.

Estas herramientas poseen una experiencia limitada que en ningún caso sustituyen al jurista humano. Cabe recordar que esta tecnología se basa en una gran cantidad de información que no implica el mismo nivel y profundidad de conocimientos jurídicos que atesora el docente jurídico. Por lo que su uso por el alumno ha de ser supervisado a posteriori por el docente. En segundo término, la IA no es capaz de atender a los aspectos subjetivos y también objetivos de la relación jurídica. Es decir, es incapaz de comprender el contexto en que se desarrolla aquella, cuáles son sus matices y complejidades.

No obstante, estas herramientas tienen el riesgo de cometer sesgos por cuanto su tecnología se basa en una gran cantidad de información recopilada de internet sin supervisión humana. De ahí que proporcione, en no pocas ocasiones, citas inventadas o erróneas que da lugar a una información errónea e incompleta.

Igualmente, para los alumnos a la hora de realizar prácticas en el aula y fuera de ella, se ha de destacar que la IA no es un profesional del derecho y las respuestas que vierta no han de considerarse por aquellos como asesoramiento jurídico.

Por último, otro riesgo para el docente jurídico es que los conocimientos en el caso de ChatGPT se encuentran actualizados a septiembre de 2021 obviando, por tanto, cualquier información jurídica posterior. Esto es relevante para el docente jurídico quien ha de tener especial cuidado, por ejemplo, si presenta a análisis un tema determinado con jurisprudencia posterior a la fecha que se relevante para su adecuada resolución.

Para atender a todos estos aspectos sería deseable la creación de programas formativos por parte de las Universidades dirigidos tanto al profesorado como a los alumnos. En estos programas podrían abordarse cuestiones tales como un uso ético y responsable de estas tecnologías y los riesgos que su uso conlleva. La creación de una conciencia colectiva sobre esta tecnología en la que participen docentes y alumnos redundará, sin duda, en beneficio de todos los participantes en el proceso de educación dentro del aula jurídica. Asimismo, en estos programas se podrían diseñar diversos programas prácticos que se basen en estas herramientas y tengan como eje central que el alumno sea consciente de que su esfuerzo y aprendizaje sirve. ¿Cómo podemos hacerlo? De forma relativamente sencilla, sometiendo a la herramienta a escenarios prácticos que no sea capaz de resolver con exactitud y profundidad. Posteriormente, como hemos hecho en esta actividad invitar a los alumnos a que resuelvan la misma tarea y verifiquen que su conocimiento es útil para ellos mismos, y para la ulterior solución de controversias jurídicas.

2. OBJETIVOS

Para nuestro estudio hemos planteado un objetivo general, además de desglosar diversos objetivos específicos o concretos.

Como objetivo general nuestra intención es que los alumnos detecten los errores de una sentencia ficticia generada por el chatbot ChatGPT sobre un tema jurídico concreto que previamente hemos explicado. El propósito es que a través de ella identifiquen y comprendan la figura jurídica que se está estudiando a través de los errores en los que la resolución judicial incurre.

Como objetivos específicos queremos:

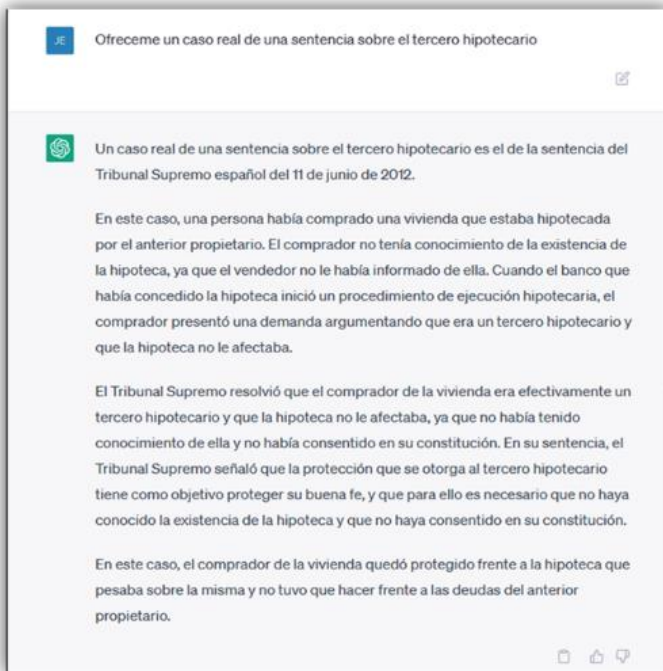
- Realizar un aprendizaje basado en el uso de la herramienta ChatGPT a través de la información que ofrece sobre las pretensiones de las partes en la sentencia que ella misma genera.
- Fomentar el pensamiento crítico a través del contraste con los materiales teóricos expuestos por el docente.
- Promover la reflexión jurídica individual y colectiva en el aula entre el alumnado.

- Conseguir que nuestros alumnos sean capaces de ser conscientes del uso racional y adecuado de estas herramientas que en ningún caso sustituye su labor de estudio, ni la figura del docente en el aula.

3. METODOLOGÍA

La realización de esta experiencia de innovación docente se ha realizado en la Universidad de Málaga en el ámbito de la asignatura de Derecho Inmobiliario Registral. Tras la explicación de la figura jurídica del tercero hipotecario en el aula y su relevancia en el Derecho Civil, como introducción, posteriormente, solicitamos a ChatGPT que nos ofrezca una sentencia sobre la materia.

FIGURA 1. Sentencia generada por ChatGPT usada en la experiencia de innovación docente



Fuente: Propia

Proporcionada la sentencia a los alumnos, la analizamos con los estudiantes a los efectos de resaltar los hechos y argumentos ofrecidos por ambas partes. A continuación, se divide el aula en dos grupos con sus respectivos portavoces. El primer grupo tiene la misión de analizar y exponer los argumentos del demandante, mientras que el segundo grupo hace lo propio con los argumentos del demandado. Para este análisis habrá de usar la propia plataforma ChatGPT realizándole diversas preguntas sobre las dudas que se susciten en el propio alumno y en el grupo, eso sí, siempre relacionadas con el caso de la sentencia. Así promovemos el debate en el aula entre los alumnos y las primeras sospechas sobre ciertas respuestas erróneas en la materia.

Posteriormente, pasamos a la fase de presentación y debate en la que el portavoz del primer grupo, demandante, expone los argumentos en favor de su posición. Mientras que el representante del segundo grupo presenta su defensa y contraargumenta los puntos planteados por el primer grupo. Así, promovemos un debate constructivo y respetuoso entre ambos grupos, utilizando la información obtenida a través del motor de búsqueda con IA para respaldar las afirmaciones. Esta a su vez es contrastada por ellos con los conocimientos que previamente han adquirido en el aula.

Finalmente, se abre un espacio de reflexión y conclusión entre el alumnado para que piensen sobre los argumentos presentados, e identifiquen conjuntamente los errores que ha cometido la herramienta y si han sido capaces de detectarlos en el proceso de análisis de las posiciones. Asimismo, en esta fase destacamos que han aprendido y qué puntos clave en la resolución del supuesto han de tener en cuenta para resolverlo en el futuro con éxito. En conexión con esto, se resuelven las dudas y preguntas adicionales que los estudiantes puedan tener sobre la materia aprendida u otras cuestiones conexas a ella.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados conseguidos en esta experiencia docente han sido muy positivos. En primer lugar, porque esta experiencia ha permitido al alumnado conocer de primera mano las fortalezas y debilidades que

presentan estas tecnologías. De ello han extraído que, para la elaboración de sus trabajos y su estudio, los conocimientos teóricos adquiridos en el aula son insustituibles lo que les ha hecho replantearse el uso de estas herramientas. Así, al poner en conexión los errores que comete son conscientes de que el uso de la IA ha de ser siempre contrastado con los conocimientos que ellos mismos han adquirido a lo largo del curso. De esta forma el alumnado valora como positivo su propio esfuerzo a la hora de asimilar conceptos jurídicos e instituciones y ven realmente que aquel sirve no solo en relación con la asignatura, sino también para la solución de controversias jurídicas. Por esta razón, los estudiantes se han sentido realizados y motivados, pero sobre todo se ha divertido aprendiendo.

A raíz de esta experiencia, el profesorado ha tenido que necesariamente reflexionar sobre la importancia de estas tecnologías que han venido para quedarse. En concreto, en lugar de predicar su prohibición absoluta, le hace pensar sobre que usos éticos y responsables puede ofrecer con ella a los alumnos. Sobre todo, ser una guía que les haga ser conscientes de que su trabajo es útil y no deben ceder una confianza absoluta a estas herramientas. Su formación como juristas en el aula a través del esfuerzo y estudio es insustituible. El resultado ha sido claro, el profesorado pone en alerta al alumnado a través de su propio error sobre el mal uso de estas aplicaciones, pero al mismo tiempo enseña las virtudes que aquellas albergan. A raíz de ello, el profesorado combina los recursos que ofrece la IA como recurso complementario a su docencia por las posibilidades que a su vez ofrece de interacción, producción, y comunicación que generan con los alumnos con un feedback bastante positivo.

Estos resultados se han verificado a posteriori en prácticas con sentencias ya reales y sin el uso de la IA. Los alumnos han sido capaces de solventar sin apenas dificultad las cuestiones planteadas que estaban relacionadas con la figura que se estudió en la experiencia realizada con la IA a través de la sentencia generada por aquélla.

Finalmente, podemos encuadrar la experiencia en el ámbito de las metodologías activas en el aula por cuanto generan espacios de aprendizaje que motivan e inspiran a los alumnos (Amresh et. al., 2019). Con esta metodología permitimos que el alumnado asuma con responsabilidad y

autonomía su proceso de aprendizaje, lo que se refleja de acuerdo con Morales y Veytia (2021) en la mejora de su desempeño conceptual (conocimiento), procedimental (habilidades y destrezas) y actitudinal (intereses, modos de actuación). Ello revela que las metodologías activas ofrecen un beneficio potencial en el aprendizaje no solo académico sino también socioafectivo por cuanto se apoyan en sus compañeros para a través de la colaboración conseguir la actividad propuesta. Esto consigue activar redes de conocimiento y un aprendizaje inclusivo (Lozano-Blanco y Soto, 2021)

Aun a pesar de los beneficios siempre habrá que a través de estas metodologías activas ni el profesorado ni el alumnado trabajen lo suficiente, lo que puede conllevar a una falsa sensación de no aprender nada por medir la sociedad la meta y no el esfuerzo. (Fernández-Martín, 2021)

No obstante, estamos convencidos de que contar en el aula jurídica con diversidad de opiniones, percepciones y experiencias promueve la construcción del conocimiento y el logro de las competencias y objetivos fijados por el docente. La actitud proactiva del alumnado, la colaboración en el trabajo y la mejora en su nivel de desempeño al sentirse útil en el aula, y no un mero receptor de información, aumenta significativamente el grado de interés y satisfacción de la materia que estudia. Por tanto, se colige que la implantación de esta metodología es beneficiosa a día de hoy en nuestras aulas.

6. CONCLUSIONES

Las herramientas de IA proporcionan un valioso apoyo a los operadores jurídicos y los docentes universitarios. Por ello es importante comprender las limitaciones y riesgos de estas y usarlas de forma ética y responsable. Éstas pueden desempeñar un papel como asistente o ayudante a la hora de preparar posibles prácticas que complementen el trabajo de los docentes. Igualmente, somos conscientes que el uso de estas herramientas seguirá extendiéndose a un ritmo vertiginoso en los próximos años, así como el desarrollo de sus capacidades. De modo que las facultades de Derecho que no acepten y sean conscientes de la necesidad de

adaptación que precisarán respecto a estas innovaciones acelerarán su propia obsolescencia, pues en el mundo jurídico se están implantando progresivamente.

Gracias a esta experiencia docente hemos podido concluir que en el uso de las herramientas de IA en el aula jurídica la figura del docente es insustituible. La presencia del docente es necesaria por cuanto guía al alumno en el uso de estas tecnologías que puede configurar a través de diferentes actividades tendentes a conseguir diferentes objetivos encaminados a una mejor asimilación y aprendizaje de figuras jurídicas.

En el desarrollo de la actividad, la sentencia generada por el chatbot basado en IA contenía diversos errores, así como una cita inventada. Diversos alumnos fueron conscientes de ello y con cierta prontitud avisaron de estas disfunciones a sus compañeros, muchos de los cuales les rebatían al confiar en lo expuesto por la plataforma. Posteriormente cayeron en la cuenta de su error reflexionando sobre la importancia de los conocimientos adquiridos y cómo la plataforma no debía ponerles en duda. Esto los llevo a fomentar su pensamiento crítico relacionando el error que cometió la IA y los contenidos teóricos que estudiaron. Esta situación les motivo aún más por los contenidos de la asignatura y su alcance.

Por otra parte, al finalizar la actividad se les preguntó sobre sus sensaciones al objeto de comprobar su utilidad y su viabilidad en futuros cursos académicos. La respuesta fue bastante positiva, siendo unánime que a través de ella se creó un espacio de intercambio y colaboración de ideas, dudas y planteamientos sobre la figura jurídica que pretendimos estudiar mediante la sentencia generada por el chatbot (ChatGPT) de OpenAI.

Después de todo, el uso e implementación de ChatGPT en el ámbito universitario encierra un gran potencial a los efectos de promover el aprendizaje autónomo y en grupo, así como fomentar la interacción entre estudiantes y docentes en el aula. Conforme esta tecnología avanza, se espera que estos chatbots sean una herramienta más significativa en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En buena medida por las capacidades que presentan estas tecnologías para generar

respuestas concretas y adaptadas a materias complejas. No obstante, siempre será necesaria la comprensión profunda del docente y el razonamiento crítico del alumno para aprovechar la potencialidad de esta tecnología en ámbito educativo.

7. AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se ha realizado en el seno del proyecto de la Universidad de Málaga con referencia PIE 22-041 “Nuevas estrategias para proporcionar feedback efectivo a nuestros estudiantes como una herramienta clave en un proceso de evaluación continua, orientado al aprendizaje del Derecho”. IP. Dra. Laura Zumaquero Gil.

8. REFERENCIAS

- Amesh, A., Verma, V., Baron, T., Salla, R., Clarke, D. y Beckwith, D. (2019). Evaluating gamescapes of the European Conference on Games-Based Learning. Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning, octubre 22-31.
- Arenas Ramiro, M. (2023). ChatGPT is coming...La Ley Privacidad, 15.
- Barrio Andrés, M. (2023). ChatGPT y su impacto en las profesiones jurídicas. Diario la Ley, 10289.
- Fernández-Martín, P. (2021). Propuesta didáctica: Metodologías activas para la (meta)enseñanza de la lengua española en la Universidad. Lingvarvm Arena, 12, 159-184.
- Lozano-Blasco, R. y Soto, A. (2021). Metodologías activas en docencia universitaria: el uso de la scape room. En Rosana Satorre Cuerda (Ed.), Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19. Capítulo 22, pp.222-228. Octaedro.
- Morales Salas, R.E. y Veytia Bucheli, M.G. (2021). Metodologías activas que mejoran el aprendizaje en la Educación Superior. UTE. Revistas de Ciènces de l'Educatió. Teaching and Technology, monográfico, 93-111.
- Muñoz García, C. (2023). ¿ChatGPT en la universidad? ¿Complementar el aprendizaje y cambiar el modelo educativo? Diario la Ley, 10283.
- Ruiz Miranda, E. (2023). La revolución de la inteligencia artificial en la educación una reseña de ChatGPT. Revista de estudios e investigación en psicología y educación, 1, 156-160.

SECCIÓN II

LUDIFICACIÓN, GAMIFICACIÓN Y EXPERIENCIAS
DE AULA INVERTIDA

TRES PELÍCULAS PARA COMPRENDER EL DERECHO

ALFONSO BALLESTEROS

Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

Los hechos del caso a que se enfrenta un juez constituyen un relato de una serie de hechos, una historia. La interpretación y selección de esos hechos es lo que permite luego aplicarles las normas que más se ajusten a los mismos. Como se ve, el Derecho tiene un componente, no solo normativo, lo que lo acerca a la ética o la religión, sino también narrativo, lo que lo acerca a realidades como el cine o la literatura.

En este capítulo me voy a centrar en el cine, una herramienta empleada durante décadas para el estudio del Derecho. De modo que no es una novedad afirmar que una película constituye una narración que puede acercar a los estudiantes a la comprensión de lo que es el Derecho. Su utilidad pedagógica es aún mayor si, además, se seleccionan películas basadas en hechos reales. Estas ofrecen una narración de los problemas que padece la sociedad concreta en la que tienen lugar los hechos de relevancia jurídica.

Al mismo tiempo, la película puede ofrecer algunos de los rasgos distintivos de los sistemas jurídicos en los que tienen lugar los hechos. Me parece que la metodología que voy a presentar es útil para cualquier asignatura jurídica, aunque las películas seleccionadas sirvan en particular para asignaturas como *Teoría del Derecho*, *Introducción al Derecho* o asignaturas semejantes de carácter más bien propedéutico o preliminar respecto al estudio de asignaturas en las que se estudia una rama concreta del Derecho (Civil, Constitucional, Penal, etc.).

2. OBJETIVOS

- El objetivo principal de este trabajo es poner de manifiesto la utilidad del cine para el estudio del Derecho. Pero no en general, sino la utilidad de las tres películas seleccionadas que son las siguientes: “La sogá” (1948, A. Hitchcock), “Invictus” (2009, C. Eastwood) y “Just Mercy” (2019, D. Cretton). Esta metodología no exige proyectar las películas completas en clase, algo que normalmente no va a ser posible o recomendable por el tiempo que esto supone. Será preferible, siempre según el tiempo disponible, elegir entre varias opciones: proyectarlas completas, proyectar una parte o requerir al estudiante que las vean en casa si hay un modo de ponerlas a su disposición. Por ejemplo, La sogá está disponible en abierto en Youtube¹⁹⁶.
- Con estas películas es posible introducirse en varios rasgos del Derecho: el Derecho como norma, los límites del Derecho y el fin del Derecho, que es el logro de la justicia. La primera película, “La sogá” (1948), permite aproximarse al Derecho como norma que limita la conducta humana. El carácter normativo es uno de sus rasgos más distintivos (aunque no el primario). En segundo lugar, a través de la película de Clint Eastwood, “Invictus” (2009), es posible señalar los límites del Derecho y el reconocimiento de que el Derecho no puede, ni debe hacerlo todo en una comunidad política, un principio rechazado por el fuerte juridicismo imperante en la actualidad. En particular, el ejercicio del perdón se encuentra fuera de lo exigible jurídicamente, pues pertenece al ámbito ético, religioso y político, pero en ningún caso jurídico. En tercer lugar se hace referencia a la finalidad principal del Derecho que es hacer justicia, uno de los rasgos principales de este. Quizá el más primario y el que más ha de tenerse en cuenta si se pretende comprender qué cosa es el Derecho.

¹⁹⁶ https://www.youtube.com/watch?v=x7C6PDm_00 [consultado: 19/06/2023].

- El uso del cine para el estudio del Derecho no es una novedad. Algunas universidades incluyen asignaturas como “Cine y Derecho” o “Aproximación cinematográfica al Derecho” en sus planes de estudio. La aportación de esta ponencia se refiere a la utilidad específica de estas películas para comprender el Derecho como norma, su carácter limitado y su fin que es la búsqueda de la justicia. Como se apuntaba antes, proyectar la película completa, fuera de asignaturas de “Cine y Derecho” no va a ser el método idóneo, pero se puede realizar una selección de los pasajes más importantes de las mismas de modo que se le ilustre lo que se quiere que el estudiante aprenda en cada caso, o bien exigir su visionado en casa.

3. METODOLOGÍA

3.1. INVICTUS

La película “Invictus” está dirigida por Clint Eastwood (2009) y basada en la obra *El Factor Humano* de John Carlin. La acción está situada en Sudáfrica poco después de la elección de Nelson Mandela como presidente del país y de que este hubiera decretado la abolición del Apartheid. Mandela (Morgan Freeman) tiene un arduo camino por delante antes de lograr unir por completo a la nación, que sigue sufriendo las consecuencias de la sangrante separación y discriminación racial de las décadas anteriores. El país se encuentra en una situación de transición que puede desembocar en una guerra y llevar a término las tendencias polémicas presentes socialmente, o en dar un paso en favor de una mayor unidad y conciliación entre las dos razas que habitan el país. Mandela se inclina, con todas sus fuerzas, por la segunda de las vías.

El nuevo presidente intenta superar la polarización política y el resentimiento entre razas. Para ello se arma de creatividad y recurre a un emblema de la Sudáfrica blanca de los afrikáners: los Springbocks, el equipo de rugby de Sudáfrica. Esto ya supone una dificultad que hay que superar: este equipo es amado por los blancos y detestado por los negros. La minoría negra los identifica con el Apartheid. Además, el equipo tiene una historia deportiva repleta de fracasos, de modo que su utilidad

parece ponerse en entredicho. A pesar de todo, y en parte, gracias al apoyo de Mandela, el equipo liderado por su entrenador, está decidido a participar en el Mundial de 1995. El presidente procurará capitalizar sus victorias para unir al país y ofrecer una fuente de orgullo para la “nación multicolor” que está tratando de construir.

Con el visionado de la película y los intentos de sanar las heridas del país de Mandela se trata de analizar el alcance del Derecho en su contribución al bien común en los procesos de transición. Se pone pronto de manifiesto que el Derecho no dispone de las herramientas para lograr un nuevo inicio en la comunidad, para lograr superar la polarización y las hondas heridas del pasado. Estamos ante lo que se llama un proceso singular de justicia transicional. Desde luego, tiene muchos elementos en común con estos: la existencia de un pasado en el que se han producido graves vulneraciones de los derechos humanos y el deseo de transitar hacia un régimen democrático de Derecho en el que se respeten los derechos humanos y el derecho a decidir sobre el propio destino de los ciudadanos del país. El caso sudafricano tiene, no obstante, algunas notas singulares.

La separación racial de Sudáfrica se producía en un contexto, en buena medida democrático y de garantía de los derechos, pero únicamente para la población blanca. A diferencia de las transiciones de regímenes despóticos a la democracia, este es un caso singular en este sentido. Los blancos tenían libertad, también para criticar el régimen, votar partidos antiapartheid sin consecuencias perjudiciales para sus derechos o peligro para su vida. Esta libertad que poseían los blancos para oponerse al apartheid, los hace culpables sin atenuantes (como puede atenuar la responsabilidad de disentir, por ejemplo, el miedo a adoptar una posición contraria al régimen) de los crímenes cometidos contra la población negra.

La dificultad que tenía que afrontar Mandela era, por un lado, lograr que la población negra fuera capaz de perdonar y que la población blanca no recelara de un presidente y una administración negra. Todo esto escapa del ámbito del Derecho y se encuentra en el de la política que tiene que ver con las relaciones humanas y la búsqueda del bien común. Y guarda, queda duda cabe, también una honda relación con la ética que exige (al menos, la de orientación cristiano), el perdón. Estamos, por tanto, ante problemas

humanos de la mayor importancia político que están más allá de la esfera del Derecho o, al menos, que admiten soluciones extra-jurídicas.

Si bien todo puede juridificarse y pretender situarlo dentro del ámbito del Derecho, no es conveniente hacerlo. Entre otras cosas, porque hay realidades que son inexigibles a un tercero, como el perdón. Y uno de los rasgos principales del Derecho es su exigibilidad, en última instancia, con el uso de la fuerza. Hoy hay una tendencia a convertir cualquier realidad que consideramos buena en un derecho subjetivo para el individuo, olvidando que muchas realidades de la vida, las más importantes de hecho, no son formulables como derechos subjetivos. Esto ocurre igual en el ámbito de las comunidades políticas en las que aquello que es más importante no es exigible jurídicamente. En este caso, el Derecho se nos presenta inútil o, al menos, insuficiente para liderar un proceso de transición de un régimen de graves vulneraciones de los derechos humanos a un régimen democrático.

En este contexto, la Comisión que se formó tenía un carácter más político-moral que jurídico. Fue la llamada Comisión para la verdad y la reconciliación, que tenía por finalidad la reconciliación y el perdón: a grandes rasgos, otorgar la amnistía con el consentimiento de las víctimas a quienes confesaran sus crímenes.

3.2. LA SOGA

La segunda película que abordamos es “La sogá” de Alfred Hitchcock (1948). Estamos ante la película de mayor calidad cinematográfica de las seleccionadas y constituye un clásico de la historia del cine. Como pronto se percibe con su visionado, la película es una magistral adaptación de una obra de teatro. Una obra de Patrick Hamilton de 1929 que, a su vez, se inspira en un asesinato ocurrido años atrás, en el año 1924, que tuvo gran impacto en la sociedad estadounidense.

“La sogá” plantea un macabro juego en el que dos estudiantes universitarios, Brandon y Phillip, están convencidos de poder demostrar que el crimen perfecto existe y que son hombres superiores a los demás. Es decir, individuos situados más allá del bien y del mal, de lo justo y lo injusto y, por tanto, no sometidos a norma alguna. Las realidades

normativas (ética, religión, derecho) serían realidades represivas, creadas por aquellos que son débiles, para someter a los fuertes, para doblegar a aquellos que poseen una voluntad de poder, y el valor de cometer lo que otros consideran crímenes.

Para probar que su existencia no está sometida a norma alguna están decididos a matar y, luego, naturalmente a pasar indemnes del crimen, a no ser castigados como ocurre con los seres humanos vulgares y corrientes que matan, aquellos que dada su escasa inteligencia no se sustraen al orden normativo del Derecho y son castigados al conocerse su crimen.

De modo que los protagonistas, Brandon y Philip, estrangulan a un compañero de estudios, David Kentley. Como una macabra temeridad, orientada por un nihilismo aficionado al juego peligroso, ocultan su cadáver en un arcón en su propia casa y, además organizan precisamente una cena para un grupo de invitados, servida sobre este arcón. Entre los comensales se encuentran de familiares y otros allegados de la víctima y, singularmente, el profesor Rupert Cadell, al que Brandon admira especialmente. Cadell defiende algunas ideas nietzscheanas de la superioridad de determinados individuos y su capacidad para cometer crímenes impunemente. Brandon ha interiorizado estas ideas y las ha tomado más en serio que su maestro, llevándolas a la práctica. El profesor Cadell, a medida que se desarrolla la velada, percibe que algo extraño ocurre al tiempo que la conversación de los anfitriones (especialmente, Brandon, que es el sujeto dominante) deriva hacia el interés particular que tienen estos en poner de manifiesto su deseo criminal y su identificación con las ideas del superhombre. El profesor Cadell averigua, finalmente, cuán lejos han llegado para probar sus argumentos.

¿Qué puede aportar esta película a la reflexión jurídica? Es necesario, primero, situarse en el contexto del pensamiento jurídico. Durante el siglo XIX y buena parte del XX, la filosofía del positivismo jurídico redujo el derecho a mandato y los deberes jurídicos a simples coacciones del poder del Estado. El positivismo, con carácter general, mantiene la idea de norma, aunque despojada de todo contenido moral, de toda obligatoriedad para la conciencia. La norma jurídica conduce a “verse obligado a algo” y no a “tener el deber de hacer algo”. La amenaza de

sanción negativa en caso de incumplimiento es el elemento esencial de la norma jurídica.

El derrumbamiento definitivo del positivismo jurídico se ha producido ya hace algunas décadas. Sin embargo, desde el ámbito de la filosofía, se ha operado un desmantelamiento de la idea de norma ya en el siglo XIX. Nietzsche considera las normas y deberes como formas de dominación (jurídica, moral o religiosa). La radicalidad de este autor permite mostrar, por oposición, algunos de los elementos imprescindibles para el logro de la realidad jurídica: su carácter normativo, la igualdad como trato igual de los iguales, la responsabilidad y la idea de culpa. Solo la aceptación de estos elementos permite la persecución de la justicia.

Según Nietzsche, nuestra civilización ha aceptado que existe la verdad, una moral universal y la justicia, es decir, que puede determinarse que hay acciones malas y acciones buenas, así como un Derecho para los que vulneran las normas básicas de la moral. Según él esto es el espíritu de seriedad que supone hablar de lo que es bueno para todos y malo para todos. Este es un espíritu sumiso pues supone la obediencia a una moral, según él, externa al individuo, una moral impuesta por el exterior que es necesario superar con la propia voluntad. La voluntad es el concepto clave de la filosofía de Nietzsche.

La cobardía ha impedido comprender que no existe la verdad, sino tan sólo la veracidad, las verdades particulares, las perspectivas. El respeto a la verdad (a la moral, la justicia o a los derechos humanos), el deseo de no hacer daño a los otros, son formas de cobardía que es necesario superar. La Verdad universal como la afirmación de la existencia de normas válidas para todos es la esencia de este espíritu de seriedad que denuncia. Pero, ¿hay algo más esencial al Derecho que esta “seriedad”?

La cobardía es lo que lleva, según Nietzsche, a identificar la verdad con el bien, rechazando la violencia, la voluptuosidad, el afán de poder y el egoísmo, como si esto no fuera parte de la verdad, por no ser considerado como algo “bueno”. Frente a ello, el que tiene una voluntad fuerte y acepta el sinsentido de la existencia humana, acepta el peligro, la contradicción, el andar a la deriva. Este es el espíritu que defiende Nietzsche, el espíritu de ligereza del “niño”.

Como se ve, existe una contradicción absoluta entre el espíritu de la obra de Nietzsche y la experiencia jurídica, ya que pertenece necesariamente a la estructura de ésta al establecer criterios de conducta que sean válidos para todos. Al gozar de criterios válidos para todos es posible juzgar. La experiencia jurídica supone, entre otras cosas, juzgar, por derivación de la experiencia moral, en la que también se requiere la capacidad de juicio. Toda la obra de Nietzsche pretende liberar al hombre de lo jurídico y, más concretamente, de la existencia de una justicia universal o, de lo que hoy en día llamamos unos derechos humanos comunes a todos.

Nietzsche hace derivar de la experiencia jurídica más antigua tres ideas que, según él, constituyen la dimensión más profunda del espíritu de la seriedad que trata de derrocar. Estas tres ideas son: la idea de culpa, la de pena y la de igualdad de todos los hombres.

La idea de culpa presupone la ley moral universal, porque sin ella nadie puede ser culpable. Naturalmente, esta idea admite que conocemos la ley moral y que podemos actuar conforme a ella: poseemos las dos potencias de inteligencia y voluntad. Por ello, el Derecho no castiga al enfermo mental que carece de inteligencia y/o voluntad. Respecto a la pena, nos dice Nietzsche, se basa en el deseo de venganza de los hombres que consideran que, al causante del sufrimiento hay que infringirle, a su vez, sufrimiento.

La igualdad, por su parte, es característica de lo jurídico como reciprocidad entre los derechos y obligaciones de los seres humanos. Para Nietzsche, esto contradice la esencia misma de la vida, que es desigualdad y lucha por el poder. Los que predicán la igualdad entre los seres humanos no son más que resentidos deseosos de venganza: débiles. La oposición a la igualdad es una de las consecuencias de su propugnada “muerte de Dios”: “Ante Dios, todos somos iguales. Mas ahora Dios ha muerto, y ante la plebe nosotros no queremos ser iguales”.

La obra de Nietzsche es incompatible con la experiencia jurídica también porque se opone a la idea de juicio (de que unos hombres se juzguen a otros y a que Dios juzgue a los hombres), y la instauración de un orden que trate de eliminar toda violencia: “Hablar en sí de lo justo y de lo injusto es algo que carece de todo sentido; en sí ofender, violentar,

despojar, aniquilar, no puede ser naturalmente injusto, desde el momento en que la vida actúa esencialmente de esta manera”.

3.3. CUESTIÓN DE JUSTICIA

La tercera película que propongo trata, como la primera, del problema del racismo. “Just Mercy” ha sido traducida por “Cuestión de justicia”. Vale la pena hacer una mención a estas variantes del título. El título en inglés, “Solo misericordia” parece totalmente inadecuado porque, precisamente, el Derecho es esa esfera moral que no alcanza, normalmente, la misericordia. La condena injusta de un inocente, tema de la película, no es un problema de misericordia principalmente, sino de justicia, de dar a cada uno lo suyo.

Después de esta breve aclaración acerca del título, veamos de qué trata la película. Se basa en la historia real del joven abogado Bryan Stevenson (Michael B. Jordan) en su batalla por la justicia, una batalla que ha hecho historia. Después de graduarse en la Universidad de Harvard, Bryan recibió ofertas de trabajo muy lucrativas.

Sin embargo, con un sentido moral muy elevado, Jordan prefiere poner rumbo a Alabama para defender a personas que han sido condenadas de forma errónea y, a veces, deliberadamente, de forma injusta. Lo que pone de manifiesto la película es que, por razones de comodidad y dadas las dificultades de encontrar a los culpables, los casos se resuelven de modo expeditivo culpando a individuos negros que nada tienen que ver con los hechos enjuiciados. Esto recuerda, naturalmente, a otros casos, como el de Huracán Carter, popularizado por la excelente canción “Hurricane” de Bob Dylan, un caso también llevado al cine de la mano de la interpretación de Denzel Washington. La singularidad del caso que presenta “Just Mercy” es que se produce en los años 90, es decir, hace muy poco tiempo.

Uno de los casos que lleva el protagonista es el de Walter McMillian (Fox), que en 1987 fue sentenciado a la pena muerte por el asesinato de una joven de 18 años, a pesar de que las pruebas demostraban su inocencia. Además, el testimonio incriminatorio había sido tomado bajo amenazas a un desgraciado delincuente que estaba en la cárcel.

Durante años, Bryan comprueba las dificultades a las que se encuentra, en un país en el que, supuestamente se protege de forma igualitaria a todos, pero que, en la práctica, inclina descaradamente la balanza en perjuicio de los negros. Este escenario recuerda a aquellas reflexiones del gran estudioso francés de Estados Unidos, Alexis de Tocqueville, que señalaba que la desigualdad aumentaba en las costumbres a medida que desaparecía en las leyes.

A este respecto es interesante recordar las reflexiones de Tocqueville sobre estos temas. El origen de estos problemas raciales está, naturalmente, en la esclavitud estadounidense. ¿Por qué más de un siglo después de la manumisión de los esclavos negros sigue una fuerte discriminación racial? Tocqueville explica que, en la Antigüedad, a la manumisión le seguía un tiempo de discriminación social hacia el liberto, pero esta discriminación pronto desaparecía porque este tenía la misma apariencia física que el resto de hombres de su comunidad política.

El problema, señala Tocqueville, es que los libertos negros no pueden confundirse con la sociedad. Incluso, si reflexionamos ahora, tanto tiempo después de la abolición legal de la esclavitud en Estados Unidos, no es posible disociar el recuerdo de la esclavitud de cada persona negra. Al fin y al cabo, el negro americano sabe que sus antepasados fueron allí obligados para ser esclavizados. De modo que, para Tocqueville, las consecuencias de la esclavitud permanecen debido a la visibilidad de la raza negra y a las costumbres de los blancos, los “hábitos del corazón” de la sociedad que no pueden cambiarse simplemente mediante la abolición legal de esta forma de dominio.

Tocqueville era un pensador muy realista y que no cayó en esa suerte de idolatría del Derecho, que lo considera el remedio para todos los males sociales. Muy en oposición a este pensamiento, Tocqueville señala que las buenas costumbres son más relevantes que las leyes para que un país libre conserve su libertad. Las costumbres y prácticas sociales tienen un carácter conservador más relevante.

Por esta razón, según Tocqueville, la única solución para remediar el problema racial es un cambio radical en las costumbres sociales mediante la mezcla entre los blancos y los negros. El remedio es el

mestizaje, una solución social que no depende (y no debe depender) del Derecho o de las políticas públicas, algo que no puede ser alcanzado mediante leyes o acciones políticas. Según Tocqueville, la mezcla entre blancos y negros conseguiría borrar el estigma de la raza negra y disolver la asociación entre la raza y la condición de esclavos. De modo que, a la abolición jurídica de la esclavitud es necesario que le siga la mezcla social o la abolición social completa de la esclavitud mediante el mestizaje. Lamentablemente, el mestizaje en el país le parece especialmente difícil debido al orgullo racial del hombre blanco de los Estados Unidos.

4. RESULTADOS

- El carácter normativo del Derecho, la búsqueda de la justicia y los límites del Derecho, aquellos ámbitos en los que el Derecho no puede o no de entrar, constituyen tres elementos de suma importancia para comprender el Derecho en una asignatura introductoria del mismo. La reflexión sobre estos elementos constituye una de las tareas centrales de la Teoría del Derecho.
- Se pone de manifiesto la utilidad del método al constatar la experiencia práctica del mismo y la idoneidad de las películas para tratar los caracteres del Derecho que se quieren hacer comprender a los estudiantes. El cine, sobre todo el cine clásico (en particular, entre las películas seleccionadas, la película “La sogá”), aunque supone atender a una pantalla, por su singular temporalidad, dista por completo del *smartphone*. Por ello, supone un ejercicio de atención para la Generación Z, pues los miembros de la misma están acostumbrados a los ritmos acelerados del *smarthpone*, que limita cada vez más su voluntad y la capacidad de atención unifocal voluntaria.

5. CONCLUSIONES

El uso de estas tres películas para el estudio del Derecho es valioso y ofrece buenos resultados a los docentes que quieran dinamizar su docencia mediante películas de valor cinematográfico, igual que de indudable

valor para la historia del derecho y de la política. No es necesario proyectar la película completa, basta un visionado selectivo. Eso sí, resulta muy recomendable que el visionado esté orientado por una batería de preguntas a los estudiantes que ayuden a canalizar la discusión posterior. Estas preguntas también permiten que los estudiantes entreguen la tarea si no pueden asistir presencialmente a clase. Aunque las clases no pueden, ni en mi opinión deben ludificarse, ocasionalmente pueden emplearse herramientas alternativas para el estudio de los temas, con el cine. Es probable que la satisfacción de los estudiantes crezca al implantar una metodología así.

8. REFERENCIAS

- Ballesteros, A. (2016). “El delito original de los Estados Unidos”, CEFD.
- Carlin, J. (2016). El factor humano. Seix Barral.
- Tocqueville, A. (1988). La democracia en América (II tomos). Aguilar.

EL CINE Y EL DERECHO PROCESAL

SONIA CANO FERNÁNDEZ

Facultat de Dret de la Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Hace ya mucho tiempo que las universidades españolas iniciaron un proceso de reestructuración, no sólo para lograr la uniformidad en la educación en toda Europa, sino también enfocado en la búsqueda de nuevas metodologías docentes con las que proceder a la enseñanza de la materia que en ellas se imparte.

Ni que decir que la pandemia sufrida por el Covid-19 ha marcado también un antes y un después, no sólo en la sociedad, sino también en la manera de enseñar. Los alumnos, que se acostumbraron a pasar horas y días delante del ordenador, tuvieron que volver a las aulas. Y es aquí donde el docente debía y debe jugar un papel trascendente. De lo contrario, el estudiante considera que puede seguir recibiendo los conocimientos *online*, a través de una pantalla, como ya venía haciendo. De hecho, continúa solicitando la realización de alguna clase virtual y así no tener que acudir a la facultad.

Hay que reinventarse y dejar atrás viejas metodologías docentes para enfocar el aprendizaje basado en competencias. Metodologías en las que el alumno sea el principal protagonista de su aprendizaje y donde el profesor ya no se sitúe en el centro de éste.

La principal metodología docente utilizada en las universidades españolas ha sido siempre la clase magistral. A través de ésta, el docente transmite oralmente sus conocimientos a los estudiantes y éste adopta un papel pasivo en su aprendizaje, ya que sólo debe tomar apuntes de aquello que el profesor expone en la clase. Finalmente, dichos apuntes pueden ser ampliados con el manual de la asignatura y la ley aplicable según la

materia, para, posteriormente, ser memorizados por el alumno. Después, en el examen de la asignatura, el estudiante debe contestar las cuestiones teóricas que se le plantean.

En Derecho, dicho sistema ha sido el más extendido. De hecho, se sigue utilizando como única metodología docente por muchos docentes que imparten asignaturas del Grado. También otros docentes la combinan actualmente con otras metodologías y actividades. De este modo, según la materia que deba enseñarse, se opta por un sistema u otro para su impartición.

El alumno, a través de la clase magistral, difícilmente aprende la parte práctica de la asignatura con los correspondientes déficits que ello puede implicar. De nada sirve, en el ámbito del derecho, conocer y memorizar la ley, si, posteriormente, el alumno no sabe cómo aplicarla e identificar los problemas que se le pueden plantear en su vida profesional.

Y lo anterior es aún más grave en las asignaturas que estudian el Derecho Procesal. El Derecho Procesal es una ciencia jurídica en la que se procede al estudio de los procesos judiciales. Por ello, requiere necesariamente del conocimiento, no sólo de lo que dice la Ley, sino de su vertiente práctica, fundamental para el ejercicio de la abogacía, la procura o la carrera judicial.

Este paso del docente hacia la aplicación de nuevas metodologías docentes ayuda al alumno a afianzar los conocimientos teóricos que ha adquirido durante el curso. Su práctica ayuda, por tanto, a la adquisición de los conocimientos adquiridos.

El presente trabajo pretende desarrollar una actividad realizada en las clases que imparto de Derecho Procesal Penal en el Grado de Derecho y en Enjuiciamiento Criminal en el Grado de Criminología. Ambas tienen en común que tratan sobre los procesos penales.

De este modo, el alumno puede adquirir unos conocimientos y, por tanto, aprender un epígrafe del programa de la asignatura o bien un tema entero del mismo y a la vez observar, de alguna manera, su aplicación. Concretamente, la actividad consiste en la visualización de una película y el desarrollo de unas cuestiones que serán analizadas en clase, o bien, la

realización de una exposición sobre un tema vinculado a la película que visualizan y al temario de la asignatura. Existen muchísimas películas que resuelven conflictos a través del Derecho Procesal, y éstas son las que se analizan por estar vinculadas al programa que se debe impartir.

El cine gusta a los alumnos y es por ello que opté por esta metodología para la enseñanza del Derecho Procesal. Actualmente, los alumnos están continuamente en contacto con contenidos visuales. Son una generación marcada por las pantallas, a la vista de que, actualmente, todo se desarrolla en torno a éstas. Es por ello que pensé que una buena manera de aprender el Derecho Procesal Penal, y a la vez motivar a los estudiantes, podía ser a través de una película.

En función de la película elegida se pueden abarcar más o menos conocimientos del programa de la asignatura a desarrollar durante el curso. De hecho, hay películas que no solo tocan uno de los temas, sino que son multidisciplinares. En todo caso, la elección de la película siempre se lleva a cabo en función de la materia que se pretenda desarrollar y que se busca que el alumno aprenda.

Además de la implementación de la metodología indicada en el Grado de Derecho en Derecho Procesal Penal, y en la asignatura de Enjuiciamiento Criminal en el Grado de Criminología, también he podido enseñar Derecho Procesal, a través del cine, en un ciclo de cine que se ha desarrollado en la Universidad de la Experiencia, en el seno de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

En todo caso, la visualización de películas como método de aprendizaje puede desarrollarse en cualquier otra asignatura que verse sobre Derecho. La cuestión es siempre buscar la película que se adecúe a la materia que se quiera enseñar y que los alumnos deberán aprender.

La visualización de una película motiva mucho a los alumnos, ya que a través de la actividad podrá adquirir unos conocimientos por ellos mismos. El docente únicamente hará de guía del alumno a través de la preparación de unas cuestiones que llevarán al estudiante al desarrollo de la materia que debe aprender, en el caso de llevar a cabo la actividad individualmente. Si, en cambio, se lleva a cabo en grupo, el docente debe guiar al alumno en la realización de un trabajo que éste deberá exponer

en clase. A todas estas cuestiones me referiré a continuación, tras la exposición de los objetivos.

2. OBJETIVOS

La actividad acabada de plantear pretende conseguir varios objetivos. El objetivo más importante es el conocimiento del Derecho Procesal Penal y, concretamente, un epígrafe del programa o materia concreta de la asignatura de una manera distinta a cómo tradicionalmente se ha venido llevando a cabo.

Sin embargo, el alumno no solo visualiza una película, sino que, como se verá, también debe desarrollar unas cuestiones por escrito y, realizar después, de forma oral, una exposición y corrección de las cuestiones en clase.

Por ello, además del aprendizaje de dichos conocimientos vinculados al programa de la asignatura, las demás actividades indicadas contribuyen a lograr otros objetivos, como son la mejora de la expresión escrita y oral del estudiante.

Además, en algún curso impartido, la actividad se ha realizado en grupo, y ello ayuda también a lograr otro de los objetivos, como es el de trabajar en grupo.

Sin embargo, el objetivo y función principal de la realización de la actividad es motivar al alumno a aprender. Actualmente, como se ha indicado, venimos de una pandemia que ha dejado marcado al alumno. Se siente desmotivado y, además, sigue pensando que se puede seguir llevando a cabo una docencia virtual. Por ello, hay que sacarlo de su zona cómoda y pasar a situarlo en el centro de su aprendizaje. A todas estas cuestiones me voy a referir individualmente a continuación.

2.1. ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS DEL TEMARIO DE LA ASIGNATURA

Como acertadamente señala Ruiz (2010), *“no cabe duda de que unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales”* (p. 3). Y así es. Lo tengo comprobado con mis alumnos. En cuanto les nombras algo de la película, enseguida saben de qué

hablas. Todo lo que el alumno visualiza, acostumbra a recordarlo más fácilmente.

De este modo, la visualización de una película que trata temas de Derecho Procesal, permite al alumno aprender determinadas cuestiones que, además se ofrecen en su vertiente práctica.

La visualización de una película evidentemente no sustituye la presencia del estudiante en un Juzgado, pero, sin embargo, ayuda a que el alumno pueda ver cómo se desarrollan los procesos judiciales y pueda apreciar cuestiones imposibles de visualizar si no es observando la práctica.

La clase magistral ayuda al alumno a conocer la teoría, en detrimento de su vertiente práctica, tan importante en Derecho Procesal.

Además, como complemento fundamental a la visualización de la película, el estudiante debe realizar un trabajo posterior para acabar de afianzar y consolidar los conocimientos concretos que se deben adquirir. En el apartado en el que se expone la metodología se hará expresa mención a dicha actividad. En todo caso, a lo que a estos efectos interesa, es el conocimiento de la materia que se adquiere a través de dicha actividad.

A través de la visualización de la película, el alumno debe trabajar y buscar la información necesaria para poder cumplimentar adecuadamente el trabajo. Por tanto, debe mantener una actitud activa en su aprendizaje.

Las preguntas planteadas serán contestadas con la ayuda de manuales, monografías, doctrina relevante, jurisprudencia y textos legales. Dicha tarea es fundamental para el desarrollo de la actividad y la adquisición de los conocimientos. La visualización de la película es una excusa para aproximar al estudiante en el estudio de la materia concreta.

2.2. MEJORAR LA EXPRESIÓN ESCRITA

El necesario desarrollo de unas preguntas por escrito para poder ser entregadas a través del Campus virtual, obligan al alumno a desarrollar su expresión escrita.

Como ya se ha indicado, para poder responder a las preguntas, el alumno debe estudiar la ley, manuales, monografías y, en algunas ocasiones,

buscar jurisprudencia. Todo ayuda, por tanto, en la mejora de la expresión escrita. La lectura de los anteriores materiales también le ayuda en la mejora de su expresión escrita.

2.3. MEJORAR LA EXPRESIÓN ORAL

Al llevarse a cabo la corrección de las preguntas en clase, el alumno necesariamente debe participar en la misma. Se recomienda valorar la intervención de cada alumno de cara a la nota final de la asignatura. Ello motiva más al alumno.

Tras la pandemia, he observado que el alumnado no participa tanto en clase. El confinamiento sufrido por el covid-19 los ha marcado. Es una generación que ha tenido dos años de docencia *online*, como ya se ha afirmado anteriormente. Ello conlleva que les cueste mucho participar en clase. Si se les valora la intervención, se les motiva a participar en la misma.

Tampoco debe ser cualquier participación la que se valore positivamente. Sólo aquella que denota que ha existido una preparación, que aporte conocimientos y, por supuesto, sea provechosa. El alumno debe demostrar con la intervención que ha adquirido los conocimientos pretendidos o que, por lo menos, los ha trabajado previamente.

En los cursos en que la actividad se ha llevado a cabo por grupos, éstos deben realizar una ponencia sobre alguna de las cuestiones objeto de estudio.

El objetivo de esta ponencia es que el estudiante pierda el miedo escénico. Cuando los alumnos terminen el Grado van a tener que realizar a lo largo de su carrera profesional exposiciones orales. Durante los estudios no se realizan muchas e incluso, según como, ninguna. Es por ello que es recomendable que empiecen ya durante los estudios de Grado.

2.4. APRENDER A TRABAJAR EN GRUPO.

Si como se acaba de señalar, se realiza la actividad en grupo, el trabajo en equipo requiere que los alumnos deban coordinarse y debatir determinadas cuestiones.

El trabajo en equipo, en ocasiones, hace surgir discrepancias entre los miembros que integran el grupo que deben solucionar, no sólo en cuanto al contenido, sino también en la manera de trabajar, a modo de ejemplo. Por tanto, la actividad los ayuda a aprender a trabajar en equipo. No hay que olvidar tampoco, que en todo grupo hay personas más o menos dispuestas a trabajar. El docente debe estar al tanto de dicha cuestión para evitar situaciones injustas que se puedan producir. Siempre hay alumnos que no trabajan y, otros que, en cambio, llevan a cabo todo el trabajo. En la exposición realizada, se puede observar, por ejemplo, a través de las preguntas que debe realizar el docente a los miembros del equipo, una vez terminada la exposición, en función de las respuestas, si todos han trabajado o solo alguno de ellos.

2.5. MOTIVAR AL ALUMNADO EN SU APRENDIZAJE.

La implantación de esta actividad de aprendizaje intenta romper con las clases magistrales. El alumno está motivado en la visualización de la película ya que los contenidos audiovisuales los motivan mucho a trabajar. El estudiante se sitúa en el centro de su propio aprendizaje y tiene una actitud muy positiva frente a la actividad. Aprenden y además se divierten. Les motiva.

3. METODOLOGÍA

La actividad docente que se ha ido exponiendo a lo largo del presente trabajo consiste en que el estudiante visualice una película que le indica el profesor y después realice el tema concreto mediante el desarrollo de unas preguntas que el docente le plantea.

Una vez se ha llevado a cabo lo anterior, ya sólo hace falta que se ponga en común en la clase para poder corregir las preguntas y poder, de esta manera, desarrollar el contenido del programa de la asignatura que se pretende desarrollar con la película escogida al efecto.

Por tanto, en primer lugar, el profesor debe seleccionar la película de acuerdo con el contenido del programa que se quiere desarrollar. Para ello hay que tener en cuenta qué se expone en la película, cómo se lleva a cabo, y que ésta se vincule al contenido de la asignatura para poder

comentarla en clase. Evidentemente, ni que decir, que la película debe ser adecuada para que el alumno pueda adquirir los conocimientos que se pretenden. Junto a la selección de la película, deben prepararse unas cuestiones que deberán contestar los alumnos en relación a la película y vinculadas al contenido que pretende desarrollarse. La película debe estar al alcance de los alumnos en la biblioteca o por internet. Todos deben poder tener acceso.

En clase, una vez se ha escogido la película por el docente, deberá explicarse sobre qué versa la película, y cuál es el contenido que pretende desarrollarse del programa de la asignatura. Así los alumnos ya van entrando en materia y tienen curiosidad por saber de qué va concretamente la película. También es recomendable acompañar dichas explicaciones con un tráiler de la película para que los alumnos ya vayan entrando en el tema y les motive.

En cuanto a las preguntas, también son formuladas en la clase una vez se ha visualizado el tráiler de la película. Junto a lo anterior, se expone el plazo para la entrega de la película y demás cuestiones que ellos quieran plantear.

A continuación, ya sólo falta que el alumno se ponga a trabajar. El trabajo ya debe ser realizado por éste exclusivamente. La actividad puede llevarse a cabo individualmente o en grupo, según haya indicado el profesor en la clase que se ha dedicado a la exposición de la actividad docente.

Normalmente a los alumnos les gusta más trabajar de forma individual para así no tener que depender de nadie. Es por ello que casi siempre la planifico para que la lleven a cabo individualmente. Así el estudiante debe visualizar la película y contesta las preguntas teniendo en cuenta la doctrina y jurisprudencia más relevante sobre la materia en cuestión. Esta forma de trabajar no le exige ningún tipo de organización con otros alumnos ya que él mismo se organiza.

La actividad también puede realizarse en grupo. Sin embargo, esta opción siempre acarrea más problemas. Los alumnos, en este caso, necesitan organizarse y ésta acaba siendo una cuestión problemática para ellos. Siempre me manifiestan discrepancias en la forma de trabajar o pensar

con algún miembro del grupo de trabajo. Incluso hay alumnos que no realizan actuación alguna.

Para no añadir más dificultades al trabajo en grupo, siempre es mejor que ellos se organicen y formen los grupos. De este modo, al escoger ellos a los integrantes del grupo, eligen a personas con más afinidad y con las que poder trabajar mejor. Siempre hay más compenetración así que no realizando el docente los grupos.

Siempre hay que vigilar que no quede ningún alumno sin grupo, por lo que a veces, según el grupo, puede ser más recomendable que sea el docente quien escoja a los integrantes de cada grupo. En todo caso, sea una u otra forma, deberá vigilarse que no quede nadie sin grupo con quien trabajar.

La actividad debe entregarse antes de su corrección en clase. De esta manera, el docente puede valorar qué cuestiones han quedado claras o no, o cuáles pueden requerir de más análisis en clase.

En el caso de que se haya optado por la opción de trabajar en grupo, no se plantean cuestiones. En este caso, los alumnos deben preparar una exposición oral. De esta manera se puede observar si todos los alumnos han trabajado.

Durante la exposición pueden auxiliarse de cualquier soporte que les ayude en sus explicaciones.

En este caso, el grupo de trabajo es quien lleva el desarrollo de la clase y no el docente. Éste sólo deberá intervenir cuando exista alguna cuestión concreta que requiera de alguna aclaración del tema o alguna subsanación, en el caso de existir algún error. También si se quiere ampliar materia puede ser conveniente que el docente intervenga.

Si es necesario, se puede llevar a cabo una tutoría antes de la exposición con cada grupo para tratar alguna cuestión que pueda plantearse. También puede ser el momento de revisar la exposición que van a realizar los alumnos y poder corregir alguna cuestión que no esté clara o deba ampliarse por su importancia.

Si la actividad se lleva a cabo individualmente, en clase se deben ir planteando las preguntas para que los alumnos puedan contestar a éstas. La

única cuestión que se plantea aquí es que la mayoría del alumnado no participa en clase. La pandemia y el confinamiento provocado por el Covid-19 en el año 2020 ha supuesto un retroceso en la participación de los estudiantes en la clase. Todo ello debido al encierro sufrido y a la realización de clases *online*.

Ya de por sí es difícil que los estudiantes participen en clase, pero tras los hechos descritos anteriormente, el problema se ha acrecentado.

Es posible que la película escogida haya sido visualizada por los alumnos en otras asignaturas, pero siempre desde otros puntos de vista que no son el Derecho Procesal. Ello les obliga a un cambio de perspectiva. El enfoque es distinto según la rama del derecho desde la que se observe la película.

4. RESULTADOS

La actividad docente de la visualización de una película y el posterior trabajo de investigación, ya sea para la elaboración de un trabajo o para la contestación de las cuestiones planteadas, es una actividad con unos resultados muy satisfactorios.

Cuando se expone la actividad en clase, los alumnos están muy motivados. El hecho de estar motivados los ayuda en su aprendizaje y los resultados son mejores que si se lleva a cabo una clase magistral con la explicación del contenido del temario.

Los alumnos también me indican que están muy satisfechos por la realización de la actividad y que la motivación ha sido máxima. De hecho, siempre me piden más películas que poder visualizar y así poder desarrollar más epígrafes del programa. El hecho de que querer repetir es lo que más me anima a su desarrollo cada curso y repetir la actividad.

Como ya he señalado, lo que el alumno visualiza se retiene más fácilmente.

Como docente me siento también muy satisfecha cada año. Como he indicado, el hecho de que quieran repetir es un indicativo de que han quedado satisfechos. Lo expuesto también me lo manifiestan en una

encuesta que yo mismo elaboro y en la que ellos me exponen su opinión sobre la actividad.

Debe indicarse que en el examen de síntesis de la asignatura siempre planteo alguna cuestión acerca de la materia tratada en la actividad. Los resultados también son muy satisfactorios.

5. DISCUSIÓN

Los objetivos que han sido señalados en el apartado segundo se consiguen de forma satisfactoria a través del desarrollo de la actividad expuesta. Además, se adquieren los conocimientos a través del trabajo que se expone por el alumnado o la posterior corrección en clase de las cuestiones planteadas. Además, a través de dichas cuestiones planteadas, el alumno mejora su expresión escrita y oral.

Si la actividad la han llevado a cabo en grupo, los alumnos aprenden a trabajar en grupo, a coordinarse y a enriquecerse unos y otros de los conocimientos de cada uno de ellos.

Todos los resultados indicados son similares con otros estudios realizados en los que se utiliza el cine como método de docente de aprendizaje de materias jurídicas.

En primer lugar, debe mencionarse el trabajo llevado a cabo por varios docentes de la Universidad de Alicante que ponen de manifiesto que la práctica adecuada de dicho sistema, *“puede facilitar la transmisión de los conocimientos jurídicos, especialmente en un contexto de cultura audiovisual en el que se encuentran los estudiantes, e incluso constituir una herramienta más eficaz y dinamizadora que el propio método docente jurídico tradicional”* (Arrabal, et al., 2018, p. 137). Como se ha señalado anteriormente, esta actividad a veces es más eficaz que la realización de una clase magistral.

Otro estudio consultado y desarrollado por varios profesores indica que, tras la implementación de la visualización de películas como método docente, el alumno está más motivado y participa más (Barrena, et al., 2016). Los resultados obtenidos permiten señalar que se favorece la capacidad del alumno en la resolución de conflictos multidisciplinares

(Barrena, et al., 2016), y se permite desarrollar, entre otros, “*el pensamiento crítico*” (Barrena, et al., 2016, p. 69), así como su expresión oral y escrita (Barrena, et al., 2016).

6. CONCLUSIONES

Para concluir, es necesario señalar que la realización de la actividad de la visualización de una película en las asignaturas de Derecho Procesal Penal del Grado de Derecho y en Enjuiciamiento Criminal en el Grado de Criminología, está totalmente recomendada. Ayuda a la adquisición de competencias y habilidades necesarias para el alumnado que imparte dichas asignaturas.

Los estudiantes están motivados cuando les presentas la actividad ya que, como se ha indicado, es una generación marcada por las pantallas y acostumbrados a trabajar a través de contenidos visuales. Como se ha señalado, lo que el alumno visualiza lo aprende y recuerda mejor. Por tanto, introducir esta actividad en la docencia que imparto ayuda a motivar al alumnado en su aprendizaje.

Además, el hecho de tener que investigar sobre un tema concreto permite que adquieran también unos conocimientos que son los que el docente busca y que se corresponden con algún epígrafe del programa.

Además, se mejora la expresión oral y escrita del alumno. Como se ha indicado, la exposición obliga al alumno a tener que preparar una exposición oral ante el resto de alumnos y el profesor. El desarrollo de cuestiones por escrito potencia y ayuda a mejorar su expresión escrita.

La realización en grupo de la actividad también permite que el alumno deba aprender a trabajar en grupo.

Finalmente, en relación a los objetivos que se han fijado en el presente trabajo en el apartado dedicado a su descripción, se cumplen en el desarrollo de la actividad. Por ello, el grado de satisfacción del alumno es alto. Además, si la actividad se valora para la nota final, el grado de participación es también considerable.

Como docente también me siento muy satisfecha por la realización de la actividad docente expuesta en el presente trabajo ya que los alumnos adquieren los conocimientos de una manera diferente a la tradicional clase magistral. Además, los resultados obtenidos en otros estudios vinculados a distintas ramas del derecho son similares a los que yo he obtenido.

7. AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a los alumnos que he tenido a lo largo de estos años mis conocimientos docentes, ya que, sin ellos, no sería posible la implementación de las metodologías y mi aprendizaje continuo con ellos. Además, también a mi familia, Àlex, Sofia y Alèxia, por el apoyo que me prestan continuamente en mi labor docente. Sin ellos tampoco sería posible. Finalmente, al Profesor Jordi Nieva por su apoyo incondicional en este viaje y sus enseñanzas continuas.

8. REFERENCIAS

- Arrabal, P., Basterra, M., Castro, D., Bonsignore, D., García, A., Gimeno, J.V., Gutiérrez, E., Rabasa, I. (2018). El cine como método docente en las enseñanzas jurídicas. *Redes de investigación en docencia universitaria*, 2018, 127-137.
- Barrena, J., Camelo, M.C., Dianez, J. P., Díaz, R., Fernández, M.L., Franco, N., López, M., Maeztu, I., Márquez, C., Romero, P.M. (2016). El aprendizaje desde el entretenimiento: El cine como herramienta docente. Libro de Actas. *Jornadas de Innovación Docente Universitaria UCA*, 66-69.
- Ruiz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho*, 2, 1-16.

EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS ESENCIALES DEL DERECHO ADMINISTRATIVO A TRAVÉS DE LA GAMIFICACIÓN: EN ESPECIAL, EL USO DE LOS LLAMADOS “ROSCOS DE PALABRAS”¹⁹⁷

LUCÍA ALARCÓN SOTOMAYOR
Universidad de Córdoba

CARMEN MARTÍN FERNÁNDEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN: LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

La gamificación fue definida por Deterding, Dixon, Khaled y Nacke en el artículo *Gamification: Toward a definition* como «*the use of game design elements in non-game contexts*» (2011, p. 2), es decir, como la utilización de elementos de diseño de juegos en contextos que no son de juego. En nuestro caso, ese contexto no lúdico sería la Universidad. Es decir, se trataría de utilizar técnicas lúdicas no con la finalidad de entretener, sino con unos objetivos de aprendizaje que trascienden el simple juego.

En este sentido, podemos definir la gamificación universitaria como la utilización de mecánicas lúdicas y estrategias de juego para lograr el aprendizaje del alumnado universitario. Así, una característica principal de la gamificación universitaria es que activa un proceso de dinamización de la clase, con el fin de generar un aprendizaje efectivo en el alumnado universitario que participa en la actividad.

¹⁹⁷ Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía ProyExcel_00903. Proyecto de investigación PID2020-115714GB-100 financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. Grupo de Investigación SEJ-196.

La clave de la gamificación «es motivar a los estudiantes a través de diferentes técnicas que hacen que ellos aprendan de una forma divertida, interesante y diferente» (Vélez Osorio, 2016, p. 29). De forma similar lo explica Contreras: «La idea de utilizar gamificación en la educación pasa por la aplicación de elementos del juego o del diseño del juego en iniciativas educativas con la idea de que el contenido educativo se vea empaquetado en una “envoltura” que parecerá más atractiva a los estudiantes» (2015, p. 55). No se trata, como sostiene Vélez, de «eliminar contenidos para que los cursos se vuelvan *light*», sino de «hacer de los contenidos tradicionales y necesarios en cada materia unos contenidos más interesantes y dinámicos» (2016, p. 31). Es decir, con la gamificación no se pretende convertir asignaturas difíciles en fáciles, sino de impartir unos contenidos necesarios (más o menos complejos y más o menos técnicos) de una forma más amena y divertida para el alumnado, de forma que el proceso de aprendizaje sea más llevadero y atractivo.

Se logra, además, con la gamificación, pasar de un escenario tradicional de lección magistral, en el que el alumnado desempeña un rol meramente pasivo, a un paradigma innovador en el que el protagonismo pasa a recaer sobre el alumnado, que adquiere así un rol absolutamente activo. Precisamente, por esto, más adelante sostendremos que la metodología de nuestra propuesta de innovación docente encaja en el concepto de *flipped classroom*.

La gamificación es una estrategia educativa que está en boga prácticamente en todas las instancias educativas. En el presente trabajo, se propone su implementación en las aulas universitarias. Es cierto que la Universidad es la más alta instancia educativa y que debe caracterizarse por las notas de seriedad y rigor científico, pero no consideramos que ello sea incompatible con la utilización de metodologías educativas atractivas e innovadoras. Al contrario, las autoras de este trabajo estamos convencidas de que la innovación educativa y la Universidad son compatibles, siempre y cuando las actividades innovadoras se lleven a cabo con el rigor científico y la seriedad que reclama la institución.

1.1. LA GAMIFICACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO

Como reconocen Contreras y Eguía, «La educación tradicional es percibida por muchos estudiantes como algo aburrido y en ocasiones poco eficaz» (2016, p. 7). Este diagnóstico empeora notablemente si las asignaturas impartidas son de alto contenido teórico y técnico, como ocurre con muchas de las que componen la titulación del Grado en Derecho.

La detección de este problema, unido a lo que se explica en el siguiente epígrafe, fue lo que movió a las autoras de este trabajo a implementar técnicas de gamificación en sus clases.

El hecho de querer resolver en parte este problema no significa que olvidemos la importancia del estudio individualizado, por parte del alumno, de los contenidos teóricos. Para conocer y aprender las instituciones básicas y las reglas esenciales del Derecho Administrativo hay que estudiar y memorizar conforme a los métodos tradicionales. Nuestro maestro, el profesor Rebollo Puig, lo explica muy bien en el Tomo I de su Manual *Derecho Administrativo “Conceptos fundamentales, fuentes y organización”* (2019, p. 17). Y lo dice sin ningún rubor: hay que enseñar método y disciplina. Y hay que memorizar.

1.2. LA GAMIFICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

El Derecho Administrativo es una de las asignaturas más técnicas del Grado en Derecho. Al alumnado, los conceptos y términos empleados en Derecho Administrativo le resultan extraños, complejos y nada comunes. De hecho, es frecuente que los alumnos muchas veces no sepan ni como se escriben los conceptos esenciales de esta rama del Derecho Público y que, por eso, cometan faltas de ortografía a la hora de escribirlos en sus prácticas y exámenes. No saben ni qué significan ni como se escriben esos conceptos jurídicos.

Este, junto al inconveniente general de que la educación tradicional es percibida en muchos casos como aburrida, es el problema que las autoras de la presente propuesta de innovación docente pretenden atajar y resolver. Se parte de la base de que «la aplicación de una estructura gamificada debe surgir del intento de solventar un problema que no se pueda resolver de una forma más sencilla» (González Tardón, 2016, 39).

La experiencia y el transcurso de los años nos han demostrado que la lección magistral y el estudio individualizado por parte de los alumnos son esenciales, pero, por sí solos, no consiguen el objetivo de que éstos afiancen los conceptos clave del Derecho Administrativo: ni su forma ni su fondo. Es, por ello, que pensamos desarrollar una experiencia innovadora que les ayudase a interiorizarlos.

Tal y como acepta la doctrina de forma prácticamente unánime, «el uso de juegos como herramientas de aprendizaje parece ser un enfoque prometedor debido a su habilidad para enseñar y reforzar no sólo conocimientos, sino también habilidades como la resolución de problemas, la colaboración o la comunicación» (Contreras y Eguía, 2016, p. 7).

2. LOS ROSCOS DE PALABRAS COMO HERRAMIENTA IDEAL DE LA GAMIFICACIÓN

2.1. ¿QUÉ SON LOS ROSCOS DE PALABRAS?

Los roscos de palabras son un conjunto de conceptos, ordenados alfabéticamente, de la A a la Z, en los que se seleccionan una serie de definiciones que deben ser enunciadas para que los participantes traten de identificar la palabra que da significado a ese concepto.

En nuestro caso, elegimos una serie de conceptos que son clave en Derecho Administrativo, en concreto, en el ámbito del Derecho Administrativo sancionador. No obstante, hay que aclarar que la herramienta de gamificación que se propone puede ser utilizada en cualquier asignatura, del grado en Derecho o de cualquier otro grado universitario.

Esta técnica de gamificación está basada en el programa televisivo *Pasapalabra* (propiedad de la productora ITV Studios Global Entertainment) y puede utilizarse en las aulas con la finalidad de que los alumnos aprendan y utilicen los conceptos y términos que los docentes pretenden explicarles y transmitirles. Las aulas pueden ser las universitarias o las propias de instancias educativas inferiores. Los conceptos y términos pueden ser jurídicos y ser propios del Grado en Derecho, o pertenecer a otras ramas del conocimiento. Da igual. La técnica es igualmente efectiva en todos los casos. El presente trabajo, no obstante, como hemos

explicado, se centra en desarrollar cómo se implementó esta técnica de gamificación en clases de Derecho Administrativo con el objetivo de que los alumnos aprendieran e interiorizaran tanto el contenido como la forma de los conceptos y términos más importantes del sector del Derecho Administrativo sancionador.

2.2. OBJETIVOS PERSEGUIDOS CON ESTA HERRAMIENTA DE GAMIFICACIÓN

Con la implementación de esta herramienta de gamificación se han pretendido alcanzar los siguientes objetivos:

- a. Consolidar el aprendizaje de los estudiantes.
- b. Incrementar el rigor en el estudio por parte del alumnado.
- c. Transmitir la importancia de emplear correctamente los términos jurídicos.
- d. Mejorar la ortografía de los estudiantes.
- e. Motivar al alumnado.
- f. Amenizar las clases.
- g. Aumentar la atención en las clases.
- h. Incrementar la constancia en el estudio.
- i. Aumentar la participación de los estudiantes.
- j. Contribuir al trabajo en equipo del alumnado.
- k. Recompensar el trabajo del estudiante.
- l. Obtener retroalimentación del estudiante.

Igualmente, con la realización de esta actividad, se ha pretendido que los alumnos del Grado en Derecho, en concreto de las asignaturas de Derecho Administrativo, trabajen las siguientes competencias:

- a. Memorización, tanto de las definiciones de los conceptos como de su ortografía.
- b. Oratoria.

- c. Gestión de información jurídica.
- d. Gestión eficaz del tiempo.
- e. Organización del trabajo.
- f. Comprensión lectora.
- g. Interpretación jurídica.
- h. Contextualización de instituciones jurídico-administrativas.
- i. Trabajo en equipo.

Creemos que se trata de competencias que todo alumno del Grado en Derecho debe adquirir y ejercitar.

Se trata, entre otras cosas, de una actividad que propicia el trabajo grupal de los alumnos participantes, pues, para hacer frente a la competición, deben ser capaces de trabajar en equipo, lo que, a la postre, les dará las herramientas necesarias para poder integrarse y trabajar de manera satisfactoria dentro de un equipo de profesionales el día de mañana.

3. METODOLOGÍA EMPLEADA PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE ESTA TÉCNICA DE INNOVACIÓN DOCENTE

La metodología de nuestra propuesta de innovación docente encaja en el concepto de *flipped classroom*. El aula invertida o *flipped classroom* puede definirse como «un método de enseñanza cuyo principal objetivo es que el alumno asuma un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente» (Berenguer Albala-dejo, 2016, p. 1466). Al implementar la gamificación, se transforman totalmente los roles del profesor y del alumnado. El proceso de aprendizaje deja de ser pasivo y se transforma en totalmente activo, de forma que los estudiantes pasan a tener un papel protagonista en el aula. Se trata, con este tipo de iniciativas, «de orientar al alumnado hacia la responsabilidad de su propia formación mediante la acción y la participación con el objetivo de formar profesionales con la suficiente autonomía

para el desarrollo de sus capacidades de innovación y creatividad» (Sánchez i Peris, 2019, p. 14).

Se supera totalmente, durante la realización de la actividad, el paradigma tradicional de la lección magistral. El profesor deja de ser el centro de atención para que lo sean los alumnos, que tienen que llevar a cabo la actividad lúdica propuesta. Como sostiene Vélez, «La gamificación cambia totalmente los roles entre profesor y estudiante, trasciende la idea del aprendizaje sólo por escucha y empieza a pensar acerca de un aprendizaje interactivo, práctico, donde existen verdaderos procesos de intercambio de información» (2016, p. 37).

La experiencia docente que se propone en este trabajo consiste en realizar un juego tipo “Pasapalabra” con los estudiantes de alguna de las asignaturas de Derecho Administrativo del Grado en Derecho. En la Universidad de Córdoba, el plan de estudios del grado en Derecho tiene tres asignaturas obligatorias de Derecho Administrativo. La primera es La organización y el Derecho de la Administración o Derecho Administrativo I, de 6 créditos ECTS; la segunda se denomina Régimen jurídico básico y control de la Administración o Derecho Administrativo II, de 8 créditos; y la tercera (el Derecho Administrativo III) es Modos y medios de la actividad administrativa, de 6 créditos ECTS.

Con este juego se pretende que los alumnos aprendan los conceptos jurídicos empleados durante las lecciones teóricas y que después deberán utilizar, tanto en el Grado, durante la realización de las prácticas de la asignatura, como después de su etapa universitaria, en su futuro profesional. En definitiva, se trata de una herramienta de gamificación que puede ser utilizada en cualquier asignatura de Derecho Administrativo para afianzar el aprendizaje y la interiorización de conceptos jurídicos relevantes.

En este caso, el juego “Pasapalabra” se ha diseñado para su realización en la asignatura Derecho Administrativo II. Concretamente, el conjunto de definiciones creado corresponde a los conceptos, términos y expresiones más importantes empleados en las lecciones relativas a Derecho Administrativo sancionador. Algunos ejemplos de las definiciones empleadas en esta actividad docente son los siguientes:

Empieza por “A”: Persona a la que se imputa la comisión de una infracción administrativa y contra la que se inicia un procedimiento administrativo para sancionarla. Solución: acusado.

Empieza por “A”: Circunstancia cuya concurrencia incrementa la responsabilidad administrativa sancionadora que puede exigirse al acusado. Solución: agravante.

Empieza por “A”: Argumentaciones del acusado sobre hechos y derechos para defenderse en el procedimiento administrativo sancionador. Solución: alegaciones.

Empieza por “A”: Lesión o puesta en peligro del bien jurídico protegido por la norma por parte de la conducta constitutiva de la infracción administrativa. Solución: antijuridicidad.

Empieza por “A”: Legitimación reconocida para iniciar y ser parte en un procedimiento administrativo sancionador sin necesidad de acreditar un interés personal o individual. Solución: acción pública o popular.

Empieza por “A”: Último trámite de la fase de instrucción en que el acusado tiene la posibilidad de defenderse de la acusación existente en su contra. Solución: audiencia.

Empieza por “A”: Actuaciones que puede realizar el órgano administrativo sancionador antes de resolver en caso de entender que la instrucción realizada no está completa, y en las que pueden verificarse y aceptarse como ciertos nuevos hechos accidentales que no figuren en la propuesta de resolución, siempre que no sean de carácter esencial. Solución: actuaciones complementarias.

Empieza por “A”: Actuaciones que tienen lugar antes de la iniciación del procedimiento administrativo sancionador con el fin de conocer las circunstancias del caso concreto y la conveniencia o no de iniciar el procedimiento. Solución: actuaciones previas.

Empieza por “B”: Enriquecimiento obtenido por el infractor como consecuencia de la infracción cometida. Solución: beneficio ilícito obtenido.

Empieza por “B”: Valor o interés que trata de proteger la norma administrativa sancionadora. Solución: bien jurídico.

Empieza por “B”: Principio general de derecho que, en el ámbito administrativo sancionador, puede actuar como causa para excluir o atenuar la responsabilidad del acusado, atendiendo al principio de proporcionalidad. Solución: buena fe.

Empieza por “C”: Deber de verificar el hecho que se alega en beneficio propio. Solución: carga de la prueba.

Empieza por “C”: Causas que excluyen la antijuridicidad de la conducta constitutiva de infracción administrativa. Solución: causas de justificación.

Empieza por “C”: Concurrencia de dos o más ilícitos diferentes: Todos de carácter penal, de carácter penal y administrativo, o todos de carácter administrativo. Solución: concurso de infracciones o de ilícitos.

Empieza por “C”: Concurso de infracciones en el que un sujeto comete dos infracciones administrativas distintas con un solo hecho que vulnera dos bienes jurídicos diferentes o el mismo bien jurídico dos veces. Solución: concurso ideal de infracciones administrativas.

Empieza por “C”: Concurso de infracciones en el que un sujeto realiza dos o más acciones que constituyen dos o más infracciones administrativas distintas, aunque presenten alguna conexión material. Solución: concurso real de infracciones administrativas.

Empieza por “C”: Forma de terminación del procedimiento administrativo sancionador que se produce por la superación de su plazo máximo de duración sin que se haya dictado y notificado la resolución sancionadora. Solución: caducidad.

Empieza por “C”: Forma de culpabilidad que supone negligencia o imprudencia. Solución: culpa.

Empieza por “C”: Garantía material o sustantiva del Derecho Administrativo sancionador que está consagrada en el art. 25.1 CE y prohíbe la responsabilidad objetiva. Solución: culpabilidad.

Empieza por “C”: Sanción accesoria consistente en la privación de los bienes, medios o instrumentos con que se ha preparado o ejecutado una infracción o de los efectos y las ganancias provenientes del ilícito. Solución: comiso.

Empieza por “C”: Forma de extinción de la responsabilidad administrativa sancionadora consistente en la satisfacción por parte del sancionado del contenido de la sanción. Solución: cumplimiento.

Empieza por “D”: Diligencia exigible al ciudadano en el cumplimiento de las obligaciones a que está sometido. Solución: deber de cuidado.

Empieza por “D”: Acto por el que cualquier persona, en cumplimiento o no de una obligación legal, pone en conocimiento de un órgano administrativo la existencia de un determinado hecho que pudiera constituir una infracción administrativa. Solución: denuncia.

Empieza por “D”: Persona privada o pública que pone en conocimiento de un órgano administrativo la comisión de una posible infracción administrativa. Solución: denunciante.

Empieza por “D”: Infracción determinante de la invalidez de la resolución sancionadora que concurre cuando el inicio del procedimiento sancionador o la imposición de la sanción no responden a la finalidad repressiva de la infracción cometida porque persiga otros fines, públicos o privados, que no son los que corresponden al ejercicio de esta potestad. Solución: desviación de poder.

Empieza por “D”: Forma de culpabilidad que implica la conciencia y voluntad de realizar el tipo objetivo en que consiste la infracción administrativa. Solución: dolo.

Empieza por “E”: Capacidad o aptitud de la sanción para que la Administración pueda exigir su cumplimiento al sancionado. Solución: ejecutividad.

Empieza por “E”: Causa que excluye o, en su caso, atenúa la culpabilidad del acusado. Puede ser de tipo o de prohibición, vencible o invencible. Solución: error.

Empieza por “E”: documento que el acusado ha de presentar ante el instructor dentro de los quince días siguientes a la notificación del acto de iniciación del procedimiento sancionador y que contiene las primeras alegaciones en su defensa, la proposición de los concretos medios de prueba de que pretenda valerse y los documentos que tenga por conveniente. Solución: escrito de alegaciones.

Empieza por “E”: Causa de justificación que excluye la antijuridicidad de la conducta constitutiva de infracción administrativa. Solución: estado de necesidad.

Empieza por “F”: Condición de la sanción contra la que no cabe ningún tipo de recurso ordinario, ya sea administrativo, ya jurisdiccional. Solución: firmeza.

Empieza por “G”: Posición de la persona que incurre en responsabilidad sancionadora por incumplir el deber legal de prevenir la infracción administrativa cometida por otro. Solución: garante.

Empieza por “G”: Operación que ha de realizar el órgano competente para sancionar consistente en adecuar la sanción que corresponde imponer –su cuantía o duración–, dentro del margen previsto por el tipo infractor aplicable, a la gravedad de la infracción cometida, valorando para ello las circunstancias del caso concreto de conformidad con los criterios de graduación establecidos por las normas, y con respeto siempre al principio de proporcionalidad de la sanción. Solución: graduación de la sanción.

Contiene la “H”: Tribunal encargado de aplicar e interpretar en última instancia el alcance de las disposiciones del Convenio Europeo de

Derechos Humanos y sus protocolos. Solución: Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Empieza por “I”: Garantía formal que debe inspirar la práctica de las pruebas en el procedimiento administrativo sancionador y que constituye el derecho del acusado a que el instructor asista y dirija personalmente la práctica de las pruebas. Solución: intermediación.

Empieza por “I”: Capacidad de la persona de actuar con culpabilidad en el Derecho administrativo sancionador. Solución: imputabilidad.

Empieza por “I”: Persona a la que se acusa de la comisión de una infracción administrativa y contra la que se inicia un procedimiento administrativo para sancionarla. Solución: imputado.

Empieza por “I”: Situación padecida por el acusado que se origina por la imposibilidad de ejercitar su derecho de defensa o a defenderse en el procedimiento administrativo sancionador. Solución: indefensión.

Empieza por “I”: Acto administrativo que obliga al infractor a compensar los perjuicios causados por la infracción mediante el pago de una cantidad de dinero cuando la reposición a su estado originario de la situación alterada por la infracción no sea posible o subsistan daños o perjuicios irreparables. Solución: indemnización de los daños causados.

Empieza por “I”: Regla específica de valoración de la prueba favorable al acusado que obliga a la Administración a no sancionarle en caso de que dude entre dos pruebas suficientes, de cargo y de descargo, que le merezcan la misma credibilidad. Solución: *in dubio pro reo*.

Empieza por “I”: Actividad de la Administración en la que se examina la conducta realizada por los administrados para comprobar el cumplimiento de los deberes, prohibiciones y limitaciones a que están sometidos y, en su caso, preparar la reacción administrativa a las transgresiones que se detecten. Solución: inspección.

Empieza por “I”: Fase o etapa intermedia del procedimiento administrativo sancionador cuyo objetivo es la realización de los actos necesarios para determinar, conocer y comprobar los datos en virtud de los cuales debe pronunciarse la resolución. Solución: instrucción.

Empieza por “I”: Persona física o jurídica que tiene un derecho subjetivo o un interés legítimo afectado o involucrado en el procedimiento administrativo sancionador. Solución: interesado.

Empieza por “I”: Potestad del Estado para castigar mediante los dos sistemas represivos existentes en nuestro Derecho: El Derecho Penal que es aplicado por los jueces y tribunales y el Derecho Administrativo sancionador que es aplicado por la Administración. Solución: *ius puniendi*.

Empieza por “L”: Principio del Derecho Administrativo sancionador que está consagrado en el art. 25.1 CE y que comprende tres garantías diferentes, la reserva de Ley, el principio de tipicidad y la irretroactividad de las normas administrativas sancionadoras desfavorables. Solución: legalidad.

Empieza por “L”: Capacidad del denunciante para impugnar en vía contencioso-administrativa el archivo administrativo de su denuncia exigiendo responsabilidad sancionadora. Solución: legitimación.

Empieza por “L”: Causa de justificación que excluye la antijuridicidad de la conducta constitutiva de infracción cuando se obre para proteger derechos propios o ajenos y concurren determinadas circunstancias. Solución: legítima defensa.

Empieza por “M”: Sanción administrativa pecuniaria consistente en la obligación de pagar una cantidad de dinero. Es la sanción administrativa más habitual. Solución: multa.

Empieza por “M”: Acto administrativo de trámite que es adoptado a lo largo del procedimiento sancionador por el órgano con competencia para resolver para asegurar la eficacia de la futura resolución sancionadora. Solución: medida provisional.

Empieza por “M”: Causa que excluye la responsabilidad penal que, sin embargo, no está expresamente consagrada como tal en el Derecho administrativo sancionador por la legislación básica estatal. Solución: minoría de edad.

Empieza por “N”: Garantía del ciudadano que consiste en la prohibición de perseguirlo o de sancionarlo dos veces por el mismo ilícito. Solución: *non bis in idem*.

Empieza por “N”: Técnica o forma de colaboración reglamentaria con la ley para tipificar infracciones administrativas. Solución: norma sancionadora en blanco.

Empieza por “P”: Primer acto de acusación que dicta la Administración contra el acusado. Su equivalente en el proceso penal es el escrito de calificación provisional. Solución: pliego de cargos.

Empieza por “P”: Regla que determina la competencia exclusiva de los jueces penales y la consiguiente incompetencia de la Administración en caso de que concurren una norma penal y otra administrativa sancionadora que, según la jurisprudencia constitucional, deriva directamente del art. 25.1 CE. Solución: preferencia penal.

Empieza por “P”: Forma de extinción de la responsabilidad administrativa sancionadora que acontece por el transcurso de un determinado periodo de tiempo desde la comisión de la infracción sin que la

Administración decida actuar o perseguirla para sancionarla. Solución: prescripción de la infracción.

Empieza por “P”: Valor probatorio reforzado del acta de inspección que obliga al órgano con competencia para sancionar a entender que los hechos que declara son ciertos salvo prueba en contrario. Solución: presunción de certeza.

Empieza por “S”: Medida provisional típica del Derecho administrativo sancionador que consiste en la privación temporal de los efectos de la sanción impuesta. Solución: suspensión.

Empieza por “T”: Garantía material que forma parte del principio de legalidad administrativa sancionadora y entraña la exigencia de pre-determinación normativa de la conducta constitutiva de infracción administrativa, de la sanción procedente y de la relación entre cada infracción y su sanción. Solución: tipicidad.

Empieza por “T”: Descripción de la conducta que es constitutiva de infracción administrativa en la norma sancionadora. Solución: tipo.

Empieza por “V”: Capacidad del acta de inspección para acreditar la realización de la infracción administrativa imputada y, con ello, destruir la presunción de inocencia del acusado y justificar la imposición de la sanción. Solución: valor probatorio.

Contiene la “Z”: Acto administrativo que obliga al infractor a compensar los perjuicios causados por la infracción mediante el pago de una cantidad de dinero. Solución: indemnización.

Para el desarrollo de esta actividad, es necesario contar con dos grupos de 10-15 alumnos aproximadamente. Cada grupo deberá enfrentarse a un rosco de palabras diferente. Dentro de cada grupo, los alumnos se ordenarán de forma alfabética o conforme al criterio que se estime más conveniente (otra posibilidad es dar libertad a los alumnos para que establezcan el orden que consideren más ventajoso u oportuno). Una vez establecidos los grupos y el orden de los alumnos dentro de cada grupo, el profesor comenzará a realizar preguntas, es decir, a enunciar definiciones, al primer grupo, que tendrá que resolver su rosco de palabras en un total de 10 minutos. Tras ello, será el segundo grupo el que tenga que resolver su rosco de palabras en otros 10 minutos. Ganará el equipo que consiga adivinar más palabras en menos tiempo.

Dentro de cada grupo, la metodología será la siguiente: el profesor leerá las definiciones de las palabras que comienzan por cada una de las letras

del abecedario o que contienen alguna de esas letras y deberá responder el primer alumno. Este alumno puede responder correctamente, en cuyo caso debe seguir respondiendo a las preguntas del profesor. Cuando no sepa la palabra correspondiente a alguna definición puede decir “pasa-palabra” y, en este caso, será el siguiente compañero el que tenga que responder a la siguiente pregunta, que corresponderá a la siguiente letra del abecedario. Las definiciones de las palabras o expresiones que no se hayan acertado en la primera ronda volverán a enunciarse en una segunda ronda (que se llevará a cabo sólo cuando no se hayan agotado los 10 minutos en la ronda inicial). Si un alumno falla alguna palabra queda eliminado y su grupo deberá continuar el juego sin ese miembro.

Para la realización de esta experiencia docente en el aula es posible prescindir de la tecnología. El profesor puede enunciar oralmente las definiciones e ir anotando las respuestas de los alumnos. No obstante, sería recomendable utilizar alguna plataforma digital, como Genially o EducaPlay, para hacer más amena la dinámica y conseguir el almacenamiento automático de las respuestas. En nuestro caso, hemos utilizado EducaPlay¹⁹⁸. A nuestro juicio, esta segunda opción es la más recomendable, puesto que la mayor parte de los estudiantes actuales han nacido en la era de Internet y la tecnología. Además, no hemos de olvidar que en el año 2020 todos nos vimos abocados a llevar a cabo la docencia online. Creemos que seguir apostando por la utilización de la tecnología también en las clases presenciales podría ser un factor positivo para afrontar en el futuro un nuevo escenario de clases impartidas telemáticamente. En otras palabras, si decidimos utilizar alguna plataforma digital para llevar a cabo nuestro Pasapalabra, ya tendremos esta actividad de gamificación preparada para un eventual escenario de docencia online; sin embargo, si optamos por desarrollar esta experiencia de innovación docente prescindiendo de la tecnología y, finalmente, tuviéramos que adaptarnos a un escenario de docencia online, no estaríamos tan

¹⁹⁸ Los roscos elaborados pueden consultarse en los siguientes enlaces:
https://es.educaplay.com/recursos-educativos/12586039-roscos_juridico.html
https://es.educaplay.com/recursos-educativos/12588349-roscos_juridico_2.html

preparados y tendríamos que adecuar nuestra metodología a las nuevas necesidades.

Por lo que respecta al método de evaluación, cada profesor puede decidir evaluar esta actividad como considere más apropiado. A nuestro parecer, lo ideal es calificar la participación en este juego como si de una práctica se tratase. Además, aconsejamos realizar una evaluación individualizada, de cada alumno, en función de su actitud durante el desarrollo de la dinámica y de las definiciones acertadas, sobre todo, porque hemos de tener en cuenta que cada alumno tiene un conjunto de competencias y habilidades que son propias de su persona (Parente, 2016, p. 16). De este modo, evitamos llevar a cabo un proceso de homogeneización que podría ser perjudicial para determinados alumnos y conseguimos potenciar el esfuerzo de cada participante en la actividad, evitando así la posibilidad de que en un grupo concreto haya miembros que deleguen en exceso su participación en otros compañeros. Como explica Cantador, para mantener la motivación de todos los alumnos participantes en el juego, el método de evaluación o recompensa «ha de permitir que los estudiantes de un equipo puedan obtener altas calificaciones independientemente de su posición en la clasificación, y que las calificaciones de los miembros de un mismo equipo puedan ser diferentes en base a algún tipo de evaluación individual» (2016, p. 68).

Otro aspecto importante, para evitar las consecuencias negativas que puede conllevar una competición mal gestionada, es que todos los alumnos participantes obtengan alguna calificación positiva por su mera participación en la actividad. Es evidente que, como en toda competición, tiene que haber ganadores y perdedores, pero se aconseja que el reconocimiento o la recompensa de los ganadores no sea excesiva en comparación con la de los perdedores, pues ello podría hacer que el alumnado perdiera la visión del objetivo que realmente se persigue con la actividad (lograr el aprendizaje y el afianzamiento de conceptos técnicos) y se obsesionara solo con ganar.

4. RESULTADOS DE LA REALIZACIÓN DE ESTA ACTIVIDAD

Algunas investigaciones ya han analizado cómo se relaciona la gamificación con el aprendizaje, concluyendo que los juegos constituyen un importante elemento de motivación para conseguir el aprendizaje y el éxito académico (Contreras Espinosa, 2016, p. 55, Vélez Osorio, 2016, pp. 29 y 32, Sánchez i Peris, 2019, p. 13, Castillo Mora et al, 2022, pp. 698-699 y p, 210). Con la gamificación se consigue la motivación del alumnado, tanto intrínseca (pues se les invita a realizar algo agradable y estimulante, como es un juego o competición), como extrínseca (ya que los ganadores del juego adquieren esta condición públicamente, recibiendo también elogios y reconocimiento por parte del docente y de los demás compañeros).

Los resultados de la implementación de esta actividad han sido muy positivos. Sin lugar a dudas, con su realización se contribuye a mejorar el rendimiento de los estudiantes y a aumentar su motivación, que es un componente importante del que depende en gran medida su éxito académico. Hay una gran diferencia entre la actitud de los alumnos durante una clase tradicional de lección magistral o de corrección de casos prácticos y la actitud de los alumnos durante el desarrollo de una actividad de gamificación. Esto se debe a que, como expresa Contreras, «un juego permite impactar en nuestra área emocional, porque ayuda a trabajar principalmente con los conceptos de éxito y fracaso» (2016, p. 58).

Cuando se comienza una actividad de gamificación como el juego de Pasapalabra jurídico que proponemos, el alumno se activa y se muestra totalmente involucrado en tratar de ganar el juego. Se pone, así, en marcha, una especie de competición sana y divertida entre los alumnos. Además, la competición que conlleva esta actividad no es individual, sino que se lleva a cabo por grupos. Este aspecto nos parece especialmente positivo, pues «existe un acuerdo generalizado en que la competición por equipos es menos nociva para los estudiantes y puede mejorar de forma efectiva las habilidades de aprendizaje» (Cantador, 2016, p. 68), mientras que la competición individual pública puede tener consecuencias negativas en el alumnado.

Además, como sostiene González, una experiencia educativa que busca el disfrute del alumno produce que se incremente su esfuerzo y, por ende, también el disfrute y el esfuerzo del docente (2016, p. 52).

5. CONCLUSIONES

- Para conocer y aprender las instituciones básicas y las reglas esenciales del Derecho Administrativo hay que estudiar y memorizar conforme a los métodos tradicionales. Son necesarios, por ende, la lección magistral y el estudio individualizado del alumno.
- A pesar de la conclusión anterior, y es lo que queremos resaltar aquí, una buena enseñanza (entendida en el término más clásico y tradicional) puede complementarse y enriquecerse con el uso de las nuevas tecnologías y con las innovadoras herramientas de gamificación, como es el caso del *Pasapalabra jurídico* que aquí proponemos.
- El resultado de lo primero y lo segundo es que los alumnos interiorizan y memorizan conceptos jurídicos, tanto su forma como su fondo, pero no de forma obligatoria y represiva, sino de un modo ameno y divertido que hará que el aprendizaje sea mucho más llevadero. En definitiva, no hay que perder de vista la lección magistral y el estudio individual de los alumnos, pero es posible aderezarlo con herramientas y técnicas más modernas para mejorar las clases tradicionales y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes.

6. REFERENCIAS

- Basterra Hernández, M., Arrabal Platero, P., Bonsignore Fouquet, D., Castro Liñares, D., García Martínez, A., Gimeno Bevia, J. V., Gutiérrez Pérez, E., Rabasa Martínez, I., y Vázquez Esteban, M. (2019). La “gamificación” de las enseñanzas jurídicas: Kahoot! En Roig-Vila, R. (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Volumen 2019 (pp. 205-212). Universidad de Alicante.
- Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En Tortosa Ybáñez, M. T., Grau Company, S., y Álvarez Teruel, J. D., *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1466-1480). Universidad de Alicante.

- Cantador, I., (2016). La competición como mecánica de gamificación en el aula: una experiencia aplicando aprendizaje basado en problemas y aprendizaje cooperativo. En Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (coords.). Gamificación en aulas universitarias (pp. 67-95). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Castillo Mora, M.J., Escobar Murillo, M. G., Barragán Murillo R. y Cárdenas Moyano, M. Y. (2022). La gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. Polo del Conocimiento, 7 (1), 686-701.
- Contreras Espinosa, R. S. (2016). Elementos de juego y motivación: reflexiones en torno a una experiencia que utiliza gamificación en una asignatura de Grado para game designers. En Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (coords.). Gamificación en aulas universitarias (pp. 55-66). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (2016). Gamificación en aulas Universitarias. En Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (coords.). Gamificación en aulas universitarias (pp. 7-8). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (coords.) (2016). Gamificación en aulas universitarias. Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., Dixon D. (2011). Gamification: Toward a Definition. En Proceedings of CHI 2011. Gamification workshop. May 7-12, Vancouver.
- González Tardón, C. (2016). +♥♥♥: Sistema de evaluación gamificada. En Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (coords.). Gamificación en aulas universitarias (pp. 39-54). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. En Contreras Espinosa, R.S. y Eguia, J.L. (coords.). Gamificación en aulas universitarias (pp. 11-21). Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Rebollo Puig, M. (2019). Derecho Administrativo, Tomo I: Conceptos fundamentales, fuentes y organización, 4ª Edición. Madrid: Tecnos.
- Sánchez i Peris, F. J., Gamificación. EKS, 16 (2), 13-15.
<http://dx.doi.org/10.14201/eks20151621315>
- Vélez Osorio, I. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Rostros Rostros, 18 (33), 27-38.
<http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i33.1683>

FILM "REPO MEN" COMO MEDIO ILUSTRADOR DE LOS LÍMITES A LA PROPIEDAD INTELECTUAL DE MATERIAL BIOLÓGICO Y SU COMERCIALIZACIÓN

SALVADOR FRANCISCO RUIZ MEDRANO
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO
LARI ARTHUR VILANTO
Universidad de Guanajuato

1. RESUMEN GENERAL DE LA PELÍCULA REPOMEN

Eric Garcia publica su novela “Repossession Mambo” en 2009, una distopía situada en el año 2025, en la cual Remy, el protagonista y exmilitar, trabaja como RepoMen, recolector o ejecutor de embargos, para la empresa The Union, dedicada a la producción y comercialización de órganos artificiales, cuyo elevado precio requiere en muchos casos su compra a crédito, con los consiguientes intereses acumulables. En caso de incurrir en impago, los Repomen proceden a la recuperación (embargo) de la propiedad de la empresa, normalmente implicando el desceso del cliente. Durante una recolección, un accidente en el funcionamiento en el desfibrilador termina con Remy necesitando un corazón artificial de la compañía, situándolo en la misma situación que sus anteriores “victimas”. Esta novela tiene una adaptación cinematográfica realizada en el 2010 "RepoMen", dirigida por Miguel Saponich y estelarizada por Jude Law y Forest Whitaker.

Las consecuencias éticas de la película son obvias, y esta funciona como crítica, en cierta manera, hacia lo que podríamos llamar el capitalismo salvaje y nos advierte sobre la insensibilidad de los mercados y la avaricia de las corporaciones cuando la vida de las personas se encuentra en juego.

1.1. LOS PUNTOS DE LA PELÍCULA QUE SIRVEN DE BASE PARA UNA CLASE DE PROPIEDAD INDUSTRIAL.

A lo largo de la película se puede observar que la implementación de nuevas tecnologías en materia de trasplantes de órganos permite alargar la vida de las personas, además de poder realizarse sin rechazos u otros de los problemas relacionados con el uso de material biológico de procedencia humana. Sin embargo, para quienes viven en un país como lo es Estados Unidos, que carece de un sistema de salud pública eficaz, esto aboca a las personas a depender de onerosos créditos y pagos a intereses elevados para poder costear así estos órganos, que en este caso en concreto se trata de órganos mecánicos, los cuales realizan las mismas funciones que los órganos propios del ser humano.

Ahora bien, la primera cuestión a plantear es en que categoría caerían estos órganos, puesto que, si bien y de una manera bastante impactante se muestran como órganos plateados, dejando en claro que se tratan de elementos mecánicos, no queda en claro cómo pueden cumplir la función biológica para la que están diseñados.

La segunda cuestión que plantear es precisamente el aspecto de funcionalidad biológica que ha de cumplir este elemento mecánico, lo cual, al no ser aclarado por el filme, permite adentrarnos a la oscura zona de la especulación, lo que permitirá dirigir el discurso teórico-práctico a los organismos genéticamente modificados.

2. DE LAS PATENTES. PANORAMA GENERAL.

Obviamente, la primera cuestión planteada supra líneas se explica desde la concepción de las patentes, que, sin embargo, el término "patente" se ha empleado con imprecisión no solo por la ley, sino también por la doctrina y por la propia jurisprudencia. De esta forma, generalmente se entiende por patente un derecho de exclusividad o monopolio, que en definitiva constituye un bien inmaterial. Sin embargo, se ha de matizar que la palabra patente se utiliza para describir cuatro realidades distintas: 1) El documento certificado en el que se hace constar el acto de concesión; 2) el acto administrativo de concesión de la patente; 3) el derecho de explotación exclusiva que se atribuye a su titular, que solo

parte de la situación jurídica, y; 4) la situación jurídica compleja creada en virtud del acto de concesión. El elemento fundamental de esta situación jurídica compleja es el derecho de explotación exclusiva, pero también incluye cargas y obligaciones (Bercovitz Álvarez, 1999)

La doctrina destaca dos clases de patentes: 1) de producto y 2) de procedimiento. La primera es aquella que protege una innovación cuya plasmación o ejecución efectiva da origen a un objeto material nuevo y distinto de los que existen en el mercado, con anterioridad a su explotación, de suerte que el hallazgo consiste en el resultado mismo. La de procedimiento, en cambio, radica en encontrar una manera más ventajosa de obtener un producto industrial que puede ser conocido de antemano (Medina de Lemus, 2003).

El derecho de patentes pretende impulsar el progreso tecnológico dentro de un mercado de libre competencia, para esta finalidad se establece una especie de pacto entre el inventor y el Estado. El inventor describe su producto o proceso, de tal forma que cualquier experto en la materia pueda poner en práctica y entrega esa descripción en una oficina administrativa correspondiente, para que pueda ser reconocida por los terceros interesados en ella. A cambio, el Estado atribuye al inventor el derecho exclusivo a producir y comercializar el objeto de su invención durante un tiempo limitado (Bercovitz Rodríguez-Cano, 1993), concediéndose por lo tanto un monopolio temporal, una situación de no competencia.

Mediante la concesión de la patente puede enriquecerse el acervo tecnológico, en el doble sentido de que su contenido, plasmado en una memoria técnica, a través de su publicidad, pasa a formar parte del fondo documental tecnológico para consulta de investigadores, engrosando así lo que se ha dado en llamar estado de la técnica, facilitando, a partir del mismo, la obtención de invenciones nuevas que superen los inconvenientes inherentes a las anteriores y evitando que se produzca una duplicidad de invenciones (Guix Castellvi, 2001).

De esta forma se resuelve el primer punto puesto que el órgano presentado en el filme se trata de una invención de producto, en donde se considera invención toda creación humana que permita transformar la materia o la energía que existe en la naturaleza, para su aprovechamiento

por el hombre y satisfacer sus necesidades concretas, y que además cumple con los dos requisitos que se exigen para conseguir la patente, tal y como lo son la novedad y su utilidad.

Por tanto, ya se tiene una base hipotética para poder sostener que si bien, los altos costos para el desarrollo de una patente plantean los beneficios que deben de retribuírsele a la empresa que los ha desarrollado, también muestra esa laguna cuando se trata de parámetros como lo es el derecho humano a la salud que se antepone a las ganancias que pueden llegar a ser cuestionables desde la ética y que pueden obtener los dueños de las patentes. Si bien el sistema actual de patentes plantea el paso del tiempo de concesión como determinante para que, una vez finalizado el tiempo de explotación concedido pueda ser de dominio público, no menos cierto es que aun y cuando la información sea publica, no se garantiza que existan los medios necesarios de posibles competidores para poder emular la invención o posean los conocimientos necesarios para su implementación, permitiéndose así una extensión de facto del monopolio de explotación.

3. DE LOS ORGANISMOS MODIFICADOS GENÉTICAMENTE (OMG). GENERALIDADES Y TEMAS PARA ABORDAR EN UNA CLASE.

Uno de los primeros antecedentes legislativos internacionales sobre estos temas lo podemos observar con la Unión Internacional para la Protección de las Variedades Vegetales, más conocida como UPOV, cuya base orgánica es el Convenio Internacional para la Protección de variedades Vegetales firmado en París en 1961. Luego, se trata de una unión de intereses compartidos por parte de los Estados miembros que comparten una legislación armonizada de protección de variedades vegetales y que contribuyen a la promoción mundial del mejoramiento vegetal (Rapela, 1999).

El UPOV señala las especificaciones que se han de cumplir para que una variedad nueva de planta sea protegida¹⁹⁹, sobre este particular se

¹⁹⁹ Sea cual sea el origen, artificial o natural, de la variación inicial que ha dado lugar a la variedad, ésta debe poder distinguirse claramente por uno o varios caracteres importantes de cualquier otra variedad, cuya existencia sea notoriamente conocida en el momento en que se

declara que un vegetal es el resultado de proceso natural y espontáneo (Mansilla Y Mejía, 1998), aunque también se considera la presencia de variedades vegetales modificadas por genética clásica o ingeniería genética. La legislación de estas nuevas variedades es polémica y a la fecha solo se permite el registro de variedades. En contraste, los genes que codifican características que proporcionan una ventaja evolutiva a la planta sí son sujeto de patente. El tratado de Cartagena ha propuesto una moratoria al uso del material en cuanto se haya legislado su uso y liberación de variedades cuyos genes codifican características que, aparentemente, pueden mezclarse con variedades silvestres.

Es posible que el procesamiento de la planta modificada para obtener un derivado vegetal sea el necesario para obtener un nuevo producto. En este caso, el uso de una patente para proteger el proceso se hace necesario. Es evidente la mejora sustancial de plantas transgénicas contra las variedades silvestres, incluidas aquellas obtenidas por genética clásica, numerosos estudios han demostrado la inocuidad de estos organismos genéticamente modificados, pero hace falta todavía profundizar estos estudios y mejorar la legislación.

Entre las obligaciones principales de los Estados que forman parte de la Unión, se encuentra el que han de promulgar o modificar sus leyes vigentes de la materia, ajustándolas a los criterios del Tratado, así mismo, se obliga a los Estados, que se adhieran al Acta de 1991, a incluir en la protección a todas las especies comprendidas en las Actas anteriores y en un período de cinco años todos los géneros y especies vegetales. Las condiciones que se han de cumplir para la concesión de la protección son:

- su novedad;
- que sea diferente;
- que sea homogénea y estable.

solicite la protección. Esta notoriedad podrá establecerse por diversas referencias, tales como cultivo o comercialización ya en curso, inscripción efectuada o en trámite en un registro oficial de variedades, presencia en una colección de referencia o descripción precisa en una publicación. Los caracteres que permitan definir y distinguir una variedad deberán poder ser reconocidos y descritos con precisión. Vid. Tratado UPOV Artículo 6 inciso a)

La duración de la protección no puede ser inferior a 20 años a partir de la fecha de la concesión y para árboles y vides no podrá ser inferior a 25 años. Asimismo, se establece que el derecho concedido al obtentor tendrá como efecto someter a su autorización previa la producción con fines comerciales, la puesta a la venta y la comercialización del material de reproducción o de multiplicación vegetativa, en su calidad de tal, de la variedad que abarca las plantas enteras (Serrano Migallón, 2000).

Ahora bien, es innegable que existen lagunas en este tipo de tratados, puesto que si se ha permitido la patentabilidad de genes que implican una mejora en vegetales, se puede escalar la apuesta a animales y eventualmente a seres humanos, así como señala Walden en *Intellectual property rights and biodiversity conservation* (1995),

“...la ley de patente no parecería distinguir entre las secuencias de genes naturales o artificiales. Cualquier solicitud de patente que involucre una secuencia genética, se requiere que cumpla cuatro requerimientos básicos. Como lo muestra Genentech, el primer requisito es si las sustancias "descubiertas en la naturaleza" son materia excluida de ser patentable, lo cual da lugar a dificultades más serias cuando se efectúa una solicitud que involucre secuencias genéticas naturales. Una patente exitosa sería factible, dependiendo de cuánto trabajo de desarrollo sería llevado a cabo (por ejemplo, aislar y purificar el material); la naturaleza de la solicitud y la posición de la secuencia dentro de ella (fundamentalmente producto-por-proceso). Así mismo, Vid. Genetech, fue el más significativo caso en los tribunales ingleses, en donde esta empresa farmacéutica había logrado descubrir la secuenciación completa de un Activador del Plasminogeno tisular (tissue plasminogen activator tPA), algo desconocido hasta entonces, a lo cual solicito la patente, pero le fue denegada, ya que se decía que este descubrimiento debía verse como una 'certeza de un hecho ya existente en la naturaleza', sin embargo, los jueces consideraron que el método de aplicación del descubrimiento podía ser considerado como una invención, esto es la recombinación del tPA, de manera que le fue concedido la patente en este aspecto” (Walden, 1995, pág. 187).

Por tanto, el procedimiento o proceso es el hecho a través del cual se puede patentar de una manera más simple un organismo que presente una mejora evolutiva. Si bien el concepto en sí mismo puede parecer abstracto, se ha de comprender desde la perspectiva de que con cada avance en esta dirección se da un paso más a que sea aceptado por la

mayoría de las personas, a que sea parte de su cotidianidad y que se pueda avanzar en fuentes de carácter real y formal.

Es en este sentido es que en la actualidad se pueden señalar dos modelos genéricos que abordan a los OMG, un enfoque europeo basado en el principio de precaución en la regulación por medio del cual se descarta, caso por caso, la existencia de riesgos para la salud humana, animal y el medio ambiente. Por el lado contrario un modelo estadounidense que se centra en resultado final, esto es, en el producto, el cual, no representa un riesgo para la salud y para el medio ambiente, más allá de los que puede representar su equivalente “natural”.

4. LA LEY DE BIOSEGURIDAD DE ORGANISMOS GENÉTICAMENTE MODIFICADOS MEXICANA.

Esta ley que data de 2005 y que sufrió sus últimas modificaciones el 11 de mayo de 2022, tiene por objeto, de acuerdo con su artículo 1,

“...regular las actividades de utilización confinada, liberación experimental, liberación en programa piloto, liberación comercial, comercialización, importación y exportación de organismos genéticamente modificados, con el fin de prevenir, evitar o reducir los posibles riesgos que estas actividades pudieran ocasionar a la salud humana o al medio ambiente y a la diversidad biológica o a la sanidad animal, vegetal y acuícola.”

Por tanto, sigue un modelo europeo, para lo cual se sirve de la Comisión Federal para la Protección contra Riesgos Sanitarios (COFEPRIS), la cual se encarga de dar la autorización de dichos OMG.

El permiso, entre los requisitos que se deben de cumplimentar son de destacarse los siguientes:

- Del organismo receptor, sea vegetal, animal o microorganismo:
- Identificación
- Designación taxonómica más reciente
- Origen, historia de uso seguro en alimentos, experiencias previas de uso o consumo

- Patogenicidad asociada a los géneros y especies, cualquier evidencia pertinente del potencial de producción de compuestos tóxicos o antinutrientes, y
- Indicación de la presencia de plásmidos, transposones e integrones que contengan genes de resistencia a antimicrobianos
- Sobre cada organismo donante de genes:
- Clasificación taxonómica más reciente
- Historia de uso
- Origen, e Indicación de la presencia de plásmidos, transposones e integrones que contengan genes de resistencia a antimicrobianos

Es así como de lo anterior se puede concluir que la relación biotecnología con el individuo y su cotidianeidad empieza a cobrar relevancia y quizás sea una simple cuestión de tiempo en que los avances en este campo puedan llegar a ser aceptados como cuestiones de auténtica propiedad de parte de las empresas a través de las fuentes formales del derecho o de sus fuentes reales, en cuanto se logre un avance de tal magnitud que haga incuestionable el deseo de acceder a él por cualquier medio.

5. ASPECTOS ECONÓMICOS DE LA PRODUCCIÓN Y COMERCIALIZACIÓN.

¿Existen límites a los mercados y los precios si hablamos de la vida de los individuos? ¿Si existen, cuales serían dichos límites?

El mercado, desarrollado a lo largo de la historia como una forma de intercambio libre y que funciona como un sistema de interacción social, es la forma más habitual en la mayoría de las sociedades para decidir la locación de productos y el uso de recursos, siendo el sistema de transmisión de información sobre qué es lo que la sociedad requiere que se produzca, como, donde y cuando producirlo. Se trata de un sistema relativamente natural de interacción en el que fluye información sobre qué productos se requieren y cuál es el valor (disposición a pagar) que estos

tienen, lo cual sirve para que los que desean producir dichos productos sepan cuáles son los que más se demandan, cuáles tienen el mayor valor agregado y por lo tanto cuáles resulta más beneficioso producir, generándose un sistema de incentivos en el que aquellos que producen lo que los individuos desean y por lo que están dispuestos a pagar, es el que más beneficios genera. De la misma manera fluye información en el sentido contrario sobre cuáles son los costes de producción de un determinado producto, de forma que, si debido a los altos costes de producción, el precio de un bien es demasiado elevado, los compradores pueden optar por no comprarlo, o comprar algo similar que tenga un precio más bajo. En esencia las empresas ganan más dinero si producen los bienes que los compradores desean comprar a precios más altos, siempre que dichos precios superen los costes asociados a la producción y distribución del producto, y los compradores pueden comprar los objetos por los que están dispuestos a pagar de acuerdo con sus deseos y capacidades económicas.

Una de las cosas más importantes para el mercado es la disposición a pagar que tienen los compradores, y esta disposición a pagar dependerá básicamente de la interacción de dos elementos principales, que es lo que los individuos desean, y cuanto pueden (y quieren) pagar por ello. Mucha de la crítica existente en contra de un sistema de mercado estriba justamente en la disposición a pagar, cuando se trata de individuos con escasos recursos a la hora de tener que pagar altos precios por elementos que se pueden llegar a considerar como necesarios.

Recientemente, en especial tras la crisis del 2008, las críticas hacia los mercados y la falta de regulación en algunos de ellos se ha vuelto muy notoria, principalmente considerándose que los mercados son insensibles hacia el drama humano, lo cual no deja de ser cierto, ya que tratándose de un constructo social basado en la interacción de los diferentes actores que lo conforman no tiene, de por sí, ningún tipo de capacidad cognitiva, por lo que no puede tener ningún tipo de sentimientos. Los individuos que forman el mercado, tanto compradores como vendedores, consumidores y productores, son los que tienen la capacidad para reaccionar ante los diferentes eventos, y a través de sus acciones incorporar los valores y preceptos éticos que crean necesarios. Gran parte del

problema se encuentra en la anonimidad producida por la ingente cantidad de participantes en ambos lados (oferta y demanda) en los mercados que se han vuelto básicamente internacionales, siendo en mayor parte las interacciones entre personas que ni se conocen, ni se conocerán y que por lo tanto no han generado ningún tipo de relación personal, que dificulta el establecimiento de sentimientos de empatía hacia esas personas lejanas y desconocidas, además de todo el proceso de intermediación y logística que los vuelve también geográficamente distantes, y cuyas identidades se amalgaman en una imagen corporativa hacia la cual normalmente no tenemos empatía alguna.

Una observación importante es que un sistema de mercado, por sí mismo, no necesariamente implica la búsqueda de beneficios materiales, la maximización del beneficio monetario, o un comportamiento predatorio, si bien tampoco lo impide. Cualquiera es libre de producir los productos que desee, y libre para comprar los que considere. Si al productor no le importa demasiado su beneficio monetario, y vende su producto a bajo precio, porque lo que le interesa es que los individuos tengan acceso fácil a su producto, es completamente libre de hacerlo, y, debido a que vende a precios bajos generando poco o ningún beneficio, será en la práctica una empresa altamente competitiva y exitosa en cuanto a ventas y actividad, si bien no generara grandes beneficios. Pero no desaparecerá a no ser que tenga pérdidas, cosa difícil si tiene escaso margen, pero gran número de ventas. Lamentablemente, en algunos casos, este tipo de comportamiento se ve coartado por la entrada de un intermediario que seguirá pagando bajos precios al productor, revendiendo el producto a altos precios hacia los consumidores finales, quedándose con el beneficio monetario, acabando con el acceso a un bien de bajo precio. Este intermediario en este caso particular, absorbe los beneficios de los consumidores.

Si un producto, por alguna razón tiene una demanda elevada y una alta disposición de pago por parte de los potenciales compradores, las empresas pueden subir el precio de sus productos (no están obligados a ello, pero pueden hacerlo) y obtener mayores beneficios. En la mayoría de los casos el productor lo que busca con su actividad es justamente ganar dinero, por lo que suele ser natural que se produzca este incremento de

precios, haciendo que menos gente pueda comprar el producto (si bien los que los compran, al comprarlos más caros, generan más beneficios para la empresa). Eso explica por qué existen productos de precios exorbitantes, como cualquier producto que podamos llamar de lujo, que no responde a ninguna necesidad básica, pero que un sector de la población con alto poder adquisitivo desea comprar.

A nadie le debería preocupar que una empresa venda productos de lujo a millonarios que este dispuestos a pagar sumas irrisorias por un elemento que, analizado de manera crítica, no deja de ser un producto similar a otros muchos, y cuya función puede desempeñar perfectamente un producto mucho más barato. Un reloj barato da la hora igual que un Rolex y la mayoría de los teléfonos inteligentes del mercado hacen lo mismo que un iPhone.

La problemática surge cuando el bien que se comercializa es algo que podemos considerar absolutamente necesario para la vida misma, y que el no disponer de ese bien implica un serio riesgo para la vida humana. ¿Podemos dejar que esos bienes funcionen a través de un mercado normal? ¿Debido a que son tan necesarios, y que por lo tanto tienen una alta demanda y existe una alta disposición a pagar por parte de todos, los precios se dispararan de forma que resulte en una situación de ética cuestionable? Un ejemplo de esta situación es también la problemática de la privatización del agua en Chile, con la controversia y las problemáticas que han surgido al respecto (Bauer, 2015) (Budds, 2020), la privatización generó desde luego beneficios para determinados actores, incremento el producto nacional bruto (PIB) al genera ingresos que antes no se registraban, pero genero graves problemas sociales, de acceso y desigualdad, generando problemas de amplio calado social, que muy posiblemente no compensan los beneficios monetarios generados.

Centrándonos más en el tema abarcado en la película, estamos hablando en concreto de la industria farmacéutica. Una industria enorme que genera grandes beneficios a nivel mundial, con un estimado de 1,48 billones de dólares US de ingreso en el 2022, y que tiene un gran crecimiento desde el 2001, donde los ingresos se contaban en 390.2 Billones de dólares US (Statista, s.f.). Aproximadamente el 43% de estos ingresos se generan en Norte América. En gran parte este desarrollo viene derivado

del propio desarrollo de la medicina, que es capaz de tratar muchas enfermedades que antes no tenían tratamiento, y que ha propiciado un considerable incremento en la esperanza de vida, y en la edad de la población. Según la población envejece debido a las mejoras en la calidad de vida y la medicina disponible, su consumo de fármacos igualmente incrementa. De esta forma ahora mismo la industria farmacéutica se sitúa como el sector industrial que más margen de utilidad genera.

Este desarrollo en sí mismo se puede considerar obviamente como positivo, pero se vienen produciendo casos en los que el acceso a los fármacos, el coste de los mismos y los pingües beneficios de las empresas farmacológicas han levantado ampollas.

Además, una gran parte de este beneficio generado en Norte América está vinculado con las condiciones particulares de los Estados Unidos de América, con uno de los pocos sistemas de salud privados a nivel mundial. Existe pues una falta de regulación directa sobre determinados sectores que se involucran en el servicio sanitario. Esto es, la falta de un sistema universal de salud pública, la falta de gestión pública de la atención sanitaria, la falta de gestión pública del seguro medido, entre otros. Curiosamente si cuentan con una fuerte intervención pública a través del Food and Drugs Administration (FDA), pero en la práctica este cumple como una barrera de entrada a potenciales competidores y un instrumento para mantener los monopolios de patentes sobre determinados fármacos (Madden, 2004)

Un suceso discutido de manera muy notoria es el caso del EpiPen, comercializado por Mylan, un inyector de epinefrina para ataques el tratamiento inmediato de shocks anafilácticos, principalmente debidos a reacciones alérgicas severas, que ha sufrido un considerable incremento en su precio de comercialización. Mylan adquiere dicho fármaco en 2007, y desde entonces ha subido su precio de 56.64\$ a unos 690\$ en 2023, un incremento de las de 1200%, injustificable considerando solo costes de producción. La directora ejecutiva durante el periodo 2007 a 2016, Heather Bresch, vio incrementado su salario en un 651% durante el mismo. La empresa también subió los precios de una docena de fármacos, como por ejemplo el Urdiosol que incremento su precio un 542%, o la metoclopramide, que incrementó un 444%, pero el caso del

EpiPen es el más notorio ya que se trata de un elemento cuyo uso necesita ser inmediato para salvar vidas. Ante una reacción alérgica aguda existe muy poco tiempo para reaccionar y tener un inyector de epinefrina a mano fácilmente se traduce en la diferencia entre la vida y la muerte (Carrier & Minninti, *The Untold EpiPen Story: How Mylan Hiked Prices by Bloking Rivals*, 2017).

En el 2015 la noticia, y el escándalo, fue protagonizado por Martin Shkreli y Turing Pharmaceuticals, que compró la patente de Daraprim, un fármaco de hace ya 62 años y que se utiliza en tratamientos contra el VIH, para elevar su precio más de un 5000%, de 13.50\$ a 750\$, llegando a ser según algunos medios el “hombre más odiado de los EE.UU.” y un ejemplo del problema del capitalismo salvaje (Carrier, Levidow, & Kesselheim, 2017)

La problemática entonces no es algo reservado simplemente al mundo ficticio del cine, existen claros casos reales sobre la polémica ética del mercado en cuanto a la salud se refiere. ¿Debemos dejar la salud de las personas en manos del mercado y por lo tanto limitar su capacidad de acceso a la salud a su nivel de renta?

La respuesta mayoritaria parece ser que no. En la mayor parte del mundo, para evitar el problema ético del tratamiento médico se han implementado, desde hace ya más de un siglo en muchos casos, los sistemas de salud pública, siendo los EE.UU. uno de los pocos países desarrollados en no contar con dicho sistema establecido de manera general. Esto facilita ciertos aspectos complicados en cuanto a la medicina se refiere. El acceso, desde un punto de vista ético, debería no estar restringido por el nivel de renta de las personas, pero el profesional médico y farmacológico, por el importantísimo trabajo realizado, merece recibir una compensación adecuada a sus capacidades y a la inversión realizada para obtener dichas capacidades. No podemos esperar que una persona que dedico años al estudio de la medicina practique su profesión de manera gratuita porque la vida de las personas está en juego, y que no sería ético dejarlas sin tratamiento por qué no pagan. Lo que hace un sistema público de salud es compartir los gastos entre todos los habitantes, de forma que los costosos tratamientos que unos pocos necesitan pueden ser costeados por el gran número de contribuyentes.

Esto inicialmente lo que elimina es el riesgo a no ser tratado de una enfermedad, como puede ocurrir si habláramos de un sistema puramente de mercado. Si bien es cierto que en los sistemas privados también existen muchas instituciones que proveen de servicios gratuitos o a precios reducidos a los individuos que no podrían permitirse esos mismos tratamientos de otra manera. Recordemos que el mercado no nos fuerza hacia el beneficio, podemos ofrecer los servicios que se deseen a los precios que uno quiera poner.

Aun así, persiste el problema de los altos costes de ciertos tratamientos, que se derivan principalmente de los altos precios mencionados de los fármacos. En el 2014 el sistema de salud británico (NICE) anuncio que no iba a sufragar los tratamientos del tratamiento de cáncer de pecho trastuzumab amansine, la razón, el coste de unos 140.000\$ por tratamiento (de aproximadamente 14 meses), que aproximadamente se considera puede alargar la vida del paciente por medio año, más de 20.000\$ de gasto por mes de vida conseguido, sufragado por un sistema que tiene que cubrir las necesidades médicas de toda una nación (Pmlive, 2014). De manera similar en España existió una grave controversia con el tratamiento de la hepatitis C con Daclatasvir, de Bristol-Meyers, un fármaco para el que finalmente parece que se destinaran 727 millones de euros para el tratamiento de, al menos, 52,000 pacientes, lo que nos da un coste de aproximadamente 13,980 euros por paciente, aunque en este caso hablamos de una cura total de la enfermedad, con la mejoría que ello significa para el resto de la vida de los pacientes tratados.

Entonces la problemática sigue estando en el trasfondo. A pesar de que exista un sistema de salud público, si los costes de los tratamientos son excesivos, ¿debe el sistema público sufragarlos con las aportaciones de todos? En el caso que nos atañe, si existieran estos órganos artificiales, ¿debería el sistema de salud pagar los altos precios de dichos órganos?

Curiosamente uno de los problemas que se registra en los Estados Unidos de América, es el alto coste de la atención medica en general, no solo el coste de los fármacos, un elemento que viene produciéndose por esa extraña construcción separada de la atención medica privada, con un sistema de seguro médico privado (con alguna intervención pública), generando un esquema de precios realmente absurdo, comparado con

los costes de los servicios sanitarios en aquellos países que cuentan con un sistema tanto de atención como de seguro de gestión pública (Pollack, 2015)

Por lo que la cuestión de fondo no es solucionada con un sistema de salud público, si los medicamentos, tratamientos siguen fijando sus precios de manera abusiva. ¿Debería entonces regularse el sector farmacéutico de manera más transparente y limitarse los derechos de patentes para que el acceso a genéricos se realice con anterioridad?

Es obvio que contando con un sistema privado, al ser uno de los elementos importantes en los incentivos de las empresas el generar beneficios, privatizar estos aspectos y dejarlos en manos de los mercados, dada la demanda inelástica, generará incrementos en los beneficios de las empresas, al incrementarse los precios, esto genera un impacto positivo en el PIB, el cual es un baremo económico que es demasiado utilizado y muy mal interpretado tanto por políticos como periodistas, ignorando completamente que el beneficio general se ha dañado, generando pérdidas en aspectos relevantes para la calidad de vida, como puede ser la salud.

Es importante resaltar que esto es relevante en los casos extremos en los que se trata de la atención médica y la salud más necesaria y básica, como los casos presentados. Que Pfizer generara ingresos de entre 1500 y 2000 millones de dólares con la venta de viagra entre los años 2008 y 2016 no es un hecho preocupante, ni debería ser regulado, no responde a ninguna necesidad básica de salud, si bien es obvio desde las cifras que existen muchas personas dispuestas a pagar, y pagar bastante, por solucionar ese particular problema de salud (Statista, s.f). Es su dinero, pueden gastarlo como quieran, y Pfizer desarrollo el fármaco para ello, obtuvo su patente y su correspondiente monopolio, y sus ventas disminuyeron una vez que la patente venció.

6. CONCLUSIONES

El desarrollo tecnológico es uno de los grandes impulsores del desarrollo económico, pero también del desarrollo social, político y legal. El deseo de impulsar este desarrollo nos ha llevado a generar sistemas de

incentivos importantes para fomentarlo, principalmente pasando por elementos de propiedad intelectual, generando monopolios temporales como el elemento para comercializar los resultados de la investigación. En general esto es deseable en aquellos casos en los que nos encontramos con nuevos productos que mejoran nuestra calidad de vida de manera considerable respecto a los productos previos, que conseguían objetivos similares, pero más lentos, con menos calidad o con otros defectos comparados con aquellos que la nueva tecnología nos pone a disposición.

El problema es cuando estos derechos de monopolio, con sus consiguientes precios elevados, están en aspectos que incorporan fuertes elementos sociales y de necesidades básicas, como puede ser el sector de la salud, y otros desarrollos biológicos con fuertes implicaciones éticas. En estos casos podemos observar que de manera muy extensa hemos optado por regular fuertemente esos mercados, o pasarnos a la gestión y oferta pública, por los problemas que pueden surgir en los mercados.

En los dos casos principales de comercialización mencionados de manera explícita en el texto, podemos ver que en ambos casos el cambio se produjo en la transmisión de la propiedad de estos productos. Esto es notorio, porque los que originalmente generaron este conocimiento, este nuevo producto, no estaban buscando enriquecerse a toda costa, y tanto en el caso EpiPen como el Daraprim, ciertos individuos que no fueron los autores intelectuales adquieren derechos de propiedad intelectual sobre los mismos, y realizan un uso que podemos calificar de abusivo. En este caso parece bastante claro que las posibilidades de comercialización de la propiedad intelectual, y la adquisición de derechos de propiedad intelectual por parte de individuos o empresas que no fueron artífices de mejora alguna, generaron un cambio de mentalidad en el proveedor, comparando el capitalismo salvaje por parte de individuos cuya carrera está más vinculada con mercados especulativos y gestión financiera, que con el espíritu que suele impulsar la investigación farmacéutica.

7. REFERENCIAS

- Bauer, C. J. (2015). Water Conflicts and Entrenched Governance Problems in Chile's Market Model. *Water Alternatives*.
- Bercovitz Álvarez, R. (1999). *La aportación de Derechos de Propiedad Industrial al Capital de las Sociedades Anonimas*. Pamplona: Aranzadi.
- Bercovitz Rodríguez-Cano, A. (1993). El derecho de patentes. En M. Botana Agra, *Las Marcas Internacionales*. Madrid: Dykinson.
- Budds, J. (2020). Gobernanza del agua y desarrollo bajo el mercado: las relaciones sociales de control del agua en el marco del Código de Aguas de Chile. *Revista investigaciones geograficas*.
- Carrier, M. A., & Minninti, C. (2017). The Untold EpiPen Story: How Mylan Hiked Prices by Bloking Rivals. *Cornell Law Review*.
- Carrier, M. A., Levidow, N. L., & Kesselheim, A. S. (2017). Using Antitrust Law to Challenge Turing's Daraprim Price Increase. *Berkeley Technology Law Journal*.
- Guix Castellvi, V. (2001). Patentes de Invención. En X. O'Callaghan Muñoz, *Propiedad Industrial. Teoría y Práctica*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Madden, B. J. (2004). *Breaking the FDA Monopoly. Regulation*.
- Mansilla Y Mejía, M. E. (1998). Las variedades vegetales y su protección en el derecho actual. En M. Becerra Ramírez, *Estudios de derecho intelectual en homenaje al profesor David Rangel Medina*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- Medina de Lemus, M. (2003). *Derecho Civil de bienes, derechos reales e inmobiliario registral (Vol. I)*. Madrid, Madrid, España: Dykinson.
- Pmlive. (2014). Obtenido de Pmlive: https://www.pmlive.com/pharma_news/nice_rejects_roches_kadcyla_as_unaffordable_562647
- Pollack, A. (2015). Drug goes from \$13.50 a Tablet to \$750, overnight. *New York Times* .
- Rapela, M. Á. (1999). *Derechos de propiedad intelectual en vegetales superiores*. Buenos Aires: Ciudad Argentina.
- Sapochnik, M. (Director). (2010) *Repo Men* [Película]. Universal Pictures.
- Serrano Migallón, F. (2000). *México en el orden internacional de la propiedad intelectual (Vol. I)*. Ciudad de México, México: Porrúa-Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Statista. (s.f). Obtenido de <https://es.statista.com/estadisticas/609589/ingresos-de-pfizer-por-el-medicamento-viagra/>

Statista. (s.f. de s.f. de s.f.). Statista. Obtenido de Statista:
<https://www.statista.com/statistics/263102/pharmaceutical-market-worldwide-revenue-since-2001/>

Walden, I. (1995). Preserving biodiversity: the role of property rights. En T. Swanson, Intellectual Property Rights and Biodiversity Conservation. Cambridge: Cambridge University Press.

EL USO ADECUADO DE LA VIÑETA (MEME) COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EN DERECHO INTERNACIONAL

LORENA CALLER TRAMULLAS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La aparición en escena de las redes sociales supuso una revolución a comienzos de los años 2000. Inicialmente creadas como medios de comunicación, fueron ampliamente aceptadas por la sociedad por su eficacia comunicativa. No obstante, las redes sociales han ido ofreciendo utilidades distintas como el ocio o el aprendizaje.

Parte del éxito de las redes sociales en los jóvenes responde a la posibilidad de expresar emociones, inquietudes o ideologías que no ofrecían otras formas de comunicación, satisfaciendo así las necesidades de expresión tan intensas que tienen las personas adolescentes.

Actualmente, los docentes imparten clases que se dirigen a nativos digitales, que han nacido y vivido rodeados de tecnología y redes sociales, memes, podcasts, vídeos online, entre otros. Por ello, es necesario que los docentes incorporen elementos tecnológicos en su docencia que permitan gamificar las clases y mejorar la docencia, así como el desarrollo de nuevas habilidades en el alumnado.

Así lo expuesto, el meme es una herramienta que puede ser incorporada a la práctica docente y con la que el alumnado está familiarizado prácticamente desde el inicio de su vida. El meme es un recurso que puede reflejar una sátira o una crítica política o jurídica y que no necesita ser explicado, razones todas ellas que pueden explicar su gran aceptación. En la práctica docente es una herramienta que puede

ayudar a reforzar el aprendizaje y a poner en práctica el conocimiento aprendido.

2. OBJETIVOS

El uso del meme en la docencia, concretamente en las clases de Derecho, permite dinamizar la clase captando una mayor atención del alumnado. Por otra parte, puede representar gráficamente conceptos reforzando el aprendizaje de una forma lúdica.

Igualmente, la introducción del meme en la docencia permite que el alumnado aprenda a sintetizar la información y a plasmarla en una imagen atractiva, contribuyendo así al refuerzo del contenido de la materia impartida.

3. EL MEME: CONCEPTO Y CARACTERES.

El término meme aparece por primera vez en 1976. Dawkins abordó el concepto y concluyó que el meme es una unidad mínima de información transmisible²⁰⁰. A diferencia de los genes que se transmiten en una dirección vertical de los progenitores hacia los descendientes, los memes se transmiten de una forma horizontal, lo que permite que la transmisión cultural se realice de forma veloz y su adaptación a los continuos cambios sociales.

Para que una imagen sea considerada meme debe reunir tres características. En primer lugar, la fidelidad, que permitirá que el meme pueda ser reconocido tras múltiples retransmisiones. En segundo lugar, la fecundidad, entendida como el potencial del meme para ser transmitido sucesivamente. Por último, la longevidad, es decir, el potencial del meme para permanecer en el tiempo. Los memes desaparecen en el tiempo o, por el contrario, se viralizan convirtiéndose en píldoras culturales en internet. Si bien es cierto que el meme no nació con fines didácticos, es necesario extraer principalmente de su concepto la imagen con el texto

²⁰⁰ Dawkins, R., (1976), *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*, Oxford University Press, pp. 206 a 221.

transmisible y su carácter lúdico para poder aplicarlo con fines didácticos sin perjuicio de otras aplicaciones prácticas²⁰¹.

En el ámbito digital, el meme transmite una percepción particular de la realidad social, jurídica, cultural o económica en la que se combina la crítica, el humor, la sátira y la idea que se pretende transmitir. Gracias a los medios digitales puede ser compartido y transmitido de forma rápida. La difusión del meme, por otra parte, es dinámica, puesto que, son resignificados por la comunidad digital en la medida que cambian o aparecen nuevas circunstancias sociales.

En el meme existe una relación entre la concreta idea o el conocimiento que se pretende transmitir y el significado de la imagen que se utiliza para su transmisión que, uniendo ambos elementos, movilizarán el mensaje o la idea que se quiere comunicar, teniendo siempre en cuenta que será objeto de una interpretación subjetiva del receptor.

Con todo ello, el meme permite la transmisión de una información codificada sobre un contenido específico que, debido a su peculiar formato, puede transmitir conocimientos a una generalidad de personas.

El sistema educativo actual requiere que el alumno adquiriera nuevas competencias digitales y destrezas múltiples, y el aprendizaje en red tiene su soporte en la tecnología e internet que se convierten en el medio de difusión del conocimiento.

El desarrollo de la tecnología digital otorgó la ventaja de facilitar la comunicación y difusión del conocimiento más allá de las fronteras de nuestro país permitiendo que se encuentre al alcance de cualquier alumno podcasts, vídeos, memes, entre otras herramientas que permiten la difusión del conocimiento.

Los memes son un recurso que permiten explicar el contenido concreto que se pretende transmitir de una forma más cercana y en un contexto cultural actual y próximo al alumno. Ello permite el acercamiento entre lo que el profesor espera que el alumno aprenda y lo que el alumno

²⁰¹ Vera, E., (2016) El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación, *Revista Educación y Tecnología*, núm. 8, vol. 2, pág. 3.

espera de la enseñanza del profesor, contribuyendo así a tejer relaciones y vínculos distintos a los que pueden obtenerse mediante los métodos educativos tradicionales.

Las nuevas tecnologías se encuentran presentes en la vida del alumno desde su nacimiento y el uso de tecnologías digitales para dinamizar las clases conlleva una ventaja añadida. El uso de las TIC puede permitir el aprendizaje del uso responsable de las nuevas tecnologías y puede constituir una herramienta que ayuda al alumno a aprender a gestionar el tiempo que dedica diariamente al uso de redes sociales e internet en general, lo que será de una utilidad indubitada a futuro para evitar agujeros negros que devoran el tiempo disponible.

La innovación en el ámbito educativo debe implicar la innovación técnica, reflexiva y crítica. Únicamente cuando la innovación comprende estos tres aspectos puede resultar satisfactoria tanto para el docente como para el alumno.

La utilización del meme como recurso didáctico puede contribuir a que el alumno se sienta útil porque la elaboración de memes por parte del alumnado implica, en cierta forma, una generación de conocimiento que será transmitida al resto de compañeros y elimina, en cierta forma, la jerarquía vertical del profesor y alumno. El profesor deja de ocupar el primer puesto en la cúpula del aprendizaje trasladando al alumno la responsabilidad de crear un meme que genere conocimiento y, de esta forma, el profesor asume la función de guiar al alumno en el desarrollo de la actividad. Esto incrementa en muchos casos su motivación porque, no se trata de obtener una buena calificación del profesor, sino de impresionar a sus compañeros, de la búsqueda del mejor meme para obtener la aprobación de sus pares. La competitividad entre el alumnado aumenta y como resultado puede dar lugar a un incremento del esfuerzo por realizar la actividad adecuadamente y a una explosión de creatividad. Por otra parte, en la actualidad, el conocimiento debe comprender la capacidad de análisis crítico y reflexión sobre el contexto social del momento y el uso del meme contribuye a ello de una forma relevante.

En Derecho Internacional son muy frecuentes las referencias a hechos históricos que han marcado el devenir jurídico posterior. El uso del

meme implica que, en primer lugar, el alumno debe tener un conocimiento profundo del contenido sustantivo del hecho que se trate. En segundo lugar, el contenido estratégico, entendido como las destreza y pensamiento ligado al contenido histórico que permite que el alumno desarrolle una visión del hecho histórico desde distintas perspectivas como las causas, el impacto posterior, la continuidad histórica, entre otros. Todo ello es importante en la construcción del meme puesto que refuerza el sentido crítico necesario para desarrollar la actividad.

Igualmente, la difusión tan veloz de los memes ayuda de una forma importante a la divulgación científica tanto por la velocidad de la difusión como por su alcance ya que puede llevar el mensaje científico del meme hasta personas de cualquier rincón del mundo.

4. FORMAS DE UTILIZACIÓN DEL MEME EN EL AULA.

Los memes pueden ser utilizados tanto por el docente como por el alumno y permite que el alumno pueda adquirir competencias culturales y digitales.

Comenzando por la utilización de memes desde la perspectiva del docente, constituyen una herramienta que permite representar gráficamente el contenido del mensaje que se desea transmitir. Así, el profesor puede apoyar gráficamente el contenido complejo de la materia impartido. Por otra parte, añade valor a la exposición que puede realizar el profesor enriqueciendo la explicación. En cierta forma, permite romper la rigidez de las teorías y planteamientos más complejos y permite que el tema se recuerde mucho más fácil al asociarlo a una imagen²⁰².

El meme es una herramienta con la que los alumnos están plenamente familiarizados. El uso de memes por parte del docente puede contribuir a lograr una mejor conexión del profesor con el alumnado y, a su

²⁰² Alberti, M.E. y Pérez, L. F, Estrategias innovadoras en el aula: memes en la enseñanza de la Administración

vez, transmitir con facilidad el contenido específico de la asignatura²⁰³.

El meme, como se menciona anteriormente, es un elemento de transmisión de la información y, como tal, transmisores de conocimiento, por lo que, desde una perspectiva pedagógica, no es simplemente un recurso digital, sino que tiene un mayor alcance como recurso pedagógico. Por otra parte, el meme tiene una gran facilidad para captar la atención del alumnado tanto por su carácter lúdico como por resultar muy familiar para el alumno. La representación gráfica ayuda a retener el conocimiento al entrar en juego la memoria fotográfica que, junto con la repetición, permite lograr que la información se afiance.

La introducción del meme en el aula puede realizarse de distintas formas que permiten obtener todo el potencial de este recurso.

Una forma de que el alumno utilice el meme es que lo tenga que crear. La creación de un meme implica que el alumno tiene un dominio importante de la materia sobre la cual debe trabajar. Una vez que tiene este conocimiento debe sintetizar la información y lograr extraer una idea. Esta idea deberá plasmarla en una imagen junto con un texto muy breve por lo que la síntesis debe realizarse minuciosamente para que la imagen y el texto logren transmitir una idea y una información mayor de la recogida en el propio meme.

Otra idea es que los alumnos puedan modificar o introducir variaciones sobre un meme propuesto o la creación de un meme para someterlo al criterio de otros alumnos que pueden introducir variaciones al mismo. Así, la creación de un meme por parte del alumno implica una actividad investigadora y creativa del alumno y al someter el meme al resto del alumnado pueden surgir nuevas ideas sobre la información transmitida.

El meme puede invitar a la crítica por parte del alumno creando un campo de interacción entre el alumnado y el profesor y entre los alumnos tejiendo nuevas relaciones marcadas por la colaboración y la participación. Esta actividad puede contribuir al desarrollo de la capacidad de

²⁰³ Vera, E., (2019), Cuando el meme educa: la herramienta tecnológica del presente, *Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet. Viralizar la Educación*, pág., 48.

análisis crítico del alumno invitándole a pensar por sí mismo. No puede obviarse que la capacidad para realizar un análisis crítico únicamente aparece cuando el alumno ha adquirido el conocimiento del contenido de la materia y después de examinarlo desde distintas perspectivas hasta encontrar aquel aspecto sobre el cual puede construir el mensaje crítico que transmitirá a través del meme.

La utilización del meme en las aulas favorece la creatividad y la reflexión del alumno y ello puede motivar a la búsqueda de información sobre la materia para profundizar en dicho conocimiento, lo cual favorece desde muchas perspectivas el abordaje de una materia. La motivación a la búsqueda de información permite que el alumno adquiera un conocimiento integral sobre un concreto contenido de la materia.

El meme puede ser utilizado para concienciar al alumnado en el respeto a los demás. Disuadir al alumnado del uso de imágenes de personas para facilitar la burla o el ridículo hace calar la idea y el sentimiento de respeto a los demás. Igualmente, favorece la empatía y puede ser una herramienta más de lucha contra el bullying y la concienciación sobre sus efectos²⁰⁴.

Por otra parte, es necesario hacer una referencia a las cuestiones del lenguaje. Si bien es cierto que el lenguaje utilizado en internet y en las redes sociales difiere mucho del lenguaje académico, no es menos cierto que para llevar a cabo la elaboración de un meme es necesario que el alumno haya leído y estudiado la materia por lo que puede considerarse que no habrá lugar a carencias o distorsiones en el uso del lenguaje por el alumno. En la elaboración de un meme el alumno utilizará un lenguaje coloquial propio de las redes sociales, pero de las lecturas previas, en un lenguaje académico y científico, habrá adquirido las competencias lingüísticas necesarias para su desarrollo educativo.

Existen distintas plataformas gratuitas que pueden utilizar los alumnos para la creación de memes. Entre ellas, Memegen y MemeDad poseen muchas características de desarrollo interesantes, Imgflip permite la

²⁰⁴ Gutiérrez, V. M. y Vélez, J., (2019), Del Internet al aula y de regreso: hacia una aplicación memética del proceso educativo, *Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet. Viralizar la Educación*, pág. 82

personalización de letras y la posibilidad de agregar nuevas imágenes y, por último, Quickmeme permite compartir el diseño creado. Existen también aplicaciones para smartphone como Meme Generator que tiene versión gratuita, aunque únicamente en inglés. Es intuitiva y fácil de utilizar puesto que solo hay que escoger la imagen e insertar el texto. Meme Producer es otra de las aplicaciones disponibles, pero únicamente en dispositivos Apple, al igual que Meme Factory en su versión gratuita para Iphone. También hay aplicaciones como Memes para WhatsApp que permite la difusión mediante esta aplicación de mensajería instantánea. Son muchas las aplicaciones y programas de creación de memes que pueden ser utilizados en su versión gratuita tanto por los docentes como por los alumnos. Considero que, especialmente entre los alumnos, debe evitarse utilizar medios que impliquen un desembolso económico ante la posibilidad de que no todos los alumnos puedan acceder a los mismos. Por ello, las herramientas de creación de memes gratuitas deben tenerse en cuenta cuando se utilicen estos recursos para gamificar y ludificar las clases de Derecho. Si de inicio se recomienda el uso de una herramienta gratuita se evita colocar a un alumno en cualquier situación que pueda resultarle, en cierta forma, incómoda. Incluso, el docente puede señalar una de estas herramientas para que todos los alumnos la utilicen para llevar a cabo su tarea. Evitar estas situaciones incómodas contribuye a dotar de fluidez el desarrollo de la labor y evita que pueda ser percibida esta actividad como un problema por los alumnos que tengan menos recursos.

No hay duda, la educación es beneficiada por las bondades que ofrecen las TIC. Es por ello que, estas herramientas se han utilizado con éxito en el proceso de enseñanza aprendizaje y que se debe innovar en la forma de educar. Las redes sociales pueden usarse como herramientas educativas pues, su uso se ha diversificado, en ese abanico de posibilidades es que se considera ajustarlas al terreno educativo.

Las redes sociales facilitan la incorporación de estrategias de aprendizaje colaborativo, mejoran la propuesta didáctica y permiten un mayor seguimiento del alumno.

La elaboración de memes por parte del alumno refleja los pensamientos más sinceros del alumno, su visión sobre la problemática planteada más

sincera puesto que, al realizar una crítica concreta tras el escudo del humor, se sienten en un entorno seguro para plasmar su visión particular tanto en el texto como en la imagen, perdiendo, en cierta manera, el miedo a mostrar lo que piensan²⁰⁵. El escudo del humor siempre contribuye a suavizar las críticas más duras.

Por otro lado, les ofrecen a los equipos docentes nuevas herramientas para mejorar los procesos pedagógicos.

El uso de las TIC en el ámbito educativo favorece el modelo alternativo que pone el énfasis en la actividad mental constructiva del alumno y en sus procesos de descubrimiento, en la negociación social de los significados y en el papel del profesor como generador de la secuencia didáctica, como apoyo, regulador y canalizador de esta dinámica. En este modelo no se plantea aprender sobre la tecnología sino aprender con la tecnología, de tal forma que su utilización contribuya al desarrollo de las capacidades estratégicas del alumno. Como vemos, las aplicaciones educativas son inagotables, pero no debemos olvidar que, al utilizar estos entornos en educación, estaremos también educando en su uso a los alumnos. Deberá ser entonces una prioridad de la escuela preparar a los jóvenes en esta habilidad de búsqueda permanente del conocimiento para el cual el trabajo en la red es indispensable, así como también el entrenamiento en el pensamiento crítico. Esto puede ser posible a partir de las potencialidades que ofrecen las nuevas tecnologías²⁰⁶. El contexto en el que el alumno desarrollará su actividad profesional implicará, de una forma u otra, el uso de herramientas digitales. Por ello, todo aquello que contribuya a su desarrollo y a la adquisición de competencias y destrezas digitales, sin duda alguna revertirá en un beneficio a futuro.

Por último, como ejercicio final, a través de las redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter o cualquier otra red habitualmente utilizada por los alumnos, se pueden crear redes de difusión. Ya que las redes

²⁰⁵ Serna-Rodrigo, R, et. Al. (2022), Prácticas de innovación docente en entornos digitales para la Didáctica de la Lectura y la Escritura, Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2022. Pág. 202.

²⁰⁶ Ibagón1, N., Echeverry, A. y Granados R., (2021), Enseñar y aprender historia a través del uso de memes. Posibilidades y retos formativos. Revista Boletín REDIPE, 10, pp. 65 a 67.

proporcionan información y estadísticas sobre la difusión del mensaje, puede mostrar al alumno la capacidad de transmisión de la información que poseen las nuevas tecnologías. A su vez, aporta una enseñanza práctica de que cualquier mensaje que expongan en las redes sociales puede llegar a muchas personas, lo cual queda lejos de su control. Esto puede conducir también a la toma de conciencia sobre el ciberbullying pues les ayuda a comprender el alcance de la difusión de los mensajes despectivos en la red dejando lugar a la empatía. Las redes sociales son el medio por el que el alumno recibe mayor cantidad de información en internet, tanto de su círculo de amistades como de noticias o asuntos de interés que sigan en las redes. Fusionar, en cierta forma, el uso lúdico de las redes con el uso educativo puede abrir nuevas perspectivas en el alumno. Prueba de ello es la creación de canales de difusión de conocimiento en las redes, tales como YouTube.

5. EL MEME Y LA PROPIEDAD INTELECTUAL

Tratándose de imágenes que se replican continuamente hasta la viralidad, ha resultado necesario determinar algunas normas de protección de la propiedad intelectual puesto que, se toma una imagen cuyos derechos corresponden a una persona o autor, y se replica infinitamente.

En este contexto, resulta necesario hacer referencia al Real Decreto-ley 24/2021, de 2 de noviembre²⁰⁷, en el que se ha hecho referencia por primera vez al pastiche. Realiza una definición que guarda una gran similitud con el concepto de plagio, pero no se trata de lo mismo.

El artículo 70 de la mencionada norma dispensa la obligación de recabar la autorización del autor o del titular de los derechos cuando se trata de la divulgación de una obra que ha sufrido una transformación que resulta de la combinación de elementos característicos o particulares de una

²⁰⁷ Real Decreto-ley 24/2021, de 2 de noviembre, de transposición de directivas de la Unión Europea en las materias de bonos garantizados, distribución transfronteriza de organismos de inversión colectiva, datos abiertos y reutilización de la información del sector público, ejercicio de derechos de autor y derechos afines aplicables a determinadas transmisiones en línea y a las retransmisiones de programas de radio y televisión, exenciones temporales a determinadas importaciones y suministros, de personas consumidoras y para la promoción de vehículos de transporte por carretera limpios y energéticamente eficientes.

obra de un artista de forma que resulta aparentemente una nueva obra independiente, siempre que dicha nueva obra no dañe ni conduzca a la confusión con la obra original o al autor de la misma. Dicho artículo añade que lo dispuesto en él es aplicable a otros usos distintos de los digitales.

No puede obviarse la referencia a esta materia que se recoge en la Exposición de motivos de esta norma. Se persigue la finalidad de armonizar el derecho interno de los Estados miembros en materia de derechos de autor y derechos afines a éstos en el ámbito digital para conseguir el funcionamiento correcto y óptimo de un mercado digital único.

Los avances tecnológicos y digitales han supuesto una gran transformación en el modo en que se crean las obras que pueden ser objeto de protección en materia de derechos de propiedad intelectual, así como en su distribución y formas de explotación. El desarrollo tecnológico y digital ha dado lugar a la aparición de nuevas formas de negocio y nuevos operadores por lo que se presenta como una necesidad el establecimiento de una normativa de carácter estable que permita la continuidad del desarrollo y de los avances tecnológicos evitando, por otra parte, limitar o coartar la posibilidad de desarrollo. A su vez, es necesario lograr un equilibrio entre el avance digital y tecnológico y la protección de la propiedad intelectual de los autores, especialmente, en la utilización transfronteriza de sus obras.

Con esta regulación, se ha pretendido otorgar una mayor seguridad jurídica y una correcta protección de los titulares de los derechos de propiedad intelectual y se ha incluido por primera vez en el ordenamiento jurídico de nuestro país los límites del pastiche, conocido coloquialmente como meme, descrito en la norma como *“las expresiones y construcciones multimedia que se replican y transmiten mediante internet de persona a persona hasta alcanzar una amplia difusión”*, aunque incluye también los pastiches en el ámbito analógico.

6. EJEMPLO DE MEMES ELABORADOS PARA LA DOCENCIA.

A continuación, se muestran una serie de ejemplos que pueden ser utilizados en el aula. En ellos puede observarse la idea que se transmite, la imagen que lo contextualiza y la crítica que contienen. Sirve como ejemplo para adaptar distintos contenidos al formato meme y para observar los elementos que contienen²⁰⁸.

Crisis del Canal de Suez: *termina*



²⁰⁸ Todas las imágenes han sido obtenidas de la página de Facebook “Memes históricos, historiográficos o historizar con memes”

Termina la Segunda Guerra Mundial



"Ningún país puede entrar en guerra por la oreja de un tipo"

Imperio Británico:



Ucrania y la OTAN viendo como las tropas del Grupo Wagner (mercenarios rusos) están peleando... en Rusia



7. CONCLUSIONES

Las tecnologías digitales y las redes sociales están presentes en las vidas de los alumnos desde su nacimiento, a saber, son nativos digitales. Su forma de entender y relacionarse con su entorno evoluciona al amparo de estas herramientas y a un ritmo muy veloz. Por ello, resulta necesario adaptar la forma de enseñanza y adaptarla al contexto cultural y tecnológico del alumno puesto que, esto va a contribuir a mejorar la adquisición del conocimiento.

El uso del meme ha resultado ser un recurso útil cuya introducción en el ámbito académico no es particularmente compleja dada su versatilidad.

El meme puede ser utilizado de distintas formas que nos permiten obtener resultados distintos. El uso del meme por el profesor permite dinamizar y gamificar las explicaciones, captando mejor la atención del alumnado y ayudando a explicar un contenido específico de una forma visual.

Por otra parte, cuando se encomienda al alumno la tarea de elaborar un meme, lo invitamos a cuestionar la información, desechar la información que no le sirve para realizar la tarea, examinar el contenido desde distintas perspectivas para lograr obtener la crítica, sintetizarlo en una frase y buscar una imagen que sirva de apoyo a la idea y el mensaje que quiere transmitir. Asimismo, adquiere otras destrezas digitales y fija el conocimiento del contenido sobre el que ha trabajado.

Cuando un alumno ha realizado un meme es sometido al criterio de otros compañeros, es necesario que quienes van a realizar modificaciones o críticas adicionales estudien y dominen la materia sobre la que versa el meme, pues únicamente cuando dominan el tema pueden tener la capacidad de análisis crítico necesaria para realizar esta labor. En este caso, la actividad se desarrolla horizontalmente, entre los alumnos, con las pautas marcadas por el docente, pero es una actividad entre alumnos que les ayuda a tejer relaciones de conocimiento más estrechas. El alumno adquiere un papel protagonista en la difusión del conocimiento. El cambio en los roles docente-alumno es un aliciente para el alumno. El hecho de tener que generar conocimiento y transmitirlo entre sus compañeros, los cuales juzgarán su trabajo, introducen críticas o modificaciones y

colaboran a dotar su trabajo de otras perspectivas que pueden ayudar a una mejor proyección del mensaje, hace que el alumno, en su papel protagonista, se esfuerce en llevar a cabo un buen trabajo pues, a ciertas edades, la crítica de los pares impacta mucho más la crítica de amigos y compañeros que la de los padres o profesores. Incluso, puede hacerse este trabajo en grupos, por ejemplo, de cuatro alumnos, de forma que se genere un foro de discusión entre ellos y, de las conclusiones comunes, resulte un meme mucho mejor elaborado.

Así lo expuesto, no cabe duda de que el meme es una herramienta que puede integrarse en las clases de Derecho Internacional y que ofrece múltiples beneficios tanto para el alumno como para el docente, que es acorde con el contexto cultural contemporáneo en el que el alumno ha crecido, le resulta familiar y, por otra parte, le resulta divertido. No cabe duda de que la adquisición del conocimiento con una nota de humor siempre será más beneficiosa que las técnicas tradicionales de memorizar.

8. REFERENCIAS

- Dawkins, R., (1976), *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*, Oxford University Press.
- Vera, E., (2016) *El meme como nexo entre el sistema educativo y el nativo digital: tres propuestas para la enseñanza de Lenguaje y Comunicación*, Revista Educación y Tecnología, núm. 8, vol. 2.
- Alberti, M.E. y Pérez, L. F., *Estrategias innovadoras en el aula: memes en la enseñanza de la Administración*
- Vera, E., (2019), *Cuando el meme educa: la herramienta tecnológica del presente*, Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet. *Viralizar la Educación*.
- Gutiérrez, V. M. y Vélez, J., (2019), *Del Internet al aula y de regreso: hacia una aplicación memética del proceso educativo*, Red de experiencias didácticas en torno al Meme de Internet. *Viralizar la Educación*.
- Serna-Rodrigo, R, et. Al. (2022), *Prácticas de innovación docente en entornos digitales para la Didáctica de la Lectura y la Escritura*, Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2022. Pág. 202.

Ibagónl, N., Echeverry, A. y Granados R., (2021), Enseñar y aprender historia a través del uso de memes. Posibilidades y retos formativos. Revista Boletín REDIPE, 10.

Real Decreto-ley 24/2021, de 2 de noviembre, de transposición de directivas de la Unión Europea en las materias de bonos garantizados, distribución transfronteriza de organismos de inversión colectiva, datos abiertos y reutilización de la información del sector público, ejercicio de derechos de autor y derechos afines aplicables a determinadas transmisiones en línea y a las retransmisiones de programas de radio y televisión, exenciones temporales a determinadas importaciones y suministros, de personas consumidoras y para la promoción de vehículos de transporte por carretera limpios y energéticamente eficientes.

MOOT COURTS Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA

IGNACIO PEROTTI PINCIROLI
Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los *moot courts* —comúnmente denominados “*moot*”— son un método de enseñanza–aprendizaje experiencial en derecho, vinculados por su origen a sistemas jurídicos anglosajones y con una tradición de casi cinco décadas. Consisten en la simulación de un proceso judicial —con varias etapas escritas y orales— en torno a un caso hipotético y ante un tribunal simulado que evalúa a los participantes. Los estudiantes suelen dividirse en equipos y a cada uno se le asigna un determinado rol —demandante o defensa— mediante el cual deberán argumentar su posición ante los tribunales, integrado por juristas, profesores y demás especialistas (Perotti Pinciroli, 2023). La denominación *moot courts* también se utiliza para referir a los concursos nacionales e internacionales que organizan universidades u organizaciones internacionales, en los cuales participan diversos equipos que representan a una determinada universidad o centro educativo superior. Si bien existen diversos modelos de este tipo de certámenes, me enfoco aquí en aquellos que giran en torno al Sistema Interamericano de Derechos Humanos (SIDH) y que se basan fundamentalmente en la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH) y en la Corte Interamericana de Derechos Humanos (CORTE IDH).

En este sentido, propongo aquí un primer esbozo acerca de las características y la extensión de los *moot courts* como método de enseñanza–aprendizaje a partir de la noción de “comunidades de práctica de derechos humanos en América Latina”, propuesta por un sector de la doctrina del constitucionalismo transformador latinoamericano (von Bogdandy y Urueña, 2020). Esta doctrina plantea que, a diferencia de otros

sistemas regionales como el europeo o el africano, en torno al SIDH se ha creado una comunidad de actores sociales, políticos e institucionales cuya actuación retroalimenta positivamente el funcionamiento del sistema y, al mismo tiempo, incentiva el cumplimiento de las decisiones de sus órganos hacia el interior de cada Estado. En este contexto, los *moot courts* contribuyen a la formación de una constelación de actores de origen diverso pero vinculados por normas, valores y fines en común. En estos concursos, no sólo los estudiantes aprenden la teoría y la práctica jurídica del sistema, sino que además se configura un espacio común que favorece interacciones e intercambios de una red transnacional en derechos humanos (Sikkink, 1993), pero que asume características particulares, según se explica luego.

2. OBJETIVOS

El capítulo presenta un análisis de los *moot courts* —como método de enseñanza–aprendizaje en derecho internacional y derechos humanos— a partir de la noción de comunidades de práctica en América Latina. En este sentido, se propone los siguientes objetivos:

- Definir a los *moot courts* como metodología educativa y práctica, establecer sus principales características en América Latina, así como sus ventajas para enseñar–aprender derecho internacional y derechos humanos en esa región.
- Desarrollar la noción de comunidades de práctica en derechos humanos en América Latina, sus características, composición y dimensiones epistémicas.
- Explorar si los *moot courts* pueden entenderse como una comunidad de prácticas y, en ese caso, cuáles son sus características y sus ventajas en términos de conocimiento sobre derechos humanos y de la construcción del derecho en América Latina.
- Proponer algunas líneas de investigación para futuras iniciativas en torno a dicha temática.

3. METODOLOGÍA

La doctrina jurídica —incluso aquella especializada en cuestiones pedagógicas y educativas— prácticamente no ha estudiado a los *moot courts* como método de enseñanza–aprendizaje en derecho. Varias razones sugieren que esta es una omisión imperdonable y preocupante, sobre todo dada la notoriedad que estos certámenes tienen hoy en América Latina y otras regiones. Primero, porque el tema presenta una enorme riqueza teórica y sobre todo práctica, aunque no es menos cierto que los juristas suelen sentirse menos atraídos por escribir sobre método y pedagogía en el campo del derecho —o será por la incomodidad que genera ponerse este “sombbrero”, ya que la mayoría no está formada en estos campos—. Segundo, porque los resultados educativos del alumnado que participa en los *moot courts* son muy positivos y gratificantes, algo de lo que personalmente puedo dar fe tras casi dos décadas de haber intervenido como estudiante, entrenador y jurado en diversos concursos nacionales e internacionales.

Ahora bien, el método que propongo para esta breve contribución pretende encuadrar teóricamente a los *moot courts* a partir de la noción de comunidades de práctica en América Latina (von Bogdandy y Urueña, 2020). Así, el objetivo de este enfoque es doble: por un lado, propiciar una discusión más amplia sobre la construcción de los derechos humanos “de abajo hacia arriba”, en este caso a partir del potencial de estos concursos en la aplicación del derecho internacional de los derechos humanos —sobre todo en el ámbito interno—; por otro, esbozar algunas líneas de investigación que estimule futuras iniciativas académicas profundizar el estudio de estos temas.

4. RESULTADOS

La investigación de este capítulo presenta dos resultados principales:

- En primer lugar, que los *moot courts* de derecho internacional y derechos humanos favorecen la producción de conocimiento jurídico teórico y práctico sobre derechos humanos de los estudiantes y futuros profesionales del derecho, todo lo que,

a su vez, contribuye favorablemente en el complejo proceso de construcción colectiva del derecho y en la aplicación del derecho internacional en América Latina.

- En segundo lugar, que analizados a partir del enfoque teórico de las “comunidades de prácticas en derechos humanos en América Latina”, estos concursos internacionales tienen al menos dos características particulares: por un lado, que cada *moot court* puede entenderse, en sí mismo, como una comunidad de práctica y, por otro, que cada uno a su vez genera o estimula la integración de sus participantes en otras comunidades de práctica de distinta índole y no solo académicas.

El corolario es que hacen falta más y mejores estudios teóricos y empíricos que permitan entender las dimensiones, implicaciones y consecuencias de las comunidades de práctica generadas en torno a los *moot courts*, así como su posible impacto en el cumplimiento del derecho internacional de los derechos humanos en América Latina.

5. DISCUSIÓN

5.1. LOS MOOT COURTS COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN DERECHO INTERNACIONAL Y DERECHOS HUMANOS

Durante los últimos años, los *moot courts* de derecho internacional y derechos humanos también se han transformado en magníficos foros mundiales de formación jurídica y lingüística (Spitzmiller, 2006), con el potencial de crear redes académicas y profesionales globales con alto impacto en la aplicación y el cumplimiento de los derechos humanos. Es frecuente que universidades de renombre como Oxford, Harvard o Yale cuenten con sus respectivos *moot courts*, que cada año reúnen a miles de estudiantes y académicos de todo el mundo, contribuyendo a su formación jurídica en aspectos teóricos y fundamentalmente prácticos. De igual forma, instituciones internacionales como el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), la Corte Penal Internacional (CPI) o la CORTE IDH, organizan o patrocinan estos concursos.

En el primer caso, el TEDH se ha vinculado desde hace varios años en la organización y patrocinio del Concurso europeo de derechos humanos René Cassin, creado en 1985 en homenaje al destacado jurista francés, ex presidente de ese tribunal y Premio Nobel de la Paz. El concurso se basa en el Convenio Europeo de Derechos Humanos y en el procedimiento ante el TEDH, en torno a temas como la bioética, los derechos del niño, los desplazados o los discursos de odio en las redes sociales. Cada año se seleccionan 40 equipos de universidades francesas y extranjeras que son invitadas a Estrasburgo para competir en las instalaciones del Consejo de Europa y del propio tribunal europeo²⁰⁹. En el caso de la CPI, el tribunal colabora con el *International Criminal Court (ICC) Moot Court Competition*, organizado desde hace más de una década por el *Grotius Centre for International Legal Studies* de la Universidad de Leiden y la *International Bar Association*²¹⁰. Así, distintas etapas de esta competencia se desarrollan en las propias salas de audiencias de la CPI en La Haya, y con la intervención de algunos de sus magistrados. Además, la competencia tiene ediciones diferentes que se realizan en inglés, francés, español y chino.

En América Latina existen varios de estos certámenes, aunque me enfocaré aquí en dos que, por su trayectoria, son especialmente relevantes: la Competencia Internacional Jiménez de Aréchaga (CEJA) —organizada por la Asociación Costarricense de Derecho

Internacional (ACODI) junto con la CORTE IDH— y el Concurso interamericano de derechos humanos, organizado por la American University. En relación con el primero, CEJA lleva su nombre en conmemoración del jurista uruguayo Eduardo Jiménez de Aréchaga —uno de los grandes internacionalistas latinoamericanos— y desde 1995 se lleva a cabo en la ciudad de San José de Costa Rica. La competencia consiste en un caso simulado ante la CORTE IDH, en torno al que los estudiantes articulan sus argumentos escritos y sus alegatos orales ante un jurado de académicos,

²⁰⁹ Véase sitio web del *Concours Europeen des Droits de l'Homme*, disponible en <https://www.concoursassin.com/> [fecha de última consulta: 16 de septiembre de 2023].

²¹⁰ Véase sitio web del *IBA ICC moot court*, disponible en <https://iccmoot.com/> [fecha de última consulta: 16 de septiembre de 2023].

comisionados, jueces y demás expertos en la materia²¹¹. El *moot court* se organiza por ACODI junto con la CORTE IDH, y su etapa final se realiza en la sala de audiencias de la propia Corte, en la que además suelen participar jueces del tribunal interamericano. Por CEJA han pasado miles de estudiantes de universidades de América Latina y el Caribe quienes, además de haber adquirido conocimientos profundizados sobre el SIDH y sobre los procedimientos ante la CORTE IDH, han forjado redes académicas, institucionales y de activismo con el resto de los participantes.

En cuanto al segundo, el Concurso interamericano de derechos humanos organizado por la facultad de derecho de la *American University* también gira en torno a un caso simulado ante la CORTE IDH y, desde su primera edición en 1995, ha abordado conflictos sobre temas como megaproyectos de inversión y comunidades indígenas, derechos medioambientales, violencia contra la mujer, discriminación racial o pandemia y derecho a la salud, entre otros. A 2023 han participado de este concurso 4900 estudiantes, provenientes de casi 400 universidades de todo el mundo²¹². El certamen, que se realiza en Washington D.C., suele contar con la estrecha colaboración de miembros de la CIDH y de la CORTE IDH, y cada año son parte del jurado altos funcionarios de ambas instituciones, incluidos también jueces de este tribunal. Además, los premios de la competencia incluyen prácticas profesionales en ambos organismos, lo que recompensa y a su vez complementa la formación del equipo ganador.

Por último, vale también mencionar otros concursos internacionales que, pese a sus pretensiones más modestas, se han impuesto como importantes iniciativas académicas que brindan espacios muy interesantes de formación jurídico-internacional en Iberoamérica. En primer lugar, la Competición en litigación internacional (ComLit) que organiza desde 2018 la Universidad de Alcalá (Madrid, España) junto con la

²¹¹ Véase sitio web de ACODI, disponible en <https://www.acodir.org/ceja> [fecha de última consulta: 16 de septiembre de 2023].

²¹² Véase sitio web de la Academia de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario, *American University, Washington College of Law*, disponible en <https://www.wcl.american.edu/> [fecha de última consulta: 16 de septiembre de 2023]

Universidad Militar de Nueva Granada (Bogotá, Colombia). Este concurso ha abordado temas pioneros como gestación por sustitución, empresas y derechos humanos, medio ambiente y daño transfronterizo, así como niñez, género y violencia. Así mismo, ha sido particularmente innovador en reunir a comunidades académicas y profesionales provenientes de España y de países de América Latina²¹³.

En segundo lugar, la Competencia Internacional de Derechos Humanos CUYUM, organizada desde 2016 por la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina) y que se asienta sobre una tradición de participación de esa universidad en concursos internacionales de casi dos décadas, también se ha transformado en un *moot court* muy atractivo en la región²¹⁴. En las competencias CUYUM han participado equipos, jurados y observadores provenientes de diversos países de Iberoamérica, con casos hipotéticos en torno a temáticas diversas como los derechos humanos de las personas migrantes o de las personas con discapacidad, la libertad de expresión, o la argumentación jurídica en derechos humanos. Así mismo, las CUYUM han resaltado por su rápida adaptación a la virtualidad en tiempos de la pandemia del COVID-19, lo que permitió darle continuidad al concurso a pesar del confinamiento obligatorio de aquellos días (Perotti Pincioli, 2023).

En definitiva, a partir de los ejemplos mencionados se pueden trazar dos características comunes de los concursos de derecho internacional y derechos humanos. Por un lado, entendidos como métodos de enseñanza–aprendizaje en derecho, este tipo de iniciativas contribuyen a la formación teórica y práctica de los estudiantes a partir de entornos simulados, que la mayoría de las veces genera un conocimiento experto que fortalece las habilidades de estos futuros juristas. Por otro, que estos concursos incentivan también la formación de redes transnacionales de actores provenientes de distintos ámbitos, vinculados por normas, valores,

²¹³ Véase sitio web de la ComLit de la Universidad de Alcalá, disponible en <https://dip.uah.es/wp/moot/> [fecha de última consulta: 16 de septiembre de 2023].

²¹⁴ Véase sitio web de la CUYUM de la Universidad Nacional de Cuyo, disponible en <https://derecho.uncuyo.edu.ar/cuyum/> [fecha de última consulta: 16 de septiembre de 2023].

principios y propósitos comunes, que constituyen verdaderas comunidades de práctica en derechos humanos (von Bogdandy y Urueña, 2020).

5.2. LA NOCIÓN DE COMUNIDADES DE PRÁCTICA Y SU APOORTE EN LA APLICACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN AMÉRICA LATINA

En los últimos años, un sector de la doctrina del constitucionalismo transformador latinoamericano encabezado por von Bogdandy y Urueña ha retomado y ampliado la discusión acerca de las redes transnacionales de activismo y producción de conocimiento experto en derechos humanos, cuyos orígenes datan de comienzos de la década de los noventa (véase, *v.gr.*, Haas, 1992; Sikkink, 1992; Keck y Sikkink, 1998, entre otros). Señalan que, a diferencia de otros procesos constitucionales de transformación como el de Sudáfrica o el de la India, el constitucionalismo transformador de América Latina se caracteriza por dos aspectos que lo hacen un fenómeno único. Por un lado, que no se trata únicamente de un proceso interno, sino que está respaldado por un sistema internacional, el interamericano, dotado de un conjunto de normas —*corpus iuris interamericano*— y de instituciones —la CIDH y, principalmente, la CORTE IDH— que tienen un impacto directo en la transformación de la realidad de la región. Por otro lado, y aquí es donde surge una mirada especialmente interesante, que ese proceso se refuerza con una interacción horizontal entre diversos actores políticos y sociales que interactúan para implementar sus agendas y cumplir sus mandatos (von Bogdandy y Urueña, 2020). Así, esta doctrina destaca que:

La comunidad latinoamericana de derechos humanos es un grupo de actores que interactúan, sobre la base de la Convención Interamericana de Derechos Humanos, para promover sus agendas y cumplir lo que consideran sus mandatos. Esta comunidad de práctica está compuesta por diferentes actores: ONG transnacionales que llevan casos ante el sistema interamericano, organizaciones de base que utilizan estos derechos para proteger a las víctimas sobre el terreno, clínicas de facultades de derecho que presentan *amicus curiae*, tribunales nacionales que interpretan y aplican la Convención y la jurisprudencia de la CORTE IDH, funcionarios públicos que trabajan en derechos humanos para los gobiernos nacionales, académicos que escriben y enseñan derecho interamericano de los derechos humanos, los comisionados y jueces del sistema

interamericano, y también políticos con una agenda de derechos humanos (von Bogdandy y Urueña, 2020, 414 —traducción libre—).

En su construcción del concepto de comunidades de práctica de derechos humanos en América Latina, von Bogdandy y Urueña se apoyan en la idea de campo social (Bourdieu, 2000 [1987]) y, principalmente, en la noción de comunidades de práctica desarrollada por Lave y Wenger a partir del concepto de “aprendizaje situado” —en inglés, *Situated Learning*²¹⁵— (Lave y Wenger, 1991). Si bien este enfoque había sido aplicado antes en el campo de las relaciones internacionales (Adler, 2005) y del derecho internacional público (Brunnée y Toope, 2010), la perspectiva es novedosa respecto del derecho internacional de los derechos humanos y, puntualmente, del sistema interamericano.

Lo anterior no significa que este análisis de abajo hacia arriba²¹⁶—que, a fin de cuentas y de una manera más detallada, es lo que plantean los autores— no haya sido utilizado antes para estudiar el SIDH (véase, *v.gr.*, Abramovich, 2011). Sin embargo, la propuesta teórica resulta relevante y novedoso por varias razones, que además lo hacen especialmente importante para el complementar el análisis que se pretende en el presente trabajo. Primero porque el concepto de interacción y de aprendizaje situado permite abarcar un gran abanico de aportes en la construcción del derecho, entendido este no como ciencia, sino como un campo social donde se producen diversos tipos de intervenciones, no limitadas únicamente a las institucionales en sentido estricto (Bourdieu, 2000).

Segundo porque esta construcción colectiva del derecho que permea en la noción de comunidades de práctica permite la eventual intervención de un amplio abanico de actores: desde una ONG o un grupo de activistas que litiga por el cambio climático hasta un gobierno que solicita una opinión consultiva a un tribunal internacional para lograr

²¹⁵ Lave y Wenger impulsan la noción de aprendizaje situado, es decir, que el aprendizaje es fundamentalmente un proceso social. Dicho aprendizaje se forja a través de actividades que denominan “participación periférica legítima” y en las cuales las comunidades de práctica cumplen un papel fundamental.

²¹⁶ Este enfoque *bottom-up* es especialmente importante, ya que la mayoría de los estudios académicos sobre el SIDH adoptan un enfoque de arriba hacia abajo —*top-down*—, que enfatiza en el impacto del sistema a partir de las decisiones de la CORTE DIH y de la CIDH

definiciones acerca de las obligaciones internacionales en ese ámbito, pasando también por una comunidad indígena que interviene en esas discusiones e impulsatransformaciones jurídicas desde el terreno. En el ámbito educativo, también puede abarcar iniciativas de enseñanza–aprendizaje como son precisamente los *moot courts*.

Pueden establecerse tres rasgos centrales que caracterizan la idea de comunidades de práctica en América Latina, según la tesis de von Bogdandy y Urueña: en primer lugar, que sus miembros tienen diversos orígenes, pero se vinculan por una serie de atributos que permiten diferenciar quiénes forman parte de la comunidad —*insiders*— y quiénes no —*outsiders*—; en segundo lugar, su capacidad de albergar distintas interpretaciones jurídicas acerca del sistema interamericano y, en tercer lugar, una mirada heterárquica y pluralista del funcionamiento del sistema. Sobre estas bases teóricas, sostienen que la dimensión jurídica del SIDH opera fundamentalmente porque esa comunidad de expertos se siente parte del sistema, y no ven sus obligaciones jurídicas como un deber impuesto externamente, sino como un compromiso internalizado.

La noción de comunidades de práctica en derechos humanos cumple también una importante función epistémica, ya que brinda un marco cognitivo para enmarcar teóricamente el contexto de las vulneraciones de derechos humanos y así direccionar las intervenciones jurídicas con el fin de mejorar la realidad de América Latina (von Bogdandy y Urueña, 2020, 420–425). Esta función epistémica se logra de dos maneras: mediante la producción de conocimiento experto en derechos humanos, por un lado, y por medio de prácticas epistémicas que contribuyen a enmarcar y, por ende, comprender la realidad para luego transformarla, por otro. Respecto de la primera, que es el que me interesa puntualizar aquí, el sistema interamericano incentiva la creación de conocimiento experto, tanto a nivel nacional como internacional, por medio de “un proceso social que implica compartir experiencias, ejercer y ganar influencia, y desarrollar redes que produzcan específicamente conocimientos jurídicos” (von Bogdandy y Urueña, 2020, 420–421).

Este proceso diverso y complejo se logra a través de distintas iniciativas institucionales, académicas y de la sociedad civil de carácter

transnacional. Así, por ejemplo, en el ámbito de la sociedad civil, el compromiso de los movimientos de derechos humanos —ONG, sindicatos, activistas, movimientos sociales, comunidades indígenas y campesinas, etc.— con el sistema ha sido esencial para construirlo, fortalecerlo y lograr un impacto transformador de las realidades nacionales (Krsticevic, 2019). Ahora bien, en el terreno académico las aportaciones han sido menos intensas que en lo social, tal vez porque, salvo contadas excepciones, la doctrina jurídica latinoamericana se caracteriza por su conservadurismo y por su arraigo en tradiciones del conocimiento producidas en el norte global (Bonilla, 2016). Así, los *moot courts* de derechos humanos constituyen, a mi juicio, una de las pocas excepciones de las iniciativas originadas en el campo académico —los institutos de derechos humanos o las clínicas jurídicas son, tal vez, otras (*cf.* Bonilla, 2013)— que contribuyen en la construcción colectiva de los derechos humanos, ya que no sólo promueven la producción de conocimiento experto sino también porque estrechan esas redes transnacionales, las cuales pueden considerarse verdaderas comunidades de práctica en derechos humanos.

5.3. LOS *MOOT COURTS* SON COMUNIDADES DE PRÁCTICA EN DERECHOS HUMANOS

Desde el enfoque de las comunidades de práctica explicado en el apartado anterior, a los *moot courts* se les puede asignar un doble carácter: por un lado, son una comunidad de práctica en sí mismos²¹⁷, y, por otro, generan o estimulan la pertenencia a otras comunidades de práctica. En cuanto a lo primero, en torno a estos concursos se producen una serie de interacciones que fomentan el compañerismo, el aprendizaje simulado y las redes de trabajo. Este aspecto, considerado en sí mismo, es fundamental para el desarrollo intelectual y práctico de los estudiantes. Puntualmente en los concursos de derechos humanos como los que organizan ACODI o *American University*, la propia interacción entre

²¹⁷ Von Bogdandy y Uruña mencionan el concurso que organiza la *American University* para ilustrar cómo una comunidad de práctica puede incentivar la producción de conocimiento jurídico experto, aunque sin explayarse en otras características de este proceso (von Bogdandy y Uruña, 2020, 421).

quienes allí participan —profesorado, estudiantes, expertos, activistas y demás personas ligadas a la promoción y defensa de los derechos humanos— resulta una experiencia crucial en el proceso educativo del alumnado. Les permite no solo entender cómo funciona el sistema desde un punto de vista normativo, sino también conocer la realidad de diversos campos laborales y de ejercicio profesional, sus ventajas, problemas y desafíos.

Lo interesante es que la experiencia demuestra —me consta personalmente— que la comunidad de competidores o “*mooters*” —como se les conoce en inglés a quienes participan en estos certámenes— se mantiene a lo largo del tiempo, incluso si el estudiante se decanta luego por otras ramas del derecho. Dos aspectos son clave para mantener estos vínculos: una continua participación de estas personas en distintos roles —*v.gr.*, de estudiante a futuro entrenado o jurado, de jurado a futuro entrenador, o de este rol a futuro jurado, etc.—, y el funcionamiento de asociaciones de participantes que nuclean a exconcurstantes, muchos de los cuales son ya profesionales, que continúan así vinculados en sus distintos ámbitos laborales.

Si se tiene en cuenta que la base de estos concursos es el derecho internacional público en general, y los derechos humanos en particular, dichas interacciones y vínculos sostenidos en el tiempo incentivan y fortalecen la aplicación de estas normas en el derecho interno de cada Estado. Piénsese, por ejemplo, en antiguos competidores que ocupan cargos de importancia en las estructuras estatales —jueces, fiscales, defensores oficiales, abogados del Estado, asesores parlamentarios o en el Ministerio de Asuntos Exteriores, etc.—, en las ONG que litigan ante los tribunales nacionales e internacionales, o en bufetes de abogados que asesoran a las víctimas en demandas internacionales.

Sobre el segundo aspecto, este tipo de concursos también genera y estimula la pertenencia de sus intervinientes —estudiantes, entrenadores, jurados, observadores, docentes, miembros de la organización, etc.— en y respecto de otras comunidades de práctica. Esto significa que, a través de los vínculos generados a partir de la propia dinámica del *moot* —las “rondas orales”, donde hay un contacto más estrecho entre los participantes—, e incluso a través de las actividades sociales que los rodean

—encuentros informales, cenas y otros *side events*—, estas personas tienen redes profesionales y académicas que luego interactúan con y en el sistema interamericano. En otras palabras, los concursantes de los *moot* se transforman en *insiders* de la comunidad de práctica. A modo de ejemplo, basta con observar las organizaciones, universidades y personas a título particular que colaboran en los rigurosos textos académicos de los *amicus curiae* ante tribunales internacionales, como sucede frecuentemente en el seno de la CORTE IDH²¹⁸.

Por otra parte, estas redes no solo tienden a mantenerse en el tiempo, sino que además fomentan nuevas dinámicas y pertenencias a otras comunidades de práctica. Sería el caso de, por ejemplo, antiguos participantes que realizan visitas profesionales a una ONG o a un organismo internacional, como la CORTE IDH o la CIDH, y que luego son contratados para empleos más estables o para proyectos de investigación; exconcurstantes que hacen estancias de investigación en centros internacionales de prestigio o en universidades extranjeras, son tan solo algunos ejemplos. De igual manera, los vínculos de *networking* generados entre aquellos profesionales, expertos y académicos que participan como jurados u observadores en los *moot*, los cuales estrechan lazos para futuros proyectos de investigación, conferencias o consultorías en derechos humanos. Además, lo anterior sugiere que pueden establecerse grados y subdivisiones entre diferentes comunidades de práctica, entre las que a su vez pueden generarse diversos tipos de relaciones propios de las redes: de jerarquía, de cooperación, de competencia, de antagonismo, etc.

En definitiva, las distintas interacciones de los integrantes de estas comunidades de práctica redundan en una mayor producción y circulación de conocimiento en derechos humanos, el cual en muchos casos se inicia tempranamente —cuando estas personas son estudiantes— precisamente gracias a los *moot courts*, y se mantiene a lo largo del tiempo, ya

²¹⁸ Véase, v.gr., los *amicus curiae* presentados por ex participantes de distintos concursos internacionales ante la CORTE IDH en las opiniones consultivas OC 20/09 (jueces Ad-Hoc ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos) y OC 24/17 (identidad de género y derechos de parejas del mismo sexo), en nombre de la Universidad Nacional de Cuyo y de la Asociación Xumek, respectivamente. Véase sitio web CORTE IDH, disponible en https://www.corteidh.or.cr/opiniones_consultivas.cfm [fecha de última consulta: 16 de septiembre de 2023].

en etapas de desarrollo profesional. Al mismo tiempo, el resultado de estas interacciones retroalimenta el sistema y fortalece el cumplimiento de los derechos humanos por parte de los Estados, con la consecuente transformación de la realidad latinoamericana, en un proceso complejo que incluye acciones concertadas y espontáneas impulsadas desde arriba hacia abajo —instituciones — y desde abajo hacia arriba —comunidades de práctica —.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión señalo, en primer lugar, que la noción de comunidades de práctica en derechos humanos tiene un enorme valor heurístico. Así, permite visualizar y reflexionar sobre la aplicación y el cumplimiento del derecho internacional de los derechos humanos en América Latina desde un enfoque de abajo hacia arriba, algo inusual en los estudios jurídicos latinoamericanos, donde predominan los enfoques iuspositivistas—institucionalistas —es decir, de arriba hacia abajo—. Ello tiene, a su vez, dos consecuencias: primero, la posibilidad de examinar una amplia diversidad de aportes en la construcción jurídica latinoamericana; y, segundo, que permite enmarcar esas intervenciones como provenientes de un amplio abanico de actores, no limitados exclusivamente a aquellos ligados a las instituciones, sino comprensivos de otros tales como activistas, sindicatos, organizaciones sociales, estudiantes, etc.

En segundo lugar, se dijo también que los *moot courts* pueden entenderse como comunidades de práctica, lo cual implica que tienen un doble carácter: por un lado, son una comunidad de práctica en sí mismos, y, por otro, generan o estimulan la pertenencia a otras comunidades de práctica. Lo primero, porque en torno a estos concursos se producen una serie de interacciones que fomentan el compañerismo, el aprendizaje simulado y las redes de trabajo, todo lo cual tiende a mantenerse pasados los años, incluso si el estudiante se decanta luego por otras ramas del derecho. Lo segundo, porque los *moot* generan y estimulan la pertenencia de sus intervinientes en otras comunidades de práctica. Esto significa que, a través de las distintas instancias de interacción de los concursos —las audiencias,

pero también los encuentros informales y otros *side events* —, los participantes tejen redes profesionales y académicas que luego interactúan o se entremezclan con otras redes ligadas al SIDH, en un proceso complejo que sin duda lo fortalece. En otras palabras, los estudiantes se transforman en *insiders*, que luego integrarán nuevas comunidades de prácticas y generarán, a su vez, nuevos intercambios.

Finalmente, me permito sugerir la necesidad de profundizar el análisis de otros aspectos en torno a los *moot courts* y a las comunidades de práctica. Una línea de investigación interesante sería un relevamiento empírico acerca de los integrantes de las distintas redes —por ejemplo, del concurso de la *American University*—, que mapee su pertenencia e intervenciones en instituciones u organizaciones nacionales e internacionales, públicas o privadas. Otra línea relevante sería estudiar si la pertenencia a estas comunidades de práctica produce sesgos u otras dinámicas en sus miembros, que puedan afectar su percepción sobre la producción del conocimiento en derechos humanos o sobre el impacto de su inserción en el campo internacional. Esto sería especialmente útil para comprender, por ejemplo, la participación de los *insiders* en los procesos de reforma que proponen mejorar el sistema interamericano y, por ende, la protección y promoción de los derechos humanos en las Américas. Por último, otra línea atractiva sería analizar qué características permiten diferenciar los *insiders* de los *outsiders*, y qué ocurre con aquellos casos límite. Pienso, por ejemplo, en exconcurstantes que pasen del primer grupo al segundo y que, dotados de esos conocimientos técnicos adquiridos “desde adentro”, pretendan desgastar, deslegitimar o incluso desarticular el sistema.

7. AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer, en primer lugar, al profesor René Urueña, por su constante apoyo y por abrirme las puertas del grupo *Max Planck Law* “Comunidades de práctica y producción transnacional de conocimiento sobre derechos humanos en América Latina” que dirige. Su humildad, generosidad y creatividad son una verdadera inspiración para muchos de nosotros. Vaya idéntico agradecimiento para el Instituto Max Planck

de Derecho Público Comparado y Derecho Internacional de Heidelberg, en especial al proyecto “*Ius Constitutionale Commune en América Latina*”, que dirige el profesor Armin von Bogdandy y coordina la profesora Mariela Morales Antoniazzi. En segundo lugar, vaya mi agradecimiento a la universidad pública argentina, en particular a la Universidad Nacional de Cuyo, institución a la que debo no sólo mi formación como jurista y académico sino también mi compromiso por la defensa y promoción de los derechos humanos. Finalmente, y no por ello menos importante, agradezco al profesor Víctor Luis Gutiérrez Castillo, de la Universidad de Jaén, por su invitación a colaborar en la coordinación del INNDOC, II Congreso Internacional Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas, del que deriva este capítulo.

8. REFERENCIAS

- Abramovich, V. (2011). Autonomía y subsidiariedad: el Sistema Interamericano de Derechos Humanos frente a los sistemas de justicia nacionales, en Rodríguez Garavito, C. (coord.), *El derecho en América Latina*, 211–250, Editorial Siglo veintiuno.
- Adler, E. (2005). *Communitarian International relations: The Epistemic Foundations of International Relations*, Routledge.
- Bonilla, D. (2016). La economía política del conocimiento jurídico, en Bonilla, D. (comp.) *El constitucionalismo en el continente americano*, 37–107, Siglo del Hombre Editores.
- (2013). Legal Clinics in the Global North and South: Between Equality and Subordination—An Essay, *Yale Human Rights and Development Law Journal*, 16 (1), 1–40.
- Bourdieu, P. (2000). Elementos para una sociología del campo jurídico, en Bourdieu, P. y Teubner, G., *La fuerza del derecho*, (trad. de Carlos Morales de Setién Ravina), 153–220, Siglo del Hombre Editores [Original: Bourdieu, P. (1987). The Force of Law: Towards a Sociology of the Juridical Field, *Hastings Law Journal*, 38 (5), 805–853].
- Brunnée, J. y Toope, S. (2010). *Legitimacy and Legality in International Law: An Interactional Account*, Cambridge University Press.
- Haas, P. (1992). Epistemic Communities and International Policy Coordination. *International Organization*, 46 (1), 1992, 1–35.

- Keck, M. y Sikkink, K. (1998). *Activists beyond Borders. Advocacy Networks in International Politics*, Cornell University Press.
- Krsticevic, V. (2019). El derecho común transformador: el impacto del diálogo del Sistema Interamericano de Derechos Humanos con las víctimas en la consecución de justicia, en von Bogdandy, A. *et al*, *Cumplimiento e impacto de las sentencias de la Corte Interamericana y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos*, 479–512, Max Planck Institute – Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press.
- Perotti Pincioli, I. (2023). Los *moot courts* como método de aprendizaje experiencial en derecho internacional y derechos humanos, en Universidad Europea, *La tecnología en la transformación del aprendizaje*, 137–139, Dikynson, disponible en <https://doi.org/10.2307/jj.1866732.46>
- Sikkink, K. (1993). Principled Issue-Networks, and Sovereignty in Latin America. *International Organization*, 47 (3), 411–441.
- Spitzmiller, R. (2006). The Phillip C Jessup International Law Moot Court Competition: A Tool for Teaching/Learning Legal English. *European Journal of Legal Education*, 3 (2), 111–119.
- Von Bogdandy, A. y Urueña, R. (2020). International Transformative Constitutionalism in Latin America. *American Journal of International Law*, 114 (3), 403–442.

SINERGIA ENTRE PRÁCTICAS ANTIGUAS Y METODOLOGÍAS NUEVAS: CONTAR HISTORIAS PARA HACER MÁS ATRACTIVO EL DERECHO

ARIANA EXPÓSITO GÁZQUEZ
ESADE, Universitat Ramon Llul

SALVADOR CRUZ RAMBAUD
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Desde la incorporación del Plan Bolonia en el año 2007, y con el objetivo de unificar los planes educativos de Europa, el sistema universitario español ha estado sumergido en un proceso formal de transformación. No sólo bastaba con armonizar los planes educativos, sino que había un fin ulterior de mejorar la capacitación de los estudiantes para integrarlos de forma más efectiva en el ámbito laboral. Este proceso implicaba comprender las necesidades del mercado para adecuarlo a los conocimientos y competencias que debían adquirir los universitarios previamente a su incorporación como activo de la sociedad. La realidad es que nuestro sistema universitario no había sufrido grandes reformas, *stricto sensu*, en lo que se refiere a la adquisición y el modo de trasladar el conocimiento desde antaño. Así, esta reforma educativa se promovió como la panacea que iba a rediseñar el sistema de enseñanza universitario adaptándolo a las nuevas necesidades de la sociedad.

Entre las principales modificaciones que se incorporan a los planes educativos se incluyen la evaluación continua de competencias, las tutorías personalizadas y la enseñanza práctica de manera activa y participativa. De este modo, el sistema previó una serie de horas de enseñanza que eran exclusivamente de adquisición de competencias prácticas sobre la materia objeto de estudio. Y, así con la mera incorporación formal de un decálogo de “buenas intenciones”, se pretendía transformar por

completo el sistema, sin tener en cuenta que el éxito de esta modificación recaía directamente sobre los profesores universitarios, a quienes no se les había formado para ser el eje transformador que necesitaba el proyecto. A la par de que faltaba una dotación económica suficiente y la elaboración de proyectos concretos de evaluación y adquisición de competencias.

Sin embargo, la realidad no tiene nada que ver lo que se manifiesta en el plano formal. Los profesores se enfrentan cada día a aulas abarrotadas de alumnos, superando las ratios de matriculación año tras año, en los que la enseñanza y el seguimiento personalizado del proceso de aprendizaje se convierte en una utopía. A esto hay que añadir una dotación económica y formativa, especialmente en nuevas metodologías de aprendizaje, que se ha ido procrastinando sistemáticamente desde la crisis económica del año 2008. Las deficiencias del sistema han sido puestas de manifiesto con la crisis sanitaria del Covid-19, en la que la mayoría de los profesores universitarios tuvieron que aprender a utilizar las plataformas educativas de un día para otro y, de una vez por todas, tomar los primeros contactos con las tecnologías educativas.

En consecuencia, atendiendo a las necesidades impuestas de modificación del sistema y del entusiasmo y la vocación de los profesores universitarios, las metodologías de aprendizaje activo se han convertido en las grandes aliadas de los docentes: para adaptar el sistema de aprendizaje universitario a las necesidades del entorno que se está constituyendo, superando la memorización de los conceptos con el fin ulterior de abarcar una auténtica comprensión de la materia objeto de estudio.

Esta situación ha conducido inexorablemente a que los profesores universitarios se hayan tenido que enfrentar a los cambios programáticos con más ingenio que recursos efectivos. En este contexto, los autores de esta comunicación, dentro de un grupo de innovación docente subvencionado por la Universidad de Almería, han llevado a cabo distintos proyectos de innovación educativa tales como la utilización de las wikis como sistemas de aprendizaje activo y el blog como recurso didáctico.

En este contexto, en el ejercicio de nuestra labor, nos dimos cuenta de que una introducción adecuada de los contenidos de la materia objeto de

estudio resulta determinante para despertar la curiosidad y la motivación de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, si se preparaba al alumno señalando los conocimientos que iba a adquirir y si este era capaz de entender la utilidad práctica de los mismos, la comprensión era superior respecto de otras situaciones. Por esta razón, decidimos utilizar, en un nuevo proyecto de innovación educativa, el storytelling como complemento de formación. El storytelling se ha convertido en una herramienta complementaria a los métodos tradicionales de enseñanza, el cual permite alcanzar una mayor calidad en el proceso, pasando de esa exclusiva memorización de los conocimientos a una comprensión real de estos.

2. OBJETIVOS

Tal y como se ha puesto de manifiesto en los párrafos anteriores, con el objetivo final de adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes universitarios a los cambios que se están produciendo en el mercado laboral, y cumplir con los objetivos del Plan Bolonia, hemos introducido en las aulas innovaciones en materia de formación y enseñanza educativo, apoyando, especialmente, nuestras interlocuciones con métodos de aprendizaje activo.

Asimismo, en el seno de nuestras experiencias educativas, detectamos que una introducción atractiva al tema objeto de estudio, no sólo permitía tener a los alumnos más conectados durante las sesiones de aprendizaje, sino que trasladarles los objetivos que iban a alcanzar cuando finalizara la sesión promovía un interés superior al habitual sobre la materia. Los alumnos llegaban a clase más motivados y receptivos al aprendizaje, incluso trabajando desde casa y repensando algunos de los conocimientos que habían adquiridos en sesiones previas.

De este modo, una adecuada inmersión tiene gran trascendencia para la formación de los estudiantes, en tanto que permite que los alumnos: tengan una visión en conjunto del contenido del tema; ayuda a situar cada tema en el contexto de la programación de la asignatura; permiten conocer la finalidad de cada materia dentro del currículum del alumno, fomentando la interdisciplinariedad; y centran las competencias

profesionales que van a adquirir. Así, la poca estimada por los profesores, la guía docente, y la muy odiada por los alumnos, se convertía en su eje de conexión entre el plano formal y la adquisición material de competencias durante las sesiones.

No obstante, ha de ponerse de manifiesto que trasladar estos objetivos ulteriores a los estudiantes no es una tarea sencilla, puesto que conlleva dificultades adicionales para los profesores. Por ejemplo, la primera disyuntiva la encontramos en el lenguaje en el que están redactados estos objetivos, poco accesible para aquellos que comienzan su inmersión en la materia y que no cuentan con las herramientas necesarias para una comprensión adecuada de los mismos. Además, estos términos muchas veces hacen alusión a contenidos que aún no han visto, pero con los que están fuertemente conectados, y de los que no se pueden separar. La labor del docente en estos casos es trascendental para simplificar los contenidos, sin ser excesivamente sencillos, y que no pierdan la esencia de lo que se pretende transmitir.

Sin embargo, tampoco se puede perder de vista que la adquisición de competencias que se pretende tiene una vocación largoplacista que confronta directamente con la idea que tienen algunos estudiantes para simplemente superar la asignatura. No se puede pretender que todos los alumnos adquieran el mismo nivel de competencias ni de conocimiento, puesto no sólo es consecuencia de la labor del docente, sino que entran en juego otros factores como el interés propio, vocacional, o el entusiasmo con el que el alumno se enfrente a la materia. La realidad es que, en el sistema universitario, muchos de los estudiantes de grado no han encontrado su auténtica vocación, y andan en trámites de hallarse. La labor del docente es ayudarles a encontrar esa vocación, pero no incondicionalmente, puesto que ellos tienen que cumplir con un mínimo de obligaciones cuando acuden al aula.

De este modo, y de cara a cumplir con los objetivos señalados, el método propuesto a los estudiantes es la utilización de la metodología storytelling.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en el aula ha sido el aprendizaje a través del sistema de storytelling. Este sistema permite introducir al alumno en la materia objeto de estudio mediante historias previas que lo ponían en contexto sobre los conocimientos que iba a terminar adquiriendo. De este modo, se programaron las sesiones de prácticas en consonancia con esas historias previas que se narraban a los alumnos en clase docente, para que fueran capaces de conocer lo que iban a resolver con carácter previo a la realización de las mismas.

En consecuencia, se programó en el aula un sistema de aprendizaje basado en proyectos o por competencias específicas que el alumno debía de adquirir, aunque extrapolado a supuestos o casos concretos en el ámbito del Derecho. La introducción de estos casos, casi sin conocer los alumnos, la materia que iban estudiar, incentivaba el interés y la conexión con sesión docente, puesto que se adelantaba a cómo iban a resolver el caso práctico propuesto. En definitiva, estos casos permitían al alumno acercarse a la materia objeto de estudio y comprender qué es lo que iban a terminar aprendiendo, y la utilidad práctica de estas competencias.

En lo que se refiere a la metodología utilizada para la realización de este trabajo ha sido la analítica y explicativa de las prácticas implantadas en el aula.

4. APLICACIÓN PRÁCTICA EN EL AULA

La parte fundamental del éxito de este proyecto es la programación, casi exhaustiva, de las sesiones que se van a impartir en el aula. Aunque, si bien es cierto que siempre hay sesiones que son más abiertas y que se deja su concreción para analizar casuística reciente que, de igual modo, promueve ese interés superior que se busca en el alumno. Asimismo, es la programación de la asignatura el elemento esencial previo del docente que permite realizar la traslación de objetivos a los alumnos.

Los objetivos de un tema concreto de aprendizaje señalan qué debe saber y comprender el alumno, y cuáles son las actividades que, a futuro, debe

poder realizar. Por ello, los objetivos del capítulo no sólo hacen referencia a la información que el estudiante debe asimilar, sino también a organizarla dentro del resto de materias que aprende, y cómo ponerla en práctica, lo que incluye encontrar formas diferentes de utilizar la información e interconectarla.

Por eso, en el aula se nos ocurrió trasladar a los alumnos supuestos prácticos concretos que les permitieran involucrarse en la materia a través de la cercanía de los hechos. La programación de las sesiones está pensada para una clase de Derecho Administrativo de 2º de Grado en Derecho.

Las primeras sesiones estaban destinadas a despertar el interés por la materia y promover en ellos la curiosidad sobre a qué se estaban enfrentando. De por sí, la asignatura de Derecho Administrativo no suele ser de lo más afables, y llegan al aula con muchos prejuicios sobre la dificultad de la materia.

Así, por ejemplo, se les traslada la importancia del Derecho Administrativo a través de vídeos, por ejemplo, que explicaban la evolución del Derecho Administrativo como Ciencia, y la implicación en la vida real de las personas.

A partir de este punto, ya se pasó a practicar otras habilidades como su capacidad de comprensión, análisis y razonamiento, a través de la escritura. Una de las habilidades que poco o nada se trabaja en el sistema universitario es la redacción, lo que va en contra de la realidad, puesto que esta es una de las labores más distintivas de la profesión de los abogados. El problema es que corregir semanalmente los textos de 100 universitarios, en el caso de que sólo se tenga un grupo, no se equipara a la dedicación docente que se supone el profesor debe realizar.

Si bien es cierto que a los alumnos estas primeras prácticas no le resultan nada fácil. En primer lugar, porque ellos mismos trasladan que son demasiado abiertas y temen encontrarse con respuestas que no son las adecuadas. Aunque, la realidad es un miedo racional a algo nuevo a lo que nunca se han enfrentado. En mi experiencia, este miedo se corrige advirtiéndoles de que en Derecho no existen respuestas equivocadas, sino mal fundamentadas. En efecto, lo bueno del Derecho es que no es una ciencia exacta, lo que permite encontrar diversas soluciones para un

mismo problema sin la necesidad de errar, siempre y cuando esté bien motivado conforme a Derecho. Y, en segundo lugar, muchos de ellos no tienen las competencias de redacción y lingüísticas para hacer frente a estas actividades, lo que implica una doble labor por su parte.

Así, por ejemplo, una de las prácticas que realizaron fue la siguiente:

Realice un informe jurídico, recomendándole a su cliente qué debe hacer sobre estos hechos:

'Muerto' según el DNI y la Agencia Tributaria: la odisea de un joven para intentar 'volver a la vida'

“Isaac Rodríguez es un joven que aparece como fallecido desde hace al menos dos años en los registros de la Policía Nacional y Hacienda, aunque no así en el Registro Civil. Sin embargo, no consigue resolver su situación.

En el limbo. Así se encuentra Isaac Rodríguez, un joven valenciano de 21 años que aparece como fallecido para administraciones como la Agencia Tributaria o, incluso, en el DNI, con todos los perjuicios que ello ocasiona. Todo se remonta a 2019, cuando su padre recibió un mensaje de Hacienda en el que le informaban de que tenía retenida una devolución de 100 euros correspondientes a Isaac al constar éste como “fallecido”, por lo que debía presentar una declaración de herederos para poder cobrar la cantidad que el fisco adeudaba a su hijo. En ese momento comenzó una odisea que todavía no ha terminado.

“Mi padre fue a la oficina de Hacienda, desde donde le remitieron al Registro Civil, donde debía solicitar un certificado de fe de vida”, explica Isaac a elDiario.es: “Sin embargo, después de acudir al Registro y obtener la fe de vida, en la Agencia Tributaria me dijeron que ese documento no servía para nada porque para la oficina del DNI yo figuraba como fallecido, por lo que me remitieron a la Policía Nacional, donde me dijeron que el problema era de la Agencia Tributaria y me derivaron de nuevo a Hacienda”.

En este tiempo, Isaac ha realizado dos visitas al Registro Civil, otras dos a la Policía y tres más a la Agencia Tributaria -que se suman a la primera vez que acudió su padre- y le ha sido imposible resolver su situación. (...)

Isaac, gracias a un informático, consiguió un certificado temporal que pudo utilizar durante seis meses. Sin embargo, le fue imposible darse de alta en la clave permanente del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (identidad electrónica para las administraciones) debido a que aparece registrado como muerto: (...).

Hasta el momento puede seguir trabajando y cobrando su nómina al ser su contrato anterior a la fecha de su supuesto 'deceso'. El problema, sin embargo, viene cuando intenta realizar cualquier trámite administrativo desde 2019, “y no solo me afecta a mí, mi hermana también tuvo problemas en la solicitud de una beca para cursar un máster ya que yo no constaba en el sistema”.

“Vivo en una situación de total incertidumbre. Trabajo en una clínica de diálisis y tengo un grado medio de Auxiliar de Enfermería y un grado superior en Integración Social, y ahora me gustaría estudiar la carrera de Enfermería, pero me temo que no voy a poder... y en el futuro puede ir a peor, porque qué pasará si sigue esta situación y quiero casarme, o comprarme una casa, o abrirme una cuenta en el banco”, se pregunta Isaac: “Y si mañana me para la Policía y trata de identificarme, les cuento mi historia y cómo me van a creer. Me encuentro en una situación de total indefensión”. “Esto es totalmente surrealista”, concluye.

De este modo, una vez que el alumno comienza a soltarse redactando, y en la que, poco a poco, se le va trasladando las partes que debe tener un informe jurídico, se pasa al desarrollo de casos más complejos en relación con la materia. En mi opinión, este proceso inicial de redacción y adquisición de habilidades lingüísticas y del uso correcto del lenguaje jurídico es trascendental para abordar la adquisición de los objetivos de la materia. No pueden comprender bien lo que están estudiando, sino lo entienden y saben utilizarlo en los casos concretos.

Con posterioridad se pasó al desarrollo de casos concretos ejemplificando distintas fases del procedimiento administrativo. Por ejemplo, para practicar el desarrollo de las alegaciones, se les propuso la siguiente práctica:

El día 14 de octubre de 2022, mientras circulaba por la Avda. de la Cruz con Rambla de la Cruz (Almería), y en una acción sin precedentes ocasionada por un despiste, ignoró las señales provisionales de circulación que se encontraban en la vía. Concretamente se trataba de una valla que, colocada en medio de la vía, y que anudada mediante la cinta policial a dos postes que hay en las inmediaciones de la calle se situaba cortando el paso a la circulación, y de la que no se percató. Cuando no tenía más opciones para continuar, es por lo que, en una acción impulsiva, y comprobando que no ponía en riesgo la seguridad de los viandantes ni del tráfico en general, decide pasar por debajo de la cinta que unía la valla con la farola por no entorpecer con mayor gravedad la circulación. Momentáneamente después, la Policía Local, se dispuso a darme el alto de la circulación, para proceder a la identificación tanto mía como del vehículo que conducía, y le entre la siguiente sanción:

FIGURA 1. Sanción de tráfico

EXCMO. AYUNTAMIENTO DE ALMERÍA POLICÍA LOCAL		NÚMERO BOLETÍN 238619	FECHA DE LA DENUNCIA 26/01/18	HORA 15:25	NÚMERO EFECTIVO
PRECEPTO INFRINGIDO					
O.M.C. <input type="checkbox"/>	R.G.C. <input type="checkbox"/>	L.S.V. <input type="checkbox"/>	Artículo	Apart.	Importe
			192		3000€
					1500€
LUGAR DE LA DENUNCIA					
AUDA DE LA CARRE CON BAMBOLA BELGA					
HECHO DENUNCIADO					
Opción					
CON RETIRADA OCASIONAL AVEJADA SIN PERMISO					
PERMANENTE Y OCASIONAL SIN PERMISO					
CORTANDO VALLA Y CINTA POLICIA DE CORTADA					
DATOS DEL VEHICULO		DATOS DEL CONDUCTOR/A		DATOS DEL PADRE/TUTOR	
Matricula	Marca y Modelo	Clase	DNI, NIE o DOI	Fecha de Nacimiento	Clase
[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]	[REDACTED]
Apellidos		Nombre		Número Escalera Piso Letra	
[REDACTED]		OSW Antonio		10	
Domicilio		Localidad		Provincia	
[REDACTED]		Almería		Almería	
Localidad		Provincia		C.P.	
Almería		Almería		04001	
DENUNCIANTE/NOTIFICADOR		FIRMA DEL DENUNCIADO/A NO IMPLICA MI CONFORMIDAD		AGENTE/TESTIGO	
Nº. Identificación	Unidad	Firma		Nº. Identificación	Unidad
370		[REDACTED]		370	
Firma		Firma		Firma	
[REDACTED]		[REDACTED]		[REDACTED]	
Observaciones/DILIGENCIA DEL COBRO O DEPÓSITO (en letra)					
[REDACTED]					

La policía local le sanciona con una falta muy grave que consiste en “retirar, ocultar, averiar la señalización permanente u ocasional sin permiso”, concretamente, se asevera, que he retirado la valla y la cinta policial que cortaba la vía, hecho éste que la Policía no puede cerciorar puesto que no ha ocurrido. Al aplicar este tipo normativo, la Policía Local, le sanciona con una multa de TRES MIL EUROS (3.000€). En la notificación de multa, que me entregan los agentes, indica explícitamente que existe la posibilidad de que se aplique una reducción del 50% pudiendo utilizar mi derecho a esta reducción, siempre y cuando realice el pago en los siguientes veinte días desde que se produce la notificación.

Usted que entiende la multa es desproporcionada por los hechos ocurridos, decide realizar un escrito de alegaciones argumentando su postura, y haciendo valer sus derechos.

La policía local le sanciona con una falta muy grave que consiste en “retirar, ocultar, averiar la señalización permanente u ocasional sin permiso”, concretamente, se asevera, que he retirado la valla y la cinta policial que cortaba la vía, hecho éste que la Policía no puede cerciorar puesto que no ha ocurrido. Al aplicar este tipo normativo, la Policía Local, le sanciona con una multa de TRES MIL EUROS (3.000€). En la

notificación de multa, que me entregan los agentes, indica explícitamente que existe la posibilidad de que se aplique una reducción del 50% pudiendo utilizar mi derecho a esta reducción, siempre y cuando realice el pago en los siguientes veinte días desde que se produce la notificación.

Usted que entiende la multa es desproporcionada por los hechos ocurridos, decide realizar un escrito de alegaciones argumentando su postura, y haciendo valer sus derechos.

FIGURA 2.- Notificación de nombramiento


ELECCIONES
ELECCIONES AL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA DE 19 DE JUNIO DE 2022
 JUNTA ELECTORAL DE ZONA DE
ALMERÍA
 DIRECCIÓN: **CTRA. DE RONDA, 120, BLOQUE A, 1º**
 HORARIO: **DE LUNES A VIERNES DE 12 A 14 H. Y DE 17 A 19 H.**
 TELÉFONO: **600159132** FAX: **950204355** E-mail: **jeza1@andaluciajunta.es**

Asunto	Cargo en la Mesa	Mesa Electoral nº
Nombramiento y Citación de miembro de Mesa	2º Vocal	01 002 A
Fecha		08/06/2022
NOMBRE Y APELLIDOS ARIANA EXPOSITO GAZQUEZ		
D.N.I. Nº	DOMICILIO	
██████████	██	
MUNICIPIO	C.P.	PROVINCIA
██████████	██████████	ALMERÍA
Distrito censal del municipio	Sección	Hoja
01	002	Nº A0402
Domicilio de la Mesa I.E.S. VIATOR AVDA ONCE DE MARZO 13		Fecha de constitución de la Mesa 19/06/2022

De acuerdo con la vigente Ley Orgánica Electoral y en cumplimiento de lo indicado en los artículos 26 y 27 de la misma, ha sido Vd. designado/a para formar parte de la Mesa Electoral, que deberá constituirse a las 8 de la mañana del día en que se celebran dichas elecciones con el cargo arriba indicado.

La condición de miembro de la Mesa Electoral tiene carácter obligatorio, si bien a partir de los sesenta y cinco años de edad podrá manifestar su renuncia en el plazo de siete días. Si tuviera excusa, justificada documentalmente, que le impidiera la aceptación del cargo, dispondrá de siete días para presentar la correspondiente alegación ante esta Junta.

En el supuesto de que deje de concurrir a desempeñar sus funciones, las abandone sin causa legítima o incumpla sin causa justificada las obligaciones de excusa o aviso que imponen la Ley Orgánica del Régimen Electoral General, incurrirá en pena de prisión de tres meses a un año o multa de seis a veinticuatro meses.



EL/LA PRESIDENTE/A DE LA JUNTA ELECTORAL DE ZONA
 de Almería
 (Capital)
 y su Partido Judicial

De este modo, con la introducción de la historia, que puede ocurrirle a cualquiera, y con la que los alumnos conectan desde el principio, además de conocer y estudiar la materia, en este caso el derecho a ejercitar alegaciones dentro del procedimiento administrativo, también lo ponen en práctica mediante el desarrollo de la actividad concreta.

Otro caso diferente, esta vez para estudiar otro ámbito concreto del Derecho, se les propuso la siguiente práctica:

El pasado 11 de noviembre recibió notificación de la Junta Electoral para indicarle que ha sido seleccionado para formar parte de la Mesa Electoral de las próximas elecciones autonómicas, como vocal segundo. Sin embargo, usted no puede acudir el día de las elecciones por asuntos propios. Realice el preceptivo escrito renunciando al cargo.

Esta vez se les introdujo en el estudio del sistema electoral en nuestro país, así como también en el estudio de la Ley Electoral y la comprensión del funcionamiento de ésta. Además, aprendieron a recurrir este tipo de decisiones y las causas justificadas que permiten eximirse del cumplimiento de este deber constitucional.

Y, por último, estudiando los recursos de alzada y la estructura de funcionamiento de la Universidad Pública, se les presentó el siguiente caso:

El pasado 14 de julio de 2022, usted solicitó la compensación de la asignatura “Derecho Administrativo General”, en tanto que es la última asignatura que le queda para superar el Grado de Derecho, y cumple con el resto de los requisitos de la normativa correspondiente. Sin embargo, en fecha de 18 de noviembre recibe resolución de la presidenta del Tribunal de Compensación, por la que resuelve inadmitir a trámite su solicitud, por comprender que no cumple con las condiciones necesarias. En el mismo trámite, se le comunica que la resolución no agota la vía administrativa, cabiendo frente a la misma interponer recurso de alzada. Realice el recurso de alzada frente a la citada resolución. del procedimiento administrativo, también lo ponen en práctica mediante el desarrollo de la actividad concreta.

5. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS.

Al finalizar la impartición de la asignatura, se han planteado diversas preguntas a los alumnos en función de una escala Likert (1-5) similar a la siguiente:

Encuesta para el alumnado relativa al análisis del impacto de la metodología docente empleada				
1 Pésima	2 Negativa	3 Neutra	4 Positiva	5 Excelente

PREGUNTAS SOBRE ACTIVIDAD STORYTELLING	1	2	3	4	5	NS/NC
Me ha parecido interesante la implantación del storytelling como complemento a la docencia.						
Me ha resultado más fácil comprender los objetivos de la asignatura.						
Me he sentido más motivado/a a seguir la explicación del tema que ha sido introducido con una pequeña historia o caso real.						
La utilización de la herramienta storytelling por parte del profesor/a me ha ayudado a entender los conceptos explicados en clase.						
Considero que el storytelling ha influido positivamente en el incremento de conocimiento que tengo de la asignatura.						
Recomendaría el uso del storytelling en los siguientes cursos.						
En general, ¿te ha gustado esta experiencia de aprendizaje? ¿Por qué?						
Comentarios, sugerencias y propuestas de mejora acerca de la actividad storytelling.						

En la actualidad, estamos en trámite de analizar los resultados de las encuestas de valoración de los alumnos. Es por ello que aún no podemos mostrar los resultados, y si efectivamente su implantación ha tenido un impacto negativo o positivo en los estudiantes, y especialmente, sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje.

6. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido poner de manifiesto la importancia que tiene una adecuada difusión de los objetivos generales y específicos de un tema o de una sección del programa de una asignatura, en general, o desde el Derecho Administrativo, en particular. En este sentido, tradicionalmente se ha dado escasa importancia a este apartado en el marco de la programación docente, bien sea por falta de tiempo, o bien por la dificultad que conlleva trasladarlo a los alumnos. No

obstante, esta perspectiva de señalar los objetivos de la unidad didáctica resulta imprescindible para que el estudiante tenga una perspectiva global del tema dentro de la asignatura concreta, ayudando a conformar una perspectiva global de su formación universitaria, especialmente en alumnos que cursan los dobles grados.

Así, con la finalidad de salvar estas dificultades propusimos la utilización de la metodología *storytelling* para introducir a los alumnos en los objetivos de la unidad, y como método para despertar su atención y curiosidad. En nuestra opinión, la práctica de esta metodología ha sido satisfactoria, especialmente por el interés que se ha conseguido generar en el aula, incluso antes de explicar la materia, aumentando la participación y la interacción de los alumnos en el aula. No obstante, estamos a la espera de analizar los resultados sobre cómo han percibido los alumnos esta metodología para determinar su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Bloom, B.S.; Engelhart, M.D.; Furst, E.J.; Hill, E.J. y Krathwohl, D.R. (Eds.): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Longmans, Green and Co., New York, 1956.
- Bullough, R.V.: *Parables, storytelling, and teacher education*. *Journal of Teacher Education*, vol. 6, núm. 1-2, pp. 153-160, 2010.
- Dubbelman, T.: *Playing the hero: How games take the concept of storytelling from representation to presentation*, en *Journal of Media Practice*, vol. 12, núm. 2, pp. 157-172, 2011.
- Gregori-Signes, C.: *Digital storytelling and multimodal literacy in education*. *Porta Linguarum*, vol. 22, pp. 237-250, 2014.
- Lugmayr, A.; Sutinen, E.; Suhonen, J.; Sedano, C.I.; Hlavacs, H. y Montero, C.S.: *Serious storytelling – a first definition and review*. *Multimedia Tools and Applications*, vol. 76, núm. 14, pp. 15707-15733, 2017.
- Mckenzie, S.C.: *Storytelling: A different voice for legal education*. *U. Kan. L. Rev.*, vol. 41, pp. 251-269, 1992.
- Rideout, J.C.: *Applied legal storytelling: A bibliography*, *12 Legal Comm. & Rhetoric: JALWD* 247, 2015.
- Schwartz, M.R. Msn, RNC-OB: *Storytelling in the digital world*. *Nurse Educator*, vol. 37, núm. 6, pp. 248-251, 2012.

MOOT COURTS EN EL METAVERSO

LORENA MARÍA ARISMENDY MENGUAL²¹⁹
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el concepto del Metaverso ha cobrado una gran relevancia; este puede definirse, a grandes rasgos, como un ecosistema tecnológico único que ofrece entornos inmersivos en los que los usuarios pueden interactuar entre sí, y desarrollar todo tipo de actividades, así como generar experiencias análogas a aquellas que pueden experimentarse en el *mundo real*.

El futuro de la educación ya está aquí y se nutre rápidamente con el advenimiento de nuevas tecnologías. Estas pueden ser utilizadas de forma coherente con las exigencias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, máxime si podemos potenciar y mejorar con ellas el proceso y los resultados que se obtienen a través de otras metodologías docentes cuya eficacia para la enseñanza del Derecho ha sido ampliamente demostrada, esto es, las simulaciones de juicios (también conocidas como *mock trials*, o *moot courts*).

Con este propósito, el presente estudio analiza las oportunidades y los retos de implementación de lecciones prácticas de las asignaturas de Derecho en las que se desarrollen juicios simulados, llevándolos al Metaverso, con un énfasis especial hacia los alumnos matriculados en el grado de Derecho. Para ello se evalúan los casos y la literatura científica más relevante, dando cuenta de los principales desafíos de las simulaciones de juicio tradicionales o presenciales. Tomando lo anterior en

²¹⁹ Orcid: 0000-0002-9969-9186; El vídeo de la ponencia a la que corresponde este capítulo está disponible en: bit.ly/3Oaun6p Todas las páginas web de este trabajo tienen como última visita el 05.07.2023.

consideración, se propone una aproximación innovadora a la actividad docente centrada en la participación activa de los estudiantes. Se propone, entonces, la utilización de un entorno digital inmersivo que pueda emular la experiencia de encontrarse en un Tribunal al simular un juicio como parte de la formación práctica, lo que permitirá a los estudiantes sumergirse completamente en la actividad, y aprovechar todas sus ventajas en el desarrollo de competencias y habilidades prácticas reales que serán de gran utilidad para su vida profesional.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de realizar simulaciones de juicio (en adelante, *moot courts* o *moots*) como método docente es que los estudiantes adquieran una comprensión práctica de cómo se desarrollan los procedimientos judiciales de la vida real, así como obtener una comprensión profunda de las cuestiones sustantivas que en ellos se plantean (Teply, 2003, 19-34). Entre los objetivos más destacables de trasladar esta valiosa experiencia al Metaverso, es decir, de su realización a través del uso de medios inmersivos y de entornos digitales como método docente innovador, se encuentran los siguientes:

- Promover que el aprendizaje y la enseñanza en el grado de Derecho sean más inclusivas, accesibles e innovadoras, conforme consta entre los propósitos de implantación de la iniciativa del Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), favoreciendo la digitalización de los métodos de enseñanza y las pedagogías²²⁰.
- Utilizar las nuevas tecnologías como un elemento que motive a los estudiantes a participar activamente en las sesiones prácticas de las asignaturas de Derecho, mientras que profundizan en los temas a tratar en el *moot court*.
- Fomentar especialmente el desarrollo y consolidación de competencias orales centradas en los conocimientos y estrategias

²²⁰ Pueden verse más detalles de la iniciativa del EEES en: bit.ly/44fDiJ9

jurídicas que planteen los estudiantes, prescindiendo de factores generadores de estrés, incomodidad o sesgos procedentes de la apariencia física de los estudiantes. Esta última se sustituye por el uso de un avatar (*gemelo digital*) que representa gráficamente a cada estudiante en el Metaverso.

- Facilitar la eliminación de las barreras que puedan suponer las limitaciones de aforo, así como la disponibilidad y la apariencia del aula física en las que tradicionalmente se desarrollan los *moot courts* cuando los centros docentes no cuentan con salas especialmente diseñadas para este efecto, potenciando así la experiencia de los estudiantes.
- Trabajar en la adquisición, adaptación y manejo de tecnologías digitales emergentes, a la vez que se profundiza en los conocimientos de las asignaturas de Derecho y su aplicación.

Con los referidos propósitos y objetivos presentes, en este estudio se expone y destaca el método, las ventajas y los desafíos de realizar *moot courts* en el Metaverso.

3. METODOLOGÍA

3.1. LA ORGANIZACIÓN DE *MOOT COURTS* TRADICIONALES

La metodología para llevar a cabo simulaciones de juicio presenciales ya ha sido abordada y probada en diferentes centros, demostrando un nivel considerable de éxito entre los participantes (Madalina y Vicente, 2020, 13)²²¹.

La mayoría de los centros docentes que optan por realizar *moot courts* presenciales coinciden razonablemente en cómo preparar y llevar a cabo la sesión (Zumaquero Gil, 2020, 185 y ss.).

En términos generales, la metodología de la práctica consiste, primeramente, en el planteamiento a los estudiantes de un problema jurídicamente controvertido que ha sido cuidadosamente preparado por sus

²²¹ Sobre estos aspectos volveremos en el epígrafe dedicado a la discusión.

profesores. Seguidamente, se atribuyen roles a los estudiantes asignando —al menos— dos posiciones encontradas, a saber, representando a la parte demandante y la parte demandada. Los participantes deben estudiar el caso en profundidad y ser capaces de defender una posición u otra, en función del rol que les haya sido asignado, lo que usualmente se dilucida en el marco de una audiencia de vista²²².

Previamente, es común, y ciertamente necesario, ofrecer un contexto a los estudiantes para que sepan de antemano en qué parte del procedimiento judicial intervienen y cómo se desarrolla, por ejemplo, una audiencia de vista en la vida real. Para ello, los centros docentes se valen de otras herramientas convenientes, tal como el visionado de juicios (mediante vídeos), o incluso de visitas presenciales a Tribunales para observar y analizar su desarrollo (Bellido Penadés, 2014, 259).

La actividad se plantea desde la parte práctica de la asignatura, compaginándolo con las sesiones teóricas que las complementan, impartidas en la periodicidad establecida en el programa lectivo. Dicha actividad es lógicamente compatible con la gran mayoría de las asignaturas del grado en Derecho, con la particularidad de que si se trata de alguna de las asignaturas de Derecho procesal podremos desarrollar sesiones que expliquen más detenidamente cada hito del procedimiento en el que se desarrolla el juicio simulado (Cámara Ruiz, 2011, 274).

3.2. LA ORGANIZACIÓN DE *MOOT COURTS* EN EL METAVERSO

Los *moot courts* en el Metaverso que aquí se proponen pueden organizarse de forma similar a los *moot courts* tradicionales; la diferencia metodológica residiría en la implementación y el uso de tecnologías inmersivas para participar en la actividad²²³. Sus particularidades se exponen seguidamente.

²²² Dan cuenta detallada de la organización y puesta en marcha de un *moot court* en el aula los recogidos en el apartado dedicado a las referencias del presente estudio.

²²³ Preceden a este estudio algunas notables aproximaciones que se recogen en el apartado dedicado a las referencias del presente estudio.

3.2.1. Elección de una plataforma digital inmersiva:

Como primera medida, es necesario la elección y uso de una plataforma digital que ofrezca una experiencia inmersiva; esta puede ser (i) una de las plataformas existentes en el Metaverso o bien, (ii) puede ser creada *ad-hoc* por uno o más centros docentes.

Merece la pena destacar que ambas alternativas ya han sido utilizadas en la práctica, por lo que a continuación se reseñan los ejemplos más destacables.

En cuanto a las plataformas existentes del Metaverso se refiere, es importante advertir que aquella conocida como *Second Life* es usualmente considerada como el paradigma de los *mundos virtuales* del Metaverso²²⁴. De hecho, con frecuencia, aquella es conocida —de forma imprecisa— como un *metaverso* (Dionisio *et al.*, 2021, 1-66; Lee *et al.*, 2021, 1-3)²²⁵.

Dicho lo anterior, para el primer grupo de casos, es decir, aquellos que demuestran las posibilidades de uso de las plataformas existentes, podemos tomar como antecedente histórico en España la propuesta de realización de simulaciones de juicio a través de *Second Life*. Hace más de una década, y con el propósito de solventar algunas dificultades de la enseñanza a distancia, la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) se propuso utilizar el *Moodle*²²⁶ existente como medio para permitir el trabajo colaborativo como una primera fase de su iniciativa pedagógica, e implementó el uso de *Second Life* para una segunda fase en la que se

²²⁴ <https://secondlife.com/> *Second Life* ha acaparado durante muchos años la atención mayoritaria de la literatura científica, especialmente en los años 2000. Por todos: (BROWN *et al.*, 2008, 39 y ss.).

²²⁵ En la actualidad, afirmar que *Second Life* es un *metaverso* equivale a decir que, por ejemplo, *Google* es un *internet*.

²²⁶ El *Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment* (o *Moodle*, por sus siglas en inglés) es una plataforma tecnológica ampliamente utilizada para gestionar recursos educativos y que fue diseñada para facilitar la creación, administración y distribución de materiales en entornos virtuales de aprendizaje.

desarrollase un juicio simulado, como se observa en la Figura 1 (Monterroso *et al*, 2009, 206-214)²²⁷.

FIGURA 1. Captura de pantalla del juicio virtual (UDIMA) en *Second Life*, 2010.



Fuente: Udim.es

De forma contemporánea, las posibilidades de aplicación de *Second Life* para las simulaciones de juicio también fueron exploradas en una prueba piloto organizada por la Western Sydney University, en Australia (Ireland *et al*, 2010, 1-10).

Estas primeras aproximaciones dejaron una clara evidencia de muchas de las ventajas y desventajas de los *moots* realizados en *mundos virtuales*, sobre lo que se profundizará más adelante. No obstante, es importante advertir en este momento que las iniciativas referidas anteriormente fueron abandonadas poco tiempo después. Esto ocurrió, presumiblemente, por cuanto el potencial de uso de aquella plataforma era bastante limitado en dicha época, además de que su adopción era mínima,

²²⁷ Nótese, en todo caso, que *Second Life* fue elegido por la UDIMA y el Centro de Estudios Financieros (CEF.-) como campus virtual aproximadamente desde 2007. Más información en: bit.ly/46qNXSJ y en bit.ly/3rgoR8Y; La creación de campus universitarios virtuales en *Second Life* vivió un auge ciertamente breve en España; otros centros como, por ejemplo, la Universidad Carlos III de Madrid también se unieron a dicha tendencia en la misma época (López-Hernández, 2008, 657-661; Lastiri Santiago, 2008, 135).

a pesar de suponer un gasto que, en semejantes circunstancias, carecía de justificación.

Más recientemente, y como consecuencia del actual apogeo del Metaverso como tecnología digital emergente, podemos tomar como referente la audiencia judicial (real) celebrada por un Tribunal colombiano en el Metaverso cumpliendo todos los requisitos legales en febrero de 2023. Esta fue llevada a cabo a través de una plataforma digital inmersiva de uso gratuito desarrollada por Meta (anteriormente Facebook), esto es, *Horizon Workrooms*²²⁸. El aspecto de la audiencia así celebrada es el que se observa en la Figura 2²²⁹.

FIGURA 2. Captura de pantalla de la audiencia inicial celebrada por el Despacho 01 del Tribunal Administrativo del Magdalena (Colombia) en el Medio de Control (acción) de Reparación Directa, identificada con Radicación 2020-00014, 2023.



Fuente: Youtube.com

En realidad, existen diversas plataformas digitales inmersivas disponibles en el mercado actual, tanto gratuitas como de pago. Sin embargo, desde la perspectiva que aquí se defiende, sería ciertamente beneficioso que los centros educativos optaran por invertir en el desarrollo de una plataforma personalizada para satisfacer las necesidades específicas de

²²⁸ <https://forwork.meta.com/horizon-workrooms/>

²²⁹ Audiencia completa disponible en: <http://bit.ly/436dRZg>

un *moot* como parte de la formación práctica de los estudiantes del grado en Derecho.

En el segundo de los casos, es decir, entre los que han optado por la creación de una plataforma digital inmersiva *ad-hoc*, podemos tomar como referente la reciente competición interinstitucional *LeClair x uOttawa 2L VR Moot* organizada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Ottawa (Canadá), cuya final se llevó a cabo en marzo de 2023²³⁰. Para ello, se valió de la sala virtual creada específicamente al efecto por EngageVR²³¹. Su aspecto es el que se observa en la Figura 3²³².

FIGURA 3. Captura de pantalla de la final del *LeClair x uOttawa 2L VR Moot*, 2023.



Fuente: Youtube.com

Sea cual sea la plataforma digital inmersiva elegida, tanto los estudiantes como los profesores deben familiarizarse con su uso antes de realizar la sesión en que se desarrolle el *moot court* propuesto.

Cada estudiante utiliza un avatar (también llamado *gemelo digital*) para participar en el *moot court*. En el Metaverso, el avatar constituye el

²³⁰ bit.ly/44nNHca

²³¹ bit.ly/3XyRoTi

²³² Audiencia completa disponible: bit.ly/3Nuvoog

elemento personalizable que digitaliza la presencia del usuario, quien lo controla, y que le permite identificarse a sí mismo, presentarse frente a los demás, desplazarse, interactuar en el espacio virtual, etc.

Es necesario que los participantes configuren previamente su respectivo avatar, eligiendo dentro de las posibilidades disponibles el aspecto que desean que tenga. Como se aprecia al comparar las Figuras 1, 2 y 3, las características del avatar varían en función de la plataforma elegida.

3.2.2. Otros presupuestos técnicos

Trasladar la experiencia de un *moot court* al Metaverso lleva consigo la inmersión del usuario en la actividad. Contando con una conexión a internet y ordenadores a disposición de los estudiantes, dicha inmersión se logra actualmente con el apoyo de tecnologías y de hardware que transportan a las personas físicas hacia una experiencia digital que cada vez es más realista y que, en su conjunto, se conoce como realidad extendida (*Extended Reality* o *XR*). La referida *XR* conjuga elementos de la realidad virtual (RV), de la realidad aumentada (RA) y de la realidad mixta (RM), y sirve como puente entre la realidad física y la *realidad digital*.

Siguiendo a Park y Kim (2022, 4213-4216), la RV es una tecnología que provee la experiencia de encontrarse en un lugar físico —usualmente un entorno en 3D—, pero sin limitaciones físicas; la RA permite superponer elementos digitales (sonidos, modelos en 3D, secuencias animadas, indicaciones de GPS, etc.) en el espacio físico; finalmente, la RM integra la RV y la RA, y permite percibir el mundo real, pero ofreciendo la posibilidad de crear objetos digitales que se superponen frente al usuario, quien puede interactuar con ellos. Como se ha dicho, la denominada *XR* engloba todas las anteriores.

El aprovechamiento de dichas tecnologías de *XR* se pone al alcance de las personas mediante el uso de distintos tipos de *hardware* que pueden tener el aspecto de cascos, lentes o visores, conocidos como *head-mounted displays* (*HMD*, por sus siglas en inglés)²³³. Para la realización de un

²³³ Actualmente no es difícil encontrar y adquirir estos dispositivos ya que en el mercado se encuentran, por ejemplo, los *Meta Quest 2*, los *Playstation VR2*, o las *PICO 4 All-in-One VR*

moot court en el Metaverso como método docente innovador, estos deben ser puestos a disposición de los participantes en la actividad por parte de las Universidades o centros que opten por su implementación²³⁴.

FIGURA 4. *Head Mounted Displays (HMD).*



Fuente: Pexels.com

Para crear aquella experiencia inmersiva, en suma, un aparato estereoscópico como el de la Figura 4 bloquea total o parcialmente el campo de visión del estudiante y, en su lugar, se le presentan las imágenes y sonidos generados con el uso de las tecnologías indicadas anteriormente, a través de pantallas y, altavoces o auriculares incorporados. Estos dispositivos pueden analizar la posición y orientación del usuario en el espacio físico para reflejar sus movimientos y reacciones (que pueden incluir también gestos faciales, la posición de la retina, la voz, etc.), y traducir

Headset, entre muchos otros modelos y marcas. Su precio normalmente oscila entre los 350 y los 500 euros, incluyendo mandos, y accesorios como batería, adaptadores, etc.

²³⁴ Existen otros tipos de dispositivos que, si bien pueden ayudar en esta tarea, parecen ser menos imprescindibles. Este es el caso de los conocidos como *motion input devices* que pueden recoger el movimiento del cuerpo entero del usuario.

estos datos en el contenido que se presenta ante sus ojos, esto es, el entorno digital que replique una sala de audiencias en la que cada usuario, en última instancia, se sumerge (Edwards *et al*, 1993, 223-233).

Los *HMD* deben enlazarse o vincularse al ordenador de cada estudiante, en los que debe estar ejecutándose la plataforma digital inmersiva elegida (bien sea mediante descarga, o sin ella) en la que tenga lugar el *moot court*. A esta se accederá a través del enlace a la sesión que el profesor o profesora envíe por correo electrónico a sus estudiantes.

Si bien la mejor experiencia se logra utilizando *HMD*, los estudiantes que no tengan acceso a ellos no quedan necesariamente excluidos de la actividad, puesto que podrían participar utilizando un ordenador con conexión a internet, como si fuera una videollamada. Esto lo permiten algunas de las plataformas del Metaverso existentes, como es el caso de *Horizon Workrooms*.

4. DISCUSIÓN

4.1. VENTAJAS Y DESAFÍOS DE LOS *MOOT COURTS* TRADICIONALES

Los *moot courts* presenciales actualmente son utilizados con éxito por distintas Universidades para fomentar el desarrollo de habilidades prácticas, y promover una comprensión más amplia y profunda del Derecho en distintas asignaturas (Armengot Vilaplana, 2021, 293).

En particular, los *moots* sobresalen como herramientas docentes efectivas para desarrollar la capacidad de comunicación oral de quienes participan en ellos. En efecto, los estudiantes tienen así la oportunidad de desarrollar y perfeccionar habilidades fundamentales para su futura carrera profesional en diversos campos relacionados con la titulación (Graves y Vaughan, 2006, 173).

Estas simulaciones, que se basan en un enfoque de aprendizaje mediante proyectos, requieren que cada estudiante analice a fondo casos complejos, que investigue autónomamente —si bien bajo una continua supervisión y orientación docente—, y que construya propuestas jurídicamente viables. Lo anterior le permitirá plantear estrategias que se plasman tanto en escritos de demanda y contestación (en caso de que estos

recursos no le sean dados por el profesor), como en la presentación oral durante la sesión de juicio simulado.

En consecuencia, dicho método de enseñanza ofrece una experiencia invaluable que aporta a la formación jurídica de los estudiantes algunas ventajas considerables (Armengot Vilaplana, 2016, 33-36). Merece la pena destacar algunas de ellas, a saber:

- Como se ha hecho énfasis anteriormente, contribuye significativamente a mejorar la calidad y efectividad de la comunicación oral de los estudiantes.
- Fomenta el desarrollo de habilidades de investigación y análisis jurídico. Al enfrentarse al caso propuesto (que será más o menos complejo en función de la asignatura y el curso en el que se desarrolle la actividad), los estudiantes deben necesariamente identificar y entender correctamente el marco legal aplicable, así como examinar la doctrina y la jurisprudencia más relevante.
- Promueve la capacidad de trabajo en equipo y fomenta un esquema colaborativo de aprendizaje. En tanto que los estudiantes deben formar equipos, deben distribuir las tareas y trabajar juntos para prepararse adecuadamente. Esta dinámica de colaboración no solo les ayuda a mejorar sus habilidades de trabajo en equipo, sino que fortalece sus capacidades de negociación y resolución de conflictos.
- Además, los *moots* ofrecen a los estudiantes una excelente oportunidad para practicar y perfeccionar sus habilidades de argumentación y debate. De esta forma aprenden a articular sus conocimientos de manera persuasiva, a responder a preguntas, y a manejar discusiones fundadas en tiempo real. Lo anterior redundará en el fortalecimiento de su confianza y capacidad para comunicarse eficazmente.
- Los *moot courts* han alcanzado una gran popularidad, por lo que es posible reseñar aquí algunos casos de éxito que ciertamente han elevado el estatus de esta acción formativa,

convirtiéndola en competiciones internacionales que cuentan con una gran acogida, en las que participan estudiantes y profesionales de todo el mundo.

- Destacan especialmente, por ejemplo, el *Willem C Vis International Commercial Arbitration Moot (Vis Moot)* creado en Viena desde 1993²³⁵; el *International Maritime Law Arbitration Moot* (o *IMLAM*) que desde 2000 se desarrolla especialmente en materia de Derecho Marítimo²³⁶; y la Competición Internacional de Arbitraje y Derecho Mercantil Internacional (*MOOTMadrid*) que desde 2009 es organizada por la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional (CNUDMI) y la Universidad Carlos III de Madrid²³⁷, pudiendo versar sobre distintos aspectos del Derecho mercantil (Perales Viscasillas *et al*, 2021, 196-223).
- Merece la pena destacar que incluso estos grandes *moots* se vieron en la imperiosa necesidad de acomodar abruptamente su formato, tradicionalmente presencial, como consecuencia de la crisis sanitaria originada por la COVID-19, lo que permitió advertir en este, así como en otros contextos, la necesidad de innovar y adaptarse utilizando la tecnología como ayuda idónea en esta labor. De esta forma, por ejemplo, las ediciones de 2021 y 2022 del *Vis Moot*, así como las ediciones de 2020 y 2021 del *MOOTMadrid* se celebraron telemáticamente mediante videoconferencia²³⁸.
- Lo anterior hace que sea especialmente importante plantearnos el siguiente interrogante: qué pasaría si pudiéramos despojar

²³⁵ <https://www.vismoot.org/>

²³⁶ <https://www.internationalmoots.org/maritime>

²³⁷ <https://www.mootmadrid.es/2023/>

²³⁸ Curiosamente, la última edición del *MOOTMadrid* se celebró nuevamente de forma presencial, siendo el tema de elección un asunto controvertido referido al Metaverso. El caso, de gran interés por su carácter innovador y puntero, puede consultarse aquí: bit.ly/3qZMI22

esta valiosa experiencia de sus limitaciones más problemáticas y llevarla al siguiente nivel.

- Tanto si se trata de una gran competición internacional, como si se trata de una acción formativa en las aulas, las simulaciones de juicio tradicionales presentan limitaciones características que pueden afectar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. A continuación, se reseñan las más importantes que han podido identificarse en este estudio:

Ante las anteriormente reseñadas limitaciones y retos, es necesario considerar alternativas que superen los desafíos propios de los *moot courts* presenciales.

4.2. VENTAJAS Y DESAFÍOS DE LOS *MOOT COURTS* EN EL METAVERSO

Una opción prometedora para superar los retos más habituales de los *moot courts* presenciales es la adopción de plataformas digitales y entornos virtuales inmersivos, como las que ofrece el Metaverso. Estas permitirían recrear de manera más neutral y posiblemente realista los espacios y las dinámicas propias de un Tribunal desde cualquier lugar del mundo. Dichas tecnologías ofrecen la posibilidad de superar las limitaciones del espacio físico y proporcionar una experiencia más inclusiva, inmersiva y enriquecedora para los participantes.

Por estos motivos, a continuación, se exponen las principales oportunidades y vicisitudes del uso del Metaverso en las simulaciones de juicios como método docente innovador.

- El uso de plataformas inmersivas ofrece posibilidades ilimitadas de experiencias interactivas cada vez mejores, en principio, sin limitaciones físicas importantes. Esto permite a los estudiantes participar en los *moot courts*, tanto en pequeña como en gran escala, desde cualquier lugar y en cualquier momento.
- Una de las ventajas más relevantes reside en la posibilidad de utilizar un mismo entorno digital en diferentes asignaturas e incluso en distintos centros docentes de manera simultánea. Por ejemplo, se puede recrear una sala de vista que emule la

aparición del Tribunal Supremo y utilizarla sin más restricciones que las determinadas por el servidor o el proveedor de servicios de Internet. Esta flexibilidad promueve la eficiencia y optimiza el uso de los recursos disponibles, por lo que se amortiza con ello la inversión que las Universidades realicen en este sentido.

- El uso de plataformas digitales también ayuda a los estudiantes a generar confianza en sí mismos (Farrell y Brunton, 2020). Los *moot courts* en el Metaverso pueden actuar como laboratorios de práctica donde los estudiantes pueden comenzar a desarrollar sus habilidades orales, especialmente aquellos sin experiencia previa. Esto los prepara para intervenciones futuras en la vida real, eliminando preocupaciones por su apariencia física, ya que esta es reemplazada por los avatares. Así, gradualmente superan el miedo común de hablar en público, sin perder la sensación de inmersión en la actividad.
- La inclusión y la accesibilidad también suponen ventajas notables. Siempre y cuando los estudiantes tengan los dispositivos necesarios y una conexión a Internet (que deben ser garantizados por los centros que opten por este método innovador), podrán participar desde cualquier lugar del mundo. Lo anterior elimina efectivamente barreras geográficas y brinda igualdad de oportunidades a todos los estudiantes.
- El Metaverso interesa también como un factor generador de motivación para los estudiantes. La posibilidad de participar activamente en un entorno tecnológico novedoso les proporciona una experiencia que fomenta el llamado *engagement* o compromiso mostrado por los estudiantes respecto del aprendizaje.
- Finalmente, otro beneficio importante es el trabajo transversal que se realiza en la adaptación y adquisición de competencias en el uso de nuevas tecnologías. En efecto, realizar *moot courts* en el Metaverso ofrece la oportunidad de familiarizarse y adquirir habilidades relevantes, lo que brinda una ventaja

competitiva, y prepara a los estudiantes para un mundo laboral cada vez más digitalizado.

El uso de las plataformas inmersivas del Metaverso no está exento de presentar algunos desafíos y retos considerables (Wang *et al*, 2021, 983-991), cuya superación puede llevar a una experiencia verdaderamente provechosa en la enseñanza y aprendizaje del Derecho. A continuación, se reseñan las más importantes:

- La recreación suficientemente realista de los entornos digitales es uno de los principales desafíos de todas las plataformas del Metaverso. Pese a que hay avances significativos en este campo, el aspecto de los *mundos virtuales* aún es más similar a un videojuego de los años 90 que al mundo real, lo que puede comprobarse al contrastar las Figuras 1, 2 y 3 de este estudio. Pese a esto, y como aquí se ha indicado, se espera que esta experiencia sea cada vez mejor conforme avance la tecnología (Ilyina *et al*, 2022, 117).
- Una infraestructura de comunicaciones confiable es esencial para garantizar una experiencia fluida y sin interrupciones durante las sesiones de *moot courts*. Tal como sucede en la actualidad con otros recursos tecnológicos que ofrecen las Universidades, es común afrontar problemas técnicos que puedan afectar la calidad y el desarrollo de las sesiones.
- Dado que los estudiantes crean avatares para participar en el *moot court*, y adoptan con ellos *identidades digitales*, es necesario establecer un protocolo que garantice fidedignamente la autenticidad de la identidad real de los participantes, para evitar fraudes o accesos no autorizados.
- El uso de los *HMD* puede causar malestares físicos pasajeros tal como mareos y náuseas, debido a la intensidad de la experiencia virtual y la sensación de inmersión. Es importante que los centros educativos sean conscientes de estos posibles efectos secundarios y tomen las medidas adecuadas para

minimizarlos, por ejemplo, optando por adquirir los dispositivos con la mejor tecnología disponible.

- Tal como sucede en el uso de la Internet, el uso de plataformas del Metaverso conlleva un riesgo de violaciones de la privacidad y de un uso indebido de los datos personales, así como de otros tipos de informaciones sensibles (Ning, 2021, 13 y ss.). Desde este punto de vista, es necesario que la recopilación, almacenamiento, transmisiones de datos e información personal en la plataforma digital inmersiva utilizada adopte medidas de seguridad suficientes para garantizar la confidencialidad y el control sobre los datos personales de los participantes, en cumplimiento de la normativa nacional y europea vigente.
- Finalmente, es recomendable invertir en la creación de una plataforma propia para la realización de *moot courts* en el Metaverso como decisión estratégica de los centros docentes. A pesar de la carga económica que esto conllevaría, la creación de una plataforma específica del Metaverso les permitiría tener un control total sobre su diseño, contenido y funcionalidades, incorporando características y elementos específicos que se ajusten adecuadamente a los objetivos pedagógicos de la institución o instituciones, así como a las necesidades particulares de sus docentes y estudiantes. Lo anterior garantizaría que la plataforma en cuestión esté a la vanguardia y se puedan aprovechar plenamente las oportunidades que ofrece la tecnología inmersiva para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho.

Superar estas dificultades y retos supone abrir oportunidades para potenciar la experiencia de aprendizaje en el Metaverso, complementando así los métodos docentes tradicionales en beneficio de los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Los *moot courts* presenciales ya aportan un gran valor añadido a la formación jurídica de los estudiantes del grado en Derecho. No obstante, dicho método tradicional no está exento de presentar algunos retos

importantes frente a los que el uso de nuevas tecnologías puede ser de gran ayuda. En este sentido, surge el Metaverso como una nueva alternativa para llevar a cabo *moot courts* en un entorno inmersivo que soluciona o neutraliza algunos de sus problemas más comunes, optimizando también los recursos disponibles para los estudiantes.

Así las cosas, los *moot courts* en el Metaverso actualmente pueden complementar, pero de ninguna forma reemplazar del todo las actividades de formación jurídica presencial. Aprovechando estratégicamente esta tecnología podemos generar una experiencia de aprendizaje inmersiva, dinámica, divertida e interesante para los estudiantes, quienes podrán reforzar y mejorar sus habilidades prácticas en el aprendizaje del Derecho. Estos pueden obtener, a su vez, una retroalimentación constructiva y directa de parte de los docentes, quienes como directores y moderadores de la actividad podrán controlar eficazmente el desarrollo de cada sesión, para alcanzar de mejor manera los objetivos del programa lectivo de cada asignatura de la titulación que opte por emplear este método docente innovador.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido elaborado en el seno del Proyecto DER2017-85594-C2-1-P; (IP Pedro del Olmo García), financiado por la Agencia Estatal de Investigación dependiente del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad (Gobierno de España).

7. REFERENCIAS

- Armengot Vilaplana, A. (2016). La metodología docente de la simulación de un proceso. En Turull Rubinat, M. y Albertí Rovira, E. (eds.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho, (33-36). Octaedro.
- Armengot Vilaplana, A. (2018). Mooting. En Mestre i Mestre, R. (coords.), Guía Práctica para la Enseñanza del Derecho a través de las Clínicas Jurídicas (pp. 113 y ss.). Tirant lo Blanch.
- Armengot Vilaplana, A. (2021). La simulación de un proceso civil: Una metodología consolidada. En Picó i Junoy, J, Navarro Villanueva, C. y Cerrato Guri, Elisabet (dirs.). La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis: Nuevos retos docentes del Derecho Procesal, (pp. 79, 293). Bosch.

- Arroyo Vendrell, T. (2016). La implementación de las experiencias moots en el Grado en Derecho. En Turull Rubinat, M y Albertí Rovira, E. (eds.), 74 experiencias docentes del Grado en Derecho, (37 y ss.). Octaedro.
- Bas, A. M. (2019). Sesgos de género en la Educación Superior en España: propuestas de actuación. *Revista de educación y derecho = Education and law review*, 20, 5.
- Bellido Penadés, R. (2014). La asistencia a juicios y su simulación como nuevos métodos de aprendizaje del Derecho procesal. *Reduca (Derecho). Serie Derecho Procesal*, 5(1), 259 y ss.
- Brown, E., Gordon, M. y Hobbs, M. (2008) Second Life as a holistic learning environment for problem-based learning and transferable skills. *ReLIVE 08. Proceedings of Researching Learning in Virtual Environments International Conference*.
- Cámara Ruíz, J. (2011). Herramientas y técnicas para la docencia del Derecho Procesal. En Picó i Junoy, J. (dir.), *El aprendizaje del derecho procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria*, (p. 274). Bosch.
- Contreras, G. S., González, A. H., Fernández, M. I. S., et al. (2022). The importance of the application of the metaverse in education. *Modern Applied Science*, 16(3), 34 y ss.
- Dionisio, J. D., Burns, W. y Gilbert, R. (2013). 3D virtual worlds and the Metaverse: Current status and future possibilities. *ACM Computing Surveys (CSUR)*, 45(3), 1-38.
- Edwards, E. K., Rolland, J. P. y Keller, K. P. (1993). Video see-through design for merging of real and virtual environments. *Proceedings of IEEE Virtual Reality Annual International Symposium. IEEE 1993*, 223-233.
- Farrell, O. y Brunton, J. (2020). A balancing act: a window into online student engagement experiences. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1).
- Gadekallu, T. R., Huynh-The, T., Wang, W., et al. (2022) Blockchain for the Metaverse: A Review. *arXiv preprint arXiv:2203.09738*, 4.
- Graves, J. M. y Vaughan, S. A. (2006). The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot: Making the Most of an Extraordinary Educational Opportunity. *Vindobona Journal of International Commercial Law and Arbitration*, 10, 173.
- Ilyina, I. A., et al. (2022). Metaverse-Death to Offline Communication or Empowerment of Interaction?. *Communication Strategies in Digital Society Seminar (ComSDS). IEEE, 2022*.

- Inceoglu, M. y Cilogluligil, B. (2022). Use of Metaverse in Education. En Gervasi, O., Murgante, B., Misra, S., et al (eds.) Computational Science and Its Applications – ICCSA 2022 Workshops. ICCSA 2022. Lecture Notes in Computer Science, 13377. (pp. 178-182), Springer.
- Ireland, J. L., Sanson, M., y Rogers, P. (2010). Virtual moot court: a pilot study. *Journal Of The Australasian Law Teachers Association*, 3(1), 1-10.
- Lastiri Santiago, M. (2008). Los desafíos del Derecho de marcas en los mundos virtuales como el Second Life. *Revista de contratación electrónica*, 99, 123-169.
- Lee, L. H., Braud, T., Zhou, P., et al. (2021). All one needs to know about metaverse: A complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda. arXiv preprint arXiv:2110.05352.
- Llopis Nadal, P. (2021). La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en derecho. *Anuario Da Facultade de Dereito Da Universidade Da Coruña*, 24, 222–230.
- López-Hernández, F. (2008). El campus de la Universidad Carlos III en second life. *El profesional de la información*, 17(6), 657–661.
- López Picó, R. (2020). La simulación de judicial como técnica de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. En Sánchez Hernández, C. (coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, (pp. 345 – 350), Tirant lo Blanch.
- Madalina Boboc, S. y Vicente Mampel, C. (2020). El desarrollo de las competencias orales en el Grado en Derecho a través de la participación en competiciones de arbitraje (moot courts). *Revista de Educación y Derecho*, 21(1), 13 y ss.
- Merchán Murillo, A. y Martín Ramallal, P. (2020) Realidad virtual: una propuesta formativa digital y práctica para estudiar derecho. En Sánchez Hernández, C. (coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, (pp. 355 y ss.), Tirant lo Blanch.
- Monterroso, E., Lara, L. y Landeta A. (2009). UDIMA. INNOVALab.: Actividad didáctica innovadora. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 3(3), 206 -214.
- Monterroso, E., Escudero, C., y Landeta, A. (2010). Udimá. INNOVALab.: Simulación de un juicio en el Campus virtual de Second Life. *RELADA-Revista Electrónica de ADA-Madrid*, 4(2).
- Monterroso, E. y Escutia, R. (2011). Educación inmersiva: Enseñanza práctica del derecho en 3D. *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación Y Tecnologías Emergentes*, 9(2), 84-100.

- Ning, H., et al. (2021). A Survey on Metaverse: the State-of-the-art, Technologies, Applications, and Challenges. arXiv preprint arXiv:2111.09673.
- Park, S.-M. y Kim, Y.-G. (2022). A Metaverse: Taxonomy, components, applications, and open challenges. *Ieee Access*, 10, 4213-4216.
- Perales Viscasillas, M. P., Arroyo Vendrell, T., Rodríguez Delgado, J. P. y Lastiri Santiago, M. (2021). El Moot Madrid Como Herramienta De Aprendizaje. 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*, (pp. 196-223), Dykinson.
- Rodríguez García, T. y Baños González, M. (2011). E-learning en mundos virtuales 3D. Una experiencia educativa en Second Life, *Revista ICONO 14. Revista Científica De Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 9(2), 101-121.
- San Miguel Abad, N. (2007). Estrategias de “género en desarrollo” de la cooperación española. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Secretaría de Estado de Cooperación Internacional, Dirección General de Planificación y Evaluación de Políticas para el Desarrollo.
- Tepley, L. (2003). *Law School Competitions*. (pp. 19-104). Thomson West.
- Wang, D., Yan, X. y Zhou, Y. (2021). Research on Metaverse: Concept, development and standard system. 2nd International Conference on Electronics, Communications and Information Technology (CECIT). IEEE, 2021.
- Zumaquero Gil, L. (2020). La simulación de juicio como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de un jurista. En Sánchez Hernández, C. *Aprendizaje Colaborativo y Técnicas de Simulación*. (pp. 185 y ss.). Tirant lo Blanch.

