DERECHO Y COMPETENCIAS PRÁCTICAS

Coordinadores:
Víctor Bastante Granell
Raquel D. Bonachera Villegas
Alejandro D. Leiva López
María Angustias Martos Calabrús
Lucía Moreno García
María Luisa Roca Fernández-Castanys

Dykinson, S.L.

LUDOTECA JURIDICA
Asociación para la Docencia e Innovación en Derecho

DERECHO
Y COMPETENCIAS PRÁCTICAS

Víctor Bastante Granell
Raquel D. Bonachera Villegas
Alejandro D. Leiva López
María Angustias Martos Calabrús
Lucía Moreno García
María Luisa Roca Fernández-Castanys
(Coordinadores)

LUDOTECA JURIDICA
Asociación para la Docencia e Innovación en Derecho

Dykinson, S.L.

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web www.conlicencia.com o por teléfono en el 917021970/932720407 El presente volumen ha sido sometido al examen de dos evaluadores externos

© Los autores
Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
http://www.dykinson.es
http://www.dykinson.com

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

ISBN: 978-84-1070-352-0
DOI: 10.14679/3291

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 13

1. DERECHO Y COMPETENCIAS PRÁCTICAS..... 15
   Víctor Bastante Granell

PARTE I. LAS CLÍNICAS JURÍDICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO..... 23

2. LA CLÍNICA JURÍDICA "BARCELONA INNOCENCE PROJECT": LOGROS Y RETOS DE SUPERVIVENCIA 25
   Núria Mallandrich Miret

3. CLÍNICA CRIMINOLÓGICO-JURÍDICA DE VOLUNTARIADO EN INSTITUCIONES PENITENCIARIAS..... 37
   José Mª Martí Sánchez

PARTE II. PROFESIONALIZACIÓN Y PRÁCTICAS EXTERNAS DE LOS ESTUDIANTES..... 53

4. PROPUESTAS E INSTRUMENTOS PARA TRANSFORMAR EL IDEARIO COLECTIVO DE LOS TERRITORIOS RURALES CON DESAFÍOS DEMOGRÁFICOS DESDE LAS AULAS 55
   José Luis Domínguez Álvarez

5. LA ASIGNATURA "PRÁCTICAS EXTERNAS" EN EL GRADO EN DERECHO: SU DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.... 69
   Lidia Domínguez Ruiz

6. HACIA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE 81
   Carlos Gómez Asensio

7. LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE ESTUDIANTES EN DESPACHOS JURÍDICOS: PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE MEJORA 91
   Martín González-Orús Charro

8. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LA COLABORACIÓN CON JUZGADOS Y TRIBUNALES 101
   Miguel Herrero Medina

9. LA FORMACIÓN PRÁCTICA A EXAMEN: VALORACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS Y LOS PROFESORES QUE LOS ACOGEN EN PRÁCTICAS 113
Natalia Muñiz Casanova

10. DESCUBRIMIENTO DE LA PERSONALIDAD, APTITUDES Y HABILIDADES DEL ALUMNO DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS 129
Manuel Portero Henares

11. DERECHO Y DISCAPACIDAD: LOS RETOS Y OPORTUNIDADES DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES. UNA VISIÓN DESDE LA PRÁCTICA 143
Raquel Regueiro Dubra - Marta Iglesias Berlanga

12. LA PRÁCTICA DE LA ABOGACÍA COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN PERSONAL Y SU EVALUACIÓN POR PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE 155
Cristina Roy Pérez - Stéphanie Rivera Vallvé

13. EL TRABAJO FINAL DE GRADO COMO OPORTUNIDAD PARA CONOCER E INICIAR LA CARRERA ACADÉMICA EN CIENCIAS JURÍDICAS 163
Susana Sánchez González

14. ACTIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARIAS A LAS PRÁCTICAS CURRICULARES 175
Lorna García Gérboles

15. LA FORMACION UNIVERSITARIA DUAL: WORK-BASED LEARNING (WBL) 183
M. Angustias Martos Calabrús

PARTE III. SISTEMA UNIVERSITARIO, PLANES DE ESTUDIO Y GUÍAS DOCENTES 197

16. LOS CONTENIDOS JURÍDICOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO ANTE LAS COMPETENCIAS NECESARIAS EN LA FORMACIÓN DE LOS ABOGADOS 199
Ana Karin Chávez Valdivia - Angel Jeancarlo Coaquira Flores

17. CONSIDERACIONES SOBRE EL DERECHO MARÍTIMO COMO ASIGNATURA EN EL GRADO EN DERECHO 211
Paula Sáez Álvarez

PARTE IV. LABOR Y FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE 221

18. DEL DESPACHO AL AULA: METODOLOGÍAS DOCENTES PARA APROXIMAR LA PRÁCTICA DEL DERECHO AL ALUMNADO 223
María Gómez Santos

19. LAS FUNCIONES SOCIALES DEL JURISTA Y SU FORMACIÓN IUSFILOSÓFICA EN LA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA DEL SIGLO XXI 235
Joan Alfred Martínez i Seguí

20. LOS PROGRAMAS ESTATALES DE MOVILIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN DE JÓVENES DOCTORES COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE NUEVAS TÉCNICAS Y METODOLOGÍAS DOCENTES E INVESTIGADORAS DENTRO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL..... 253
Nora Libertad Rodríguez Peña

21. LA LABOR DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO..... 265
Yolanda Torres Barquilla

PARTE V. METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS DOCENTES 277

22. INSTRUMENTOS PARA APLICAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS CLASES DE DERECHO PROCESAL..... 279
Laura Álvarez Suárez

23. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO ORIENTADA A LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS PRÁCTICAS... 293
Miguel Ángel Andrés Llamas

24. PLATAFORMAS VIRTUALES DE ENSEÑANZA, ENTRE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS 305
Stefano Bini

25. CÓMO MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO 313
María José Calvo San José

26. ESTUDIO DEL JUICIO ORAL A TRAVÉS DEL CINE 331
Emilio Castro Durán

27. LOS TÍTULOS CAMBIARIOS Y SU APRENDIZAJE PRÁCTICO..... 343
Patricia Cifredo Ortiz

28. NUEVOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DEL DERECHO DE FAMILIA 355
Patricia Craviotto Valle

29. LA APLICACIÓN DE ALGORITMOS DE *MACHINE LEARNING* EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL 367
Jaime Criado Enguix

30. LA PLATAFORMA VIRTUAL BLACKBOARD Y SU USO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL 383
Jesús del Águila Martínez

31. OFICINA DE RECURSOS HUMANOS LABOR-US: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA 397
Julia Dormido Abril

32. "JUZGADO EN AULA": SIMULACIÓN DE PROCESOS PARA ASENTAR CONOCIMIENTOS DE FORMA PRÁCTICA 407
Silvia Durán Alonso

33. COMPRENDER PARA APRENDER: ENFOQUE Y HERRAMIENTAS PARA CONSIDERAR LAS VARIANTES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES QUE TERMINAN EN CONFLICTOS DE ORDEN LABORAL. 415
Roberto Fernandez Villarino

34. EL AULA INVERTIDA EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO. LA ELABORACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS POR ALUMNOS 427
Esperanza Gómez Valenzuela

35. HERRAMIENTAS DE SOFTWARE DE REPETICIÓN ESPACIADA PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS JURÍDICOS POR PARTE DEL ALUMNADO 437
Ramiro Grau Celma

36. *DISPUTATIO LEGALIS*: EL DEBATE JURÍDICO COMO ESTRATEGIA DOCENTE 451
Javier Martínez Calvo

37. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ENSEÑANZA DEL DERECHO 465
María Dolores Martínez Pérez

38. APRENDIZAJE AUTÓNOMO A TRAVÉS DE PREGUNTAS 475
Sebastián López Maza - Gemma Minero Alejandre - Carlos Castells Somoza

39. INNOVACIÓN DOCENTE, DERECHO PENAL Y CINE, ¿UNA METODOLOGÍA VERDADERAMENTE EFICAZ? 487
África María Morales Moreno

40. LA ASIGNATURA DE DERECHO CONCURSAL DESDE LA CONSIDERACIÓN DE SU CARÁCTER INTERDISCIPLINAR 499
Francisco Jesús Moreno Buendía

41. REFLEXIONANDO SOBRE ENSEÑANZA, METODOLOGÍA DOCENTE Y EVALUACIÓN, A LA HORA DE ELABORAR UN PROYECTO DOCENTE EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO 509
Alfonso Ortega Giménez

42. EL ALUMNO COMO AGENTE ACTIVO: ACTIVIDADES DE DIVULGACIÓN Y TRANSFERENCIA 521
Eimys Ortiz Hernández - Déborah Presta Novello

43. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS CONCEPTOS CLAVE 529
Jesús Palomares Bravo

44. LAS VENTAJAS DE LAS APPS MÓVILES EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS JURÍDICAS 537
Marta Pardo Miranda

45. SEMINARIOS SIGUIENDO EL "MÉTODO DEL CASO" COMO METODOLOGÍA DOCENTE ALTERNATIVA 547
Pablo Pareja Ferrer

46. INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PRIVADO: LA LITERATURA, EL CINE Y LAS SERIES COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS 561
Francisco Pérez del Amo

47. UNA PROPUESTA DE AULA INVERTIDA 579
Christian Pérez Merino

48. LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN UNA MATERIA TRANSVERSAL Y BÁSICA COMO ES LA IGUALDAD EFECTIVA DE TODAS LAS PERSONAS 593
Catalina Pons-Estel Tugores - Marcos González Sánchez

49. LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO 601
Raquel Poquet Catalá

50. PENSAMIENTOS SOBRE EL USO DE DIAPOSITIVAS EN MATERIAS JURÍDICAS 615
José Antonio Posada Pérez

51. LA CREACIÓN DE PÓDCAST COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: UNA PROPUESTA PARA EL ALUMNADO DE DERECHO PROCESAL 623
Cristina Alonso Salgado - Ana Rodríguez Álvarez

52. DEBATIENDO LA HISTORIA DEL DERECHO Y DE LAS INSTITUCIONES 631
Sara Moreno Tejada - Rocío Rodríguez Mas

53. EL DEBATE. LA PROFUNDIZACIÓN TEÓRICA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA PARA EL CASO DEL DERECHO PENAL 641
Alicia Rodríguez Sánchez

54. UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LAS FUENTES INFORMATIVAS COMO MEDIO DE CONOCIMIENTO DE LAS PROBLEMÁTICAS JURÍDICAS ACTUALES 653
Vanesa Sánchez Ballesteros

55. LA TÉCNICA DE «TODOS LOS SUPUESTOS HIPOTÉTICOS POSIBLES» EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO CIVIL..... 665
Romina Santillán Santa Cruz

56. ENSEÑANZA DEL PROCESO PENAL A TRAVÉS DE LA SIMULACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LA PRUEBA DE LA DECLARACIÓN DEL MENOR DE EDAD 677
Silvia Sempere Faus

57. CLASES PRÁCTICAS JURÍDICAS A TRAVÉS DEL JUEGO: INTERÉS ACTUAL 689
Mª Eugenia Serrano Chamorro

58. LA METODOLOGÍA *ESCAPE ROOM* COMO HERRAMIENTA COMPLEMENTARIA EN LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS 699
Dorina C. Suciu Gavriloaie

59. USO E IMPLANTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS WIKI EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO 711
Alejandro D. Leiva López

60. CÓMO INFLUYE LA METODOLOGÍA DOCENTE EN LAS CALIFICACIONES DE ESTUDIANTADO: METODOLOGÍAS ACTIVAS VS MOBILE LEARNING 721
A.B. Mudarra-Fernández - R. Puentes-Poyatos - D. Fernández-Úcles

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1

DERECHO Y COMPETENCIAS PRÁCTICAS

Víctor Bastante Granell
Prof. Titular de Universidad de Derecho Civil
Universidad de Almería
Presidente de la Asociación para la Docencia e Innovación en Derecho

Ciertamente la educación superior ha servido, desde hace siglos, para facilitar el conocimiento, generar un espíritu y pensamiento críticos y, sobre todo, para formar a personas. La Universidad ha sido –y será− un lugar para penetrar en el mundo del saber; y ello depende –y dependerá− de sus docentes. Señalaba Edsger Dijkstra −científico de la computación de los Países Bajos−, que "no es tarea de la Universidad ofrecer lo que la sociedad le pide, sino lo que la sociedad necesita". Desde luego, la sociedad necesita personas con una buena base ética y, como no, con una óptima formación profesional para brindar a la ciudadanía el mejor servicio y apoyo posibles. Dicho con otras palabras, la Universidad, como institución educativa, debe construir buenos profesionales, con capacidades y competencias suficientes para su inserción en el mercado laboral.

Dicha misión debe guiar la formación en titulaciones jurídicas. Nos encontramos ante un Derecho histórico, vivo, mutable e interconectado, próximo a la realidad social. El objetivo del docente en Derecho no es únicamente trasladar meros conocimientos teóricos sobre legislación, doctrina y jurisprudencia; su finalidad es enseñar la práctica de las ciencias jurídicas.

Por supuesto, debemos ofrecer una formación teórica, dentro de los contenidos de las titulaciones pertinentes, pero también centrar la enseñanza en el aprendizaje de aptitudes, actitudes y recursos necesarios para afrontar el desarrollo de actividades profesionales. Debemos ser capaces de abandonar la

“celestialidad” de las leyes y transmitir el arte necesario para practicar un Derecho “vivo y terrenal”. Y ello se debe afrontar en ocasiones, de forma interdisciplinar (los alumnos no pueden abandonar la titulación como si fuera un puzle sin completar con piezas separadas).

Con carácter general la enseñanza en la disciplina de Derecho se ha caracterizado por presentar la siguiente metodología: el profesor entra en el aula, imparte una clase teórica-expositiva y luego abandona la clase. Los profesores con cierto grado de innovación, hacen uso de las TICs (presentaciones power point, etc.) e, incluso, interactúan con los alumnos. Por su parte, la enseñanza práctica se transmite a través del estudio de casos prácticos, de diseño tradicional, como resolver cuestiones jurídicas, comentarios de sentencias o textos o, bien, realizar debates jurídicos. Sin duda alguna, tales metodologías han servido para la formación de buenos juristas. No obstante, la metodología de la “clase magistral”, como método exclusivo, ha quedado bastante empobrecida ante la instauración del EEES. Lo anterior obliga a todo docente a abandonar el rol de profesor expositivo, con alumnos que siguen un rol pasivo, y optar por nuevos métodos docentes. Nuestra disciplina presenta en ocasiones una falta de creatividad e innovación en la enseñanza. De hecho, existe un cierto “escepticismo” y “rechazo” ante la “innovación docente”. Ello cuando la actitud debería ser la contraria, en aras a potenciar nuestro rol docente conforme a los postulados y principios del EEES.

Lo anterior no significa, ni mucho menos, comenzar un abandono o destierro de métodos docentes tradicionales, los cuales sirven y servirán para cumplir los objetivos del EEES. Por el contrario, significa que la enseñanza tradicional puede –y debe– coexistir con otras metodologías docentes más innovadoras, adaptadas al perfil del estudiante del siglo XXI, más tecnológico y con menor nivel de atención. Los alumnos necesitan desarrollar un rol más activo en las clases, con más dinamismo y motivación. Para su consecución, podemos aplicar la gamificación, el estudio a través de medios audiovisuales, el

aprendizaje colaborativo, el role-play, el aula invertida o teatros jurídicos.

Los cambios metodológicos y pedagógicos, unidos al uso de las TICs para la enseñanza –sobre todo, teniendo en cuenta la aparición y los retos de la Inteligencia Artificial (IA)−, serán capaces, por un lado, de potenciar los métodos y recursos docentes; y, por otro, y lo más importante, de trasladar conocimientos, competencias y habilidades a nuestros estudiantes. Respecto a lo último, debemos recordar que la función docente debe presentar ciertos objetivos de indudable trascendencia, tanto teórica como práctica, en relación con los estudiantes: a) la transmisión de conocimientos; b) de competencias y habilidades y c) y de herramientas y recursos para manejar el arte de las ciencias jurídicas. Tales objetivos se enmarcan férreamente en la función docente.

Un buen docente desempeña un papel fundamental en la transmisión de conocimientos básicos, ya que su habilidad para comunicar de manera efectiva, motivar y adaptarse a las necesidades individuales de los estudiantes puede marcar una gran diferencia en el proceso de aprendizaje. Más allá de simplemente impartir información, tiene la capacidad de inspirar curiosidad, fomentar el pensamiento crítico y proporcionar claridad en conceptos fundamentales. Su dedicación y pasión por enseñar crean un entorno de aprendizaje enriquecedor que permite a los estudiantes desarrollar una base sólida para su educación continua y su éxito futuro.

Sin embargo, la transmisión de competencias prácticas no depende únicamente de la figura del docente, sino también de un adecuado marco universitario para su desarrollo dentro de las titulaciones jurídicas.

Posiblemente, desde el ámbito universitario, concretamente las Facultades de Derecho, debemos potenciar una reflexión y modificación continua de la oferta universitaria, de los modelos de titulaciones, de las asignaturas troncales y optativas, potenciar

la transversalidad entre asignaturas, mejorar la orientación y aprendizaje del estudiante atendiendo a las exigencias del mercado laboral o, en su caso, valorar y fomentar la formación pedagógica de nuestras figuras docentes. Partimos de ciertas deficiencias, pero a su vez presentan cambios u oportunidades que deben ser aprovechadas por el mundo universitario. Nuestro camino debe avanzar hacia una mejora de las titulaciones jurídicas, con la finalidad de brindar una óptima formación.

Como indica acertadamente la ANECA, nuestro modelo debe "perseguir la conciliación de unas inexcusables exigencias de calidad y de excelencia, con el objetivo primordial de procurar una formación integral a nuestros juristas, con las expectativas y las demandas planteadas por la sociedad y con el compromiso de su adecuación a las pautas de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior definidas por las Declaraciones de Bolonia y París y los demás acuerdos derivados a partir de la misma"[1]. Los docentes no tienen como única función trasladar contenidos teóricos, puesto que debemos enseñar a los estudiantes emplear competencias transversales (como la capacidad de análisis y síntesis, la resolución de problemas o el aprendizaje autónomo) y, sobre todo, específicas (manejo de fuentes jurídicas, oratoria jurídica, capacidad de leer, redactar e interpretar textos jurídicos, argumentación jurídica, percepción unitaria del Derecho, etc.), de indudable necesidad para el ejercicio profesional. Para la transmisión de algunas de ellas, es necesaria una actualización de los principios metodológicos y pedagógicos que deben regir las enseñanzas jurídicas. Sobre lo mencionado, destaca lo manifiestado por Vela Sánchez:

> "En consecuencia, una de las principales labores de la Universidad es preparar a los estudiantes para que lleguen a ser "profesionales competentes" en el competitivo —valga la redundancia— mundo laboral de la actualidad. Para lograr ese loable y difícil objetivo de formar "profesionales competentes" para el futuro, es evidente que, además de impartir conocimientos, hay que dotar a los estudiantes de un "algo extra" que traspase la docencia tradicional e implique una mayor participación

[1] Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Libro Blanco "Título de Grado en Derecho".

del alumnado en la adquisición de habilidades para el desarrollo efectivo de su trabajo. En eso consiste, en principio, la competencia”[2].

En relación con lo anterior, en las titulaciones jurídicas el “practicum” cobra especial relevancia, puesto que permite, por un lado, que los estudiantes se familiaricen con la parte práctica –adquieriendo competencias para su futuro ejercicio profesional– y, además, brindar una formación integral con la asistencia de distintos operadores jurídicos (empresas, bufetes, organizaciones y asociaciones, instituciones públicas, bancos, etc.). Posiblemente sea conveniente la búsqueda de un mayor número de convenios de colaboración con empresas o instituciones, así como reflexionar sobre la inclusión de prácticas con un mayor periodo de duración o en varios cursos académicos. No obstante, también resulta crucial un óptimo diseño de tal asignatura.

Respecto a una formación profesionalizante, debemos poner de relieve la llamada “formación DUAL”. Dicha formación en la universidad combina la teoría académica con la experiencia práctica en el mundo laboral, ofreciendo a los estudiantes una oportunidad única para adquirir habilidades profesionales mientras completan su educación superior. Este enfoque educativo permite a los estudiantes aplicar de inmediato los conocimientos adquiridos en el aula en un entorno laboral real, lo que refuerza su comprensión y preparación para el mercado laboral. Además, la formación dual fomenta la colaboración estrecha entre las instituciones educativas y las empresas, promoviendo una conexión directa entre la academia y el mundo laboral que beneficia tanto a los estudiantes como a los empleadores.

Lo dicho hasta el momento son meras reflexiones sobre la importancia de la figura del docente en la transmisión y enseñanza de competencias prácticas en titulaciones jurídicas, breves comentarios hacia donde deben avanzar las Facultades de Derecho y las Universidades. No obstante, del personal docente y

[2] VELA SÁNCHEZ, A. J. (2008). “La enseñanza por competencias en Derecho”. Papeles Salmantinos de Educación (11), p. 63.

de las autoridades competentes depende la instauración de cambios, sobre todo pedagógicos y metodológicos, capaces de formar a los estudiantes para su inserción laboral y el ejercicio profesional en nuestra sociedad.

Por tal razón, se organizó la segunda edición del Congreso Internacional D+I+D (docencia, innovación y Derecho), sobre "Derecho y competencias prácricas", en formato virtual, celebrado los días 19 y 20 de abril de 2023. Dicho evento docente fue organizado por la Asociación para la Docencia e Innovación en Derecho[3], con la colaboración del Instituto de Derecho Iberoamericano (IDIBE) y la Red Española de Clínicas Jurídicas. Tal encuentro jurídico, en formato virtual, ha servido como foro de reflexión a un centenar de docentes de Derecho, que han expuesto sus propuestas, preocupaciones y reflexiones sobre la temática central planteada: la enseñanza de competencias prácticas en titulaciones jurídicas, como Derecho o Relaciones Laborales.

En particular, se abordaron diferentes asuntos relacionados con el sistema universitario, planes de estudio y guías docentes, la labor y formación del personal docente, metodologías y prácticas docentes, prácticas externas, clínicas jurídicas o la colaboración de la Universidad con profesionales del Derecho (abogados, notarios, etc.). Entre los temas abordados, podemos destacar los siguientes: el enfoque profesionalizante de la docencia en el Grado en Derecho, la necesaria colaboración con Juzgados y Tribunales, la educación en Derecho desde la óptica del emprendimiento, la importancia de prácticas externas y curriculares, los contenidos de los planes de estudio, el modelo de jurista, la irrupción de las TICs para enseñar competencias prácticas o diversas metodologías o recursos docentes para la consecución de tal finalidad (podcast, aula invertida, cine, debates, etc.).

[3] Disponible en: https://ludotecajuridica.es/asociacion/ [Fecha de consulta: 15 de marzo de 2024].

La estructura de esta publicación se ha dividido en varios bloques: el primero se centra en el papel de las clínicas jurídicas en la enseñanza del Derecho; el segundo aborda cuestiones relacionadas con la profesionalización y las prácticas externas de los estudiantes; el tercero se centra en transmitir asuntos relacionados con el sistema universitario, planes de estudio o las guías docentes, en relación con la necesidad de transmisición de competencias prácticas; el cuarto permite trazar una visión del papel del docente universitario sobre esta materia; y, finalmente, el quinto desarrolla múltiples cuestiones sobre metodologías y recursos educativos. La contribuciones presentadas se incorporan a la presente obra colectiva, con la finalidad de inspirar la práctica docente. Su contenido permite extraer ideas para proyectos universitarios, generar reflexión sobre la enseñanza práctica del Derecho, conocer prácticas docentes para transmitir competencias profesionales o, entre otras virtudes, visibilizar la actividad realizada en otros centros educativos, como las clínicas jurídicas.

LAS CLÍNICAS JURÍDICAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

LA CLÍNICA JURÍDICA "BARCELONA INNOCENCE PROJECT": LOGROS Y RETOS DE SUPERVIVENCIA

Núria Mallandrich Miret
Profesora Agregada de Derecho Procesal.
Universidad de Barcelona

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO; 2.1. La clínica Barcelona Innocence Project dentro de un proyecto global: "dret al Dret". 2.2. "Barcelona Innocence Project". 2.2.1. Antecedentes. 2.2.2. Estructura y organización. 2.2.3. Método de trabajo. A) Fase I: de acceso. B) Fase II: Estudio preliminar. C) Fase III: Intervención. 2.3. Dificultades y retos a superar en un proyecto de clínica interna. 2.3.1. Indefinición académica y estatutaria. 2.3.2. Dedicación docente. 2.3.3. Costes y financiación. 2.3.4. Cuestiones deontológicas.

1. INTRODUCCIÓN

Las clínicas jurídicas desarrollan las tres misiones o ámbitos de la Universidad, la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento, marcada esta última por su carácter netamente social que permite a los estudiantes a la vez que aprenden, convertirse en un actor social, contribuyendo a que el derecho llegue a los más desfavorecidos o a sectores donde lo público y/o lo privado solo llegan tangencialmente. En este sentido las clínicas jurídicas contribuyen en la función social propia de una universidad pública. La clínica jurídica "Barcelona Innocence Project" trabaja en casos de personas que manifiestan que han sido condenadas por sentencia firme penal por la comisión de un delito que no han cometido. Trabajamos en consecuencia, con presos, un colectivo que por sus características intrínsecas se considera vulnerable y al margen de la sociedad.

Pero la labor que se desarrolla en la clínica también alcanza la investigación y muy especialmente, la docencia.

Es una crítica ya clásica a los estudios universitarios de Derecho la de tildarlos de excesivamente teóricos, de modo que existiría una brecha importante entre aquello que se enseña y estudia en la Universidad y lo que en realidad es el ejercicio de las profesiones jurídicas, en especial la abogacía[4]. Un intento de cerrar esta brecha ha sido el denominado modelo Bolonia desarrollado en el ámbito jurídico por la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los Tribunales que tendría como objetivo principal lograr una adecuada capacitación de abogados y procuradores en cuanto colaboradores necesarios con el poder judicial y la administración de justicia[5]. Para lograr esta capacitación, el acceso a las profesiones de abogado y procurador se articula, de acuerdo con el Real Decreto 64/2023, de 8 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de la Abogacía y la Procura, en cuatro niveles: 1) la posesión de un título universitario que acredite la adquisición de determinadas competencias jurídicas (grado o licenciatura de Derecho); 2) la superación de un curso formativo específico en el que se han de adquirir un conjunto de competencias profesionales específicas (máster de acceso); 3) el desarrollo de un periodo de prácticas externas (máster de acceso) y; 4) la realización de una evaluación de la aptitud profesional (examen de acceso).

Como puede observarse, mientras que el grado de derecho tendría como finalidad principal la adquisición por parte de los estudiantes de una serie de "competencias jurídicas" el máster de acceso perseguiría la adquisición de "competencias

[4] En este ámbito profesional, se ha llegado a utilizar en la publicidad de algunos cursos ofertados por Colegios de Abogados, lemas tipo "En la universidad te enseñaron Derecho, aquí te enseñaremos a ser abogado".

[5] En términos del derogado Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre (BOE núm. 143, de 16 de junio de 2011), se perseguía "mejorar la capacitación profesional de abogados y procuradores en cuanto colaboradores relevantes de la administración de justicia con el fin de que los ciudadanos tengan garantizado un asesoramiento, una defensa jurídica y una representación técnica de calidad como elementos esenciales para el ejercicio del derecho fundamental a la tutela judicial efectiva".

profesionales". En mi opinión, en ambos niveles de estudios universitarios debe perseguirse un aprendizaje significativo por parte del estudiante que deberá ser, además, progresivo. La interacción entre "teoría" y "práctica" debería realizarse en todos los niveles de la educación jurídica, sin que ésta última deba de reservarse para los estudios de máster que obviamente estarán orientados a una profesión jurídica más específica; en el ejemplo antes puesto, la de abogado o procurador, pero obviamente, existen otras profesiones jurídicas a las que se accede tras un periodo formativo de especialización, ya sea universitario o bien gracias a la superación de procesos selectivos de oposición.

A la hora de alcanzar este aprendizaje significativo es importante la metodología docente y de aprendizaje utilizada y, en ello puede contribuir el modelo de la enseñanza clínica jurídica, según se expondrá a continuación.

2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

2.1. La clínica Barcelona Innocence Project dentro de un proyecto global: "dret al Dret"

La clínica jurídica Barcelona Innocence Project se integra en un proyecto mayor, "dret al Dret", de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona que aúna actualmente dieciséis clínicas jurídicas. El funcionamiento de cada una de las clínicas es independiente, de modo que tanto su diseño, estructura y organización es distinto, si bien presentan unos objetivos principales comunes, esto es, "mejorar el acceso a los derechos y a las personas y colectivos que se encuentran en peor situación", así como "mejorar la formación de los estudiantes"[6]. Estos dos objetivos, engarzan directamente con dos de las principales tres misiones que cumple la universidad como organización, esto es, la docencia y la transferencia de conocimiento. En este último caso, la transferencia de conocimiento se realiza con un marcado valor social, de forma totalmente desinteresada, prestando asesoramiento, colaboración y asistencia bien sea directamente a personas físicas individuales, como es el caso de la clínica

[6] Información sobre el proyecto "dret al Dret" puede encontrarse en https://www.ub.edu/portal/web/derecho/dret-al-dret

Barcelona Innocence Project o Clinhab, bien a entidades sin ánimo de lucro o incluso a entidades públicas. Junto con estas dos misiones, tanto "dret al Dret", en cuanto proyecto común a todas las clínicas, como las propias clínicas jurídicas también promueven la investigación. Así, por un lado, "dret al Dret" ha puesto en marcha proyectos de investigación transversales en los que han participado investigadores vinculados a las distintas clínicas, y por otro, cada clínica individualmente, en su ámbito material, también promueve la investigación a fin de mejorar el servicio que se presta. En este sentido, la investigación se manifiesta en dos vertientes, ya fomentando la investigación inicial de estudiantes, mediante la dirección de trabajos de fin de grado o de fin de máster, ya sea a través de la investigación que realiza el propio profesorado vinculado en cada clínica.

2.2. "Barcelona Innocence Project"

2.2.1. Antecedentes

La clínica jurídica "Barcelona Innocence Project" inicia su funcionamiento en septiembre de 2018, tras un periodo de diseño e implementación relativamente complejo que se inicia aproximadamente un año antes gracias a la propuesta de la que por aquél entonces era una estudiante universitaria quien propone trasladar a la Facultad de Derecho de la UB el proyecto Innocence Project creado en los años '90 en los EE.UU como movimiento pro derechos humanos dirigido a "combatir las condenas erróneas en todo el mundo y a reformar los sistemas penales", proporcionando asistencia legal a personas que han sido condenadas penalmente de forma errónea[7]. Su labor fue continua hasta el año 2021 cuando fruto de algunas de las limitaciones que se mencionarán a lo largo este artículo tuvo que suspenderse su actividad temporalmente; actividad que no ha podido ser reemprendida hasta 2023 si bien algunas de las limitaciones aún persisten.

[7] El trabajo realizado por las entidades vinculadas a "The Innocence Network" puede consultarse en https://innocencenetwork.org/subcategory/our-work

2.2.2. Estructura y organización

Siguiendo el ejemplo de algunas universidades americanas y europeas que tienen implementado un proyecto Innocence, BIP se diseña como una clínica jurídica interna, esto es integrada dentro de la propia Facultad de Derecho, en la que el trabajo se presta íntegramente desde dentro de la universidad, si bien con la asistencia y colaboración de algunos actores externos, como pueden ser abogados u otros profesionales independientes como médicos o psicólogos u otros especialistas en ciencias forenses.

Orgánicamente la clínica se estructura a través de un Consejo de Dirección integrado por tres profesores a tiempo completo de la Universidad de Barcelona que pertenecen a tres disciplinas o áreas de conocimiento distintas, el derecho procesal, el derecho penal y la psicología forense. La función de este Consejo es principalmente: 1) dirigir y supervisar el trabajo ordinario de la clínica, incluyendo las funciones vinculadas a la docencia; 2) la toma de decisiones en última instancia sobre los asuntos sometidos a la valoración de la clínica; 3) el desarrollo de investigaciones relacionadas con el objeto de la clínica; 4) determinar otras actividades en las que participa la clínica; y 5) la relación nacional e internacional con otros proyectos afines y, en concreto, con la "Innocence Network" (quien nos ha cedido el uso de la denominación "Innocence Project"), la European Innocence Network" que reúne a los proyectos instaurados en Europa y hasta su disolución en 2022, la Red Inocente que integraba proyectos ubicados en Latinoamérica

Además, de este consejo de dirección integrado por profesorado de la UB, la clínica se integra bien por estudiantes de la Universidad de Barcelona y voluntarios que, en su mayor parte son exestudiantes vinculados a la clínica que han manifestado su voluntad de continuar colaborando desinteresadamente con la clínica tras acabar sus estudios en la UB. Asimismo, BIB también cuenta de forma más puntual con la colaboración de otros profesionales como pueden ser abogados, mayoritariamente profesores asociados a los distintos Departamentos de la Facultat de Derecho, así como otros profesionales de ciencias forenses. Estos profesionales no se incorporan dentro de la estructura

estable de la clínica, sino que se cuenta con su colaboración para casos concretos en los que se requiere algún conocimiento especializado o si se requiriera, que aún no ha sido el caso, la realización de actuaciones ante los tribunales.

La media de estudiantes y colaboradores desde la creación de la clínica ha sido aproximadamente de 10 o 12 por curso académico, con una tendencia al alza desde su puesta en marcha. Los estudiantes se vinculan a la clínica por distintas vías:

- Prácticas curriculares
- Prácticas extracurriculares
- Trabajo de fin de grado o Máster.
- Voluntariado, que se canaliza a través de un convenio con la Fundació Solidaritat UB.
- En el caso de los exestudiantes, la vinculación se presta siempre a través del voluntariado.

La estructura organizativa de la clínica está formada como se ha indicado previamente, por profesores, estudiantes y algunos voluntarios estables. Todos ellos se integran en uno o varios grupos de trabajo multidisciplinares que incorporan perfiles académicos distintos. Estos grupos están formados por cómo mínimo un profesor que los supervisa, un coordinador que por lo general es o bien un voluntario o bien uno de los estudiantes con más experiencia y estudiantes u otros voluntarios de perfil académico distinto. En este sentido, la clínica ha trabajado con estudiantes del grado de derecho, del máster de la abogacía, del grado de criminología y del Máster en Perfilación y análisis de la conducta criminal. Como puede observarse estos grupos, formados por cinco o seis integrantes, tienen como característica principal su multidisciplinariedad. Este aspecto característico es y ha sido, en mi opinión y según han expresado los estudiantes, uno de los principales aciertos organizativos de la clínica, pues permite a sus miembros relacionarse con compañeros de estudios afines, complementándose en el análisis de los casos y desarrollo del trabajo. Esta multidisciplinariedad también se extiende respecto de los colaboradores externos.

Este carácter transversal acerca al máximo posible el funcionamiento de la clínica al funcionamiento que podría tener

un despacho de abogados externo a la Universidad. Con esta idea se desarrolló otro de los elementos característicos del funcionamiento de la clínica puesto en marcha durante el curso 2020-2021. A los grupos de trabajo se les asignan uno o dos coordinadores entre los estudiantes de más experiencia o exestudiantes. Estos coordinadores, se encargan del reparto de trabajo -supervisado por el profesorado-, el control y gestión diaria del trabajo. A estos efectos, se les ha asignado incluso la revisión, en un sistema de guardias mensuales, del correo de la clínica, a fin de controlar las comunicaciones por parte de usuarios y terceros.

2.2.3. Método de trabajo

A) Fase I: de acceso

Como se ha comentado, la clínica trabaja con casos reales de personas que nos contactan indicando de forma común, que han sido condenados por la comisión de un delito que no han cometido. Por lo general, el contacto se realiza por tres vías distintas: bien directamente por parte del preso que se pone en contacto por correo postal, bien a través de un familiar, bien a través del abogado que ha intervenido en el caso.

Recibida la comunicación, ésta se asigna a un grupo de trabajo quien deberá verificar los siguientes extremos. Esta tarea se realiza a través de la cumplimentación de un formulario:

- Si la comunicación ha sido remitida por un tercero distinto al condenado, que éste tenga conocimiento de la solicitud y autorice expresamente la participación de la clínica.
- La fase de tramitación en la que se encuentra el proceso penal y, en concreto si la sentencia es firme y en caso afirmativo, si se encuentra algún recurso extraordinario pendiente de resolver. En caso que así fuera, salvo que el contacto lo haya hecho el abogado, un conocimiento y consentimiento del abogado para colaborar con él.
- A continuación, se procede a examinar la el caso cumple con los requisitos de prioridad y acceso, esto es, que la

sentencia sea firme y que el condenado se encuentre cumpliendo pena de prisión. En caso afirmativo, se procedería a pasar a la fase II. En caso que no se cumplan dichos requisitos se informa al solicitante que no puede atenderse a la solicitud al no cumplir con las normas de priorización.

B) Fase II: Estudio preliminar

Constatados que se cumplen estos requisitos de admisibilidad previa, corresponde peticionar al solicitante copia de las actuaciones a los efectos de poder hacer una evaluación previa que tiene por objeto, analizar sin entrar en el fondo si el asunto pudiera tener viabilidad procesal. Para ello, la primera actividad que se realiza es normalmente la lectura y comparación de las sentencias con el relato del caso que efectúa el solicitante y se examina si a priori el caso pudiera tener acceso a algún medio de impugnación de la sentencia. Si de dicho análisis se desprendiera una inviabilidad manifiesta, se procedería al archivo de la petición y a comunicar dicha decisión al solicitante. En caso contrario, se daría entrada a la fase III.

C) Fase III: Intervención

En esta fase se procede a estudiar con profundidad los detalles del caso a través de la deconstrucción, esto es, se examinan las actuaciones en busca de datos que puedan hacer dudar de la resolución dictada en su día. A continuación, estos datos o líneas de estudio, deben de pasarse de nuevo por el tamiz su la adecuación para poder acceder a algún medio de impugnación de la sentencia firme. Si ello no fuera posible dicha línea de estudio se descartaría y en caso afirmativo se procedería a diseñar la estrategia constructiva que puede requerir en muchas ocasiones de la realización de investigaciones o la constatación de hechos nuevos o desconocidos en su momento. Para ello, en muchas ocasiones se requiere acudir a la opinión de expertos en distintas ciencias forenses con los que colaboran con los estudiantes de forma puntual.

Esta fase termina habitualmente con la emisión de un informe. Este informe, ya sea positivo o negativo debe de

notificarse al solicitante para que este tenga constancia del trabajo realizado y, para que en el caso que se llegue a la conclusión que podría haber viabilidad jurídica, éste decida qué acciones desea emprender.

Es importante poner de manifiesto que BIP no asume la defensa de los intereses del solicitante directamente. La defensa procesal deberá asumirla el abogado del solicitante o bien en caso de no disponer de uno, se le asesorará para que pueda solicitar uno de oficio o bien, se valorará la posibilidad qué alguno de los abogados que colaboran con la clínica pueda asumir la postulación en un régimen *pro bono*.

2.3. Dificultades y retos a superar en un proyecto de clínica interna

En las páginas anteriores, se han esbozado algunas características y beneficios académicos y sociales de la clínica Barcelona Innocence Project. No obstante, tanto la puesta en funcionamiento de la clínica como su desarrollo plantean algunas dificultades y retos a superar entre los que cabe señalar:

2.3.1. Indefinición académica y estatutaria.

Las clínicas jurídicas, no están integradas dentro del modelo de estudios, de manera que el reconocimiento del trabajo de los estudiantes se ha tenido que hacer de forma indirecta a través de convenios de prácticas -curriculares y extracurriculares- o en forma de la dirección de trabajos de fin de grado o máster, con las limitaciones de duración o dedicación que estas figuras presentan. Las características de la clínica BIP según se han descritos, requerirían un perfil de estudiante y colaborador con una cierta estabilidad, condición ésta que a través de las prácticas o de la realización de un trabajo de fin de estudios -grado o máster- puede ser difícil pues en ocasiones, especialmente las prácticas curriculares o los TFM o TFG tienen una duración semestral. De hecho, el perfil de estudiante que mejor dedicación ha tenido en la clínica ha sido normalmente el que accede a ella a través de las prácticas extracurriculares que permiten una mayor dedicación y flexibilidad. Estos estudiantes, en alguna ocasión han dado

continuidad a su colaboración a través de un TFG o TFM o como voluntarios durante un cierto periodo de tiempo.

Debe precisarse además que la clínica, si bien se ubica físicamente en la Facultad de Derecho y se dota de los recursos docentes de ésta, en realidad, desde el punto de vista de la normativa que regula las prácticas, tiene la consideración de "entidad colaboradora". Es decir, se le reconoce el mismo tratamiento que si fuera una institución pública o una empresa privada que recibe estudiantes en prácticas en sus dependencias. Por ello, se dará la situación un tanto paradójica que el profesor tendrá la consideración de "tutor externo" sin distinción entre las prácticas curriculares y extracurriculares. La paradoja última resulta en el caso de las prácticas curriculares en las que el estudiante debe ser evaluado, introduciendo la nota correspondiente en su expediente académico. En este caso, el profesor de la clínica que haya sido nombrado como su tutor externo, deberá solamente contestar un formulario estructurado con una puntuación del 0 a 5, en el que deberá indicar si estima que el estudiante ha asumido las competencias previstas en el plan formativo. Sin embargo, el encargado de poner la nota final será un tercer profesor ajeno a la clínica, que solo habrá tenido contacto con el estudiante a través de tutorías de seguimiento y que determinará la nota en función de la valoración que haga de estas tutorías, de la memoria presentada por el estudiante y, finalmente, por el informe del tutor "externo".

Esta problemática de indefinición entre lo que es interno y externo, se ha trasladado a una cuestión de gran actualidad y por ahora, aún no resuelta por las autoridades académicas de la Universitat de Barcelona, a quien debe asumir la obligación impuesta por la Ley 2/2023, por la que se modifica la Disposición adicional quincuagésimo segunda de la Ley General de la Seguridad Social, que incluye en el Sistema de Seguridad social a los alumnos que realicen prácticas formativas o académicas externas incluidas en programas de formación.

2.3.2. *Dedicación docente*

El tiempo de dedicación del profesorado a la clínica es muy elevado, incluso con el sistema de tutorización entre iguales que se ha descrito. Destaca especialmente el importante volumen de gestión, así como la necesidad de estar al día de los asuntos para poder ejercer con garantías la función docente y de dirección que se asigna al profesorado.

Vinculado a lo anterior, tampoco se produce un reconocimiento real de trabajo realizado por parte del profesorado. Éste sólo ve reconocido su trabajo en su plan de dedicación académica las pocas horas que se reconocen por la dirección de TFG o TFM o en algunos casos por la tutorización de las prácticas, siempre y cuando éste tenga la consideración de tutor interno (solo en el caso de las prácticas curriculares) pero no cuando se le otorga la consideración de tutor externo.

En algunos casos también se le reconocen algunas horas de docencia por formar parte los miembros de "dret al Dret" de un grupo de innovación docente. Sin embargo, de acuerdo con la normativa de la UB, el número de horas reconocido en todos los casos es tan escaso que muchos departamentos y secciones no las tienen en consideración ex ante, solo ex post, de modo que acaba constituyéndose como una carga de trabajo totalmente voluntaria.

2.3.3. Costes y financiación

No se dispone de financiación alguna interna por parte de la Universidad y el acceso a la financiación externa a través subvenciones o ayudas supone una importante carga de trabajo, al margen de la dificultad para obtenerla y la necesidad de renovación constante. No obstante, debe mencionarse que la Clínica dispone de una pequeña fuente de financiación específica gracias a la Cátedra UB-Manuel Serra Domínguez que tiene como objetivo, entre otros, contribuir a actividades de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho Procesal.

El correcto desarrollo del proyecto puede requerir de los servicios de profesionales o de empresas externas, especialmente para realizar tareas en el ámbito del desarrollo de la fase III. Si bien, algunos profesionales colaboran de forma desinteresada, en

algunos casos que hemos tenido que acudir a especialistas se nos ha dejado claro que la colaboración debería ser en términos comerciales. Por ello, nos hemos planteado también colaborar desde un punto de vista científico-profesional con otros Departamentos de la Universitat de Barcelona como pueden ser estudios de investigación privada, o el Departamento de Genética de la Facultad de Biología.

Asimismo, también deben asumirse algunos gastos como pueden ser de traslado o si fuera el caso de alojamiento para poder entrevistarse con los solicitantes o con personas relacionadas con el asunto.

2.3.4. Cuestiones deontológicas

Existen lagunas jurídicas en las que está trabajando tanto el Consejo General de la Abogacía Española como la Red de clínicas jurídicas españolas, en cuanto a la posibilidad de prestar asesoramiento por parte de las clínicas, como respecto de la responsabilidad que puede derivar de esta. Es por ello, que como se ha señalado al explicar la organización y funcionamiento de la clínica, que en esta no asumimos la defensa técnica de las personas que nos contactan sino que nos limitamos, con todas las autorizaciones y evitando cualquier conflicto de interés con profesionales a elaborar un informe en el que se analiza la viabilidad del caso, dejando los pasos sucesivos a la decisión del solicitante y del abogado que pueda representar sus intereses. Nos limitamos pues, a la función de transferencia que sí que pueden realizar las Universidades y un profesor universitario.

Capítulo 3

CLÍNICA CRIMINOLÓGICO-JURÍDICA DE VOLUNTARIADO EN INSTITUCIONES PENITENCIARIAS

José Mª Martí Sánchez
Prof. Titular de Derecho Eclesiástico
Universidad de Castilla-La Mancha

SUMARIO: 1. JUSTIFICACIÓN. 2. CLÍNICA CRIMINOLÓGICA Y JURÍDICA. ESTRUCTURA. 3. LA CLÍNICA CRIMINOLÓGICA Y JURÍDICA EN ÁMBITO PENITENCIARIO. 4. ORGANIZACIÓN DE LA CLÍNICA PENITENCIARIA. TAREAS.

1. JUSTIFICACIÓN

La clínica es un método pedagógico en auge, se consolidó en las Universidades de EE.UU de principios del siglo XX. También cuenta con tradición en Italia.

En general, la clínica potencia las posibilidades de aprendizaje del informe criminológico y del "case law" y las conjuga con el compromiso –personal y profesional— de las *prácticas externas*. La clínica reflexiona sobre situaciones más reales que las recogidas en los supuestos hipotéticos, trabajados en el aula, y propicia una participación más activa que las prácticas. La clínica busca la *cercanía* hacia las personas, conectando los estudios universitarios, con su campo de acción natural. Ley Orgánica 2/2023, del Sistema Universitario, nos dice que este se ocupa: "Junto con la labor imprescindible de potenciar la investigación y de generar conocimiento,[…] de convertir ese conocimiento en socialmente útil, generando vínculos con los actores sociales más próximos a la temática de cada investigador, de cada grupo y centro de investigación" (Preámbulo).

La clínica desarrolla el *compromiso social* mencionado en el "Estatuto de Estudiante". Este "valora las actividades culturales, deportivas y solidarias" (Preámbulo del Real Decreto

1791/2010). Pero sobre todo, al hablar de los "Servicios de atención al estudiante", explica que: "estas unidades podrán ofrecer información y orientación en los siguientes ámbitos: i) Iniciativas y actividades culturales, de proyección social, de cooperación y de compromiso social" (art. 65.3).

Mendola explica en qué consiste la *Terza missione* de la Universidad, una constante en su vocación, la de ser de utilidad social, esto es, iluminar la realidad circundante para mejorarla (2022, p. 254-255). Una caracterización de la Universidad del siglo XIV (Bula de Fundación de la Universidad de Colonia, por Urbano VI) ya lo señalaba. Los objetivos principales de la nueva institución son: *difundir la ciencia*, para disipar las nubes de la ignorancia, poner los actos y obras *"a la luz de la verdad"* y, por último, lo que define la misión social de la universidad: *ser útil* "tanto a la comunidad como a los particulares" (citado por Agnoli, 2021, p. 222).

La reflexión vale tanto para la antisocialidad de la delincuencia, que se previene o palía (Criminología), como de la formalización de la vida social, operada por el Derecho, bajo el criterio de la justicia. En ambos casos, se opera una simbiosis, entre institución universitaria y agentes sociales.

La UNESCO, en el Congreso Internacional de la International Society of Criminology, *Las Ciencias sociales en la enseñanza superior: Criminología* (1961), destacaba el carácter pragmático de la Criminología y que, como ciencia, utiliza el método "de observación y de experimentación, empleado en el marco de una verdadera clínica social"[8].

Es mucho lo que la *clínica criminológica y jurídica***,** como enseñanza-servicio, puede ofrecer, gracias a su metodología y a sus objetivos, en terrenos como: discapacidad-dependencia, ancianidad-enfermedad, inmigración, discriminaciones, o minorías (integración y participación social), etc.

Las experiencias ajenas nos enriquecen sobre cómo vertebrarla, ¿cómo trabajar y a quién atender? Particularmente,

[8] Persona autor: Carroll, Denis [3]. Código del documento: SS.56/VIII.6/S. 1961, p. 13 de 181.

entre los referentes, hay que mencionar, por su trayectoria, *La Clínica Jurídica de la Universidad Rey Juan Carlos en el medio penitenciario*, explicada por Alfonso Vicente Lorca, en el *II Congreso Internacional para la Docencia e Innovación en Derecho* (19 y 20 de abril de 2023). La ponencia describió el trabajo de estudiantes del Grado en Derecho con los internos de la Prisión de Ocaña 1 (Toledo). Otro referente es la Clínica Jurídica y Criminológica ubicada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas de la Universitat Jaume I, dirigida por el Prof. Antonio Fernández, desde 2021.

2. CLÍNICA CRIMINOLÓGICA Y JURÍDICA. ESTRUCTURA

Ambos datos, disminuir la conducta antisocial y atenuar sus efectos, y acceder, en las mejores condiciones, a lo previsto por el cliché de la norma, han de ser tenidos en cuenta en el diseño de una Clínica Criminológica y Jurídica. Su doble vertiente nos obliga a distinguir, en función de la previa planificación de los estudios de Grado en Criminología y en Derecho, para la *Universidad de Castilla-La Mancha.* Efectivamente la Clínica, por ser materia optativa del plan de estudios del Grado en Criminología (6 ECTS[9]), cuenta con este estatuto y el

[9] Resolución de 17 de mayo de 2022, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado o Graduada en Criminología y Corrección de erratas de la Resolución de 17 de mayo de 2022, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado o Graduada en Criminología, en BOE de 31 de mayo de 2022, donde se da esta referencia: "Y en las páginas 74340 y 74341, en el pie de la tabla en el (*) donde dice: «La oferta de optatividad puede consultarse en https://www.uclm.es/estudios/grados/criminolog», debe decir: «La oferta de optatividad puede consultarse en https://www.uclm.es/ estudios/grados/criminología»". Este enlace nos da esta información: Optativas

Código51638
Descripción PRÁCTICAS ACADÉMICAS EXTERNAS
ECTS6
OP S2 Segundo Semestre
Código51640
Descripción CLÍNICA CRIMINOLÓGICA
ECTS 6
OP S2 Segundo Semestre

correspondiente profesorado propio, para ser impartida y calificada.

Por el contrario, en los estudios de Grado en Derecho su reconocimiento, solo podría venir, en hipótesis, si se sirve de la previsión de *cursos breves* (1 ECTS cada uno), para la formación en el campo en que vaya a desenvolverse la clínica, carga ampliable a 1.5 ECTS, si el curso tiene relación con alguna de las menciones de este título (en cuyo caso tres de estos cursos se considera una optativa)[10]. La otra posibilidad, para integrar la clínica en el plan de estudios de Derecho, es convalidar esta actividad de aprendizaje-servicio como si fuese *voluntariado* (máximo 2 créditos reconocidos de opcionalidad)[11] o *asimilar a las prácticas* (materia optativa en el

---

[10] Resolución de 28 de octubre de 2010, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Derecho.
1
Mención en Derecho privado y de la empresa (Albacete)
31.5
2
Mención en Derecho público y políticas públicas (Albacete)
31.5
En este diseño, los estudiantes pueden hacer cursos de optatividad (1 ECTS) y, asociados a una de las menciones 3 cursos, equivaldrían a una optativa de 4,5 ECTS. Disposición adicional segunda - "Algunas titulaciones de grado y máster incorporan la posibilidad de que sus estudiantes cursen créditos optativos mediante la realización de seminarios vinculados a las menciones ofertadas en sus planes de estudios. Estos seminarios pueden estar integrados por actividades formativas de corta duración existentes o específicamente diseñadas para la mención. En ambos casos, el Centro responsable o Comisión Académica del Máster determinará las actividades formativas de corta duración que se adecuan a los objetivos de cada mención, apoyándose para ello en comisiones en las que estén representados los profesores con docencia en cada mención". (*Normativa para el reconocimiento de créditos en estudios de Grado por la participación en actividades universitarias, culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación* en la Universidad de Castilla-La Mancha (Aprobado en Consejo de Gobierno de fecha 5 de octubre de 2011).

[11] *Normativa para el reconocimiento de créditos en estudios de grado*. "Reglamento para el Diseño, Elaboración y Aprobación de los Planes de Estudios de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de 17 de abril de 2008 y publicado en Boletín Oficial de la Universidad de Castilla-La Mancha de noviembre de 2009, regula en su artículo 8º las actividades en las que los alumnos pueden participar para la obtención del reconocimiento de los créditos

Grado de Derecho), con su tutor externo, desplazamiento de alumnos, etc., y así otorgarle 6 ECTS.

A pesar de esta complicación, creemos que es buena la colaboración *de estudiantes de Criminología y Derecho* en la clínica. Primero, porque responde a una inquietud de los estudiantes de Derecho, verbalizada desde hace tiempo, y porque forma parte de los estudios de Criminología, y segundo, porque el servicio de la clínica, en el ámbito de las relaciones sociales, será más completo si aúna ambos saberes y sensibilidades. Para ambas titulaciones, el crear un equipo multidisciplinar, servirá de preparación profesional. Es previsible que el trabajo de criminólogos y juristas se haga frecuentemente en sintonía o de modo coordinado.

3. LA CLÍNICA CRIMINOLÓGICA Y JURÍDICA EN ÁMBITO PENITENCIARIO

Hemos constatado, en nuestra aproximación tanto al estudiante de Derecho como al de Criminología, su interés por el *mundo penitenciario*. Les atrae el hálito de misterio que lo envuelve y que se debe a: 1º) la conducta transgresora del

---

optativos extracurriculares a los que se refiere el artículo 46.2.i de la Ley Orgánica 6/2001. Para dar cumplimiento a lo dispuesto en el citado Real Decreto, se establecen los siguientes criterios y procedimiento para el reconocimiento de créditos en los estudios de Grado, hasta un máximo de 6 ECTS de carácter optativo, por la realización de actividades universitarias de carácter cultural o deportivo, de actividades de representación estudiantil, solidarias o de cooperación, tanto en la UCLM como en otras universidades o instituciones con las que la que, en su caso, se haya establecido el correspondiente convenio". 4. Actividades solidarias y de cooperación. *Serán reconocibles un máximo de 2 créditos por la realización de alguna de las siguientes actividades: Participación en actividades de voluntariado* en entidades, instituciones u Organizaciones No Gubernamentales (ONG) con las que la Universidad de Castilla-La Mancha haya establecido el correspondiente convenio.

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, mantiene este reconocimiento (Artículo 34. Derechos de participación y representación. "4. … Asimismo [Las universidades], adoptarán medidas para …. el reconocimiento de créditos por su implicación en las políticas, las actividades y la gestión universitarias, incluidas las actividades de asociacionismo y representación estudiantil, culturales, solidarias, de cooperación y de colaboración con el entorno"), aunque todavía no se ha desarrollado.

delincuente (no es estándar y se sale de lo normado) y, 2º) que el infractor ha sido apartado de la sociedad (como se hace con las enfermedades más contagiosas o temibles), por lo que de él se sabe poco. El alumno halla respuesta a sus incógnitas en la clínica que le explica la situación, en contacto con los afectados, y contribuye a la recuperación social de víctimas y delincuentes.

Los estudiantes tendrán una mejor predisposición a hacerse cargo de la realidad penitenciaria de los jóvenes infractores. Estos, a las causas de la delincuencia general, "añaden los distintos cambios de orden cognitivo, personal y psicosocial propios de esta etapa evolutiva (Laespada, Iraurgi y Aróstegi, 2004) que los hacen más vulnerables a las conductas problemáticas, específicamente de carácter delictivo" (Añaños-Bedriñana, Llorente Moreno y Chávez Torres, enero 2016, p. 263). Al mismo tiempo, estos autores nos previenen contra el simplismo: "una perspectiva, si se plantea como única explicación etiológica, puede generar dudas" (ibídem). Hay que contar con el contexto adverso y conflictivo: vacío ambiental –que el joven trata de compensar–, desorientación y desestructuración familiar, desescolarización, precariedad económica, etc., y con los factores endógenos: impulsividad propia de la edad, baja formación y autoestima, desinhibición acrecentada por consumos (alcohol o la droga, etc.).

Como dice Marino Pérez (2023), la autoestima mal entendida puede ser contraproducente[12]. Hay que propiciar que el joven delincuente, antes de que reincida, descubra una *vía propia de luchar por la felicidad, sin chocar con los demás* (el hombre es un fin en sí mismo y no debe ser instrumentalizado), ni se puede desconocer su dignidad, ni dejar de respetar su libertad y creatividad. Luego hay que construir sobre los nuevos cimientos. En rehacer el camino, desde uno nuevos hábitos, está el propósito rehabilitador de la pena.

---

[12] "Solo ella [la adoración] nos hace verdaderamente libres, solo ella nos da los criterios para nuestra acción. Precisamente en un mundo en el que progresivamente se van perdiendo los criterios de orientación y existe el peligro de que cada uno se convierta en su propio criterio, es fundamental subrayar la adoración" [Benedicto XVI. (22 de diciembre de 2005)].

¿Qué es lo determinante, para enmendar la conducta extraviada y sus consecuencias devastadoras? Puede orientar al estudiante que quiere ayudar, desde la clínica penitenciaria, la idea operativa de que hay que *cambiar la concepción* del mundo del delincuente. Si nos fijamos en el terrorismo y el Yihadismo, solo cuando se invierte el relato que los sustenta y prestigia, se llegarán a erradicar. Esta es la conclusión de Stehlik (15 julio 2016), profundizada por Moreno Rubio (2023).

La procedencia mayoritaria de los reclusos es de zonas deprimidas socialmente. Hay que comprender que los problemas que rodean al preso (adicciones, violencia, soledad, institucionalización, autolesiones-autolisis, etc.) no son diferentes de los generales, aunque en él se agudicen o tengan su matiz. Una revisión bibliográfica del suicidio, desde la Resolución del Consejo de Europa, Asamblea Parlamentaria, *Child and teenage suicide in Europe: A serious public-health issue* (Res. 1608 16/04/2008), ilustra la afirmación anterior (Sanmartín, Ballesteros, Calderón, y Kuric, 2022; y Molinari, 29 Giugno 2022).

Junto al cambio de discurso y orientación de vida, mencionada antes, destaco, como ayuda efectiva en la política penitenciaria, el testimonio de los *voluntarios* (Enjuanes y Vinyals, mayo 2016, p. 212-229), en ocasiones vinculada con la asistencia religiosa, u otras organizaciones del tercer sector[13]). El voluntariado transmite un mensaje optimista. En sí, es un gesto de compromiso e interés por el otro.

El voluntariado está regulado, con carácter general, en la Ley 45/2015 de 14 de octubre, de Voluntariado. También hay disposiciones específicas para el asociado a la asistencia religiosa penitenciaria católica[14], o evangélica, judía e islámica[15]. Y existe

---

[13] Se suelen federar en: ROSEP | Red de Organizaciones Sociales del Entorno Penitenciario (wordpress.com).

[14] Orden de 24 de noviembre de 1993 por la que se dispone la publicación del Acuerdo sobre asistencia religiosa católica en los Establecimientos penitenciarios (art. 6 del acuerdo).

[15] Art. 5.4 del Real Decreto 710/2006, de 9 de junio, de desarrollo de los Acuerdos de Cooperación firmados por el Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades

en la Universidad de Castilla-La Mancha[16] y en muchas otras[17] un programa específico de voluntariado.

El artículo 14. Régimen jurídico de las entidades de voluntariado, de la Ley 45/2015 de Voluntariado dispone que: "Las entidades de voluntariado están obligadas" a: "e) Establecer sistemas internos de información y orientación adecuados sobre los fines, el régimen de funcionamiento de la entidad de acción voluntaria, la realización de las tareas que sean encomendadas a los voluntarios y la delimitación de dichas tareas con las funciones propias de los profesionales de las entidades".

Observamos que las instrucciones de la Secretaria General de Instituciones Penitenciarias concreta estos aspectos. Es específica la *Instrucción 1 - 02/ 2019 DGEP y RS. Intervención de Organizaciones No Gubernamentales, Asociaciones y Entidades Colaboradoras en el Ámbito Penitenciario*. Es un marco que ha servido para la interconexión fecunda entre el mundo carcelario y el exterior. Así nos los muestra la *figura 1* que adjuntamos:

Judías de España y la Comisión Islámica de España, en el ámbito de la asistencia religiosa penitenciaria.

[16] Voluntariado regional - Fundación UCLM (fundaciongeneraluclm.es). "Desde el mes de septiembre de 2021, la Universidad de Castilla-La Mancha, desde el Vicerrectorado de Cultura, Deporte y Responsabilidad Social de la UCLM y su Fundación General, ha impulsado la puesta en marcha del Programa de voluntariado universitario–UCLM (enlace web)".

[17] Verbigracia, en la Universidad de Alcalá: https://www.uah.es/es/vivir-la-uah/participacion/cooperacion-voluntariado/; Universidad de Salamanca: https://sas.usal.es/unidad-de-participacion-y-voluntariado/, o Universidad de Santiago de Compostela: https://www.usc.gal/es/vida/participacion

Comparativa Programas con ONG/EC bienios 2014-2015, bienio 2016-2017, bienio 2018-2019 y bienio 2020-2021

	Bienio 2014-2015 del 01-01-2014 a 31-12-2015	Bienio 2016-2017 del 01-01-2016 a 31-12-2017	Bienio 2018-2019 del 01-01-2018 a 31-12-2019	Bienio 2020-2021 del 01-01-2020 a 31-12-2021
Nº de ONGs/EC	359	322	266	217
Nº de Programas	433	375	318	255
Nº de colaboradores	1.318	849	855	1.049

Año 2021. Nº de colaboradores que han intervenido en las Unidades Penitenciarias	
Tipo	
Voluntarios	588
Profesionales	461
Total Nº de colaboradores	**1.049**

Fuente: Informe General 2021. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias

De la citada instrucción entresacamos algunas ideas.

II. 1. *Catálogo de Programas de intervención para ONGs y Entidades Colaboradoras en el Medio Penitenciario*.

"Con el fin de facilitar y agilizar los procedimientos que regulan la intervención de las Organizaciones no Gubernamentales y Entidades Colaboradoras (ONG/EC), se establece un Catálogo de Programas de Intervención para las ONGs en el medio penitenciario".

Del catálogo destacamos los siguientes programas:

2. *Programas de integración social*

2.7. Justicia restaurativa: conciencia y reparación del daño (interno/víctima; interno/sociedad).

3. *Programas dirigidos a colectivos específicos:*

3.5. Jóvenes

5. *Programas formativos - educativos:*

7. *Otros programas:*

7.1. Formación en valores y convivencia social

7.2. Convivencia en fiestas religiosas o populares

7.3. Actividades previstas en Acuerdos de cooperación firmados por el Estado con entidades colaboradoras y confesiones religiosas, con excepción de las realizadas por los ministros de culto que se regirán por su normativa específica.

Además, la instrucción incorpora un Anexo, con el *Procedimiento y modelos para aplicación en el medio penitenciario: Régimen ordinario, abierto (centros de inserción social y secciones abiertas de centros penitenciarios) y cerrado*.

Por su parte, la *Instrucción 1-04/2019 de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Confesiones religiosas* (Área de Aplicación: Centros penitenciarios. 1 Descriptores: Asistencia religiosa), estatuye:

> *Intervención de ONG vinculadas a la actividad religiosa en los centros penitenciarios. "La intervención de ONG vinculadas a la actividad religiosa en los Centros Penitenciarios se ajustará en todo caso a lo regulado en la Instrucción 02/2019, de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, debiendo realizarse siempre en base a un programa de intervención presentado por la ONG, informado favorablemente por la Junta de Tratamiento del Centro Penitenciario y aprobado por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias".*

4. ORGANIZACIÓN DE LA CLÍNICA PENITENCIARIA. TAREAS

En cualquier diseño de una clínica es importante el *contexto*, nosotros partimos del centro penitenciario de la provincia de Albacete. En ella existió históricamente el Penal de Chinchilla (cerró definitivamente en 1946 y fue demolido en 1973) (Domingo, 27 de diciembre de 2009), pero actualmente solo existe la cárcel de la Torrecica. Este es un centro pequeño de tipo mixto y población predominantemente joven[18].

---

[18] Centro Penitenciario de Albacete, conocido como Cárcel de la Torrecica, de tipo mixto (para hombres y mujeres), dispone de 90 celdas y 13 celdas complementarias, que acogen a unos 350 reclusos, de los que unos 20 son mujeres y un 25 % extranjeros. La cárcel cuenta además con unos 70 presos en libertad condicional. La plantilla de la prisión está formada por 150 funcionarios y 48 guardias. El perfil del recluso del centro penitenciario albaceteño es el de un hombre joven, con 25-30 años, que ha cometido delitos por tráfico de drogas o robos, y que vive en barrios marginales. La reincidencia de los presos al salir de esta prisión se sitúa en el 40 %.4 Además, tiene un

Dado que la Clínica Criminológica se reviste de la fisonomía de asignatura optativa de 6 ECTS, con un número que se calcula fluctuará en torno a 20 alumnos del Grado en Criminología, hay que establecer varios talleres de unos 5 estudiantes cada uno. Con estas premisas proponemos un *taller de voluntariado y justicia restaurativa en Instituciones Penitenciarias.* A él se le sumará el componente jurídico (hasta 3 estudiantes del Grado en Derecho, con el reconocimiento académico explicado arriba).

Las *tareas* para la clínica penitenciaria de la Facultad de Derecho serían:

1º) Como en cualquier taller, se parte de una *selección de candidatos*. Lo ideal, a la vista de la experiencia en este curso y de otras clínicas, es un grupo reducido, de hasta 8 miembros, con dos profesores tutores, uno por cada Grado. Para la selección, tan importante es la motivación y la disponibilidad para trabajar como la media del expediente. La entrevista personal será la última fase del proceso. La actitud es ahí donde mejor se puede apreciar y esta es muy relevante en quienes, de acuerdo al carácter optativo o voluntario de la clínica, se comprometen con los talleres en ella organizados.

2º) Los estudiantes escogidos deben ser *formados* para el servicio demandado (charlas y reunión con profesionales integrados en grupos de voluntarios del campo de trabajo, etc.). Muy importantes es la colaboración con los receptores o representantes del servicio que se quiere prestar (ONG implantadas y dirección de la prisión provincial). Los seleccionados deben estar al tanto de esta realidad (porque la conocían previamente o porque se les familiarizará con ella tan pronto como es posible). Teniendo en cuenta la duración bianual de los programas, según la instrucción citada[19], se establecería un

---

Centro de Inserción Social (CIS), con 52 habitaciones (50 dobles, una complementaria y una especial para minusválidos) con capacidad para 102 internos y tiene como misión la inserción social y laboral de los presos en régimen abierto. El centro cuenta con 30 trabajadores, y dispone, además, de taller, biblioteca, zona deportiva y zona de atención sanitaria, entre otras dependencias. (Cárcel de Albacete, 10 de julio de 2023).

[19] Anexo. Procedimiento y modelos para aplicación en el medio penitenciario. "Los programas de intervención tendrán en general carácter bianual, con

calendario de acciones para formar el grupo de voluntariado y atribuirle las correspondientes acciones.

3º) Diseño de un *programa de voluntariado y justicia restaurativa* de acuerdo con la citada Instrucción 02/2019, y la documentación en ella incluida. Dentro del catálogo de programas que se ofrece, pensamos en el apartado 2º, programas de Integración social, y en los referidos a "justicia restaurativa". Concepto estudiado por Ruiz Sierra (7 de febrero de 2020) y por la que entendemos: "la respuesta evolutiva al delito que respeta la dignidad y la igualdad de todas las personas, favorece el entendimiento y promueve la armonía social mediante la recuperación de las víctimas, los delincuentes y las comunidades" (Resolución 2002/12. Naciones Unidas, Consejo Económico y Social, s*obre Principios básicos para la aplicación de programas de justicia restaurativa en materia penal)*. La razón de fijarnos en la justicia restaurativa es que nos parece muy adaptada a las circunstancias de la Cárcel de la Torrecica, pues el tipo de recluso es joven y un enfoque pedagógico e integral de la criminalidad está especialmente indicado para ellos.

4º) Tarea de *colaboración y apoyo al voluntariado existente*. En Albacete, está organizado un grupo por *Cáritas* y se coordina con la Pastoral Penitenciaria de la Diócesis (Programa de intervención de valores y convivencia) y puesto que la relación es buena es posible la colaboración. Se trata de encontrar sinergias de cara a la formación de los voluntarios o de estrategias para, con su experiencia, incorporarse en el medio carcelario con vistas a implantar la formación en justicia restaurativa. Recordemos que la Clínica Criminológica y Jurídica se nutre de estudiantes del último curso de su Grado, debidamente tutelados por sendos profesores, lo que la dota de recursos pedagógicos, aplicables a todos los niveles (el de los voluntarios y el de los internos).

5º) Potenciar la labor realizada por los grupos de voluntarios existentes, con los que se colabora, es mejorar el *servicio prestado en la prisión*. Además, la tarea coadyuvante se completará con el

---

independencia de que una entidad pueda presentar su programa con una temporalidad inferior". "Bienio 2024-2025. Independientemente de su inicio todos los programas se extinguirán el día 31/12/2025".

programa diseñado de justicia restaurativa. A efectos de su aplicación es útil servirse de *fichas* personales que incorporan datos descriptivos (según la normativa relativa a la privacidad se permite el acceso a los datos ofrecidos por los afectados), con su situación legal y vital. Esa información es relevante no solo a efectos de orientar a los voluntarios que lo atiendan, sino también para proponer su integración en el programa mencionado y para perfilarlo.

6º) La última tarea será la *evaluación del taller* en sus dos vertientes: de impulsar y asistir al voluntariado penitenciario, y de realizar un *programa de justicia restaurativa*. En la vertiente *ad intra* del equipo y los grupos colaboradores se evalúa la *implicación* (comunicación empática y responsabilidad), de cara a la propia cohesión y la disposición hacia el trabajo de campo. En cuanto, al aspecto *ad extra*, esto es, de servicio prestado a los internos de la cárcel, se examinará en función del programa de justicia restaurativa (pasos dados para la puesta en funcionamiento del mismo y su adaptación a los jóvenes de la Prisión de la Torrecica de Albacete). Las fichas de los internos reflejarán el grado de aceptación del programa (actitud)y su eficacia (integración y restauración personal).

En el taller se trabaja, en el periodo de aula, según la secuencia de las tareas, en las relaciones interpersonales y en estructurar los resultados obtenidos –tanto los referidos a los equipos de voluntarios, como los que miran directamente a los internos acompañados, en relación a la justicia restaurativa–. En todo el proceso se debe cuidar el *intercambio de experiencias* con quienes trabajan en el mundo penitenciario (profesionales, ONGs, etc.), así como con los responsables de proyectos de enseñanza-servicio. Al servicio de este último contacto está la Red universitaria española de Clínicas Jurídicas, con más de veinte clínicas federadas[20], abierta las clínicas criminológicas o mixtas. Asimismo, existe la European Network for Clinical Legal Education y, con un enfoque de innovación docente universitaria, la Asociación para la Docencia e Innovación en Derecho

[20] Red universitaria española de Clínicas Jurídicas «Clínica Jurídica de Acción Social. USAL

(Ludoteca Juridica), constituida en el año 2020 y gestionada por profesores de la Universidad de Almería.

*****

La sucinta exposición de una clínica criminológica y jurídica en instituciones penitenciarias, según los planes de estudio de la Universidad de Castilla-La Mancha, aporta datos que pueden mover a la reflexión y, en este sentido, favorecer el método de enseñanza-servicio que es la clínica, un método del que cabe esperar mucho en Derecho y Criminología, por su vocación práctica y para que sus estudiantes ganen en humanidad.

BIBLIOGRAFÍA

Agnoli, F. (2021). *Indagine sul Cristianesimo. Come si è costruito il meglio della Civiltà.* La Fontana di Siloe.

Añaños-Bedriñana, F. T., Llorente Moreno, L. y Chávez Torres, M. (enero 2016). "Educación y reinserción de los jóvenes en prisión". *Revista de Educación Social. EDUSO,* 22, 262-277.

Benedicto XVI. (22 de diciembre de 2005). "Discurso a los cardenales, arzobispos, obispos y prelados superiores de la curia romana". https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2005/december/documents/hf_ben_xvi_spe_20051222_roman-curia.html

Cárcel de Albacete (10 de julio de 2023). En Wikipedia

Domingo, J. A. (27 de diciembre de 2009. "El penoso penal de Chinchilla". *La Verdad*. Penal Chinchilla - VSIP.INFO

Enjuanes, J. y Vinyals, O. (enero 2016). "Voluntariado y educación social en prisiones. Una experiencia de participación integral en el proceso de cambio de las personas privadas de libertad". *Revista de Educación Social. EDUSO,* 22, 212-229.

Mendola, A. (2022). "Aprendizaje a través de la clínica jurídica". *Aprendizaje a través del debate jurídico*, Javier Martínez Calvo, María Victoria Mayor del Hoyo (dtores.), Thomson Reuters Aranzadi, 251-255.

Molinari, E. (29 Giugno 2022). "Ansia e depressione dei giovani Negli Stati Uniti è già emergenza". *Avvenire*.

Moreno Rubio, J. (2023). *Contranarrativa como estrategia de reducción del riesgo de radicalización islamista en jóvenes españoles.* I Premio Cristina Rechea al mejor Trabajo Fin de Grado para estudiantes de Criminología del territorio nacional. TFG - Moreno Rubio, Jimena.pdf (comillas.edu)

Pérez, M. (2023). *El individuo flotante*. Deusto.

Ruiz Sierra, J. (7 de febrero de 2020). "Breve aproximación a la justicia restaurativa en el sistema penal español. Recomendación CM/rec (2018)". *Noticias Jurídicas*. Breve aproximación a la justicia restaurativa en el sistema penal español. Recomendación CM/rec (2018)

Sanmartín, A., Ballesteros, J. C., Calderón, D. y Kuric, S. (2022). *Barómetro Juvenil 2021. Salud y bienestar: Informe Sintético de Resultados*. Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, Fundación FAD Juventud. DOI 10.5281/zenodo.6340841

Stehlik, J. (15 julio 2016). "The State o play in counter-radicalisation in the EU". *FAES Papers*, 189, 1-11.

DOCUMENTACIÓN

Informe General 2021. Secretaría General de Instituciones Penitenciarias https://www.interior.gob.es/opencms/pdf/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/publicaciones-descargables/publicaciones-periodicas/informe-general-de-instituciones-penitenciarias/Informe_General_IIPP_2021_12615039X.pdf

Instrucción 1 - 02/ 2019 DGEP y RS. Intervención de Organizaciones No Gubernamentales, Asociaciones y Entidades Colaboradoras en el Ámbito Penitenciario. https://www.institucionpenitenciaria.es/documents/20126/78885/I_2-2019_Intervencixn_ONGs-Entidades-Anexos.pdf

Instrucción 1-04/2019 de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. Confesiones religiosas. Área de Aplicación: Centros penitenciarios. 1 Descriptores: Asistencia religiosa. https://aladinoprisiones.com/legislacion/instruccion4de2019.pdf

Orden de 24 de noviembre de 1993 por la que se dispone la publicación del Acuerdo sobre asistencia religiosa católica en los Establecimientos penitenciarios.

Real Decreto 710/2006, de 9 de junio, de desarrollo de los Acuerdos de Cooperación firmados por el Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España, la Federación de Comunidades Judías de España y la Comisión Islámica de España, en el ámbito de la asistencia religiosa penitenciaria

Resolución 1608 (2008). Consejo de Europa, Asamblea Parlamentaria, *Child and teenage suicide in Europe: A serious public-health issue*. https://pace.coe.int/en/files/17639/html

Resolución 2002/12. Naciones Unidas, Consejo Económico y Social, *Sobre Principios básicos para la aplicación de programas de justicia restaurativa en materia penal.* Justicia Restitutiva (2002).pdf (icrc.org)

PROFESIONALIZACIÓN Y PRÁCTICAS EXTERNAS DE LOS ESTUDIANTES

PROPUESTAS E INSTRUMENTOS PARA TRANSFORMAR EL IDEARIO COLECTIVO DE LOS TERRITORIOS RURALES CON DESAFÍOS DEMOGRÁFICOS DESDE LAS AULAS[21]

José Luis Domínguez Álvarez
Profesor de Derecho Administrativo
de la Universidad de Salamanca

SUMARIO: 1. APROXIMACIÓN AL RETO DEMOGRÁFICO Y TERRITORIAL Y SUS IMPLICACIONES JURÍDICAS. 2. EL PODER DE LA INNOVACIÓN DOCENTE COMO PUNTA DE LANZA PARA CREAR NUEVAS OPORTUNIDADES DE FUTURO EN LOS TERRITORIOS RURALES CON DESAFÍOS DEMOGRÁFICOS. 3. VENTAJAS Y POTENCIALIDADES DE LA ACCIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL PARA REVITALIZAR LAS COMUNIDADES RURALES EN RIESGO SEVERO DE DESPOBLACIÓN: EN ESPECIAL LA INICIATIVA "CAMPUS RURAL". 3.1.- El Programa "Campus Rural" y el protagonismo de la vertebración territorial: una nueva forma de concebir las prácticas extracurriculares. 3.2.- Otras iniciativas de interés. 4.- BIBLIOGRAFÍA.

1. APROXIMACIÓN AL RETO DEMOGRÁFICO Y TERRITORIAL Y SUS IMPLICACIONES JURÍDICAS

La despoblación no es un fenómeno neutro, inherente y propio de la ruralidad (Domínguez, 2020: 93), sino más bien una consecuencia lógica de la mala praxis del poder público y de la inacción institucional. En contraposición, existen autores de reconocido prestigio que, sin negar el problema de la despoblación rural en España, defienden que "el vendaval de la despoblación rural vino causado por una combinación compleja de factores tecnológicos, empresariales, territoriales y sociales,

[21] La presente contribución científica es producto del Proyecto de I+D+i 2020 "La Despoblación en España: de reto demográfico a reto territorial" (PID2020-114554RB-I00), dirigido por el Prof. Dr. Javier Esparcia Pérez y del Proyecto de Innovación Docente "La España vaciada como fuente de nuevas oportunidades de empleabilidad ante el avance de la (r)evolución digital. Especial atención al área de ciencias jurídicas (PID2020/035), liderado por el Prof. Daniel Terrón Santos.

mucho más que por una serie de acciones u omisiones políticas" (Collantes y Pinilla, 2019: 77).

No obstante, entre la doctrina *iuspublicista* existe un consenso mayoritario a la hora de concebir la problemática del reto demográfico y territorial como una historia de olvido y abandono institucional, como el relato de la inobservancia sistemática de la España rural por parte del poder público. Este fenómeno se refleja con extraordinaria claridad en la constitución de un corpus normativo y un haz de políticas públicas ideado desde una órbita urbanita y capitalina, que no solamente desoye las necesidades y demandas de las comunidades rurales, sino que además agudiza los desequilibrios territoriales (Camarero, 2020: 70), dificultando la necesaria alianza rural-urbana (Alonso, 2012: 61), y contribuyendo sobremanera a catalizar los procesos de vaciamiento demográfico que amenazan la pervivencia de los núcleos poblacionales de la conocida como "Iberia vaciada" (Taibo, 2021).

Este fenómeno, el cual no resulta en absoluto novedoso para los pobladores de las comunidades rurales, se ha acentuado vivamente con el transcurso del tiempo, y constituye una manifestación más de la crisis que está experimentando el Derecho en nuestros días, derivada de una hipertrofia normativa que, lejos de lograr una mejor ordenación de nuestras sociedades, está conduciendo a alarmantes cotas de pérdida de calidad normativa, al tiempo que se desdibujan las notas características de estabilidad y certeza que laten desde antiguo en el corazón del Derecho (Rodríguez-Arana, 2007: 257)[22].

---

[22] Conviene recordar en este punto que la Ley V de la Primera Partida, bajo la rúbrica «quales son las virtudes de las leyes», dispone: «[l]as virtudes de las leyes son en siete maneras. La primera es, creer. La segunda ordenar las cosas. La tercera mandar. La cuarta, ayuntar. La quinta, galardonar. La sexta vedar, la setena escarmentar». Por su parte, la Novísima Recopilación (Título II, Ley I) nos recuerda que las leyes son guiamiento del pueblo y de su vida, y que su efecto es mandar, vedar, punir y castigar.

Especialmente reveladoras para nuestro objeto de estudio son las palabras de Montesquieu (1916), quien defiende fervorosamente que las leyes inútiles quitan fuerza a las leyes necesarias. De igual forma, advierte también que es menester que «las leyes no estén en pugna con la naturaleza de las cosas».

En este sentido, no son pocos los teóricos y académicos que han centrado sus esfuerzos en denunciar los problemas relacionados con la pérdida de calidad de las leyes, la inflación normativa o la incontrolada multiplicación de novísimas "criaturas normativas" (leyes ómnibus, leyes nodriza, leyes intrusas, leyes *repetitae*, leyes oropel, leyes tribunicias, leyes placebo, etc.); lo que conduce inexorablemente a una desviación de los fines del Derecho, a la adulteración de las disposiciones jurídicas y, en último término, a la quiebra de la función ordenadora del Derecho. Todo ello ha propiciado que algunos autores acuñen la noción de "Derecho inútil" para referirse a este preocupante fenómeno (Martín, 2007: 40).

Por esta razón, desde la óptica *iuspublicista* (García-Moreno, 2019; Fernando y Domínguez, 2020; Sanz y Miguez, 2021, etc.) la despoblación del medio rural y la amenaza constante de las sociedades rurales no es otra cosa que "un problema de personas; un problema de territorios; un problema, en primer lugar, jurídico, pues a ese campo pertenece la regulación de las relaciones no solo entre personas, sino también entre poderes públicos y ciudadanos, y entre personas y medio" (Fernando, 2019: 12).

Esta premisa se refleja de igual forma en la Declaración de Cork 2.0[23], documento que aboga abiertamente por la promoción de un "mecanismo rural de garantía" *("rural proofing"),* como instrumento idóneo para asegurar la inclusión del potencial del medio rural para ofrecer soluciones innovadoras, integradoras y sostenibles para los retos actuales y futuros de la sociedad, tales como la prosperidad económica, la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión de los recursos, la inclusión social y la integración de los migrantes en las estrategias y las políticas de la Unión Europea (Conferencia Europea sobre Desarrollo Rural, 2016: 4).

Por su parte, la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico incluye entre sus objetivos transversales la necesidad de incorporar el impacto y la perspectiva demográfica

[23] Encuentro celebrado en Cork (Irlanda) los días 5 y 6 de septiembre de 2016, siguiendo la estela marcada por la Declaración de Cork de 1996, «Un medio rural vivo».

en la elaboración de leyes, planes y programas de inversión, favoreciendo la redistribución territorial en favor de una mayor cohesión social (Gobierno de España, 2019)[24].

Es en este contexto en el que las Universidades públicas, a través de su labor docente y de la acción concertada de sus respectivas unidades de investigación, adquieren un papel esencial a la hora de clarificar los perniciosos efectos que la (sobre)ordenación jurídico-administrativa y la burocrática prosa de las normas y procedimientos administrativos generan en las comunidades rurales, dificultando la dinamización e innovación en estos territorios. A este respecto, conviene destacar la importancia capital que poseen las Ciencias Sociales y Jurídicas a la hora de demostrar la conveniencia de *"ruralizar las leyes"* (Federación Española de Municipios y Provincias, 2021) y apostar por el establecimiento de un verdadero "mecanismo rural de garantía", herramienta indispensable para afrontar el reto demográfico y territorial e instrumento idóneo para buscar nuevas respuestas y soluciones a la problemática de la España rural, tal y como se desprende de la disposición adicional sexta de la Ley 27/2022, de 20 de diciembre, de institucionalización de la evaluación de políticas públicas en la Administración General del Estado.

[24] A este respecto resulta pionera la labor desarrollada por el Consejo Consultivo de Castilla y León, cuyo Pleno reunido en Zamora el día 29 de diciembre de 2020, aprobó el Informe sobre la evaluación del impacto demográfico en el procedimiento de elaboración de normas. Para esta Institución, «la necesidad de un informe de impacto demográfico, como pieza del procedimiento de elaboración de las normas –y, en su caso, de los instrumentos de planificación de políticas públicas-, parte del supuesto de que dichas normas y políticas pueden tener un efecto diferente y un impacto normalmente negativo o discriminatorio en territorios con retos demográficos, según su grado y características específicas» (Consejo Consultivo de Castilla y León, 2020: 5).

2. EL PODER DE LA INNOVACIÓN DOCENTE COMO PUNTA DE LANZA PARA CREAR NUEVAS OPORTUNIDADES DE FUTURO EN LOS TERRITORIOS RURALES CON DESAFÍOS DEMOGRÁFICOS

Como es sabido por todos, con fecha 29 de mayo de 2015 el Plenario de la Comisión de Sostenibilidad de la Conferencia de Rectores de las Universidades Española (CRUE) aprobó la institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad. La finalidad de esta estrategia no es otra que la de impulsar "la sostenibilización curricular, contribuir al desarrollo de una sociedad más justa y mejorar los aprendizajes académicos y sociales que favorecen el desarrollo competencial de los estudiantes" (CRUE, 2015: 3).

En otras palabras, lo que se pretende es promover y facilitar el uso de esta metodología en la Universidad de manera que los estudiantes realicen un servicio a la comunidad ligado a objetivos de aprendizaje, mediante el fomento del análisis crítico y la comprensión de problemas y necesidades sociales tangibles.

De conformidad con las premisas establecidas por la CRUE, esta metodología puede utilizarse en todas las titulaciones de Grado y Posgrado, integrarse en las programaciones docentes que aplica el profesorado en sus clases, en el marco de las prácticas externas de los estudiantes, e incorporarse en las ofertas temáticas abordadas en los TFGs y los TFMs[25]. Todo el profesorado

[25] Sin ir más lejos, el art. 34.2 de la celebérrima Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) contempla lo siguiente: "[l]as universidades promoverán y facilitarán la participación del estudiantado en actividades de representación y asociacionismo estudiantil, así como su implicación activa en la vida y actividad universitarias. Asimismo, garantizarán su participación en: a) la creación del conocimiento y su concreción en los planes de estudios; b) la evaluación de los títulos universitarios y de la docencia; c) la gestión de los servicios vinculados a la vida universitaria; d) la promoción activa de la innovación docente; e) la vinculación con la sociedad y el entorno local e internacional; y f) la convivencia universitaria y la mediación y resolución alternativa de conflictos".

formado previamente en ApS puede tutelar estos proyectos, que han de estar relacionados con el contenido de las asignaturas que imparten y aplicarse en organizaciones sociales y en instituciones educativas (asociaciones, ONG´s, fundaciones, instituciones públicas, etc.). Las acciones de servicio corresponden con las diferentes dimensiones de la sostenibilidad (social, económico y ambiental) y pueden centrarse en ámbitos tales como el medio ambiente, promoción de la salud, cooperación internacional, ayuda próxima a personas y colectivos con necesidades, apoyo en la educación, diversidad funcional, ciudadanía, patrimonio, etc.

En este contexto, desde el curso académico 2020/2021, un grupo de profesores del Área de Derecho Administrativo de la Universidad de Salamanca han apostado por la inclusión de esta metodología en el seno de la planificación de las acciones formativas de diversas asignaturas de la Facultad de Derecho del Estudio salmantino[26], con la finalidad de:

- Aproximar al alumnado al conocimiento de las debilidades y fortalezas del medio rural, involucrando al estudiantado en el análisis exhaustivo y el diseño de estrategias innovadoras (en forma de políticas públicas tangibles e instrumentos normativos adaptados a la realidad rural, preferentemente) que contribuyan a paliar la problemática de la despoblación de las áreas rurales.
- Potenciar la implicación de la Universidad de Salamanca, sus estudiantes y su profesorado, en la articulación de respuestas innovadoras a los desafíos más acuciantes de la sociedad, abanderando la defensa del medio rural y contribuyendo al diseño de un modelo territorial sostenible y cohesionado.

La finalidad de esta y otras tantas iniciativas no solamente es implicar activamente al estudiantado de la enseñanza superior en la búsqueda de soluciones jurídico-administrativas innovadoras para avanzar hacia el establecimiento de un corpus jurídico en

[26] Sirva como ejemplo el [PID2020/035] «La España vaciada como fuente de nuevas oportunidades de empleabilidad ante el avance de la (r)evolución digital. Especial atención al área de Ciencias Jurídicas».

favor de los habitantes de las comunidades rurales con desafíos demográficos, sino también para avanzar de forma decidida en los procesos de deconstrucción de los perniciosos estereotipos que conforman el imaginario colectivo propio del fenómeno de la ruralidad. De igual forma, esta tipología de iniciativas se convierte en el cauce idóneo para promover alianzas público-privadas exitosas entre Administraciones públicas, organizaciones del tercer sector, universidades y centros de investigación, las cuales resultan sumamente interesantes para diseñar un modelo de gobernanza abierto y participativo de los territorios rurales con desafíos demográficos (Gobierno de España, 2021: 20).

3. VENTAJAS Y POTENCIALIDADES DE LA ACCIÓN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL (SUE) PARA REVITALIZAR LAS COMUNIDADES RURALES EN RIESGO SEVERO DE DESPOBLACIÓN: EN ESPECIAL LA INICIATIVA "CAMPUS RURAL"

En los últimos años no solamente se han diseñado los contornos propios de una auténtica política de reto demográfico y territorial multinivel, sino que además se ha puesto de relieve la sinrazón en la que había incurrido nuestro legislador en numerosas ocasiones sometiendo a los territorios rurales a una hipertrofia normativa desmedida que parte del más absoluto desconocimiento de la realidad propia de las comunidades rurales. En este importante giro discursivo, el Sistema Universitario Español ha jugado un importante papel, no solamente mediante la inclusión de la dimensión demográfica y territorial en las actividades docentes e investigadores, sino también mediante la puesta en marcha de pioneros programas de prácticas extracurriculares que aspiran a visibilizar las potencialidades del territorio, la promoción del empleo joven y el impulso del talento local, y fomentando a su vez la vinculación de la población de diferentes zonas con los espacios rurales, generando nuevas formas de arraigo y vínculo, que impulsen la actividad y creen oportunidades de empleo en el territorio.

3.1. El Programa "Campus Rural" y el protagonismo de la vertebración territorial: una nueva forma de concebir las prácticas extracurriculares

El Programa Campus Rural es una iniciativa desarrollada por el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (MTEyRD), en colaboración con el Ministerio de Universidades y las Universidades Públicas Españolas que permite que los universitarios de cualquier titulación oficial puedan llevar a cabo prácticas académicas reconocidas en municipios de menos de 5.000 habitantes en zonas rurales con desafíos demográficos, a través de entidades cuyas dependencias estén ubicadas en las zonas objeto de la iniciativa, ya se trate de ayuntamientos, mancomunidades, asociaciones, Cámaras de Comercio, fundaciones sin ánimo lucro y empresas legalmente constituidas.

La iniciativa, impulsada por la Secretaría General para el Reto Demográfico es una de las medidas contempladas en el eje 5 del Plan de 130 Medidas frente al Reto Demográfico: "igualdad de derechos y oportunidades de las mujeres y los jóvenes". Se trata de una medida cuyo objetivo es contribuir al reequilibrio territorial incentivando la llegada de capital humano a los espacios más despoblados para dinamizar su tejido productivo, social e institucional[27]. De esta forma, el estudiantado

[27] En la primera edición se beneficiaron de Campus Rural un total de 399 estudiantes de 36 universidades públicas. Actualmente, forman parte del programa Campus Rural: Universidad de Alcalá; Universidad de Alicante; Universidad de Almería; Universitat Autònoma de Barcelona; Universidad Autónoma de Madrid; Universitat de Barcelona; Universidad de Burgos; Universidad de Cádiz; Universidad de Cantabria; Universidad Carlos III de Madrid; Universidad de Castilla-La Mancha; Universidad Complutense; Universidad de Córdoba; Universidade da Coruña; Universidad de Extremadura; Universidad de Granada; Universitat de Girona; Universidad de Huelva; Universidad Internacional de Andalucía; Universidad Internacional Menéndez Pelayo; Universidad de Jaén; Universitat Jaume I; Universidad de La Laguna; Universidad de Las Palmas de Gran Canaria; Universidad de La Rioja; Universidad de León; Universitat de Lleida; Universidad de Málaga; Universidad Miguel Hernández; Universidad de Murcia; Universidad Nacional de Educación a Distancia; Universidad de Oviedo; Universidad Pablo de Olavide de Sevilla; Universidad Politécnica de Cartagena; Universitat Politècnica de Catalunya; Universidad Politécnica de Madrid; Universitat Politècnica de València; Universidad Pública de Navarra; Universidad Rey

universitario de cualquier titulación oficial podrá completar su formación "mediante la realización de prácticas académicas, tanto curriculares como extracurriculares, en el ámbito rural, en zonas con problemas de despoblación, residiendo en el mismo, conociéndolo en profundidad y conviviendo y colaborando con su gente, de modo que puedan verlo como un lugar de oportunidades para el desarrollo de su futuro profesional" (Gobierno de España y CRUE, 2021: 3).

Para dotar de viabilidad dicha iniciativa se han adoptado diferentes instrumentos de colaboración y de gestión. Así, en primer término, con fecha 1 de julio de 2021, tuvo lugar la firma de un protocolo general de colaboración para el desarrollo del Programa Campus Rural de prácticas universitarias en el medio rural entre el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, el Ministerio de Universidades y CRUE Universidades Españolas. Seguidamente, con fecha 16 de noviembre de ese mismo año, se suscribió un nuevo convenio con el objeto de establecer el marco general de coordinación y colaboración entre el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico, el Ministerio de Universidades y CRUE Universidades Españolas para el desarrollo del Programa Campus Rural de Prácticas Universitarias en el Medio Rural. Todo ello ha cristalizado en la puesta en marcha de una iniciativa pionera que permite el desarrollo de prácticas entre el 1 de junio y el 31 de octubre del curso académico correspondiente, con una duración mínima de tres meses y máxima de cinco. El estudiantado participante recibirá una beca de 1.000 euros brutos mensuales para alojamiento y manutención, obteniendo la oportunidad de conocer otros lugares de la geografía española, sentando las bases de una nueva forma de relación entre la población joven y el entorno rural, con un mayor contacto con la naturaleza y el ámbito socioeconómico rural, y fortaleciendo la resiliencia y la

---

Juan Carlos; Universitat Rovira i Virgili; Universidad de Salamanca; Universidade de Santiago de Compostela; Universidad de Sevilla; Universitat de València; Universidad de Valladolid; Universidade de Vigo; y Universidad de Zaragoza.

sostenibilidad de las comunidades rurales con desafíos demográficos.

Si bien es cierto que la iniciativa resulta sumamente novedosa y dispone de un importante papel en la transformación de los territorios rurales, existen algunas cuestiones que admiten margen de mejora: (i) la financiación, en función de los territorios rurales de destino, resulta insuficiente; (ii) la colaboración de las entidades receptoras no siempre dispone de los estándares que serían deseables para maximizar el alcance del programa de prácticas; (iii) la durabilidad de los proyectos financiados es escasa y la finalidad de las iniciativas seleccionadas tienen un marcado carácter cortoplacista; (iv) en ocasiones, las Universidades públicas participantes aplican férreamente un esquema procedimental que impide la correcta ejecución del programa, debido en gran parte al cierre estival que experimental los servicios universitarios encargados de su gestión; (v) la coordinación entre las Universidades públicas participantes y el Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico no es todo lo fluida que cabría esperar; y (vi) el programa, con carácter general, no tiene en cuenta las debilidades y los estrangulamientos propios de los territorios rurales receptores (servicios públicos esenciales, vivienda, etc.), cuestión que en la práctica está dificultando la inserción real del estudiantado participante en las comunidades rurales.

3.2. Otras iniciativas de interés

Examinadas las ventajas, potencialidades y limitaciones del Programa Campus Rural, conviene destacar de igual forma otra serie de iniciativas de similar finalidad, es decir, orientadas a atraer talento joven a las áreas rurales con desafíos demográficos y acercar la acción de las Universidades públicas a las comunidades rurales.

3.2.1. Programa Ralbar: un ejemplo de colaboración público-privada

El Programa Ralbar, creado con la colaboración de la Fundación Banco Sabadell, es una muestra del compromiso de la Universidad de León con el entorno provincial y se centra en el

apoyo económico y la tutela, académica e institucional, a los estudiantes de la Universidad de León, para la ejecución de Proyectos de dinamización territorial que contribuyan a activar los espacios rurales social, económica o culturalmente.

Para ello, el estudiantado interesado, ha de diseñar un proyecto que, partiendo de las oportunidades de los territorios, y de acuerdo con su formación universitaria originaria, suponga un beneficio para el entorno rural en el que se desarrollará. De esta forma, se pretende que los jóvenes universitarios reflexionen sobre las necesidades del mundo rural, identifiquen fortalezas y debilidades, y desarrollen su talento creando propuestas creativas, innovadoras y viables que permitan dinamizar y/o mejorar esos entornos, contribuyendo, desde su formación, a la consecución de las metas de la Agenda 2030.

En definitiva, el Programa Ralbar, persigue fomentar que los jóvenes se impliquen en la búsqueda de opciones para un desarrollo sostenible en los entornos rurales y, a la vez, adquieran una conexión emocional con ellos concibiéndolos como lugares en los que poder desarrollar proyectos laborales y vitales de futuro.

3.2.2. Plan de Empleo Juvenil Universitario de Salamanca y Zamora

Con el propósito de paliar la sangría demográfica que experimentan las provincias de Salamanca y Zamora, sus respectivas Diputaciones provinciales en colaboración con el Estudio salmantino vienen impulsando desde el año 2020 un Plan Piloto de Empleo Juvenil Universitario, con el que se pretende incentivar la contratación de los jóvenes que han finalizado su formación en la Universidad de Salamanca para, por un lado, retener el talento de los jóvenes egresados y fijar así población en el ámbito rural de ambas provincia, y de otro, ofrecer a las entidades locales un apoyo en la gestión de sus servicios[28].

[28] El paso del tiempo ha hecho que en la práctica esta iniciativa se haya convertido en una herramienta ágil y barata para paliar la ausencia de secretarios-interventores en el seno de las Entidades Locales de las áreas rurales con desafíos demográficos, lejos de servir como acicate para la

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Ibáñez, M.R. (2012). Las relaciones urbano-rurales en los instrumentos jurídicos urbanísticos y territoriales. *Espacio metropolitano y difusión urbana: su incidencia en el medio rural*. Consejo Económico y Social de Asturias.

Camarero Rioja, L. (2020). Despoblamiento, baja densidad y brecha rural: un recorrido por la España desigual. *Panorama Social*, (31).

Collantes Gutiérrez, F. y Pinilla Navarro, V. (2019). La verdadera historia de la despoblación de la España rural y cómo puede ayudarnos a mejorar nuestras políticas. *La despoblación del mundo rural: algunas propuestas (prácticas y realistas) desde los ámbitos jurídico, económico y social para tratar de paliar o revertir tan denostado fenómeno*. Thomson Reuters-Aranzadi.

Domínguez Álvarez, J.L. (2020). Algunos apuntes acerca de la necesidad de repensar el ordenamiento jurídico y la técnica normativa como premisas para afrontar el reto demográfico y territorial. *Revista Española de Función Consultiva* (33).

Fernando Pablo, M.M. (2019). Devolver el alma a los pueblos: el encuentro "Rural Renaissance". *AIS: Ars Iuris Salmanticensis*, 7 (2).

Fernando Pablo, M.M. y Domínguez Álvarez, J.L. (2020). *Rural Renaissance: Derecho y medio rural*. Cizur Menor: Thomson Reuters-Aranzadi.

García-Moreno Rodríguez, F. (2019*), La despoblación del mundo rural: algunas propuestas (prácticas y realistas) desde los ámbitos jurídico, económico y social para tratar de paliar o revertir tan denostado fenómeno*. Thomson Reuters-Aranzadi.

Martín Moreno, J.L. (2007). ¿Para qué sirve el Derecho inútil? *Aletheia: Cuadernos Críticos del Derecho*, 4.

Montesquieu (1906). *El espíritu de las leyes, vertido al castellano con notas y observaciones por Siro García del Mazo*. Librería General de Victoriano Suárez.

---

dinamización del tejido social y económico de los territorios rurales, tal y como estaba previsto en un primer momento.

Rodríguez-Arana Muñoz, J. (2007). Principio de seguridad jurídica y técnica normativa. R*evista de Derecho Administrativo*, 2007, (3).

Sanz Larruga, F. J. y Míguez Macho, L.(2021), *Derecho y dinamización e innovación rural*. Tirant lo Blanch.

Taibo, C. (2021). *Iberia vaciada: Despoblación, decrecimiento, colapso*. Catarata.

INFORMES

Conferencia de Rectores de las Universidades Española (2015). *Institucionalización del Aprendizaje-Servicio (ApS) como estrategia docente dentro del marco de la Responsabilidad Social Universitaria para la promoción de la Sostenibilidad en la Universidad*. Disponible en: Disponible en: bit.ly/3trXMki

Conferencia Europea sobre Desarrollo Rural (2016). *Declaración de Cork 2.0, «Una vida mejor en el medio rural»*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Consejo Consultivo de Castilla y León (2020). *Informe sobre la evaluación del impacto demográfico en el procedimiento de elaboración de normas*. Disponible en: https://bit.ly/3mIUkeO

Federación Española de Municipios y Provincias (2021). *Ruralizar las leyes. Una cuestión de justicia*

Gobierno de España (2020), *Directrices Generales de la Estrategia Nacional frente al Reto Demográfico.*

Gobierno de España (2021). *Plan de Recuperación: 130 Medidas frente al Reto Demográfico*. Disponible en: bit.ly/3ZUd3Xq

Gobierno de España y Confederación de Rectores de Universidades de España (2021), *Programa Campus Rural: prácticas universitarias en entornos rurales*. Disponible en: bit.ly/3tE4eVo

Capítulo 5

LA ASIGNATURA "PRÁCTICAS EXTERNAS" EN EL GRADO EN DERECHO: SU DESARROLLO EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Lidia Domínguez Ruiz
Profesora Titular de Derecho Procesal
Universidad de Almería

SUMARIO: 1. PLANTEAMIENTO. 2. LA EXPERIENCIA DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DEL GRADO EN DERECHO EN LA UNIVERSIDA DE ALMERÍA. 2.1. Tipos de prácticas curriculares. 2.2. Inicio, duración y prerrequisitos. 2.3. Tramitación y sistema de adjudicación. 2.4. Tutorización y calificación. 2.5. Posibles obstáculos en la realización de las prácticas curriculares. 3. CONSIDERACIONES FINALES.

1. PLANTEAMIENTO

Con la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, introducida por exigencias del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, se hizo hincapié en la realización de prácticas externas por los estudiantes universitarios; convirtiéndose en una realidad con la implantación de los Título de Grado[29].

En general, tal y como establece el artículo 2.1 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, las prácticas académicas externas son una actividad de naturaleza formativa que le permite a los estudiantes aplicar y complementar los conocimientos que previamente han adquirido en su formación académica. De esta manera, pueden adquirir competencias que los preparen para el

[29] Un estudio en profundidad sobre las prácticas externas puede verse MELLADO RUIZ, L. (2021). Régimen jurídico de las prácticas externas. *El Estatuto del Prácticum Externo: Aspectos jurídicos sociales de Derecho Comparado* (dir. MORA RUIZ, M.), Thomson Reuters Aranzadi, pp. 29-63.

ejercicio de actividades profesionales, faciliten su empleabilidad y fomenten su capacidad de emprendimiento[30].

En concreto, de entre ellas, queremos centrar nuestra atención en las prácticas curriculares, es decir, aquellas que se configuran como actividades académicas integrantes del Plan de Estudios. Y es que, sin duda, la realización de prácticas curriculares ha supuesto un antes y un después en la estructura de nuestros estudios universitarios[31], siendo numerosas las ventajas que su realización reporta al alumnado; aunque también son patentes algunas carencias.

Por ello, con el presente trabajo, queremos poner de manifiesto la experiencia de esta asignatura en el Grado en Derecho de la Universidad de Almería; y es que el ser la coordinadora de la misma, desde el curso académico 2018/2019, me permite tener una visión de conjunto.

En este sentido, y entre otras cuestiones, nos referiremos a los trámites a seguir para su realización; a su duración; al sistema de adjudicación; al catálogo de entidades colaboradoras que participan; al sistema de evaluación; al plan de contingencia previsto para supuestos excepcionales; o a las expectativas y nivel de satisfacciones tanto de estudiantes como de tutores externos y académicos. Concluyendo con los beneficios que esta primera toma de contacto reporta al alumnado, así como los déficits que

---

[30] *Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios* (BOE núm. 184, de 30 de julio de 2014).

[31] Como señala SÁNCHEZ GARCÍA, *"las diferencias de aprendizaje entre el prácticum y el resto de asignaturas no radicará en la inexistencia de elementos de carácter teórico en el proceso de aprendizaje del primero, sino en el proceso de aprendizaje, al no existir un contenido de estudio perimetrado y perfectamente preestablecido, con la finalidad de favorecer el análisis en profundidad de determinados temas mediante sistemas que fomentan la autonomía y el trabajo colaborativo, así como la experiencia directa a la hora de afrontar problemas"* [SÁNCHEZ GARCÍA, A. (2019). Las prácticas externas en el Grado en Derecho como elemento educativo integral y sus sinergias con la inserción laboral de los estudiantes. *Innovación docente e investigación en educación* (Ed. PÉREZ-FUENTES, Mª. C.), Dykinson, p. 643].

pueden apreciarse, y es que es posible que nos encontremos ante una asignatura, a la larga, en peligro de extinción.

2. LA EXPERIENCIA DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES DEL GRADO EN DERECHO EN LA UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

2.1. Tipos de prácticas curriculares

Conviene comenzar por las distintas modalidades de prácticas curriculares que ofertamos, y es que dentro de las mismas distinguimos entre prácticas especiales, prácticas ordinarias y prácticas perfiladas.

Por lo que respecta a las últimas, las prácticas perfiladas, son una modalidad excepcional que permiten a los estudiantes realizar las prácticas en una empresa concreta con la que hayan contactado previamente, pero requieren la autorización del coordinador de la asignatura; pudiendo sólo perfilarse si, cumpliéndose los requisitos exigidos, las prácticas se realicen en instituciones privadas, a modo de ejemplo, en despachos de abogados, asesorías o gestorías.

Mientras que las otras dos modalidades son las que se ofertan desde la Facultad, con la diferencia de que las especiales se gestionan directamente desde Decanato; el motivo principal es que los convenios relativos a dichas prácticas requieren la firma de distintas autoridades. En este sentido, las prácticas especiales que ofrecemos son en Juzgados, Fiscalía, Policía Nacional, Guardia Civil, Subdelegación de Gobierno y Delegación del Gobierno en Andalucía. En cambio, las prácticas denominadas ordinarias, son gestionadas directamente por el Servicio de Empleo de la Universidad de Almería, encargándose ellos de suscribir los convenios con dichas entidades o empresas. Así, entre otros, en ayuntamientos, notarías, registros, despachos de abogados, asesorías, gestorías, empresas, en la Legión, en la Unión Deportiva Almería o en bancos. En definitiva, en cualquier empresa o institución que, dentro del ámbito jurídico, permita que nuestros estudiantes puedan realizar las prácticas con ellos.

2.2. Inicio, duración y prerrequisitos

Una vez fijadas las distintas prácticas curriculares que ofertamos, estamos en disposición de referirnos a su inicio, duración y prerrequisitos. Para ello, debemos partir de la base de que, en nuestra Facultad, esta asignatura es obligatoria, y se cursa en el segundo cuatrimestre de 4º curso del Grado en Derecho. No obstante, siempre y cuando se trate de prácticas perfiladas, las mismas pueden realizarse tanto durante el primer como durante el segundo cuatrimestre; porque, al fin y al cabo, mientras cumplimenten las horas exigidas para la superación de la asignatura no hay ningún problema. En concreto, esos estudiantes terminan las prácticas antes del plazo establecido y sólo tendrán que esperar la publicación de las actas, a finales del segundo cuatrimestre, para poder obtener su calificación definitiva. Es una opción a la que sobre todo se acogen aquellos estudiantes a los cuáles sólo les quedan un par de asignaturas para terminar la carrera.

En concreto, son 12 los ECTS que tiene la asignatura "Prácticas externas", lo cual implica que los estudiantes tengan que realizar un total de 240 horas para poder superarla. Esto se traduce en 5 horas diarias, es decir, 48 días[32]. Asimismo, y como requisito previo, también se le exige al alumnado haber superado 162 ECTS de los 240 que deban cursar durante el Grado en Derecho; ya que, en caso contrario, no podrán matricularse de la asignatura. Ello tiene su razón de ser en la necesaria formación teórica previa que deben tener los estudiantes, a los efectos desarrollar correctamente las funciones a desempeñar.

Por su parte, los estudiantes del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresas tienen que elegir entre hacer las prácticas por la rama de Derecho o por la de ADE, y si

[32] Así lo establece el artículo 13 de la Normativa de Prácticas Académicas Externas de la Universidad de Almería, aprobada por Consejo de Gobierno de 22 de junio de 2016, y modificada el 22 de junio de 2017 y el 10 de junio de 2022. Disponible en: https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/practicas/0710 No obstante, siempre y cuando el estudiante y el tutor externo lo acuerden, también es posible que realicen 7 horas diarias.

deciden optar por la primera vía tendrán que cursar la asignatura en el segundo cuatrimestre de 5º curso, con la posibilidad también de que si son prácticas perfiladas puedan realizarlas en el primer cuatrimestre. Ahora bien, a ellos se les exige como requisito previo haber superado 240 ECTS de los 402 que deben cursar durante el Doble Grado; teniendo que estar incluidas, en todo caso, las materias básicas que tienen que cursar en ambos títulos. Lo mismo sucede con los estudiantes del Doble Grado en Derecho y Gestión y Administración Pública, con la única diferencia de que a ellos se les exige como requisito previo haber superado 210 ECTS de los 353 que deben cursar durante el Doble Grado.

2.3. Tramitación y sistema de adjudicación

La tramitación de las prácticas, como ya hemos adelantado, tiene lugar a través del Servicio de Empleo de la Universidad de Almería, ya que son ellos los que se encargan de suscribir los convenios con las entidades o empresas que se ofertan a los estudiantes; excepto los convenios relativos a lo que denominamos prácticas especiales que se gestionan por el Decanato de la Facultad de Derecho.

En todo caso, para que los estudiantes puedan cursar esta asignatura tienen que registrarse obligatoriamente en la aplicación de ICARO, que es el Portal de Gestión de Prácticas en Empresa y Empleo utilizado, entre otras, por las Universidades Públicas Andaluzas; ya que es ahí donde les aparecerán todas las ofertas disponibles[33]. De manera que siempre, al inicio de curso, se realiza una charla informativa para explicar todo lo relativo a la inscripción y realización de las prácticas, así como los distintos tipos existentes. Aunque, en todo caso, los estudiantes tienen disponible toda la información en la página web de la Facultad[34], a través de distintos documentos de ayuda, así como el calendario de prácticas curriculares con todas las fechas relevantes a tener en cuenta; las cuáles, además, se les van recordando al alumnado mediante correo electrónico.

---

[33] A la aplicación puede accederse a través del siguiente enlace: https://icaro.ual.es/

[34] https://www.ual.es/estudios/grados/presentacion/plandeestudios/practicas/0710

Dejando, por ahora, a un margen aquellos estudiantes que hubiesen perfilado sus prácticas, a mediados de febrero se abre el plazo de inscripción a las ofertas disponibles, informándose del nombre de la empresa, localidad de realización de las prácticas, fecha de inicio, duración, actividades a desempeñar y competencias a realizar durante su desarrollo. Por su parte, el estudiante debe indicar desde la aplicación ICARO, por orden de preferencia, todas las empresas en las que desea realizar las prácticas. No obstante, siempre le recomendamos que elijan el mayor número posible por si, por su expediente, las primeras que han seleccionado no se le adjudicasen, ya que la adjudicación se hace por nota media. Y, en todo caso, convocamos en primer lugar las prácticas especiales, de manera que una vez adjudicadas éstas, los estudiantes que hayan sido excluidos o que no hayan participado, pueden concurrir a las prácticas ordinarias.

Asimismo, y ya con carácter general, todos aquellos estudiantes que vayan a realizar sus prácticas en centros que impliquen contacto con menores, tienen que presentar el certificado de que no han cometido ningún delito de naturaleza sexual, el cual se pueden descargar de la página del Ministerio de Justicia.

Centrándonos ya en el sistema de adjudicación, como hemos adelantado, la adjudicación de las ofertas se hace atendiendo a la nota del expediente académico del estudiante; teniendo en cuenta para ello la nota que aparece en el expediente académico a fecha de 30 de septiembre.

Una vez finalizado el periodo de inscripción, se envía, a través de correo electrónico, un listado provisional de adjudicación y se abre un periodo de alegaciones. Finalizado el cual se enviará el listado definitivo y se comunicará a los estudiantes la fecha en la que tienen que confirmar la aceptación a través de la aplicación ICARO, aunque una vez que se les adjudique la oferta tienen la obligación de aceptarla.

Por último, y por lo que respecta a los estudiantes que perfilen sus prácticas, estos no participan en el proceso de inscripción de ofertas de prácticas disponibles. Es la empresa con la que el estudiante haya contacto previamente la que tendrá que

registrarse en ICARO y solicitar una nueva oferta de prácticas curriculares, indicando en el apartado "otros datos-observaciones", el nombre, apellidos y DNI del estudiante seleccionado, así como las competencias a desarrollar. Desde el Servicio de Empleo se comprobará si existe o no convenio con la empresa en cuestión para, en su caso suscribirlo, y, en último lugar, el coordinador de la asignatura, tras comprobar todos los extremos necesarios, autorizará las prácticas si las tareas ofrecidas por la empresa se corresponden con las competencias a desarrollar por el estudiante[35]. Por ello, y como ya adelantábamos, este tipo de prácticas pueden realizarse tanto durante el primer cuatrimestre como durante el segundo; aunque, en todo caso, tienen que perfilarse antes de la fecha que se habilita al efecto desde la Facultad, para el supuesto de que, si el coordinador no da el visto bueno, puedan concurrir a las ofertas especiales y ordinarias como el resto de sus compañeros.

2.4. Tutorización y calificación

En cuanto a la tutorización de las prácticas, los estudiantes cuentan con dos tutores, el tutor externo o de empresa y el tutor académico, entre los cuales debe existir necesariamente una estrecha colaboración[36].

El tutor externo es con quien hacen las prácticas y, por tanto, el que se encarga de enseñar y coordinar al estudiante, para lo cual deberá de planificar las actividades a realizar en el marco de las competencias que debe desarrollar; llevando a cabo, además, un seguimiento del estudiante, y teniendo que cumplimentar un informe final para calificarlo. De igual manera, el tutor

---

[35] Las empresas que estén interesadas tienen toda la información disponible en el siguiente enlace web: https://www.ual.es/empleo/practicas/practicas-curriculares

[36] En relación con la estrecha colaboración entre ambos tutores, puede verse, PÉREZ BERNABEU, B. (2015). Prácticas externas y adquisición de competencias profesionales: control y seguimiento en la asignación de tareas. *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (coords. TORTOSA YBÁÑEZ, Mª. T., ÁLVAREZ TERUEL, J. D., PELLÍN BUADES, N.), ICE de la Universidad de Alicante, pp. 293-302.

académico, que es un profesor de la Facultad de Derecho, tiene que ir haciendo también un seguimiento a los efectos de comprobar que las tareas se van realizando y que son las apropiadas, así como controlar que se cumplen las horas exigidas para superar la asignatura; debiendo para ello ponerse en contacto directamente con el tutor externo, así como con el propio estudiante.

De todas maneras, al finalizar, el estudiante tiene que elaborar una memoria de las prácticas, que debe tener una extensión de entre 10 y 15 páginas, para lo que se le facilita un modelo a seguir, que tienen disponible tanto en la guía docente de la asignatura como en la página web de la universidad. En este sentido, la memoria final de prácticas tendrá la siguiente estructura:

a) Portada con datos identificativos del estudiante y del lugar de desarrollo de las prácticas, así como nombre del tutor académico y externo.

b) Introducción.

c) Caracterización del centro de destino (datos identificativos, ubicación, funciones y organigrama).

d) Descripción concreta y detallada de las tareas, trabajos desarrollados, y departamento de la entidad a los que ha estado asignado.

e) Relación de los problemas planteados y el procedimiento seguido para su resolución.

f) Valoración de las tareas desarrolladas con los conocimientos adquiridos en relación con los estudios universitarios.

g) Identificación de las aportaciones que, en materia de aprendizaje, han supuesto las prácticas.

h) Evaluación de las prácticas y sugerencias de mejora.

Por su parte, el tutor externo tendrá que cumplimentar un informe en el que tendrá que valorar de 1 a 10 el nivel de adquisición y desarrollo de las siguientes competencias:

- UAL3: Capacidad para resolver problemas.
- UAL4: Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- UAL5 Capacidad de crítica y autocrítica.
- UAL6: Trabajo en equipo.
- UAL9: Capacidad para aprender a trabajar de forma autónoma.
- E-DE3: Capacidad para resolver problemas y casos jurídicos.
- E-DE4: Uso oral y escrito del lenguaje jurídico.
- E-DE5: Capacidad de crítica y autocrítica.
- E-DE6: Trabajo en equipo y colaborativo.
- E-DE9: Capacidad de trabajar de forma autónoma e individual.
- Otras competencias o habilitades a destacar por el tutor.

Tanto la memoria del estudiante, como el informe que realice el tutor externo para calificarlo, tienen que ser subidos a ICARO. De manera que el tutor académico, además del seguimiento que haya realizado durante el cuatrimestre al estudiante, pueda acceder a ambos documentos para poner su calificación.

Finalmente, una vez que está la calificación de ambos tutores, la cumplimentación del acta de la asignatura se realiza, por el coordinador de la asignatura, en base a la ponderación indicada en la guía docente: 30% el informe del tutor externo, 30% el informe del tutor académico, y 40% la memoria de prácticas elaborada por el estudiante.

2.5. Posibles obstáculos en la realización de las prácticas curriculares

Tras exponer a grandes rasgos el desarrollo de la asignatura “Prácticas externas”, nos gustaría también poner de manifiesto alguno de los problemas con los que nos hemos encontrado.

El primero de ellos es que cada vez son mayores las dificultades existentes a la hora de encontrar empresas o

instituciones que quieran aceptar a estudiantes para realizar sus prácticas. No hay que olvidar que por parte del tutor externo se requiere un compromiso de formación del estudiante y una dedicación de tiempo importante, sin recibir ningún incentivo económico a cambio. Es verdad que, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Almería, el número de estudiantes no es muy elevado en comparación con otras Universidades. Pero, en concreto, el curso académico 2021-2022, como no contábamos con empresas e instituciones suficientes tuvimos que ofrecer, a aquellos estudiantes que quisiesen, la opción de realizar las prácticas durante el primer cuatrimestre, lo cual fue posible tanto gracias a las prácticas que algunos de ellos perfilaron, como a aquellas empresas que nos permitieron enviarles estudiantes tanto durante el primer cuatrimestre como durante el segundo cuatrimestre[37].

Otro problema con el que nos encontramos, en su día, fue lógicamente durante el confinamiento, donde tuvimos que cancelar directamente las prácticas curriculares, y ofrecer a cambio a los estudiantes unos cursos de formación complementarios online para poder superar la asignatura. Ahora bien, desde la pandemia, ya sí contamos con un plan de implementación para que los estudiantes puedan realizar las prácticas online, lo cual en aquel momento fue algo imposible; pero incluso, hoy día, algunas de las prácticas que se ofertan desde la Facultad son ya telemáticas.

Y de manera muy excepcional, hemos tenido alguna que otra incidencia, a la que afortunadamente se le ha buscado solución, gracias a la labor conjunta de los tutores, del coordinador y del Servicio de Empleo, pero en cualquier caso han sido casos totalmente aislados[38].

---

[37] Esta problemática está presente en distintas universidades, a modo de ejemplo puede verse, A.A.V.V. (2017). Análisis y evaluación de potenciales carencias de la asignatura práctica externas en los grados adscritos a la facultad de derecho. *Memorias del Programa de Redes-I³ de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-2017* (coord. ROIG-VILA, R.), ICE de la Universidad de Alicante, pp. 1006-1007.

[38] Una buena herramienta para el seguimiento de posibles incidencias puede verse en, A.A.V.V. (2017). Red para la coordinación y el seguimiento de las

En cualquier caso, el nivel de satisfacción de los estudiantes con la realización de las prácticas es muy elevado, como constan en las encuestas que se cumplimentan desde el Servicio de Calidad. Así como por la propia experiencia que ellos mismos nos cuentan o trasladan a compañeros de otros cursos. Incluso algunos han continuado después con prácticas extracurriculares en el mismo lugar. Y, por lo general, esta primera toma de contacto les permite a los estudiantes contar con más elementos de juicio para decidir qué salida profesional tomar.

3. CONSIDERACIONES FINALES

En definitiva, y para concluir, nos encontramos ante una asignatura que tiene una buena acogida entre el estudiantado y le reporta diversos beneficios. Por un lado, se complementa la formación teórica que han adquirido durante el Grado, al adquirir nuevas competencias, ofreciéndole un acercamiento real a la práctica profesional. Por otro, se favorece el acceso al mercado laboral, ya que esta primera toma de contacto les permite contar con más elementos de juicio para decidir qué salida profesional quieren tomar.

El buen desarrollo de las prácticas curriculares requiere mucha organización y trabajo previo, de manera que los estudiantes tengan a su alcance toda la información necesaria y puedan desarrollar sus prácticas correctamente. Asimismo, es fundamental el trabajo conjunto de los tutores, externo y académico, de cara al seguimiento y formación del estudiante. Siendo necesaria, igualmente, la colaboración de estos con el coordinador de la asignatura y con el Servicio de Empleo, al ser esta la única manera de solventar las mínimas incidencias que puedan surgir durante la realización de las prácticas.

Sin embargo, es posible que, a la larga, la asignatura de prácticas curriculares esté en peligro de extinción, al menos tal y como la tenemos configurada actualmente. Todo va a depender

---

Prácticas Externas en titulaciones de la Facultad de Derecho. *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (coords. ÁLVAREZ TERUEL, J. D., GRAU COMPANY, S., y TORTOSA YBÁÑEZ, Mª T.), ICE de la Universidad de Alicante, pp. 153-158.

de que podamos seguir contando con empresas e instituciones en las que nuestros estudiantes puedan realizar sus prácticas; sobre todo, si tenemos en cuenta que con el nuevo estatuto del becario parece que las empresas, finalmente, van a tener que dar de alta a los estudiantes en la seguridad social.

BIBLIOGRAFÍA

A.A.V.V. (2017). Análisis y evaluación de potenciales carencias de la asignatura práctica externas en los grados adscritos a la facultad de derecho. *Memorias del Programa de Redes-I³ de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2016-2017* (coord. ROIG-VILA, R.), ICE de la Universidad de Alicante, pp. 1004-1014.

A.A.V.V. (2017). Red para la coordinación y el seguimiento de las Prácticas Externas en titulaciones de la Facultad de Derecho. *Innovaciones metodológicas en docencia universitaria: resultados de investigación* (coords. ÁLVAREZ TERUEL, J. D., GRAU COMPANY, S., y TORTOSA YBÁÑEZ, Mª T.), ICE de la Universidad de Alicante, pp. 153-158.

MELLADO RUIZ, L. (2021). Régimen jurídico de las prácticas externas. *El Estatuto del Prácticum Externo: Aspectos jurídicos sociales de Derecho Comparado* (dir. MORA RUIZ, M.), Thomson Reuters Aranzadi, pp. 29-63.

PÉREZ BERNABEU, B. (2015). Prácticas externas y adquisición de competencias profesionales: control y seguimiento en la asignación de tareas. *XIII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (coords. TORTOSA YBÁÑEZ, Mª. T., ÁLVAREZ TERUEL, J. D., PELLÍN BUADES, N.), ICE de la Universidad de Alicante, pp. 293-302.

SÁNCHEZ GARCÍA, A. (2019). Las prácticas externas en el Grado en Derecho como elemento educativo integral y sus sinergias con la inserción laboral de los estudiantes. *Innovación docente e investigación en educación* (Ed. PÉREZ-FUENTES, Mª. C.), Dykinson, pp. 643-654.

Capítulo 6

HACIA LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

Carlos Gómez Asensio
Profesor Titular de Derecho Mercantil
Universidad de Valencia

SUMARIO: 1. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA. 1.1. La Alianza FORTHEM. 2. MARCO DE EJECUCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN INTERNACIONALIZACIÓN DOCENTE. 2.1. Descripción del Proyecto de Innovación Docente. 3. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO DE LA INSOLVENCIA. 4. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

Hace ya 30 años, en 1987, por iniciativa de la asociación estudiantil europea AEGEE y con el especial apoyo de los gobiernos de Francia y España, se puso en marcha el European Region Action Scheme for the Mobility of the University Students, más conocido por su acrónimo, ERASMUS. Gracias a él se sentaron las bases para permitir los intercambios de movilidad internacional de alumnado y profesorado entre las instituciones de educación superior en el ámbito europeo.

Cuando el programa fue aprobado mediante Decisión del Consejo Europeo de 15 de junio de 1987, solo doce países participaron, pero lo que empezó siendo un contacto entre unas pocas universidades, ha pasado a ser uno de los programas europeos de movilidad más conocidos. El programa Erasmus ha ido pasando por diferentes fases, siendo la última de ellas su inclusión, desde 2014 dentro del programa Erasmus +.

El objetivo general del programa Erasmus + es apoyar, a través del aprendizaje permanente, el desarrollo educativo, profesional y personal de las personas en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte, dentro de Europa y fuera de su territorio, contribuyendo así al crecimiento

sostenible, al empleo de calidad y a la cohesión social, además de a impulsar la innovación y a fortalecer la identidad europea y la ciudadanía activa. Por consiguiente, el programa es un instrumento clave para desarrollar un Espacio Europeo de Educación, respaldar la ejecución de la cooperación estratégica europea en el campo de la educación y la formación, con sus correspondientes agendas sectoriales, impulsar la cooperación en materia de política de juventud en el marco de la Estrategia de la UE para la Juventud del período 2019-2027 y desarrollar la dimensión europea en el deporte[39].

Situados en este contexto, tras la Cumbre de Gotemburgo de 2017, en la cual los líderes de la UE esbozaron una visión de la educación y la cultura, en las conclusiones del Consejo Europeo de ese mismo año se instó a los Estados miembros, al Consejo y a la Comisión a impulsar una serie de iniciativas, entre ellas: "...reforzar las asociaciones estratégicas en toda la UE entre instituciones de enseñanza superior y fomentar la aparición, para 2024, de unas veinte "universidades europeas", consistentes en redes ascendentes de universidades de toda la UE que permitirán a los estudiantes obtener un título combinando estudios en varios países de la UE y contribuirán a la competitividad internacional de las universidades europeas" [40].

Las Universidades Europeas son alianzas transnacionales que se convertirán en las universidades del futuro, promoviendo los valores y la identidad europeos y revolucionando la calidad y la competitividad de la enseñanza superior europea. Para lograr este gran avance, la Comisión está probando diferentes modelos de cooperación para las universidades europeas con dos convocatorias de propuestas en el marco del programa Erasmus+.

---

[39] COMISIÓN EUROPEA, *Erasmus +. Guía del Programa*, p. 6. Disponible en: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/programme-guide_es

[40] Las conclusiones se encuentran disponibles en: https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2017/12/14/european-council-conclusions-external-relations/

1.1. La Alianza FORTHEM

Dentro de la Iniciativa de Universidades Europeas, la Universidad de Valencia, junto con otras ocho universidades europeas, ha creado la Alianza FORTHEM "Fostering Outreach within European Regions, Transnational Higher Education and Mobility".

La Alianza FORTHEM está formada por nueve universidades situadas (todas menos una) fuera de las regiones de las capitales europeas y que no se encuentran entre las universidades más grandes ni de mayor nivel de sus países. Fue creada en 2019 y es una red de instituciones que poseen el dinamismo y la flexibilidad para experimentar formas innovadoras de colaboración[41].

La red de la alianza tiene como núcleo el Triángulo de Weimar: Dijon (Francia) Mainz (Alemania) Opole (Polonia); representa tanto la región escandinava y báltica como la Península Ibérica: Jyväskylä (Finlandia), Kristiansand (Norway), Riga (Letonia) Valencia (España); y se adentra en el sur y este de Europa: Palermo (Italia) y Sibiu (Rumanía).

Las actividades de la Alianza se engloban en 3 misiones: misión de compromiso con la comunidad, misión de laboratorios y misión de movilidad.

Dentro de esta última misión y, a la vez relacionada con la misión de laboratorios, es la *Innovative Shared Tutored Projects Concept* (STP). Se trata de una forma innovadora de colaboración virtual internacional en la que participa un grupo de estudiantes de determinadas titulaciones de dos o posiblemente más universidades asociadas a FORTHEM. En la mayoría de las universidades asociadas a FORTHEM ya se puede encontrar alguna forma de proyectos tutorizados en sus planes de estudio.

Los STP suelen formar parte de un enfoque orientado a la práctica y al aprendizaje a través de la práctica, con el objetivo de acompañar a los estudiantes en la puesta en práctica de las

[41] Para más detalles, puede consultarse la web de la Alianza, disponible en: https://www.forthem-alliance.eu/

habilidades y conocimientos adquiridos, aplicados a un proyecto concreto.

El principio de un proyecto tutelado es que los estudiantes definen y/o llevan a cabo un proyecto sobre un tema específico (propuesto o validado por sus supervisores del curso) que implica la concepción y la realización conjunta de un conjunto de tareas interconectadas, que conducen a un resultado final, durante un periodo de tiempo determinado, normalmente varias semanas o meses.

El resultado puede ser un producto profesional, por ejemplo, cuando los estudiantes trabajan con un "cliente" externo, como una empresa, bajo la supervisión de un miembro del personal universitario, o un trabajo académico, por ejemplo, el diseño de un experimento científico práctico. Los proyectos pueden ser disciplinarios o multidisciplinarios. Los estudiantes trabajan en equipo, generalmente con funciones asignadas que pueden corresponder a habilidades particulares que tienen o desean desarrollar, y a menudo se reservan espacios de tiempo regulares en su horario para permitirles trabajar juntos en su proyecto. Pueden trabajar de forma semiautónoma como grupo, pero están supervisados de principio a fin por un miembro del personal de su curso, que está disponible para dar orientación, que validará ciertas etapas clave del proyecto y que desempeñará un papel en las relaciones con los socios externos y en la evaluación.

La Alianza FORTHEM propone internacionalizar esta práctica mediante intercambios virtuales dentro de la misma. Los proyectos serán compartidos en el sentido de que serán realizados conjunta y simultáneamente por dos o más socios de la Alianza FORTHEM, con supervisores en ambas universidades.

Es precisamente en el marco de los STP – recientemente evolucionados en “Team Teaching” tal y como se expondrá posteriormente –, donde se circunscribe la experiencia en internacionalización docente que se expone en este trabajo.

2. MARCO DE EJECUCIÓN DE LA EXPERIENCIA EN INTERNACIONALIZACIÓN DOCENTE

Durante el curso 2022-2023, en el marco de la asignatura Derecho Mercantil II, del tercer curso del Grado en Derecho de la Universidad de Valencia, se ha implementado el Proyecto de Innovación Docente (PID): *Aprendizaje colaborativo, simulación de roles y mentoría para la enseñanza del nuevo Derecho Concursal*, RENOVA_PID, UV-SFPIE_PID-2076834.

De conformidad con las bases de la convocatoria de Proyectos de Innovación Educativa para el curso 2022-2023 de la Universidad de Valencia, el PID incluyó entre sus nuevos objetivos a perseguir durante dicho curso, la internacionalización de la docencia, mediante la participación de los alumnos integrantes del proyecto en alguna experiencia docente de carácter internacional.

Previamente a exponer la forma en la cual se ha llevado a cabo la ejecución de dicho objetivo, se expondrá brevemente el contenido y estructura del PID en el cual se ha implementado el mismo.

2.1. Descripción del Proyecto de Innovación Docente

El PID en Derecho de la Insolvencia ejecutado durante el curso 2022-2023, se articula sobre la base de la resolución por parte de los estudiantes de un problema complejo (aprendizaje basado en problemas, ABP[42]), referente al tratamiento de la insolvencia de un deudor persona natural empresario.

---

[42] Acerca de la potencialidad del aprendizaje basado en problemas como metodología activa del aprendizaje, AA.VV. (2017). En A. García González, (coord.), *El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente*. Madrid, Síntesis; Específicamente en el ámbito jurídico y por constituir una experiencia de conocimiento cercano del autor de este trabajo, Bonet Sánchez, M.P. (2018). Aprendizaje basado en problemas. En R. Mestre i Mestre (coord.), *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas: diez años de experiencia de la Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Facultat de Dret de la Universitat de Valéncia* (pp. 93-98). Valencia, Tirant lo Blanch.

Los alumnos se organizan entorno a grupos de trabajo colaborativo a los cuales se les asocia un determinado rol profesional (simulación de roles). Así, durante la ejecución del presente proyecto, los alumnos se dividieron en 10 grupos de trabajo colaborativo: alerta temprana, grupo asesor, grupo letrados del deudor, acreedores ordinarios, acreedores con privilegio general, acreedores con privilegio especial, experto en la reestructuración, acreedores del concursado, administración concursal y grupo juez[43].

Una vez así distribuidos, cada grupo de estudiantes elabora de forma autónoma, si bien bajo la supervisión del docente y, en este caso, también del mentor[44], un pequeño informe de entre 10 y 15 páginas en el que resuelven la parte del caso – el problema – , que le corresponde a su grupo en función del rol profesional que desempeña. Posteriormente, los alumnos exponen de forma oral su informe al resto de sus compañeros en clase, lo que estimula el debate entre los diferentes grupos de trabajo colaborativo[45], así como el aprendizaje entre iguales.

Finalmente, la valoración del trabajo presentado por los distintos grupos de estudiantes se lleva a cabo mediante la

---

[43] La idoneidad del Derecho Concursal para la implementación de esta metodología ha sido puesta de manifiesto con anterioridad por Otero Cobos, M. T. (2020). La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil, en C. Sánchez Hernández (coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación* (pp. 395-402), Valencia, Tirant lo Blanch.

[44] Para una descripción de la experiencia obtenida con la aplicación de la mentoría en un entorno de aprendizaje colaborativo como el descrito, Gómez Asensio, C., Rivas Urbina, R., (2022). La mentoría en un entorno digital de aprendizaje colaborativo, en B. Andrés Segovia (coord.), P. Chaparro Matamoros, C. Gómez Asensio, J.C. Pedrosa López (dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital* (pp.98-107), Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia.

[45] Acerca de la idoneidad de la metodología descrita para fomentar el debate entre los alumnos, Gómez Asensio, C., (2022). El debate jurídico entre grupos de trabajo colaborativos con simulación de roles para la enseñanza del Derecho Concursal, en J. Martínez Calvo, M.V. Mayor del Hoyo, *Aprendizaje a través del debate jurídico,* obra colectiva (pp. 127-132). Cizur Menor, Aranzadi.

«evaluación entre iguales cualificada», en la que son los propios alumnos los que se evalúan unos a otros de forma grupal en lo que supone un porcentaje del resultado final, siendo la otra parte del porcentaje asignada por el mentor[46].

3. INTERNACIONALIZACIÓN DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO DE LA INSOLVENCIA

Expuesta la estructura, organización y contenido del PID, la experiencia de internacionalización docente con el mismo es posible llevarla a cabo en el marco de la Alianza Forthem descrita anterioremnte, concretamente dentro de la iniciativa "Team Teaching".

El "Team Teaching" o Enseñanza en Equipo, es una iniciativa para favorecer la experiencia internacional online, compartiendo asignaturas de la misma área de conocimiento. Se trata de organizar sesiones del temario de la asignatura que se correspondan con el tema propuesto, de forma conjunta y online, a lo largo del semestre, con la evaluación del estudiante por parte de su profesor/a responsable.

Al final del curso se otorga a los alumnos un certificado de participación, sin efectos académicos; el objetivo es el de promover y favorecer la internacionalización, proponiendo espacios de aprendizaje y trabajo colaborativo que permitan a los participantes una experiencia académica en un ámbito fuera del habitual y, en muchos casos (aquellos que no hayan realizado ningún intercambio), les introduzca en el entorno internacional.

Para los estudiantes, la experiencia es novedosa y agradable: en algunas de sus clases pueden conocer y trabajar con estudiantes de una universidad asociada y hacer nuevos amigos. Pueden practicar algunos idiomas, conocer cómo se enseña una asignatura en otro lugar y beneficiarse de la enseñanza de otro profesor de otro país. Para los profesores, es una oportunidad de

---

[46] Con mayor detalle, sobre la aplicación de esta técnica de evaluación en un entorno de grupos de trabajo colaborativo, Gómez Asensio, C., (2021). La evaluación entre iguales cualificada, en A. Ortega Giménez, P. Arrabal Platero, S. Moreno Tejada, *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)* (pp. 121-124). Cizur Menor, Aranzadi.

conocerse mejor, intercambiar ideas, compartir parte de su enseñanza y ofrecer a sus alumnos una nueva experiencia pedagógica.

La estructura del PID mediante su organización en grupos de trabajo colaborativo con simulación de roles, resulta idónea para ser aplicada en el contexto de un "Team Teaching", si bien sobre la base de un supuesto de hecho más sencillo, de forma que los alumnos puedan, en las distintas sesiones virtuales, presentar, comparar y debatir acerca de las distintas soluciones que, sus Derechos de la Insolvencia nacionales, proponen respecto del mismo supuesto de hecho.

De esta forma, los alumnos no solo tienen una experiencia internacional con alumnos de otras universidades, sino que refuerzan sus competencias lingüísticas – inglés jurídico –, a la vez que obtienen una experiencia real formativa de Derecho Comparado. En este sentido, más allá de contraponer el contenido de la legislación de diversos países, llevan a cabo una aplicación paralela de la misma a un supuesto de hecho idéntico, lo que, unido con el posterior debate entre los alumnos de las distintas universidades impulsado por los profesores, les permite profundizar en un conocimiento aplicado del Derecho de la Insolvencia a nivel transnacional.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2017). En A. García González, (coord.), *El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente*. Madrid, Síntesis.

Bonet Sánchez, M.P. (2018). "Aprendizaje basado en problemas". En R. Mestre i Mestre (coord.), *Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas: diez años de experiencia de la Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Facultat de Dret de la Universitat de Valéncia* (pp. 93-98). Valencia, Tirant lo Blanch.

Gómez Asensio, C., (2022). "El debate jurídico entre grupos de trabajo colaborativos con simulación de roles para la enseñanza del Derecho Concursal", en J. Martínez Calvo, M.V. Mayor del Hoyo, *Aprendizaje a través del debate jurídico*, (pp. 127-132). Cizur Menor, Aranzadi.

Id. (2021). “La evaluación entre iguales cualificad”a, en A. Ortega Giménez, P. Arrabal Platero, S. Moreno Tejada, *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del covid-19)* (pp. 121-124). Cizur Menor, Aranzadi.

Gómez Asensio, C., Rivas Urbina, R., (2022). “La mentoría en un entorno digital de aprendizaje colaborativ”o, en B. Andrés Segovia (coord.), P. Chaparro Matamoros, C. Gómez Asensio, J.C. Pedrosa López (dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digita*l (pp.98-107), Valencia, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia.

Otero Cobos, M. T. (2020). ”La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil”, en C. Sánchez Hernández (coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación* (pp. 395-402), Valencia, Tirant lo Blanch.

LAS PRÁCTICAS EXTERNAS DE ESTUDIANTES EN DESPACHOS JURÍDICOS: PROBLEMAS Y PROPUESTAS DE MEJORA

Martín González-Orús Charro
Profesor Ayudante Doctor de Derecho Mercantil
Universidad de Salamanca

SUMARIO: 1. IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LOS MÁSTERES DE ACCESO Y CURSOS DE CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE PROFESIONES JURÍDICASEPÍGRAFE PRINCIPAL. 1.1. Fundamento legal. 1.2. Fundamento práctico. 2. PROBLEMÁTICA FRECUENTE EN LA EJECUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN DESPACHOS O INSTITUCIONES JURÍDICAS. 2.1. Ausencia de respuesta legal. 2.2. Supuestos más habituales. 2.2.1. Asignación de tareas poco relacionadas con la formación jurídica. 2.2.2. Estancamiento del estudiante en la realización de tareas jurídicas sencillas o esencialmente "mecánicas". 2.2.3. Falta de dedicación de tiempo al estudiante. 2.2.4. Poca rotación del estudiante entre los distintos departamentos o áreas. 3. BIBLIOGRAFÍA.

1. IMPORTANCIA DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN LOS MÁSTERES DE ACCESO Y CURSOS DE CAPACITACIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE PROFESIONES JURÍDICAS

1.1 Fundamento legal

La realización de prácticas externas en despachos u otras instituciones jurídicas es una exigencia legal para el ejercicio de las profesiones de abogado y procurador. La Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales (LAAP) determina la obligatoriedad de superar un curso de formación especializada que pueden impartir las universidades (tanto públicas como privadas) y las escuelas de práctica jurídica (art. 3.1 LAAP). La gran mayoría de estos cursos se ofrecen en formato de "másteres habilitantes",

títulos que deben integrar, conforme al art. 2.1 b) del Real Decreto 64/2023, de 8 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de la Abogacía y la Procura (RAAP): *"la realización de prácticas en despachos, instituciones u otras entidades relacionados con el ejercicio de dichas profesiones en los términos previstos en este reglamento"*, que constituirán la mitad de su contenido formativo. Empleando la definición de los profesores BURGUERA CONDON, J. L.; y ARIAS BLANCO, las prácticas externas son concebidas como aquéllas *"actuaciones formativas que los estudiantes desarrollan en un contexto natural relacionado con el ejercicio de una profesión, que tienen reconocido y asignado un determinado número de créditos y se desarrollan fuera del ámbito académico para que el estudiante contacte con un contexto profesional real con la finalidad de poner en acción las competencias adquiridas en el ámbito académico".*

La incorporación de un adecuado programa de prácticas es factor esencial para que los centros e instituciones habilitantes obtengan la preceptiva acreditación para impartir los másteres y cursos de especialización. En los supuestos en que la entidad que imparte el máster o curso especializado sea una universidad deberá concretar, además, el colegio profesional con el que haya celebrado un convenio para el cumplimiento del programa de prácticas; generalmente, se tratará de un colegio de abogados y/o de procuradores. A tal efecto, deberá hacer constar el contenido genérico de las prácticas (art. 13.3 RAAP), entre otros aspectos:

a) los lugares donde se densarrollan
b) la duración de las mismas
c) resultados esperables
d) las personas, instituciones o entidades que participan en ellas
e) los procedimientos de evaluación del resultados
f) número de estudiantes por tutor
g) o los procedimientos de reclamación o sustitución de tutores.

En torno a los lugares donde el estudiante puede realizar las prácticas, el RAAP permite la elección de una única institución o empresa, o bien una combinación de varias de ellas. Concretando el tipo de instituciones o empresas, dispone el art. 14 RAAP que las prácticas externas pueden realizarse en *"juzgados o tribunales, fiscalías, sociedades o despachos de profesionales de la abogacía, sociedades o despachos de profesionales de la procura, Administraciones Públicas, instituciones oficiales, empresas, establecimientos policiales, centros penitenciarios, de servicios sociales o sanitarios y entidades sin ánimo de lucro"*.

A lo anterior cabe añadir, también, que la realización de prácticas externas de estudiantes universitarios o de formación profesional en empresas o instituciones ha experimentado una mejora legislativa en materia de Seguridad Social. Concretamente, la Disposición adicional quincuagésima segunda del Real Decreto-ley 2/2023, de 16 de marzo, de medidas urgentes para la ampliación de derechos de los pensionistas, establece la inclusión en el sistema de la Seguridad Social de las personas que realicen tales prácticas, con independencia que que sean o no remuneradas. De esta manera, también es objetivo de la norma erradicar el fraude a la Seguridad Social que ejercen algunas instituciones y empresarios al utilizar las prácticas formativas como vía para encubrir verdaderos puestos de trabajo, con el ahorro económico y burocrático que ello conlleva. Una medida que, sin duda, contribuirá a mejorar o a reconocer desde el ámbito social la utilidad y aportación del estudiante a los centros de destino donde se realiza su formación práctica.

Por otro lado, esta normativa genera un coste para su aplicación, pues las cotizaciones debe asumirlas alguien. En el caso de prácticas remuneradas (supuesto menos habitual), la contribución corresponde a la *"(...) la entidad u organismo que financie el programa de formación, que asumirá a estos efectos la condición de empresario. En el supuesto de que el programa esté cofinanciado por dos o más entidades u organismos, tendrá la condición de empresario aquel al que corresponda hacer efectiva la respectiva contraprestación económica (...)"* [Disp. Ad. Quincuagésima segunda 4 a) Real Decreto-ley 2/2023]; este

último supuesto es el habitual en los másteres habilitantes de profesiones jurídicas, donde el centro docente tiene adotado un convenio con los colegios profesionales oportunos (generalmente de abogados y procuradores). Si las prácticas formativas no son remuneradas, *"(...) las obligaciones de Seguridad Social corresponderá a la empresa, institución o entidad en la que se desarrollen aquellos, salvo que en el convenio o acuerdo de cooperación que, en su caso, se suscriba para su realización se disponga que tales obligaciones corresponderán al centro de formación responsable de la oferta formativa. Quien asuma la condición de empresario deberá comunicar los días efectivos de prácticas a partir de la información que facilite el centro donde se realice la práctica formativa(...)"* [Disp. Ad. Quincuagésima segunda 4 b) Real Decreto-ley 2/2023].

1.2 Fundamento práctico

Cada día, las Universidades e institutos de enseñanza que imparten titulaciones jurídicas muestran un mayor interés y esfuerzo para que sus estudiantes realicen parte de su formación en despachos y empresas. La experiencia profesional permite a la persona conocer de cerca el aspecto práctico del Derecho, así como conectar con profesionales que arrastran una amplia trayectoria y prestigio, todo ello en virtud de iniciarle en una adecuada formación práctica. Según la experiencia observada, el paso de los estudiantes por estos despachos y empresas resulta eminentemente útil para dar sus primeros pasos en la profesión de jurista. De hecho, quienes aprovechan su paso por esas instituciones salen de ellas con buenas capacidades funcionales, lo que significa un primer rodaje en el ámbito profesional que dota al estudiante de cierta autonomía y de un carácter resolutivo sobre los asuntos y problemas a los que deba enfrentarse en el futuro dentro de su ámbito profesional.

2. PROBLEMÁTICA FRECUENTE EN LA EJECUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS EN DESPACHOS O INSTITUCIONES JURÍDICAS

2.1 Ausencia de respuesta legal

La normativa examinada aborda, de manera general, algunos aspectos sobre el contenido sustantivo de las prácticas externas. Concretamente, delimita los objetivos mínimos que debe alcanzar el estudiante al cursarlas: *"a) enfrentarse a problemas deontológicos profesionales; familiarizarse con el funcionamiento y la problemática de instituciones relacionadas con el ejercicio de la abogacía y, en su caso, de la procura; conocer la actividad de otros operadores jurídicos, así como de profesionales relacionados con el ejercicio de su profesión; recibir información actualizada sobre el desarrollo de la carrera profesional y las posibles líneas de actividad, así como acerca de los instrumentos para su gestión; y, en general, desarrollar las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de la abogacía y, en su caso, de la procura"* (art. 13.2 RAAP).

A fin de garantizar su cumplimiento, las prácticas externas deberán ser tuteladas por un equipo de profesionales, designando a una persona ejerciente de la profesión (de la abogacía o de la procura) con una experiencia mínima acreditada (superior a cinco años). Dicho equipo redactará unas memorias periódicas con carácter semestral que reflejará un resumen de las tareas encomendadas al estudiante y su rendimiento en la ejecución de aquéllas, así como la evolución que haya manifestado (art. 15 RAAP). Todo ello servirá, aparte de lograr un control efectivo de su labor, para decidir su calificación y, en su caso, superación de esta parte del curso de formación especializada.

Pese a las prescripciones legales señaladas, lo cierto es que la experiencia en la ejecución de estas prácticas arroja problemas que se vienen observando desde hace tiempo. Se detecta, esencialmente, por las manifestaciones del estudiante descontento con ciertos extremos, que en ocasiones derivan de la propia institución académica y en otras de las instituciones y despachos profesionales donde se ejecutan las actividades prácticas. Son problemas e incidencias múltiples y muy particulares para los que

el legislador no ofrece soluciones. Abordaremos los más habituales y trataremos de ofrecer una respuesta para cada uno de ellos. Frecuentemente, las universidades y escuelas de práctica jurídica reciben reclamaciones y quejas que formulan los estudiantes frente a los despachos e instituciones donde desarrollan sus prácticas por diversos motivos.

La normativa vigente no ofrece soluciones concretas a estas incidencias; no las menciona, ni dispone de un procedimiento específico para tramitarlas, ni tampoco implanta un sistema de sanciones para desincentivar tales conductas. Quizá sería adecuado establecer un código de buenas prácticas para instituciones y entidades que desarrollen la formación práctica de estudiantes en todos los niveles de su aprendizaje (formación profesional, grado, máster, doctorado). Igualmente, sería adecuado establecer un régimen sancionador para los centros formativos y las entidades colaboradoras para el caso del incumplimiento de las medidas más elementales relativas a las prácticas externas (por ejemplo: sanciones pecuniarias, denegando subvenciones o retirando las acreditaciones preceptivas para impartir másteres o cursos de formación). El tiempo dirá qué medidas se adoptarán al respecto.

Confiamos que el presente estudio sirva para tomar conciencia de la situación y evitar que los supuestos que abordaremos a continuación se repitan en el futuro: además, de incentivas a las instituciones y despachos a mejorar la calidad de su docencia en el ámbito práctico.

2.2. Supuestos más habituales

2.2.1 Asignación de tareas poco relacionadas con la formación jurídica

Una de las incidencias más destacadas y habituales reside en la inadecuada asignación de funciones y tareas por los despachos o instituciones a los estudiantes, poco o nada relacionadas con su formación jurídico-práctica. En ocasiones, encomiendan tareas de mero corte administrativo (relacionadas con la reprografía, la reposición de material agotado o consumido, la gestión del correo corporativo, el archivo y custodia de acuses y presentación de

escritos, emisión y envió de facturas, etc.), lo cual no resulta del todo negativo, pues son funciones relacionadas con la gestión interna de un despacho o entidad relacionada. Sin embargo, presentan un cuadro problemático cuando se asignan con carácter único o principal, en lugar de accesorio o complementario. En consecuencia, el estudiante recibe una escasa o nula formación práctica jurídica, más allá de las conversaciones esporádicas que pueda mantener sobre algún asunto que tramite el despacho con los profesionales que lo integran.

La razón de este problema descansa, frecuentemente, en el escaso interés de proporcionar al estudiante una formación adecuada, atribuyéndole funciones básicas con el objeto de mantenerles entretenidos y, así, que considere aprovechada su estancia en la empresa o institución. Otras veces el origen de esta situación reside en el uso del plan de formación con fines encubiertos: para cubrir, de forma temporal y encadenada, puestos de administración y otros servicios que en ese momento resultan necesarios, con el ahorro de evitar contratar a un trabajador con experiencia. Cabe indicar que estas conductas no siempre resultan denunciadas, al detraer el conformismo del alumno, sobre todo de aquéllos que no manifiestan grandes pretensiones formativas.

El perjuicio que ocasiona este problema es la desmotivación plena del estudiante en su formación práctica, por varios motivos. El primero, porque no contribuye a dotarle de las competencias jurídicas que debe obtener, al no haberle designado ninguna tarea relacionada con ellas; y, el segundo, provoca una cierta pérdida de prestigio del despacho o institución, donde el alumno pensaba que podría adquirir un buen grado de experiencia profesional, por la riqueza y variedad de los asuntos que habitualmente recibe de sus clientes.

Para hacer frente a este dilema, la solución pasa por realizar un mayor control de centro que ofrece el servicio educativo frente a la empresa o institución donde el estudiante desarrolla las prácticas. Lo ideal es la formalización de informes mensuales o trimestrales redactados y firmados por el tutor, donde se haga constar un resumen de las tareas realizadas por el estudiante, de

su evolución y calificación de su trabajo. Además, es preciso que cada empresa o institución prepare, con carácter previo, un dossier que integre un calendario con las tareas y el equipo de trabajo con el que colaborará el alumno durante su estancia en el centro designado.

2.2.2 Estancamiento del estudiante en la realización de tareas jurídicas sencillas o esencialmente "mecánicas"

Otro problema observado es la asignación permanente y exclusiva de labores o trámites que, por su sencillez, estancan al alumno y le impiden un desarrollo pleno de sus conocimientos y capacidades jurídicas. Por ejemplo, la redacción de demandas de procedimientos monitorios para la reclamación de deudas o de escritos de tasación de costas, con las instrucciones de emplear modelos prerredactados y ubicados en la base de datos de la institución, en los que, frecuentemente, el alumno se limita a incorporar datos personales de las partes y/o a incluir alguna previsión adicional de escasa complejidad. Labores que, sin duda, son imprescindibles, pero de aprendizaje relativamente sencillo y en las que no conviene detenerse un lapso excesivo de tiempo.

Para corregir esta incidencia, es preciso que el tutor mantenga un seguimiento constante de la actividad desempeñada por el estudiante en el despacho. De esta manera, según su grado de evolución, procederá antes o después a ordenarle nuevas tareas de mayor complejidad, estudio y análisis previo. Es recomendable que los titulares del centro en cuestión planifiquen el modo en que el alumno puede colaborar o participar, según sus capacidades, en los distintos asuntos que se encuentran en tramitación, siempre, claro está, considerando el grado de complejidad que presente cada uno.

2.2.3 Falta de dedicación de tiempo al estudiante

Dentro de la problemática observada, otro aspecto destacado ha sido la escasa atención que prestan los titulares de despachos al estudiante en prácticas. Es una incidencia que se manifiesta en los despachos de menor tamaño y con elevado volumen de trabajo. El argumento esgrimido reside en que esa atención al alumno les impide atender a tiempo todos los asuntos del

despacho. Sin embargo, esto genera consecuencias negativas para el estudiante, pues esa desatención le deja horas “muertas”, bien esperando a que el titular o tutor revise el trabajo que ha realizado o a recibir nuevas instrucciones con tareas a ejecutar. Un tiempo dilapidado que podría aprovechar en continuar formándose.

Para poner remedio al problema, el tutor o titular del despacho (si ambas figuras coinciden en la misma persona) deben poner de su parte y realizar un esfuerzo. Una solución pragmática es elaborar una planificación (cronológica) para atribuir al estudiante las tareas apropiadas para su formación, sobre la base de asuntos que estén en curso en el despacho y, también, si lo considera oportuno, preparar alguna actividad o caso práctico ficticio elaborado por el titular o tutor del despacho. Además, es preciso que dediquen un tiempo de, aproximadamente, 15 minutos al día -por ejemplo, al finalizar la jornada- para conversar con el estudiante sobre los aspectos más relevantes de los casos o asuntos donde esté participando; igualmente, conviene aprovechar para preguntarle sobre el curso y comodidad de su estancia en el despacho, con el objeto buscar opciones de mejora. Con estas medidas, se establece un *feed-back* adecuado que contribuye a incrementar el confort del estudiante en el centro de prácticas.

2.2.4 Poca rotación del estudiante entre los distintos departamentos o áreas

En despachos de tamaño mediano y grande es habitual establecer distintos departamentos o áreas. Si son despachos multidisciplinares, lo habitual es que exista un departamento por especialización de la cada rama jurídica concreta; en caso de ser despachos especializados sólo en una vertiente jurídica, las secciones se establecen atendiendo a distintos criterios (por ejemplo, si el despacho se dedica en exclusiva al derecho de sociedades, tendremos departamentos de asesoramiento primario, de contabilidad -financiera y societaria-, de fusiones y adquisiciones, de pérdidas e insolvencias, etc.).

Algunos estudiantes lamentan que, durante todo el período de su estancia, quedan designados en un único departamento, lo que les impide conocer otras áreas prácticas del Derecho y

trabajar con las personas que los integran. Es una cuestión de cierta riqueza para aquel alumno que busca ampliar sus miras de conocimiento. Por tanto, procede establecer un *planning* de rotación entre los distintos departamentos, considerando las preferencias del estudiante; lo habitual es que los estudiantes manifiesten una intención de paso por todos los departamentos, pero, en ocasiones, hay algunos que desean especializarse sólo en una rama del Derecho, de modo que en estos casos es posible mantenerles en el mismo departamento. En todo caso, esta circunstancia debe ser valorada en cada caso.

BIBLIOGRAFÍA

BURGUERA CONDON, J. L.; y ARIAS BLANCO, J. M. (2013), "Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes universitarios en prácticas externas: instrumentos utilizados en la recogida de información". AAVV, *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas,* AIDIPE, 1405-1503.

GRAU RUIZ, M. A. (2013), "La aplicación de técnicas de "coaching" y simulación a las prácticas universitarias en Derecho". MUÑOZ CARRIL, P. C. y otros (Dir.), *Un prácticum para la formación integral de los estudiantes: Actas*, Poio, 26-27-28 junio 2013, 893-900.

MASTRO PUCCIO, F. (2022), "Pensar y sentir de estudiantes de derecho en su contacto con el mundo profesional". *THEMIS: Revista de Derecho,* n.º 81, 135-148.

MORENO I GENÉ, J. (2014), "El nuevo marco normativo de las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios". CARO MUÑOZ, A. I. y otros (Coord.), *X Seminario sobre Aspectos Jurídicos de la Gestión Universitaria,* Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 659-696.

SÁNCHEZ GARCÍA, A. (2019), "Las prácticas externas en el grado en derecho como elemento educativo integral y sus sinergias con la inserción laboral de los estudiantes". PÉREZ FUENTES, M. C. (Dir.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias de la Educación*, Dykinson, 643-654.

Capítulo 8

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LA COLABORACIÓN CON JUZGADOS Y TRIBUNALES

Miguel Herrero Medina
Profesor Ayudante Doctor
Universidad Complutense de Madrid

SUMARIO: 1. EL PROGRAMA DE JUZGADOS Y TRIBUNALES. 2. PLAN DE TRABAJO 2.1. Asistencia telemática a juicios. 2.2. Realización de vistas simuladas. 3. RECURSOS NECESARIOS. 4. RESULTADOS OBTENIDOS.

1. EL PROGRAMA DE JUZGADOS Y TRIBUNALES

El origen del programa de "Juzgados y Tribunales" de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) se remonta al curso académico 2021/2022, cuando, en respuesta a las restricciones derivadas por la emergencia sanitaria del COVID, se habría intentado articular un sistema para que los estudiantes de titulaciones jurídicas pudieran volver a asistir como público a juicios en directo.

Se trata de un proyecto pionero, impulsado desde el Vicedecanato de Formación Continua, Prácticas Externas y Empleabilidad de la Facultad de Derecho, dirigido por la profesora Lorna García Gerboles, con el que se pretende ampliar la formación[47] de los estudiantes de las distintas titulaciones de

[47] A este respecto cabe destacar que en el Libro Blanco del título de Grado en Derecho elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA), que ha influido de manera decisiva en la elaboración de los planes de estudio de las principales titulaciones jurídicas ofertadas en las universidades españolas, se incide con especial intensidad en la necesidad de impulsar la formación práctica en los estudios universitarios en Derecho (pp. 182-183). Esta publicación se puede consultar en:

carácter jurídico (Grado en Derecho y Dobles Grados) a partir de su participación en juicios y otras actuaciones procesales.

A fin de profundizar en el proceso de armonización de las enseñanzas universitarias con el mundo profesional que se ha venido impulsando en los últimos años en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el programa de Tribunales y Juzgados se caracteriza por adoptar un enfoque eminentemente práctico, en el que se promueve la interacción del alumnado con diferentes operadores jurídicos a través de la puesta en práctica de actividades tanto presenciales como de carácter virtual.

Tras un primer año de programa piloto en el que han participado diez estudiantes, que han asistido y participado de manera activa en todas las actividades del proyecto durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2021-2022, ahora se pretende ampliar tanto el número de estudiantes – hasta cincuenta – como de operadores jurídicos, con el fin de que las actividades que se desarrollan en el marco de este programa puedan extenderse a lo largo de todo el curso académico. No obstante, esta ampliación plantea algunos problemas de cara a la organización de las actividades previstas.

La presente publicación pretende abordar, desde mi condición de miembro del programa de Tribunales y Juzgados, algunos de los aspectos más relevantes en relación con la organización de este proyecto como son la planificación de las actividades que se van a desarrollar a lo largo del curso académico, los recursos necesarios para poner en marcha esas actividades, la selección de los participantes o los resultados que se han obtenido durante este primer año, incidiendo en aquellos objetivos que se van a intentar conseguir de cara a la segunda edición del programa.

---

www.aneca.es/documents/20123/63950/libroblanco_derecho_def.pdf/8eb8ba77-ed63-ba79-6e5d-45d0a7db6092?t=1654601676974.

2. PLAN DE TRABAJO

Aunque inicialmente se había previsto que las actividades contempladas en este programa se articulasen como una práctica curricular, varias dificultades técnicas han impedido que esta posibilidad haya podido llegar a materializarse. En su lugar se ha optado por solicitar su configuración como una actividad formativa de carácter optativo dirigida a estudiantes que se encuentren en el penúltimo o último curso del Grado en Derecho o Dobles Grados que se imparten en la Facultad de Derecho de la UCM.

A este respecto, los estudiantes interesados en participar en el programa deben enviar un correo electrónico al Vicedecanato de Formación Continua, Prácticas Externas y Empleabilidad en el que hagan constar su *curriculum vitae*, su expediente académico y su horario de clases durante ese curso académico. Una vez cerrado el plazo de presentación de solicitudes, se evalúa a cada uno de los candidatos propuestos en función tanto de su expediente académico como de una entrevista personal que permitirá seleccionar a los candidatos finalmente escogidos. La participación en el programa está reconocida con 6 ECTS de carácter optativo siempre que se acredite la realización de todas las actividades de manera satisfactoria.

Las actividades previstas en el programa de Tribunales y Juzgados se dividen en dos fases que se desarrollan a lo largo de todo el curso académico: una primera en la que los estudiantes asisten telemáticamente como público a juicios y actuaciones reales de todos los órdenes jurisdiccionales de las distintas Comunidades Autónomas (salvo en los casos de violencia de género y de menores); y una segunda, en la que los estudiantes participan en la realización de una serie de vistas simuladas en las que deben asumir la condición de cada una de las partes involucradas en el proceso.

2.1. Asistencia telemática a juicios

Esta primera fase del programa tiene una duración de once semanas que se extiende desde los meses de octubre a diciembre. A lo largo de ese período, los estudiantes van a poder mantener

un contacto directo con diversos operadores jurídicos a través de distintos tipos de actividades formativas previstas en el programa:

1. Al inicio de la primera fase todos los participantes asistirán a varias conferencias en las que alguno de los operadores jurídicos que intervienen en este programa explicará a los estudiantes cómo se articulan los sistemas de gestión procesal y cómo funciona el expediente judicial electrónico.
2. La principal actividad que se desarrolla en esta primera fase del programa consiste en la asistencia en calidad de público virtual a varios juicios y otras actuaciones procesales reales celebradas en todos los órdenes jurisdiccionales de las distintas Comunidades Autónomas (salvo en los casos de violencia de género y de menores) entre los que ya se encuentran confirmados el Juzgado de lo Mercantil nº 11 de Barcelona, el Juzgado de cláusulas abusivas nº 5 de Alicante, el Juzgado de Primera Instancia nº 3 de Barakaldo, el Juzgado de Primera Instancia nº 8 de Gran Canaria, el Juzgado de lo Social nº 2 de Algeciras, el Juzgado de Primera Instancia e Instrucción nº 4 de Vila-real y el Juzgado de lo Contencioso Administrativo nº 2 de Santander.

   Al finalizar cada una de estas sesiones está previsto que los profesores, magistrados, miembros del Ministerio Fiscal, letrados de la administración de justicia, abogados y otros operadores jurídicos que hayan podido intervenir en la misma expliquen en qué han consistido sus actuaciones, incidiendo en los aspectos más relevantes para los estudiantes y resuelvan sus dudas.

3. Antes de comenzar la segunda fase del programa los estudiantes asistirán a varias ponencias prácticas impartidas por magistrados y fiscales, en las que se abordan aspectos relacionados con las habilidades de comunicación en el ámbito jurídico y se les informa sobre el proceso de transformación digital que está viviendo la administración de justicia en los últimos años.

El cronograma de actividades previsto para esta primera fase de actividades del programa encuadra en el primer cuatrimestre del curso es el siguiente:

Primera semana (del 14 al 18 de noviembre)

- Juzgado de Primera Instancia nº 5 de Alicante (17 de noviembre)
- Juzgado de lo Mercantil nº 11 de Barcelona (18 de noviembre)

Segunda semana (del 21 al 25 de noviembre)

- Juzgado de lo Contencioso Administrativo nº 2 de Ourense (21 de noviembre)
- Juzgado de lo Social nº 2 de Algeciras (22 de noviembre)

Tercera semana (del 28 de noviembre al 2 de diciembre)

- Juzgado de lo Mercantil nº 11 de Madrid (28 de noviembre)
- Juzgado de lo Mercantil nº 4 de Valencia (1 de diciembre)

Cuarta semana (del 12 al 16 de diciembre)

- Juzgado de Primera Instancia e Instrucción nº 4 de Villareal (12 de diciembre)
- Juzgado de Primera Instancia nº 8 de Gran Canaria (15 de diciembre)

Quinta semana (del 19 al 23 de diciembre)

- Juzgado Mixto nº 5 de Ceuta (20 de diciembre)

Además de la asistencia a estos juicios, está previsto que durante los días 24 y 25 de enero de 2023 se celebren dos jornadas en el aula 104 de la Facultad de Derecho de la UCM en las que se abordarán cuestiones relacionadas con la transformación digital de la justicia, Legal Project Management, la transformación de

los servicios y los servicios gestionados, Design Thinking, el sistema de Smart Litigation o el Metaverso[48].

2.2. Realización de vistas simuladas

La primera fase del programa tiene una duración de quince semanas que se extiende desde los meses de enero a abril, en las que todos los estudiantes participarán en la realización de vistas telemáticas simuladas (incluyendo casos de violencia de género y de menores), en las que asumirán la condición de defensa de cada una de las partes en los supuestos más frecuentes de cada una de las distintas jurisdicciones.

La puesta en práctica de estas vistas simuladas, que tienen lugar cada 15 días, requiere de una serie de actos preparatorios:

1. En primer lugar, se procede a la división de los estudiantes en grupos de trabajo más reducidos, a los que se encomienda la defensa de cada una de las partes en los supuestos judiciales planteados.
2. A continuación se proporciona el material necesario para preparar adecuadamente las vistas a todos los estudiantes a través del Campus Virtual de la UCM. Se trata de supuestos reales en los que tan solo se ha modificado la información personal relativa a las partes afectadas en ese proceso.
3. Tienen un período de dos semanas para el estudio y preparación de los casos.
4. Se realizan tutorías de seguimiento con los profesores del programa cada 15 días, en las que estos deben encargarse de verificar los avances realizados por los estudiantes en la preparación de los casos.
5. Se celebra una tutoría con el magistrado del orden jurisdiccional correspondiente antes de la celebración del juicio simulado para aclarar cualquier duda.

[48] El cartel en que se anuncian las ponencias previstas sobre transformación digital puede consultarse en: https://derecho.ucm.es/file/cartel-comunicacion-y-transformacion-digital-1?ver=n

Una vez preparados los casos, se lleva a cabo la realización de las vistas simuladas en una sala preparada a tal efecto en la Facultad de Derecho de la UCM[49]. Cada una de las sesiones está coordinada por un magistrado del orden jurisdiccional correspondiente, que se encarga de asegurar la adecuada marcha del proceso. Se prevé que cada sesión tenga una duración aproximada de dos horas, en las que se promueve que intervengan todos los estudiantes. Al final de la misma se ponen en común valoraciones de los participantes, se comentan los resultados alcanzados y se expone la resolución real del caso.

Con respecto al cronograma de esta segunda fase del programa, en este curso académico se han organizado las siguientes vistas simuladas:

Primer juicio simulado

Magistrado-Juez Carlos Javier Galán Gutiérrez (Tutoría: 26 de enero).

- Juicio simulado Grupo A: 2 de febrero.
- Juicio simulado Grupo B: 8 de febrero.

Segundo juicio simulado

Magistrado-Juez José María Aparicio Boluda (Tutoría: 30 de enero).

- Juicio simulado Grupo A: 15 de febrero.

Magistrado-Juez José María Aparicio Boluda (Tutoría: 13 de febrero).

- Juicio simulado Grupo B: 22 de febrero.

[49] La Facultad de Derecho de la UCM cuenta actualmente con una página web dedicada específicamente a los juicios simulados con información institucional al respecto y un protocolo de uso de la sala en cuestión: https://derecho.ucm.es/sala-de-juicios-simulados.

Tercer juicio simulado

Magistrada-Jueza María Isabel Llambés Sánchez (Tutoría: 16 de febrero).

- Juicio simulado Grupo A: 2 de marzo.

Magistrado-Juez Mariano López Molina (Tutoría: 23 de febrero).

- Juicio simulado Grupo B: 3 de marzo.

Cuarto juicio simulado

Magistrado-Juez Jesús Manuel Villegas Fernández (Tutoría: 6 de marzo).

- Juicio simulado Grupo A: 13 de marzo.

Magistrado- Juez Antonio José Pastor Ranchal (Tutoría: 7 de marzo).

- Juicio simulado Grupo B: 14 de marzo.

Quinto juicio simulado

Magistrado-Juez Ricardo Gallego Córcoles (Tutoría: 14 de marzo).

- Juicio simulado Grupo A: 21 de marzo.

Magistrado-Juez Ricardo Gallego Córcoles (Tutoría: 14 de marzo).

- Juicio simulado Grupo B: 28 de marzo.

Sexto juicio simulado

Magistrado-Juez José María Fernández Seijo (Tutoría: 22 de marzo).

- Juicio simulado: 11 de abril.

Magistrado-Juez Manuel Ruiz de Lara (Tutoría: 30 de marzo).

- Juicio simulado: 13 de abril.

Séptimo juicio simulado

Magistrado-Juez José Andrés Verdeja Melero (Tutoría: 14 de abril).

- Juicio simulado: 25 de abril.

Magistrada-Jueza María del Carmen Gámiz Valencia (Tutoría: 12 de abril).

- Juicio simulado: 24 de abril.

3. RECURSOS NECESARIOS

Una de las principales ventajas que conlleva el programa de Tribunales y Juzgados es que no requiere ningún tipo de financiación directa para su desarrollo. Se trata de una actividad no remunerada, pues tanto el personal de la Facultad de Derecho de la UCM, entre el que se incluye a docentes y personal de administración y servicios, como el resto de operadores jurídicos, participan de manera desinteresada.

De la coordinación de todos los participantes en el programa se encarga principalmente la Vicedecana de Formación Continua, Prácticas Externas y Empleabilidad, que tiene que mantenerse en contacto con todos los miembros del equipo de trabajo para asegurar que se realizan las actividades previstas en el plan de trabajo. A este respecto se plantea la siguiente distribución de la carga de trabajo:

- **Profesorado universitario de distintas categorías y disciplinas de la UCM**

  Se encargan de coordinar los grupos de trabajo, las reuniones con magistrados y estudiantes, organizar y distribuir los materiales de trabajo y resolver, en su caso, aquellas incidencias que pudieran surgir durante el desarrollo de las actividades. A partir de su evaluación de las distintas actividades realizadas se confecciona un informe final sobre el rendimiento de cada uno de los estudiantes que participan en el programa para verificar que han cumplido con sus obligaciones.

- **Personal de administración y servicios de la Facultad de Derecho de la UCM**

  Se encarga de disponer todo lo necesario para la realización de las actividades.
  A este respecto cabe destacar el papel desempeñado por los componentes de la Oficina de Prácticas de la UCM en relación con todos los aspectos administrativos que se requieren para poner en marcha y asegurar el adecuado funcionamiento de un programa de estas características.

- **Operadores jurídicos**

  Se trata de magistrados, jueces, miembros del Ministerio Fiscal, letrados de la administración de justicia, responsables de áreas jurídicas, consejeros corporativos y abogados especializados en diversas materias jurídicas que, de manera desinteresada, se abren a compartir sus experiencias y conocimientos con los estudiantes de las titulaciones jurídicas de la UCM.

- **Dos estudiantes de una titulación jurídica de la UCM**

  Una de las innovaciones de la segunda edición de este programa pasa por contar con la intervención de dos estudiantes que ya hayan participado en el mismo para que puedan ofrecer una visión más cercana sobre las distintas fases de desarrollo del proyecto a los nuevos estudiantes.

Por último, como se ha apuntado anteriormente, para el desarrollo de las actividades resulta indispensable contar con aulas que permitan la asistencia telemática a los juicios reales y la celebración de los juicios simulados. En este sentido, la Facultad de Derecho de la UCM cuenta con dos tipos de aula habilitadas a tal efecto:

- **Aula Polivalente**[50]

Se trata de un aula con 92 puestos de trabajo orientados en dirección a una pantalla en la que pueden reproducirse, mediante

[50] Sobre esta aula: https://www.ucm.es/gespacios?ope=esp&esp=626

un videoproyector, las sesiones de juicios reales y que, gracias a la presencia de varios micrófonos inalámbricos y una cámara con lente de ojo de pez de 168 grados, permite mantener una interacción constante entre los estudiantes y los distintos operadores jurídicos que intervienen en el proceso.

- **Sala de juicios simulados**[51]

Se trata de un aula que, con un equipamiento similar al que ofrecen las salas de los juzgados y tribunales, permite la realización de juicios simulados. Mientras que en el estrado principal se sitúa el magistrado que conduce la sesión, los estudiantes se sitúan en las mesas asignadas a las partes para reproducir el proceso. El aula cuenta con un equipo de grabación, sistemas de proyección audiovisual y micrófonos.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Una vez finalizada la primera edición del programa de Tribunales y Juzgados se recabó información sobre la apreciación de todos los participantes en el mismo. A este respecto, con el propósito de definir con la mayor objetividad posible la calidad de este programa, se emplearon los indicadores de calidad recomendados por la UCM: se confeccionaron encuestas de satisfacción tanto de los estudiantes como de los operadores jurídicos que participaron en el programa para conocer su grado de satisfacción con las actividades, el equipo humano y el funcionamiento de las sesiones planteadas.

A la vista de los resultados obtenidos se puede concluir que el programa ha alcanzado muchos de los objetivos que se habían planteado inicialmente, pues durante esta primera edición se pueden destacar los siguientes resultados:

1. En primer lugar se ha conseguido el objetivo primordial, que no era otro que ayudar a completar la formación académica de los estudiantes de las titulaciones jurídicas de la Facultad de Derecho de la UCM a través de la realización de actividades que

[51] Sobre esta aula: https://derecho.ucm.es/sala-de-juicios-simulados.

permitiesen poner en práctica los conocimientos adquiridos durante la carrera.

A este respecto cabe destacar que mientras que la asistencia a actuaciones procesales reales ha permitido potenciar principalmente algunas competencias de carácter específico como pueden ser la obtención de conocimientos jurídicos, una visión interdisciplinar de los problemas jurídicos o el desarrollo de las capacidades oratorias de los estudiantes, la realización de vistas simuladas ha potenciado otras competencias más transversales como la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas, las habilidades de comunicación oral o escrita o el trabajo en equipo de los estudiantes.

Por otra parte, el hecho de que las actividades se hayan desarrollado en grupos reducidos y contando con el apoyo de operadores jurídicos profesionales ha contribuido a que los estudiantes hayan podido reflexionar sobre las consecuencias del desempeño laboral en el ámbito jurídico actual, fomentando no solo su espíritu crítico ante la realidad procesal de los juzgados y tribunales españoles, sino también creando un mayor compromiso ético en la toma de decisiones y en la resolución de problemas.

2. En segundo lugar, se han logrado potenciar las relaciones de la Facultad de Derecho de la UCM con el poder judicial y otros operadores jurídicos, que de manera unánime han destacado la organización del programa, así como la disposición de los estudiantes en el desarrollo de todas las actividades que se han desarrollado. Esta magnífica acogida ha propiciado que en la segunda edición del programa esté previsto ampliar el número de magistrados, fiscales y operadores jurídicos participantes.

3. Por último, cabe señalar que se ha aumentado la visibilidad de los estudios jurídicos de la UCM en el mundo profesional, hasta el punto de que este programa se ha situado como un referente de calidad en los diferentes indicadores de las distintas titulaciones jurídicas implicadas en el mismo, dando a conocer el trabajo de todas las personas que lo integran y aumentando su prestigio en el ámbito profesional.

Capítulo 9

LA FORMACIÓN PRÁCTICA A EXAMEN: VALORACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS Y LOS PROFESORES QUE LOS ACOGEN EN PRÁCTICAS

Natalia Muñiz Casanova
Profesora asociada
Universidad de Oviedo

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. VALORACIÓN POR LOS ALUMNOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA REALIZADA EN EL AULA. 3. VALORACIÓN POR LOS ALUMNOS DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. 4. VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS REALIZADA POR LOS TUTORES DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS. 5. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos que persigue la formación práctica de los alumnos del Grado en Derecho es dotarlos de las herramientas necesarias para abordar, de la forma más satisfactoria posible, su incorporación al mercado laboral. Desde esta perspectiva, la relevancia de la formación práctica recibida durante los estudios del Grado no admite ninguna duda. Existe un amplio consenso entre los formadores en considerar que no basta con transmitir a los estudiantes una estructura teórica y lógica, sino que es preciso dotarles de las herramientas que les permitan aplicar las normas en su contexto. Los profesores hemos de velar por una, cada vez mayor y mejor, profesionalización de nuestros estudiantes y esto, en mi opinión, únicamente se puede conseguir fomentando un enfoque práctico de las asignaturas. Las clases deben convertirse en una mezcla de teorización y de experimentación, cuidadosamente diseñada, que permita desvelar a nuestros alumnos la realidad que les espera una vez que abandonen las aulas.

Pese al esfuerzo realizado por llevar la formación práctica a las aulas considero que los profesores no contamos con los datos necesarios para valorar los frutos de nuestro trabajo con los alumnos. Normalmente carecemos del *feedback* necesario para analizar su desempeño en los despachos, empresas u organismos en los que realizan sus prácticas. No somos capaces de percibir sus fortalezas y debilidades. A lo sumo, contamos con los bienintencionados informes de los tutores de las prácticas a partir de los que no se realiza ningún tipo de análisis del que se deriven conclusiones válidas para corregir posibles ineficiencias. Considero que disponer de una información fiable del desempeño de los alumnos en esta fase de su formación nos resultaría muy útil a los docentes para tomar, en su caso, decisiones que ayuden a mejorar el enfoque de las prácticas.

Mi posición como abogada en ejercicio, perteneciente a un despacho[52] que cuenta con unos 300 profesionales y que acoge cada año a un buen número de estudiantes en prácticas me permite ser testigo de los primeros pasos de nuestros alumnos en el mundo profesional. En un estudio dirigido a reflexionar sobre los beneficios y deficiencias de la enseñanza práctica del Derecho y a abordar las posibles mejoras en la profesionalización de los estudiantes puede resultar interesante aportar información sobre esta fase del proceso que constituye un ángulo muerto para muchos profesores.

No he querido establecer conclusiones basándome exclusivamente en mi propia percepción, que podría ser tachada de poco objetiva al ser, en cierto modo, juez y parte. Considero más esclarecedor compartir la opinión de los propios alumnos y de sus tutores sobre la eficacia de la formación práctica recibida.

Para lograr este objetivo, he trabajado con un grupo de 24 estudiantes en prácticas y 10 tutores a los que he sometido a un cuestionario de preguntas cerradas que sirvió de base para

[52] El estudio se ha desarrollado en ASIGNO SERVICIOS INTEGRALES DE RECUPERACIÓN DE CRÉDITO, S.L. empresa perteneciente al GRUPO LENER.

posteriores reuniones de grupo en las que, con más detalle, se analizaron algunas de las conclusiones derivadas de la encuesta realizada[53].

2. VALORACIÓN POR LOS ALUMNOS DE LA FORMACIÓN PRÁCTICA REALIZADA EN EL AULA

Para realizar un análisis adecuado de las conclusiones de esta primera parte de la encuesta es preciso tener en cuenta las características de los alumnos que formaron parte del muestreo. La edad media de los participantes quedó fijada en los 23 años, siendo un 66,7% mujeres y un 33,3% hombres. El trabajo se realizó principalmente en Oviedo, manteniendo reuniones telemáticas con los participantes que se encontraban fuera de esta ciudad, de ahí que el grupo más numeroso de alumnos residieran en el Principado de Asturias, en concreto un 91,7%, frente a un 8,3% de participantes residentes en la Comunidad de Madrid.

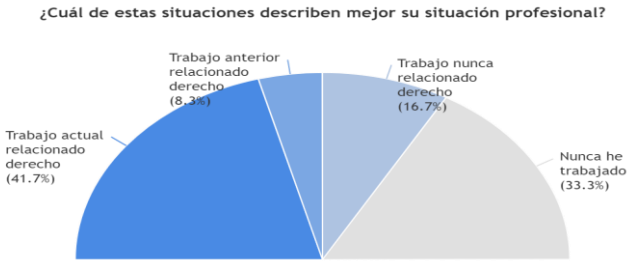
Todos los alumnos encuestados habían obtenido el Grado en Derecho y, dado el lugar elegido para la realización del muestro, un porcentaje muy importante, en concreto el 91,7% han sido alumnos de la Universidad de Oviedo. En cuanto al año de obtención de la titulación la mayoría de los estudiantes culminaron sus estudios en el año 2022, en concreto un 66,7%, frente a un 25% que lo hicieron en el año 2021 y, tan solo, un 8,5% en el año 2020.

Con la finalidad de delimitar mejor el perfil de los encuestados se les solicitó información sobre sus estudios de máster. Un 75% de los alumnos estaban cursando el máster de la abogacía. El 25% restante disponían ya de esta titulación. La mayoría de los estudiantes de máster procedían también de la Universidad de Oviedo. Llama especialmente la atención que,

[53] Dado lo limitado del tiempo y de los medios de los que he dispuesto para realizar el análisis no he podido efectuar un muestreo tan amplio como habría sido necesario. La intención es que este trabajo sea un proyecto piloto que constituya el germen de un proyecto más ambicioso que pueda ser llevado a cabo con los medios materiales y personales adecuados.

solo una mínima parte de los alumnos encuestados, habían participado en alguna clínica jurídica.

Otro dato importante para que la encuesta fuera homogénea era realizarla con alumnos sin experiencia laboral previa o con una experiencia mínima e inmediatamente anterior a la realización de nuestro estudio. De este modo, para la mitad de los encuestados, las prácticas en nuestro despacho eran su primera incursión en el mercado laboral relacionada con el Derecho. El 50% restante tenían experiencia previa en otros despachos o en servicios jurídicos de empresa, en su mayoría fruto de programas de *internship* realizados en el año anterior a la encuesta. Se consiguió, por tanto, una cierta homogeneidad en el perfil.



Una vez verificado que el perfil de los estudiantes seleccionados se ajustaba al objetivo de nuestro estudio, se les pidió que realizaran una valoración de las prácticas desarrolladas en el aula durante sus estudios de Grado. Con objeto de facilitar el análisis y poder alcanzar unas conclusiones más precisas se les proporcionó un cuestionario para que calificaran, de uno a cinco, una serie de parámetros que incidían tanto en cuestiones organizativas de las prácticas como en el contenido de las mismas.

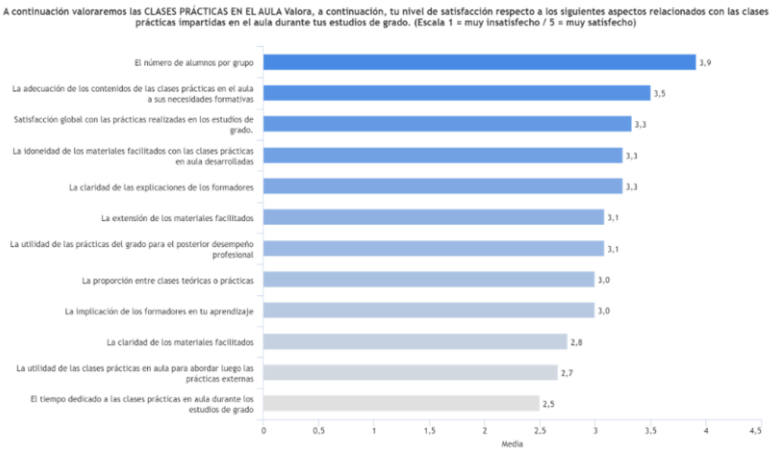
Del resultado de la encuesta se desprende que, en términos generales, los alumnos se muestran satisfechos con las prácticas realizadas en el aula durante sus estudios. Cuestiones organizativas, como el número de alumnos por clase, la

adecuación de los contenidos de las prácticas a sus necesidades formativas o la idoneidad de los materiales facilitados, resultaron especialmente bien valoradas. La Universidad está realizando un importante esfuerzo por conseguir una formación cada vez más personalizada, favoreciendo el trabajo en grupos reducidos y una más estrecha relación y comunicación entre profesor y alumnos. Resulta alentador constatar que este esfuerzo ha sido valorado positivamente.

La intervención de los formadores en este proceso merece un doble análisis. No se cuestiona por los alumnos la claridad de los contenidos transmitidos, pero parece deducirse del resultado de la encuesta un cierto reproche respecto a su implicación en la formación práctica. Esta cuestión fue tratada posteriormente en las reuniones grupales y las conclusiones que puedo extraer de los comentarios que se hicieron en ellas es que no es algo generalizado ya que, según indican, la mayoría de los formadores se vuelcan en las prácticas. Posiblemente, tras esta crítica se encuentre una de las características actuales del alumnado: su demanda de un, cada vez mayor, liderazgo y motivación por parte del profesor.

Curiosamente, la valoración más baja corresponde al número de horas dedicadas a la formación práctica. Los encuestados reclaman una mayor carga lectiva dedicada a este tipo de enseñanza, en detrimento de las clases expositivas. Esta demanda, tan generalizada por parte de los alumnos que han participado en el muestreo, resulta comprensible, pero, en mi opinión, materializarla iría en su perjuicio ya que considero que solo una buena formación teórica garantiza disponer de los recursos necesarios para abordar con éxito las prácticas. Para sacrificar el tiempo dedicado a las clases expositivas deberíamos tener plena confianza en que los alumnos alcanzarán, de forma autónoma, la base de conocimiento que se precisa para afrontar con solvencia la práctica. Mi experiencia con alumnos de los primeros cursos me indica que solo los más capaces o los que cuenten con apoyos externos conseguirán acceder por sus medios a esa formación básica. Quizás en los últimos cursos del grado, especialmente en asignaturas optativas, sería más factible tratar de reforzar su enfoque práctico.

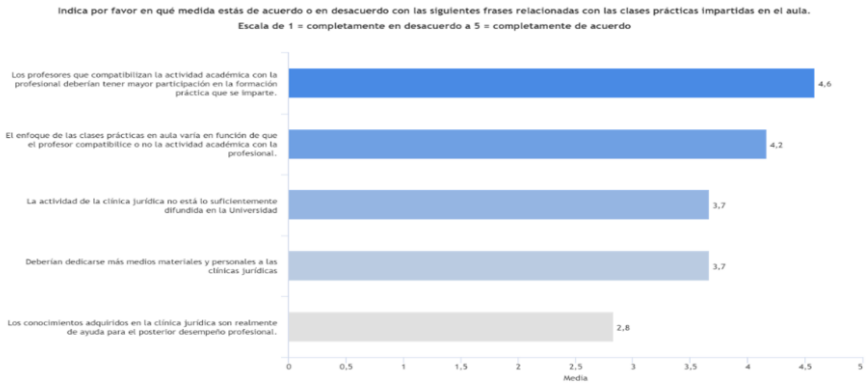
Otro aspecto que no resultó bien valorado fue la utilidad de las prácticas de aula para abordar posteriormente las prácticas externas. En las reuniones grupales que mantuve con los alumnos tras la encuesta intenté profundizar en esta cuestión. Los encuestados justificaron la baja valoración de este aspecto en el hecho de que un porcentaje importante de las prácticas del grado no están basadas en casos reales, no se les facilita documentación completa de los procedimientos judiciales o administrativos para que puedan familiarizarse con ella y, a la hora de diseñar las prácticas, no se tienen en cuenta los supuestos que, en ocasiones de forma masiva, están llevando los despachos y que son, normalmente en los que se busca su colaboración[54]. Otras cuestiones que se pusieron de relieve en estas reuniones afectaban más a sus dificultades a la hora de adaptarse a la operativa de los despachos, empresas o instituciones en las que realizan las prácticas. Entiendo que esto es algo que difícilmente puede solucionarse desde la Universidad por lo que he considerado que debía de quedar fuera del análisis.



[54] Tal vez esta cuestión se haya puesto de relieve por la especial tipología de demandas que se ven en nuestro despacho de forma masiva (recuperación de deuda, demanda contra entidades financieras por abusividad o falta de transparencia de cláusulas contractuales, vulneración del derecho al honor por alta indebida en ficheros de solvencia patrimonial y crédito, etc.).

Al hilo de estas reivindicaciones de los alumnos, se pusieron de manifiesto otras dos cuestiones que entiendo que merecen una reflexión. La primera de ellas es el hecho de que los participantes en la encuesta consideraron que los profesores que compatibilizan su actividad académica con el ejercicio profesional deberían tener un especial protagonismo en la formación práctica. Esto es algo que no siempre se tiene en cuenta a la hora de distribuir la docencia en las distintas Universidades. Los profesores asociados pueden realizar una importante función de apoyo en la profesionalización del alumnado y, dado que son conocedores de primera mano de los sectores a los que pertenecen, pueden ser un apoyo importante a otras figuras con perfil más académico en el enfoque práctico de las asignaturas.

La otra cuestión que destacaría es el desconocimiento por parte del alumnado de la actividad realizada en las clínicas jurídicas. La gran mayoría coincide en señalar que las considera una actividad importante para su formación y que, de haberlas conocido, habrían estado interesados en colaborar con ellas. Animan a los organizadores de estas actividades a invertir un mayor esfuerzo en potenciar sus actividades, promocionarlas con eficacia y hacer partícipes a todos los alumnos de sus logros. Indudablemente las clínicas jurídicas son instrumentos muy eficaces para la profesionalización del alumnado, les permiten desarrollar habilidades personales al tiempo que promueven su compromiso social y les sensibiliza ante las desigualdades y dificultades en el acceso a los derechos y a la protección jurídica. A través de las clínicas los alumnos pueden tener conocimiento de primera mano sobre lo que les puede deparar el ejercicio de la abogacía y el funcionamiento de organizaciones sociales que prestan apoyo a personas y grupos vulnerables.



Otro aspecto que consideré interesante analizar en los grupos de trabajo con los encuestados es la tipología de prácticas que, a su juicio, resultaban más útiles para su formación. La asistencia a vistas en juzgados o su visualización por medios telemáticos, el trabajo con casos reales y la simulación de procedimientos judiciales resultaron los medios mejor valorados por los alumnos. Cualquier actividad que les conecte con la práctica real y que les permita asomarse a lo que podría ser su ocupación en el futuro tiene especial interés para ellos.

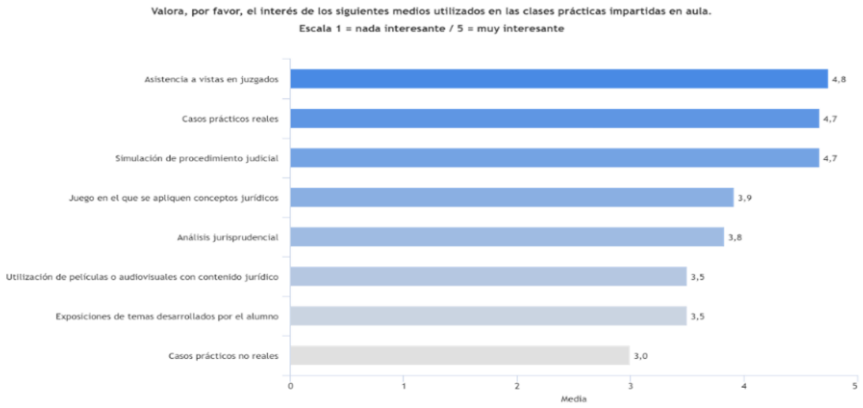
Existe, no obstante, un cierto contrasentido en el hecho de que, pese a que los participantes en el estudio demandan más casos reales, el análisis jurisprudencial no sea un instrumento que goce de mayor valoración. En las reuniones con los estudiantes abordé abiertamente esta cuestión y las únicas conclusiones que pude alcanzar es que el análisis de sentencias les resulta más tedioso, les exige un mayor esfuerzo y concentración, es menos novedoso que otros métodos de trabajo y, al ser un ejercicio individual, es menos enriquecedor que aquellos que se desarrollan en equipo y que permiten una mayor interactuación con otros compañeros. Pese a ello, todos los encuestados coinciden en reconocer su valor formativo.

En cuanto a los medios que pudiéramos considerar menos convencionales, destaca la valoración que hacen los alumnos del juego como herramienta de aprendizaje. Su estimación está por

encima de otros instrumentos que, a priori, podríamos suponer que captarían más la atención de los estudiantes como la utilización de películas o audiovisuales. La gamificación es una práctica que poco a poco va ganando peso en la enseñanza universitaria pese a que inicialmente fuera un instrumento poco considerado en este ámbito educativo. La positiva valoración de los estudiantes sobre este instrumento de aprendizaje fue objeto de debate en las reuniones grupales. Las conclusiones que he podido obtener de sus comentarios es que consideran que es una herramienta muy eficaz para reforzar conocimientos, permite desarrollar habilidades como la agilidad en la resolución de problemas, el trabajo en equipo y una sana competitividad. Por supuesto, todos coinciden en señalar que las clases en las que se desarrollan actividades de este tipo resultan muy amenas.

Las exposiciones realizadas en el aula por los propios alumnos, fruto de modelos pedagógicos que invierten la forma tradicional de entender las clases y convierten al estudiante en la parte central del proceso de aprendizaje, no cuentan con una excesiva aceptación por parte de los encuestados. Aunque existe una importante corriente que apoya el modelo de aula invertida en el que las actividades expositivas y explicación de contenidos se produce fuera del aula, por medio de herramientas tecnológicas y pasan al aula los ejercicios prácticos en forma de exposición de dudas y problemas, estamos todavía lejos de poder afirmar que esta herramienta se ha implantado con éxito en el aula universitaria, especialmente en lo que afecta a la formación práctica. El descontento y reacción desfavorable de los alumnos puede deberse a una herencia, todavía muy interiorizada, del modelo tradicional de enseñanza en el que el profesor es el responsable de transmitir los conocimientos. Los alumnos manifiestan que no se sienten cómodos con este tipo de actividades, les cuesta tener clara su función y consideran que en este tipo de clase se transmite mucha información superflua y resulta más dificultoso llegar al centro de los problemas. Cuando es el profesor quien dirige la práctica, interrogando a los alumnos sobre los aspectos sustanciales de la misma llegan a identificar los problemas y soluciones con mayor claridad. Por otro lado, este tipo de trabajos exigen a los estudiantes emplear más tiempo en

su preparación y su exposición en el aula suele ser un problema para aquellos que tienen dificultades para hablar en público.



3. VALORACIÓN POR LOS ALUMNOS DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

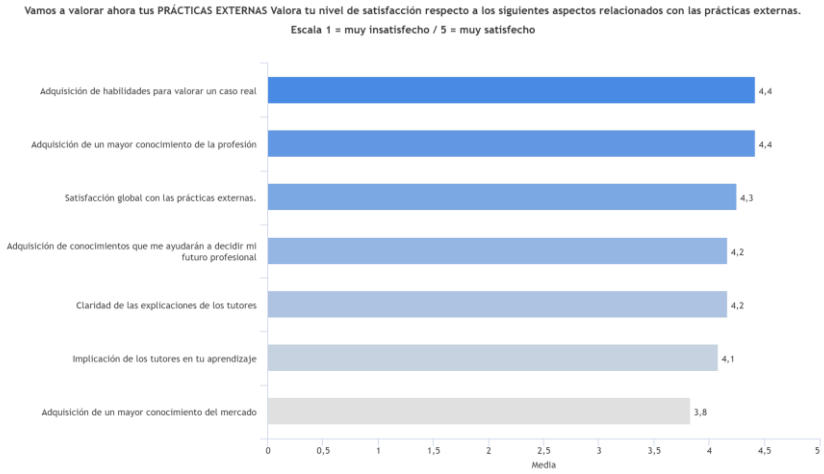
Las prácticas externas son la herramienta más eficaz que la Universidad puede poner a disposición de los alumnos para facilitar su incorporación al mercado laboral. A través de ellas los estudiantes ponen en valor sus conocimientos, detectan los puntos débiles de su formación, pueden orientar su futuro laboral y adquieren habilidades que les serán muy útiles en los comienzos de su vida profesional. Dado que el contacto con los alumnos que participaron en la encuesta se hizo precisamente a través de este tipo de prácticas, me pareció de interés incluir en este análisis una valoración de las mismas. Para realizarlo con un cierto rigor consideré que sería útil conocer el tipo de empresa en la que los encuestados estaban realizando sus prácticas. La mayoría lo hacía en despachos de abogados, salvo un pequeño porcentaje que las realizaban en el sector público[55]. El 58,3% estaban integrados en despachos pequeños, de menos de diez abogados, mientras que el 33,3% restante lo hacía en bufetes de mayor tamaño. Esta

[55] Los dos alumnos que estaban en esta situación estaban realizando prácticas en juzgados.

distinción me pareció importante ya que las dinámicas de trabajo, tiempo de dedicación de los tutores a los alumnos, dificultades a la hora de entender los procesos de trabajo pueden ser distintas en unos que en otros.

En líneas generales el nivel de satisfacción de los alumnos con este tipo de prácticas es muy alto. Consideran que les permiten adquirir habilidades para afrontar casos reales y que les ayudan a alcanzar un mayor conocimiento de la profesión. Valoran muy positivamente el papel de las prácticas externas para poder orientar su futuro desempeño profesional y, salvo casos puntuales, consideran que los tutores de las prácticas se implican en su aprendizaje. Sin embargo, no parece que el tiempo en el que permanecen en los despachos les permita adquirir un conocimiento adecuado del mercado. Los estudiantes en prácticas están un corto periodo de tiempo en las organizaciones que los acogen durante el cual se busca, principalmente, que refuercen y apliquen sus conocimientos técnicos. Normalmente no entran en contacto con los clientes ni con la problemática de su gestión, no se les traslada información sobre la actividad comercial que se despliega o sobre cuestiones de gestión y organización interna. Tal vez por eso, esta parte de la praxis, continúa resultándoles un poco ajena. Indudablemente para los estudiantes que opten por emprender y abrir sus propios despachos esta sería una formación muy útil.

Pese a que, como he indicado, las prácticas externas han resultado bien valoradas, en las reuniones grupales se pusieron sobre la mesa algunos aspectos que deben hacernos reflexionar: trabajos reiterativos, poco tiempo dedicado a su formación, tiempos desaprovechados, ausencia de una remuneración en aquellos casos en los que es evidente que se les utiliza para sacar adelante trabajos masivos y poco cualificados. Me consta que la Universidad está invirtiendo tiempo y esfuerzo en tratar de reconducir estas cuestiones haciendo verdaderos equilibrios para mejorar el estatus de los estudiantes sin dificultar su acceso a este tipo de prácticas.



4. VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LA FORMACIÓN DE LOS ALUMNOS REALIZADA POR LOS TUTORES DE LAS PRÁCTICAS EXTERNAS

Una parte importante del trabajo se desarrolló con los tutores de las prácticas, todos ellos abogados en ejercicio con amplia experiencia profesional y con puestos de responsabilidad dentro de sus respectivas organizaciones. La media de edad de los encuestados superaba los 48 años, siendo un 62,5 % mujeres frente a un 37,5 % de hombres.

Todos los tutores de las prácticas eran licenciados o disponían del grado en Derecho y únicamente un reducido número de ellos, en concreto un 12,5%, habían cursado estudios de máster. Las Universidades de origen, en este caso eran más diversas, pero con importante protagonismo nuevamente de la Universidad de Oviedo, dado el lugar elegido para realizar el estudio.

La metodología de trabajo con los tutores de las prácticas siguió un patrón similar a la desarrollada con los alumnos aun cuando, en su caso, tuvo un papel protagonista el trabajo grupal. El resultado de la encuesta realizada a los tutores pone de manifiesto que valoran especialmente la actitud de los alumnos que realizan con ellos las prácticas. Consideran que, por regla

general, se muestran colaboradores, asumen las correcciones que les realizan y manifiestan interés por aprender. En las reuniones grupales se puso especial acento en estas “habilidades blandas”, imprescindibles para integrarse en la vida laboral. Las empresas se fijan, cada vez más, en los alumnos que destacan por este tipo de destrezas que son más difíciles de educar. Los estudiantes que, tras las prácticas, son propuestos para incorporarse a la plantilla deben de ser perfiles que, además de contar con la formación exigida, estén orientados a la productividad, tener capacidad para resolver problemas y pensamiento crítico, saber adaptarse a los cambios y trabajar en equipo.

En cuanto al análisis de las “habilidades duras”, es decir, de los conocimientos con los que llegan los alumnos a los despachos la valoración de los tutores también es positiva. Consideran que los estudiantes que acogen en prácticas son capaces de interpretar documentos jurídicos básicos y, por lo general, manejan adecuadamente conceptos elementales. En las reuniones grupales varios tutores coincidían en señalar que el hecho de tener que refrescar o aclarar determinados conceptos que se aplican a los trabajos que encomiendan a los alumnos es algo que dan por hecho y que no supone ningún obstáculo para ellos, bien al contrario de lo que opinan los estudiantes. Pero, en la mayoría de las ocasiones, el problema no está tanto en los conceptos en sí mismos como en las dificultades que tienen los alumnos para expresarlos, tanto por escrito como oralmente. Esta percepción de los tutores es algo que se ve también, de una forma clara, en las aulas. Las nuevas generaciones tienen cada vez más dificultades para desarrollar argumentos jurídicos, su redacción no es fluida, ni ordenada y la expresión oral suele ser un problema para un buen número de ellos.

En relación con esta cuestión algunos tutores hacían hincapié en la poca atención que prestan los alumnos a la forma en la que presentan los documentos en los que trabajan. Tienen la impresión que no leen lo que escriben y que consideran que las cuestiones formales no son importantes. Son excesivamente coloquiales en sus expresiones y llegan incluso a utilizar las abreviaturas que emplean al comunicarse por redes sociales.

Curiosamente, pese a ser una generación de nativos digitales, no manejan adecuadamente los procesadores de texto. Tampoco esta cuestión es ajena a lo que los profesores podemos percibir en las aulas. Parece claro que debemos reforzar esta cuestión en la Universidad y, ya desde los primeros cursos del grado, exigir una mayor corrección en los aspectos formales de los trabajos que presentan.

Pese a las fortalezas de estas nuevas generaciones, más habituadas al trabajo en equipo, con una mayor formación en idiomas y más adaptables al cambio, la percepción es que las nuevas promociones tienen un mayor grado de inmadurez, profundizan cada vez menos en los asuntos en los que trabajan y tardan más en realizar un trabajo autónomo ya que parecen necesitar cada vez más apoyo para sentirse seguros.

5. CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza y aprendizaje involucra diferentes metodologías que hacen de él un acto complejo y laborioso. Las clases magistrales en la enseñanza del Derecho tienen un papel fundamental y deben mantenerse como base formativa, pero es incuestionable que la formación práctica debe tener un cada vez mayor protagonismo ya que es un complemento indispensable para facilitar la profesionalización de los estudiantes y ayudarles a conseguir una mejor adaptación al complejo y cambiante mercado laboral actual.

Los estudiantes valoran positivamente el esfuerzo que se hace desde las aulas para proporcionarles una formación práctica. No obstante, demandan un mayor peso de la misma en los programas educativos y una mayor orientación a lo que exigen en cada momento los distintos operadores jurídicos. Manifiestan especial interés en que se facilite la asistencia a vistas en los juzgados, que se lleven a las aulas casos reales y que se introduzcan metodologías novedosas como el juego para reforzar el aprendizaje.

Otro elemento fundamental en la profesionalización del estudiante son las clínicas jurídicas. Pese a que los estudiantes reconocen el valor de este instrumento coinciden en señalar que su actividad no está muy difundida en sus facultades. Recomiendan emplear más medios personales y materiales en dotarlas de contenido y difundir sus actividades y resultados entre el alumnado.

Las prácticas externas contribuyen a completar la formación práctica, permiten a los estudiantes poner a prueba sus conocimientos en un ámbito ajeno a la Universidad, les asoman al mercado laboral y les ayudan a definir su futuro profesional. Sin perjuicio de que deban controlarse determinadas malas praxis de algunas organizaciones y procurar su remuneración, la Universidad debe poner todos los medios a su disposición para facilitarlas y potenciarlas dada la incidencia que pueden llegar a tener en la profesionalización de los estudiantes y en su acceso al mercado laboral.

La visión de los tutores de las prácticas resulta de especial interés para valorar si en las aulas se está trabajando en la dirección adecuada. No obstante, los tutores parecen poner más hincapié en determinadas "habilidades blandas" que deben tener los alumnos para poder incorporarse a los despachos u organizaciones que en la formación práctica con la que llegan sus tutelados. Dan por hecho que tienen que trabajar en este aspecto y no supone un obstáculo para ellos. Coinciden que la mejor formación práctica es una buena base teórica que ellos puedan manejar junto con unas competencias básicas como la orientación a la productividad, la capacidad de resolver problemas y la adaptabilidad a un mercado continuamente en cambio.

Capítulo 10

DESCUBRIMIENTO DE LA PERSONALIDAD, APTITUDES Y HABILIDADES DEL ALUMNO DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS

Manuel Portero Henares
Profesor Titular de Derecho Penal
Universidad de Castilla-La Mancha

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 1.1. Finalidad. 1.2. Antecedentes y estado actual. 2. OBJETIVOS DEL PROYECTO. 2.1. Hipótesis. 2.2. Antecedentes y resultados previos por analogía o similitud de métodos. 2.3. Equipos de orientación profesional en Universidades españolas. 2.4. Metodología y plan de trabajo. BIBLIOGRAFIA.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Finalidad

La evaluación de las características de la personalidad en un candidato o candidata es una práctica habitual en el proceso de búsqueda de empleo y de selección de personal en el ámbito del sector privado. Este tipo de pruebas de evaluación son utilizadas por los empleadores para dirimir las candidaturas más idóneas para cubrir uno o varios puestos de trabajo, añadidas al análisis curricular y a sus capacidades profesionales específicas vinculadas a las especificidades técnicas del puesto de trabajo a cubrir.

De algún modo también lo es en el ámbito del sector público, aunque de un modo más superficial, dado que en la mayoría de los procesos selectivos para el acceso a la función pública o a los distintos cuerpos de personal laboral al servicio de las administraciones públicas además de evaluación curricular, pruebas genéricas o específicas sobre un temario predeterminado que aborda los contenidos del puesto o escala de puestos a cubrir,

se añade test psicotécnicos. Estos test no cumplen de un modo directo y completo el objetivo de analizar la personalidad del candidato o candidata al puesto a cubrir de un modo relacional o dirigido a un análisis específico de idoneidad, sino que abordan análisis genéricos de aptitud e idoneidad psicológica.

A esos análisis organizados alrededor de ese tipo de test psicotécnicos en algunos procesos selectivos para cubrir puestos relacionados con determinados sectores (fuerzas y cuerpos de seguridad, servicios de protección civil o contra incendios, servicios de seguridad, administración de justicia en algunos ámbitos, etc…) se añade una entrevista personal que llevan a cabo expertos en psicología y que suelen tener esa misma finalidad de análisis genérico de la capacidad o personalidad del sujeto desde un punto de vista abstracto.

El objetivo general de este trabajo es poner de manifiesto los beneficios de orientar a lo largo de la vida académica del alumnado de ciencias jurídicas el descubrimiento de su personalidad en aquellos aspectos que tienen relación con sus competencias y habilidades para el desempeño futuro de las distintas opciones profesionales relacionadas con su formación académica. Dicha orientación debe tener como base el desarrollo de un test que sirva como base a dicho descubrimiento.

El objetivo concreto de este trabajo es servir como punto de partida para el diseño de ese test.

El contenido de dicho test ha de ser bimodal. Por un lado, debe tener una orientación y contenidos que consistan en un test de personalidad que tenga como objetivo descubrir cuáles son sus competencias y capacidades predominantes en cada individuo, de un modo personalizado e individual. Por otro lado, debe incluir como segunda fase más específica los contenidos orientados a la relación entre esas competencias, capacidades y habilidades y las características profesionales de las distintas opciones a las que mejor se adecúe la personalidad del individuo. No nos estamos refiriendo a una orientación a las competencias que tengan que ver con los contenidos ni conocimientos del currículo de la formación en ciencias jurídicas ni con los aspectos materiales ni técnicos de las distintas disciplinas en que está organizada dicha

formación, sino con los aspectos de la personalidad que hagan a cada individuo más o menos proclive a desarrollar en un futuro a medio plazo la profesión jurídica de su elección.

1.2.Antecedentes y estado actual

Aunque no coincide exactamente con la finalidad ni el contenido del análisis de la personalidad propuesto en este trabajo, podríamos estimar como antecedente más directo los test de personalidad y otras evaluaciones psicométricas que se han venido utilizado en el ámbito de la empresa privada para la selección de trabajadores desde hace décadas.

El uso de este tipo de pruebas en el ámbito laboral se ha ido desarrollando y perfeccionando a lo largo del tiempo. Desde principios del siglo XX, algunos de los pioneros de la psicología industrial, como Hugo Münsterberg y Walter Dill Scott, comenzaron a explorar la aplicación de la psicología a los negocios y la industria. Se les considera los precursores de la idea de usar pruebas y evaluaciones para comprender mejor a los candidatos y seleccionar a las personas más adecuadas para cada tipo de trabajo.

En las décadas de los años 40 y 50 del siglo XX, tanto durante como después de la Segunda Guerra Mundial, hubo un aumento significativo en el uso de pruebas de personalidad y otras evaluaciones psicométricas en el proceso de selección de personal tanto en el ámbito privado como en procesos selectivos de ámbitos “sensibles” de la administración o de los servicios públicos, sobre todo en Estados Unidos y particularmente en esas agencias especialmente sensibles (FBI, CIA, US Army, y en programas científicos de determinadas universidades y centros de investigación. Este período vio el desarrollo de pruebas como el MMPI (Inventario Multifásico de Personalidad de Minnesota), que inicialmente se creó para evaluar trastornos psicológicos, pero también se utilizó en contextos laborales y en esos contextos de seguridad e investigación científica experimental.

Durante las décadas de los años 60 y 70 del siglo XX se desarrollaron modelos de evaluación de personalidad más sofisticados a los originarios, fruto de la evolución exponencial

de la psicología, como el modelo “Big Five”, que se convirtió en un enfoque ampliamente aceptado por parte de la comunidad científica para evaluar la personalidad en el ámbito laboral y que es el precursor y antecedente más directo en nuestra propuesta. Este modelo o teoría psicológica describe la personalidad humana en términos de cinco dimensiones fundamentales. Estas dimensiones son:

- Apertura a la experiencia (Openness to Experience): se refiere a la disposición a explorar nuevas ideas, experiencias y actividades. Las personas con puntuaciones altas en esta dimensión tienden a ser imaginativas, creativas y abiertas a probar cosas nuevas, mientras que las personas con puntuaciones bajas pueden ser consideradas más tradicionales o convencionales, por denominarlo de un modo sintético.
- Responsabilidad (Conscientiousness): esta dimensión se relaciona con la organización, la planificación y la autodisciplina. Las personas con puntuaciones altas en responsabilidad tienden a ser más confiables, meticulosas y orientadas a metas, mientras que aquellas con puntuaciones bajas pueden ser más livianas y menos estructuradas en su predisposición o enfoque para la autoorganización y la autoexigencia.
- Extraversión (Extraversion): se refiere al grado de sociabilidad, energía y búsqueda de estimulación social. Las personas extravertidas suelen ser sociables, enérgicas y buscan la compañía de los demás, mientras que las personas introvertidas tienden a ser más reservadas y se decantan por el desarrollo de actividades más solitarias.
- Amabilidad (Agreeableness): esta dimensión evalúa la disposición a cooperar y ser compasivo. Las personas con altos niveles de amabilidad tienden a ser altruistas, comprensivas y amigables, mientras que aquellas con bajos niveles pueden ser más críticas y competitivas. Podríamos relacionar esta variable con la empatía, en cierto modo, y con variables relacionadas con la asertividad o la sociabilidad del individuo.

- Estabilidad emocional (Neuroticism): Se refiere a la estabilidad emocional y la capacidad para hacer frente al estrés. Las personas con altos niveles de neuroticismo pueden ser más propensas a la ansiedad, la preocupación y la inestabilidad emocional, mientras que aquellas con bajos niveles tienden a ser más tranquilas y resistentes al estrés.

A lo largo de las décadas de los años 80 y 90 del pasado siglo la utilización de pruebas de personalidad y evaluaciones en los procesos de selección de personal vivió una expansión notable a la par que cobró especificidad sectorial, es decir podemos considerar estos años como claves en el desarrollo de pruebas de evaluación de la personalidad específicas en función de los sectores productivos, de los ámbitos industriales y de al distinta fenomenología de las administraciones públicas y de los procesos selectivos para concurrir a las mismas.

Además, y esto puede considerarse determinante, es esta la época del auge, no exento de controversia, en la utilización de análisis psicológicos en el ámbito de la administración de justicia. Los test de personalidad, incluyendo aquellos basadas en el comentado modelo Big Five, comenzaron a ser utilizados en diversos contextos de la administración de justicia, adoptados por aquellos sectores científicos anexos a la Criminología, como la psicología forense, la medicina forense o la criminalística, aplicándose, con mayor o menor auge y asiduidad a la evaluación de testigos en causas penales, a la selección de jurados y la evaluación de los acusados. En otros ámbitos judiciales, como el derecho de familia también comenzaron a utilizarse para dirimir la estabilidad de los menores en los casos de separaciones y divorcios contenciosos y en asuntos sobre incapacitación, tutela o expedientes de adopción.

Este auge no estuvo, ni está, exento de críticas y preocupaciones al respecto de la utilización de este tipo de pruebas. Algunos de los problemas que la comunidad científica suele cuestionar son: la propia fiabilidad y validez, por el sesgo o malinterpretación que pueden tener estas pruebas en determinados enfoques; cuestiones éticas (sobre todo en las últimas décadas) sobre la privacidad y el consentimiento

informado de las personas sometidas a evaluación psicológica en un contexto legal; déficits en la configuración de las pruebas de variables basadas en la cultura y la diversidad, lo que podría afectar la validez de los resultados, especialmente en casos que involucran personas de orígenes culturales distantes respecto del país en el que tiene lugar la evaluación; y la gran preocupación más patente conforme evolucionan las técnicas de información y extracción de datos, la posibilidad de desarrollo de perfiles y la preocupación de que los resultados de las pruebas pudieran utilizarse para desarrollar estereotipos que podrían influir negativamente en la toma de decisiones judiciales y condicionar a los operadores jurídicos.

Podemos afirmar que en la actualidad, en las primeras dos décadas del siglo XXI, las pruebas y test de evaluación de la personalidad son comunes en prácticamente todos los ámbitos empresariales superiores en volumen al concepto de la pequeña empresa y, desde luego, en la práctica totalidad de los sectores de la administración pública, y son utilizados para evaluar la idoneidad de los candidatos para un puesto de trabajo y para medir la compatibilidad con la cultura de la empresa, a pesar de que este tipo de cuestiones parezcan más propias del mundo anglosajón.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO

2.1. Hipótesis

Tal como se ha venido exponiendo, la utilización de test de personalidad ha sufrido un auge y expansión desde mediados del siglo XX que ha derivado en la generalización de su uso como herramienta en los procesos de selección y contratación en el ámbito laboral, público y privado, en la práctica totalidad de los países de nuestro entorno socio cultural.

Las pruebas de personalidad pueden ser una herramienta muy valiosa en dichos procesos de selección como herramienta en la búsqueda de candidatos que se ajusten no solo a las habilidades técnicas requeridas, sino también a la cultura de la empresa y a las demandas del puesto de trabajo. Para ello se precisa que los candidatos participen de manera honesta y auténtica en estas

evaluaciones, pues de otro modo se generarían consecuencias perniciosas en dichos procesos de selección. Los propios test incorporan en su diseño instrumentos imperceptibles para la detección de respuestas equívocas o inciertas. Además de estos motivos de fiabilidad, también es importante que el uso de este tipo de test o pruebas de detección de facetas de la personalidad y sus evaluaciones se lleven a cabo de manera ética y respetando las normas sobre protección de datos y todas aquellas posibles afectaciones del derecho a la intimidad vigentes en cada país en cada momento histórico, incluyendo las normas de autorregulación o *compliance* que puedan existir en sectores concretos. Además, en añadidura, siempre hemos de tener presente que los test de personalidad deben usarse como una herramienta complementaria en el proceso de selección, junto con entrevistas y referencias, para tomar decisiones informadas sobre los candidatos a ocupar puestos de trabajo, pero no como herramienta única en dicho proceso.

Sin embargo, y a pesar de que el origen de nuestras preocupaciones sobre la detección de las capacidades y habilidades en el alumnado universitario del ámbito de las ciencias jurídicas tiene mucho que ver con este tipo de pruebas, desde una perspectiva netamente cualitativa, no hemos encontrado ni en la praxis más habitual en el mercado privado, ni en los test psicotécnicos preponderantes en el ámbito del empleo público y de las convocatorias a los procesos selectivos al mismo, instrumentos ni herramientas con una base científica que nos permitan evaluar dichas competencias y habilidades de una manera práctica, sólida y eficazmente orientadora.

2.2. Antecedentes y resultados previos por analogía o similitud de métodos

Provenientes del mercado anglosajón principalmente, estas son algunas de las pruebas de evaluación de la personalidad más comunes en el contexto de la búsqueda de empleo:

- Myers-Briggs Type Indicator (MBTI): Esta prueba evalúa la personalidad en términos de preferencias en cuatro dimensiones: extraversión/introversión, sensorial/intuitivo, pensamiento/feeling y juicio/percepción. El resultado es un tipo

de personalidad de cuatro letras que puede ayudar a los evaluadores de la prueba a comprender mejor cómo un candidato se ajustaría a un equipo o entorno laboral específico.

- Big Five Personality Traits (Los Cinco Grandes): Metodología a la que ya hemos hecho referencia anteriormente, y que evalúa la personalidad en cinco dimensiones: apertura a la experiencia, conciencia, extraversión, amabilidad y estabilidad emocional. Las pruebas basadas en este modelo ayudan a los empleadores a comprender la personalidad de un candidato en función de estas dimensiones.

- 16PF (16 Personality Factors): Esta prueba mide 16 rasgos de personalidad, incluyendo la ansiedad, la dominancia, la independencia y la sensibilidad. Es útil para comprender aspectos más detallados de la personalidad de un candidato.

- Hogan Personality Inventory (HPI): Esta prueba evalúa la personalidad en el contexto laboral y se enfoca en rasgos que se correlacionan con el éxito en el trabajo, como la ambición, la profesionalidad y la empatía.

- DiSC Assessment: El modelo DiSC (Dominancia, Influencia, Estabilidad y Conciencia) se utiliza para evaluar cómo un individuo se comporta en el entorno laboral y cómo se relaciona con los demás.

- Pruebas de Integridad: Estas pruebas evalúan la integridad y la ética de un candidato, lo que es especialmente importante en roles donde la honestidad y la confiabilidad son fundamentales.

Ninguna de estas herramientas se amolda netamente a nuestra hipótesis ni a nuestros objetivos, que son la orientación al alumnado de ciencias jurídicas en la detección de sus capacidades, competencias y habilidades para la elección de una futura orientación profesional, y que incluya no solo el desenvolvimiento en sí de esa actividad profesional, sino también, y no menos importante, la preparación psicológica para el proceso de preparación (oposiciones de larga duración) en algunos casos.

2.3. Equipos de orientación profesional en Universidades españolas

En España, la mayoría de las universidades ofrecen servicios de orientación vocacional y profesional para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional, con mayor o menor intensidad y, en general, sin apenas herramientas científicas que apoyen esos procesos de toma de decisiones. Estos servicios suelen estar disponibles para estudiantes de pregrado, posgrado e incluso exalumnos, y su labor puede estratificarse del siguiente modo, sin pretensiones de exhaustividad:

- Información sobre Programas Académicos: Los asesores de orientación proporcionan información detallada sobre los programas académicos disponibles en la universidad, las opciones de titulación, las especializaciones y las oportunidades de investigación.
- Asesoramiento Individual: los estudiantes pueden programar citas individuales con asesores de orientación vocacional para discutir sus intereses, metas profesionales, aptitudes y opciones académicas. Estos asesores pueden ayudar a los estudiantes a explorar carreras, programas de estudio y rutas académicas que se ajusten a sus objetivos.
- Sesiones de Orientación Grupal: en menor medida o no con tanta periodicidad, pero las universidades a menudo organizan talleres y sesiones informativas grupales sobre temas relacionados con la orientación vocacional. Estos suelen incluir discusiones sobre cómo elegir una carrera, desarrollar habilidades de búsqueda de empleo y planificar la transición de la universidad al mundo laboral.
- Evaluación de intereses y habilidades: en mucha menor medida, los estudiantes pueden realizar pruebas y evaluaciones de personalidad, intereses y aptitudes para ayudarles a identificar posibles campos de estudio y carreras que se ajusten a sus características personales,

aunque no hemos encontrado en este sentido herramientas más allá de test de personalidad o de inteligencia clásicos.

- Recursos de Búsqueda de Empleo: los servicios universitarios de orientación laboral a menudo ofrecen recursos y asesoramiento sobre la búsqueda de empleo, incluyendo la elaboración del currículum, la preparación de entrevistas de trabajo y la búsqueda de prácticas y empleos en formación.
- Sesiones de Desarrollo de Habilidades: En el seno de algunas titulaciones especializadas, en algunos másteres de perfil profesionalizante, los estudiantes pueden participar en sesiones de desarrollo de habilidades que abordan temas como la toma de decisiones, la gestión del tiempo y la comunicación oral en público.
- Asesoramiento sobre Estudios en el Extranjero: con frecuencia, y al hilo de programas de intercambio universitario, los asesores de las oficinas universitarias de orientación laboral proporcionan información sobre programas de intercambio, becas y oportunidades de estudios internacionales.

La práctica totalidad de las Universidades españolas poseen servicios y oficinas de este tipo, y por citar algunas, y de nuevo sin ánimo de exhaustividad alguno, la Universidad Autónoma de Madrid ofrece servicios de asesoramiento profesional a través de su "Oficina de Prácticas y Orientación Profesional"; la Universidad Complutense de Madrid mediante la "Oficina de Prácticas y Orientación Profesional"; la Universidad de Valencia: lo lleva a cabo a través de su "Servicio de Inserción Profesional, Prácticas y Empleo" (SIPE); la Universidad de Sevilla mediante la "Unidad de Orientación Profesional y Empleo"; en la Universidad de Granada tiene como denominación "Oficina de Prácticas en Empresas y Empleo"; y en la Universidad de Castilla-La Mancha, de la que provengo, se denomina CIPE.

2.4. Metodología y plan de trabajo

La finalidad primordial de este trabajo es presentar la hipótesis, los condicionantes científicos, históricos y ambientales para la elaboración de un cuestionario que constituya una herramienta válida para la orientación a los estudiantes de ciencias jurídicas en sus competencias, aptitudes y habilidades de cara a enfocar idóneamente y con las mayores garantías de éxito su futuro profesional.

A diferencia de otras disciplinas, las profesiones que tienen que ver con la práctica forense tienen muy diversos condicionantes a la hora de dirimir qué cualidades son más óptimas para su desempeño. Unas requieren un periodo sumamente sacrificado de preparación, oposiciones de larga duración con una carga de trabajo ingente y con escasos periodos de descanso (oposiciones a la carrera judicial, fiscal, o al cuerpo notarial, entre otras). Otras requieren unas cualidades y habilidades asertivas, empáticas y negociadoras en consonancia con largos periodos de estudio y preparación (abogacía o asesoramiento de empresas).

Una herramienta válida de trabajo para el descubrimiento de la potencialidad de estas habilidades en el alumnado de ciencias jurídicas debe indagar acerca de todas estas competencias:

Trabajo en equipo

Capacidad de organización

Capacidad de planificación

Capacidad de análisis

Sociabilidad

Liderazgo

Orientación a objetivos

Capacidad de adaptación

Toma de decisiones

Resiliencia

Creatividad

A modo de ejemplo, y siguiendo con la comparación entre profesiones jurídicas directamente implicadas en la práctica forense, la orientación óptima para una oposición de larga duración debe ofrecer altas tasas (sobre todo y sin desdeñar las otras) en las siguientes competencias:

Trabajo en equipo

Capacidad de organización

Capacidad de planificación

Capacidad de análisis

Sociabilidad

Liderazgo

Orientación a objetivos

Capacidad de adaptación

Toma de decisiones

Resiliencia

Creatividad

La orientación óptima para la profesión de abogado debe ofrecer altas tasas (sobre todo y sin desdeñar las otras) en las siguientes competencias:

Trabajo en equipo

Capacidad de organización

Capacidad de planificación

Capacidad de análisis

Sociabilidad

Liderazgo

Orientación a objetivos

Capacidad de adaptación

Toma de decisiones

Resiliencia

Creatividad

El test contará con aproximadamente 50 preguntas. Llevaremos a cabo una prueba de funcionamiento con los alumnos de primer curso de grado en Derecho de la Facultad de Derecho de Albacete en el mes de febrero de 2024, aproximadamente 150 alumnas y alumnos. A continuación, llevaremos a cabo la validación del test, por parte del Área de Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Castilla-La Mancha, en el Campus de Albacete, a cargo de la Profesora Titular de Estadística Noelia García Rubio y su equipo, y lo pondremos en funcionamiento en el CIPE de la Universidad de Castilla-La Mancha en el curso 2024/2025.

BIBLIOGRAFÍA

Aguilar Morales, J.E. (2019), Las pruebas psicométricas en el ámbito laboral, Network de psicología organizacional, Asociación Oaxaqueña de Psicologíay.

Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). "The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis." *Personnel Psychology*.

Chambers, A., & Wilson, M. (2007). Assessing male batterers with the Personality Assessment Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 88, 57-65.

Font-Mayolas, S. (2011). Cuestionario de personalidad PAI. En Fernández Ballesteros (Dir.). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid, Pirámide.

Morey, L.C. (1991). *Personality Assessment Inventory – Professional Manual*. Florida, USA: Psychological Assessment Resources, Inc.

Morey, L.C. (1996). *An interpretative guide to the Personality Assessment Inventory* (PAI). USA: Psychological Assessment Resources, Inc.

Morey, L.C. (2007). *Essentials of PAI Assessment. New York*: John Wiley and Sons, Inc.

Ones, D. S., Viswesvaran, C., & Schmidt, F. L. (1993). "Comprehensive meta-analysis of integrity test validities: Findings and implications for personnel selection and theories of job performance." *Journal of Applied Psychology*.

Ortiz-Tallo Alarcón, M., Santamaría Fernández, P., Cardenal Hernáez, V. y Sánchez López, Mª P. (2011). *Adaptación española del Inventario de Evaluación de la Personalidad (PAI).* Madrid.

Salgado, J. F. (1997). "The Five Factor Model of Personality and Job Performance in the European Community*", Journal of Applied Psychology*.

Salgado, J. F., Moscoso, S., & Anderson, N. (2003). "A meta-analytic study of general mental ability validity for different occupations in the European Community", *Journal of Applied Psychology*.

Tett, R. P., Jackson, D. N., & Rothstein, M. (1991). "Personality measures as predictors of job performance: A meta-analytic review." *Personnel Psychology*.

Capítulo 11

DERECHO Y DISCAPACIDAD: LOS RETOS Y OPORTUNIDADES DE LAS PRÁCTICAS CURRICULARES. UNA VISIÓN DESDE LA PRÁCTICA

Raquel Regueiro Dubra
Profesora Contratada Doctora. Universidad Complutense de Madrid
Marta Iglesias Berlanga
Profesora Contratada Doctora. Universidad Complutense de Madrid

SUMARIO: 1. UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIANTADO DE DERECHO CON DISCAPACIDAD EN CIFRAS. 2. ALGUNOS PROBLEMAS QUE DIFICULTAN EL ACCESO DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO CON DISCAPACIDAD A UNAS PRÁCTICAS CURRICULARES ADECUADAS EN LOS BUFETES DE ABOGADOS. 3. CASO DE ADAPTACIÓN NECESARIA EN PROGRAMA DE PRÁCTICAS. 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

1. UNA APROXIMACIÓN AL ESTUDIANTADO DE DERECHO CON DISCAPACIDAD EN CIFRAS

Hoy en día, el 70% de las discapacidades son sobrevenidas[56] y no de nacimiento o congénitas. Lo que significa que cualquier persona puede encontrarse en dicha situación en algún momento de su vida. Si volcamos ese porcentaje en el campus universitario español, en octubre de 2022 había en España, según la Fundación Universia, unos 23.851 estudiantes con certificado de

[56] La discapacidad sobrevenida, entendida como aquella que surge a partir de los seis años como consecuencia de situaciones externas e internas no congénitas, aparece en las estadísticas desde la óptica del origen de la discapacidad, más que como una categoría específica que requiera una especial mención. *Vid*. CERMI, *Discapacidad sobrevenida inclusión laboral y protección social: reflexiones y propuestas*, 2020, disponible en la Dirección URL: https://cermi.es/noticia/discapacidad-sobrevenida-inclusion-laboral-y-proteccion-social-reflexiones-y-propuestas

discapacidad[57], de los cuales el 54% (12.879 aproximadamente) escogió la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas[58].

Por lo que se refiere a los estudiantes de Derecho, a saber, la carrera por la que optó el 11.3% de los estudiantes con discapacidades físicas, un 8.6% tiene discapacidades orgánicas, el 10.7% discapacidades visuales, un 7.8% discapacidades auditivas, el 14.8% trastornos mentales y un 3.6% dificultades del aprendizaje[59]. En consecuencia, las personas con discapacidad no son un colectivo homogéneo y su mayor incorporación y desarrollo profesional en los despachos de abogados requiere una adaptación modulada a sus particulares circunstancias personales y a las condiciones de cada puesto de trabajo y de cada organización.

Con el fin de orientar las estrategias en la gestión de este alumnado, únicamente esbozaremos los problemas más acuciantes que, desde nuestro punto de vista, dificultan su mejor acceso a unas adecuadas prácticas curriculares y, por ende, a su desarrollo profesional como juristas.

---

[57] El certificado de discapacidad es un documento oficial que acredita la condición legal de persona con discapacidad, a la que se concede un grado de discapacidad concreto. Este grado de discapacidad se evalúa mediante un baremo estatal, valorándose las limitaciones de la persona y los factores sociales complementarios relativos como el entorno familiar, la situación laboral, educativa y cultural que dificultan su inclusión social. El grado de discapacidad se expresa en un porcentaje, reconociéndose la discapacidad a partir de un grado del 33%. *Vid*. https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/recurso/certificado-de-discapacidad.

[58] *Vid*. Fundación Universia, *Guía de Atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad*, disponible en la Dirección URL: https://www.fundacionuniversia.net/content/dam/fundacionuniversia/pdf/guias/GUIA4_Atencion%20a%20la%20discapacidad%202020-21%20-%20ACCESIBLE%20-.pdf

[59] *Vid*. Fide, *Conclusiones. Grupo de Trabajo: Buenas prácticas en los despachos profesionales en materia de discapacidad*, junio 2020, p. 3.

2. ALGUNOS PROBLEMAS QUE DIFICULTAN EL ACCESO DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO CON DISCAPACIDAD A UNAS PRÁCTICAS CURRICULARES ADECUADAS EN LOS BUFETES DE ABOGADOS

En primer lugar, aunque en la última década el número de estudiantes con discapacidad en la Universidad se ha multiplicado por tres, su tasa de abandono es también muy significativa[60]. Esta realidad refleja la necesidad de fortalecer el tándem Universidad-bufetes en aras de impulsar la confianza y el acceso del alumnado con discapacidad a unas prácticas curriculares adecuadas y efectivas que integren la discapacidad en los despachos de abogados y que constituyan asimismo su ventaja competitiva.

En el marco universitario, la atención y el apoyo de la Facultad y del claustro docente al estudiantado de Derecho con estas discapacidades deben partir del conocimiento y de la perceptibilidad de los datos oportunos. Por ejemplo, en la Universidad Complutense de Madrid, los datos proceden de un fichero que gestiona la Oficina para la Inclusión de Personas con Diversidad[61]. Esta Oficina -que es la responsable de los datos- sólo puede, sin embargo, comunicárselos a los profesores con el consentimiento previo de las personas interesadas. Ello explica que sólo el 23.2% de este alumnado acuda al profesorado para seguir las clases y que sólo el 21% implique a la propia Universidad. Las estadísticas oficiales revelan que el 55.9% de los estudiantes con discapacidad "salen adelante en las aulas" pidiendo ayuda a sus compañeros/as de pupitre. Por consiguiente, todos los implicados (Universidades, despachos de abogados, instituciones expertas y también los estudiantes con discapacidad) deben trabajar y esforzarse en *pro* de la normalización.

En el caso de las Universidades, a pesar de que no existe una práctica uniforme, ya que cada centro organiza sus actuaciones específicas sobre cómo ayudar a los estudiantes con discapacidad

---

[60] *Vid*. Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2022-2023, Ministerio de Universidades 2023, disponible en la Dirección URL: https://www.Universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf

[61] *Vid*. https://www.ucm.es/oipd

a acceder a unas prácticas curriculares y/o a conseguir un trabajo, es justo destacar que la labor de la Red de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU)[62] está avanzando notablemente en la mejora de las condiciones de este colectivo en el entorno universitario y, en consecuencia, en la predisposición y el superior compromiso de los bufetes.

Pero más allá del empeño de la Universidad, el mayor y mejor acceso de los estudiantes con discapacidad a unas prácticas curriculares en los despachos de abogados también requiere la *determinación leal de las firmas profesionales*. En este camino, la vigente e incompleta adaptación de los bufetes a las necesidades específicas y las preocupaciones de este grupo invita a reflexionar sobre diferentes áreas de mejora que permitan revertir la situación actual[63]. Entre otras, el *acceso*, el *acompañamiento* y los *recursos generales*, tales como las herramientas de trabajo, la tecnología, o el entorno.

Por lo que se refiere al *acceso*, los despachos de abogados todavía deben promover y facilitar la incorporación de profesionales con discapacidad sobre la base de una mayor sensibilización, concienciación, información y formación de todos los miembros del bufete, incluido el Departamento de Recursos Humanos, de manera que se garantice el principio de no discriminación del candidato o candidata a las prácticas curriculares y/o al puesto de trabajo pertinente, asegurando la igualdad de oportunidades durante el proceso de selección. Por ejemplo, el *rango de edad modal* entre los estudiantes con discapacidad es de 40 a 44 años en los varones y de 35 a 39 años en las mujeres; una realidad que incide con toda seguridad en su posterior acceso a las prácticas curriculares y/o al mundo laboral y que invita a los profesionales de recursos humanos a revisar sus políticas de acceso a los distintos sectores de actividad. Llegados a este punto, la colaboración con las *instituciones que operan alrededor de la discapacidad* (por ejemplo, la Fundación Adecco,

---

[62] *Vid*. https://redsapdu.org/home/

[63] *Vid*. Comisión para la Igualdad de Oportunidades en el Empleo, *Adaptaciones razonables para abogados con discapacidades*, disponible en la Dirección URL: https://www.eeoc.gov/es/laws/guidance/adaptaciones-razonables-para-abogados-con-discapacidades

el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) o la Fundación de Derecho y Discapacidad) puede facilitar la propuesta de interesados/as y el conocimiento de las *buenas prácticas*[64] (Plan Familia[65], lenguaje inclusivo[66]…).

Además, teniendo en cuenta que las políticas de incorporación son sumamente diversas, también sería conveniente que las firmas robustecieran el intercambio de experiencias, buenas prácticas y conocimiento, proporcionando un programa de *seguimiento* que identifique la adaptación de los estudiantes con discapacidad a sus prácticas curriculares, así como las medidas que sea necesario adoptar para aprovechar al máximo sus contribuciones y competencias. La idea es que, por ejemplo, a través de las llamadas sesiones *in-mentoring*[67], *coaching*[68] o *job shadowing*[69] los despachos de abogados incentiven la presencia de los estudiantes con discapacidad en todas las áreas profesionales (y no sólo en las tareas auxiliares),

---

[64] *Vid. Guía de Buenas Prácticas. Incorporación y desarrollo profesional de las personas con discapacidad en los despachos de abogados*, 21 páginas, disponible en la Dirección URL: https://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2019/12/Guia-de-las-buenas-practicas-Guide-to-Good-Practices.pdf

[65] El Plan Familia es un beneficio social que se ofrece a los miembros del Despacho y a sus familias.

[66] Se trata de evitar términos que en sí mismos llevan una apreciación negativa de la discapacidad (padecer, sufrir…) y utilizar palabras neutras (presentar, tener, manifestar…) que no prejuzgan el hecho de tener una discapacidad.

[67] Se trata de sesiones *on-line* o presenciales de una hora mediante las que los empleados pueden ser mentores de estudiantes universitarios con discapacidad con el objetivo de apoyarles en su formación universitaria y su orientación profesional.

[68] Consiste en sesiones de una hora con un *coach* profesional para identificar las competencias más sobresalientes y las áreas de mejora del empleado para impulsar su desarrollo y potenciar su carrera dentro de la organización o el ajuste puesto-persona.

[69] Acompañamiento inmersivo con un profesional veterano durante dos o cinco días consecutivos con el fin de vivir una experiencia completa (tareas, reuniones, procesos y responsabilidades) en un entorno real y respondiendo a las dudas profesionales del acompañante.

ajustando sus prácticas curriculares o sus puestos de trabajo a la profesionalidad que puedan ofrecer.

Esa adaptación razonable[70], que sólo busca eliminar los obstáculos en el lugar de trabajo que, de otro modo, impedirían al estudiantado cualificado con discapacidad competir por unas prácticas curriculares, por un empleo o por el acceso a sus beneficios relacionados, debe ser convenida, no obstante, de forma *ad hoc* para que los bufetes puedan comprender, por un lado, la naturaleza de las adaptaciones solicitadas y, por otro, el aspecto exacto del proceso de solicitud, del empleo o de la ventaja que representa una barrera. En este contexto, es especialmente importante que los despachos de abogados retengan: a) que la solicitud de una adaptación razonable no significa que el estudiante con discapacidad no pueda realizar el trabajo; b) que no todos los estudiantes con discapacidad necesitan una adaptación razonable; y c) que dichas adaptaciones no tienen por qué ser necesariamente muy costosas o difíciles de proporcionar[71]. De esta suerte, así como los empleadores deben facilitar una o varias adaptaciones razonables para el proceso de solicitud del colectivo universitario con discapacidad, requiriendo, incluso, documentación suficiente sobre la misma[72], los empleados discapacitados también tienen que comunicar a sus despachos que, debido a una afección médica[73], necesitan un cambio en el proceso de solicitud, en el empleo o en un beneficio derivado. De lo que se trata, en definitiva, es de que los

---

[70] La adaptación razonable se refiere a cualquier cambio en el ambiente laboral o en la manera en que normalmente se hacen las cosas que le permita a una persona con una discapacidad disfrutar de las mismas oportunidades laborales.

[71] Los despachos de abogados a quienes les preocupe el costo de una adaptación pueden acudir, *v.g.* a agencias de rehabilitación vocacional u otros programas estatales. Lo que no puede hacer un empleador que puede pagar el coste de una adaptación razonable sin que ello implique una carga onerosa (dificultad o gasto significativo) es negarse a proporcionar la adaptación por el hecho de que no pueda obtenerla a través de otra fuente.

[72] En particular, cuando la discapacidad o la necesidad de adaptación no sean evidentes. En este contexto, el empleador debe especificar qué tipo de información necesita en relación con la discapacidad, sus limitaciones funcionales o la necesidad de adaptación razonable.

[73] Los estudiantes no están obligados, en el momento de hacer su solicitud, a presentar evidencias de que sus afecciones constituyen una “discapacidad”.

alumnos/as con discapacidad no teman pedir, en cualquier momento de ese proceso o durante el empleo, una o distintas adaptaciones razonables bajo la creencia de que, por ello, el bufete va a considerarles menos competentes. Como es obvio, siempre será mejor resolver una solicitud de adaptación que abordar problemas de desempeño derivados de la falta de reclamación de la adaptación necesaria[74].

Sobre la base de estas consideraciones, a continuación abordaremos un estudio de caso que nos permita comprender y aprehender mejor los avances y los retos todavía pendientes en esa búsqueda de la igualdad de oportunidades en el acceso a unas prácticas curriculares y al empleo de los estudiantes de Derecho con discapacidad.

3. CASO DE ADAPTACIÓN NECESARIA EN PROGRAMA DE PRÁCTICAS

El caso real propuesto ilustra, a nuestro parecer, algunas de las dificultades específicas a las que se enfrentan tanto el/la tutor/a académico/a como la entidad colaboradora y el/la estudiante de prácticas en el marco de la realización exitosa de prácticas curriculares cumpliendo con los objetivos formativos perseguidos.

El artículo 21 del Real Decreto 193/2023, de 21 de marzo, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público, dispone que las Administraciones educativas deben facilitar a los centros docentes públicos los recursos necesarios para garantizar el acceso a los contenidos que formen parte del currículo de que se trate, lo que incluye las prácticas curriculares, habilitando las vías, medios o formatos que mejor se adecuen a las necesidades de cada discapacidad. La traslación de dicha obligación al alumnado con discapacidad que realiza un programa de prácticas externas supone retos distintos según el tipo de discapacidad sufrida y la visibilidad de esta, lo que implicará valorar los

---

[74] *Vid*. https://www.eeoc.gov/es/publications/pequenos-empleadores-y-adaptacion-razonable

impactos positivos y negativos esperables así como la necesidad de ajustar los objetivos de las prácticas.

Ello debe tener en cuenta siempre la premisa de que las prácticas curriculares son, por lo general, la primera experiencia laboral del/la alumno/a y, por lo tanto, su primera oportunidad de integración en el mundo profesional. Por ello, como establece el artículo 6 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, el proyecto formativo de prácticas debe conformarse "siguiendo los principios de inclusión, igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal." El artículo 17 del mencionado Real Decreto da prioridad al estudiantado con discapacidad en la elección y en la adjudicación de prácticas.

El Real Decreto, en su artículo 9, establece igualmente los derechos específicos que deben reconocerse al estudiantado con discapacidad. Además del derecho de tutela por parte del/la profesor/a de Universidad que ejercerá las funciones de tutor/a académico/a y del/la profesional en empresa o entidad en la que se realice la actividad formativa, del derecho a ser evaluado/a y a obtener un informe explicativo de la duración y naturaleza de las prácticas, las actividades desarrolladas durante las mismas y el rendimiento, al pago de una contraprestación económica en caso de que estuviese estipulada y a los derechos de información y representación, los/as estudiantes con diversidad funcional tienen reconocidos, como derechos específicos, a saber:

- Disponer de los recursos necesarios para su acceso a la tutela, a la información, a la evaluación y al propio desempeño de las prácticas en igualdad de condiciones; y,
- Conciliar las prácticas con aquellas actividades y situaciones personales derivadas o conectadas con la situación de discapacidad.

Si bien el Real Decreto hace mención específica al alumnado con diversidad funcional respecto de sus derechos, no es así en cuanto a sus obligaciones. El/la estudiante debe cumplir la normativa vigente relativa a prácticas externas; conocer y cumplir

el proyecto formativo de las prácticas bajo la supervisión de sus tutores/as; mantener contacto con el/la tutor/a académico/a y comunicar cualquier incidencia; entregar los informes de seguimiento y final que le sean requeridos; incorporarse a la entidad en la que va a realizar las prácticas en la fecha acordada, cumplir el horario previsto y respetar las normas de funcionamiento de dicha entidad; guardar secreto profesional y mostrar, en todo momento, una actitud respetuosa. En el mismo orden de ideas, el Real Decreto no establece normas específicas para el estudiantado con discapacidad en relación con los criterios de evaluación de las prácticas, salvo respecto de la habilidad de comunicación oral y escrita: capacidad técnica; capacidad de aprendizaje; administración de trabajo; sentido de la responsabilidad; facilidad de adaptación; creatividad e iniciativa; implicación personal; motivación; receptividad a las críticas; puntualidad; relaciones con su entorno laboral, y; capacidad de trabajo en equipo. Como se verá en el ejemplo real propuesto más adelante, varios de esos criterios de evaluación pueden ser difíciles, y a veces imposibles, de cumplir para un/a estudiante con discapacidad según la naturaleza de sus circunstancias.

A pesar del silencio del Real Decreto al respecto, cabe interpretar que las obligaciones del/la estudiante y los criterios de evaluación deben ajustarse a los derechos, lo que implica que su grado de cumplimiento debe flexibilizarse para tener en cuenta las circunstancias particulares del/la alumno/a. Ello implica, igualmente, que el tutor/a de prácticas debería tener formación específica y disponer de la información necesaria, proporcionada por la Universidad, para poder realizar de forma adecuada el seguimiento de los/as estudiantes con discapacidad (artículo 10). A su vez, el/la tutor/a podrá supervisar y, en su caso, solicitar, "la adecuada disposición de los recursos de apoyo necesarios para asegurar que los estudiantes con discapacidad realicen sus prácticas en condiciones de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal."

En el marco de las prácticas curriculares en el mundo jurídico, la primera cuestión que ha de abordarse es la de las percepciones. En efecto, se asocia frecuentemente - con sin experiencia previa al respecto por parte de la entidad

colaboradora - la diversidad funcional con dificultades de integración (lo que supone un alto coste), la necesidad de adaptación del entorno laboral al/la alumno/a y una baja productividad (ausencias, llegadas tardías, problemas de concentración, etc.). En el entorno jurídico, esta percepción se ve agudizada – y se considera problemática – como consecuencia de las características propias de la actividad, en particular en bufetes de abogados/as, como son el necesario ritmo alto de trabajo, la exigencia de resultados, la esperanza de una productividad alta y la necesidad de cooperar entre profesionales o con otras entidades para llevar a cabo los casos encomendados.

La experiencia expuesta es la de una estudiante de 24 años del Grado en Derecho con una discapacidad no visible e incapacitante en su vida diaria que supuso retos específicos para su integración en la Universidad y el seguimiento académico del Grado, que no había finalizado en el momento de realizar las prácticas y cuya duración se preveía larga debido a la dificultad que tenía la alumna para superar las distintas asignaturas que conforman el plan de estudios a pesar de haber tomado medidas de adaptación de exámenes, una necesaria flexibilización (compresión por parte del profesorado) en los horarios debido a sus frecuentes llegadas tardías a clase, dificultades en las relaciones interpersonales, etc.

La estudiante solicita realizar la asignatura de prácticas curriculares una vez cumple con los requisitos mínimos para ello. Desde la Universidad y el Departamento responsable se asigna una tutora académica con experiencia previa que realiza un primer intento de integración en un bufete de abogados de tamaño mediano (12 abogados/as y demás personal). La incorporación de la estudiante se hace tras haber informado a la entidad de la situación específica y haberse reunido con el tutor de prácticas de la entidad para hacerle partícipe de la situación y explicar los retos particulares que implicaba la incorporación y el necesario ajuste que debía realizarse para la consecución de los objetivos formativos.

Dos semanas tras el inicio del periodo de prácticas, el tutor de la entidad comunica a la tutora académica que la estudiante no

se presentó a trabajar dos días, llegó tarde los otros y que su relación con el personal del bufete era tensa dado que "nadie entiende qué hace aquí. No aporta nada." La tutora académica valoró con el bufete reconducir la situación adaptando las tareas y el entorno de trabajo para una mejor integración y reuniéndose con la estudiante para valorar su nivel de compromiso con las prácticas. La entidad colaboradora rechazó seguir con la experiencia tras un inicio de periodo de prácticas que calificó de "desastrosa" e "inadmisible".

Teniendo en cuenta las evidentes dificultades de la estudiante para cumplir con cuestiones consideradas básicas por las entidades colaboradoras (presencialidad, puntualidad, aseo y vestimenta adecuados, etc.), se barajó la posibilidad de integrar a la estudiante en un departamento de la Universidad para la realización de sus prácticas en un entorno más amable y controlado. No obstante, si bien la solución propuesta favorecía el cumplimiento del requisito curricular, impedía a su la estudiante pudiese tener – como sus compañeros y compañeras – una primera experiencia profesional en el mundo jurídico.

Por ello, se optó por la realización del periodo de prácticas en un segundo bufete con las siguientes premisas:

- El ajuste por parte de la estudiante y del bufete debía ser importante. Así, se buscó un bufete pequeño (tres abogadas) con disposición a supervisión constante (una de las abogadas estaba a cargo de la estudiante y la integraba en las tareas que realizaba – *mentoring* y *job shadowing*). La estudiante se sentía parcialmente parte de ese entorno.
- Análisis en profundidad de las capacidades en ese momento de la estudiante para su integración en un nuevo entorno laboral.
- Adquisición de ciertos compromisos por parte de la estudiante respecto de cuestiones consideradas básicas por el bufete (predisposición al aprendizaje, vestimenta, aseo, etc.)
- Comunicación clara con el bufete respecto de la situación de la estudiante para que las expectativas se ajustasen a

lo realizable, con petición de información al resto de personal del bufete.

- Seguimiento diario de las prestaciones de la estudiante y comunicación constante tanto con ella como con el tutor responsable en el bufete (que integró a la estudiante en sus tareas diarias) para permitir una adaptación razonable de las condiciones de realización de las prácticas.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados de esta segunda experiencia fueron positivos, al permitir una mayor integración de la estudiante en un entorno profesional, a pesar de las graves dificultades para las relaciones interpersonales de la estudiante. El bufete, por su parte, tuve una percepción positiva respecto de la experiencia vivida, aunque existió desde el inicio una predisposición clara a abordar los retos que implicaba la experiencia. Finalmente, las expectativas de resultados se ajustaron a las capacidades reales de la estudiante, aunque con aprendizaje continuo de la vida profesional de jurista, que no deja de ser el objetivo última de las prácticas curriculares.

BIBLIOGRAFÍA

Normativa

Real Decreto 193/2023, de 21 de marzo, por el que se regulan las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad para el acceso y utilización de los bienes y servicios a disposición del público.

Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Otros documentos

CERMI, *Discapacidad sobrevenida inclusión laboral y protección social: reflexiones y propuestas*, 2020.

Fide, *Conclusiones. Grupo de Trabajo: Buenas prácticas en los despachos profesionales en materia de discapacidad*, junio 2020.

Fundación Universia, *Guía de Atención a las Personas con Discapacidad en la Universidad* 2020/2021.

Guía de Buenas Prácticas. Incorporación y desarrollo profesional de las personas con discapacidad en los despachos de abogados, 2019.

Capítulo 12

LA PRÁCTICA DE LA ABOGACÍA COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN PERSONAL Y SU EVALUACIÓN POR PORTAFOLIOS DE APRENDIZAJE

Cristina Roy Pérez
Profesora Agregada. Universidad de Barcelona
Stéphanie Rivera Vallvé
Investigadora predoctoral. Universidad de Barcelona

El grado de Derecho es un grado profesionalizador, lo que implica que la formación académica de nuestros estudiantes va orientada a la capacitación para el ejercicio de una profesión, y determina en buena medida las competencias y habilidades que acompañan a su formación teórica.

Con la aprobación de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el Acceso a las Profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, los graduados en Derecho que quieran obtener el título profesional de abogado deben superar un curso de formación específica, como paso previo a una prueba estatal, que les permita acceder al ejercicio de la profesión. Por consiguiente, tras la realización del Grado, deben acceder a un Máster, cuyos objetivos de aprendizaje, enfoque metodológico y contenidos vienen determinados por las características de esta prueba estatal.

La reciente Ley 15/2021, de 23 de octubre, relativa al ejercicio, tanto de la abogacía como de la procura, reformó la normativa anterior, unificando la formación especializada que deben recibir los futuros profesionales de la abogacía y la procura. Esta reforma motivó que la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona iniciara un proceso de adaptación de su Máster en Abogacía. A la adaptación de dos de sus asignaturas, relativas a prácticas externas, se destinarán las siguientes líneas.

El plan de estudios del actual Máster en Abogacía y Procura[75], de forma equivalente a su predecesor, incluye la realización de prácticas externas obligatorias, organizadas en dos asignaturas: Prácticas Académicas Externas I y II. Sus principales objetivos consisten en aplicar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos en el Máster, implementando los resultados de aprendizaje de la titulación en otros contextos, y preparar al alumnado para el ejercicio de la profesión de forma eficaz y responsable.

Antes de la reforma de estos estudios, el desarrollo de la asignatura de Prácticas Externas I[76], implicaba la participación del alumnado en diferentes talleres, realizados por profesionales, en los que se trabajaban casos reales que se resolvían mediante simulaciones, que eran objeto de evaluación al final del curso.

En la asignatura de Prácticas Externas II[77], la actividad formativa se llevaba a cabo de forma presencial en distintas entidades colaboradoras, públicas y privadas. El seguimiento del proceso aprendizaje se asignaba tanto al tutor de la entidad de prácticas, que acompañaba y orientaba *in situ* al estudiante, como al tutor académico, quien asistía y orientaba al estudiante en la elaboración de su portafolio–digital. El contenido de dicho portafolio implicaba la elaboración de una carpeta con los siguientes elementos: a) página de inicio; b) bloque de reflexión y c) recopilación de evidencias.

El primer apartado estaba destinado a la presentación personal del alumno. Sin perjuicio de un contenido mínimo especificado, se dejaba cierto margen de libertad para que el

---

[75] Universidad de Barcelona. (8 de abril de 2023). *Máster en Abogacía y Procura. Asignaturas y planes docentes.* https://web.ub.edu/es/web/estudis/w/masteruniversitari-MD60Q?subjects.

[76] Universidad de Barcelona (s.f.). *Plan docente de la assignatura.* http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePD?curs=2022&codiGiga=569170&idioma=ESP&recurs=publicacio.

[77] Universidad de Barcelona (s.f.). *Plan docente de la assignatura.* http://grad.ub.edu/grad3/plae/AccesInformePD?curs=2022&codiGiga=569171&idioma=ESP&recurs=publicacio.

estudiante pudiera elegir el contenido y la forma de su presentación.

Debido a que con cierta frecuencia la realización de una estancia o un periodo de prácticas termina sirviendo de puente para el acceso al mercado laboral, la intención de este apartado era brindar la oportunidad a los alumnos de presentarse a su tutor académico en términos similares a los de una entrevista de trabajo, incorporando su *currículum* y un vídeo de presentación, plasmando sus objetivos personales en relación con las prácticas que iban a iniciar, y esbozando el índice de su futuro portafolio.

En el segundo apartado, y es en este punto en el que radica la "novedad" de la presente propuesta de mejora docente (*vid. infra*), los alumnos utilizaban esta herramienta digital como un verdadero instrumento de autoevaluación. De esta manera, el portafolio no consistía en un mero recolector de evidencias, pues a medida que el estudiantado relataba al tutor las tareas que iba desarrollando durante las prácticas, debía incluir una reflexión acerca de las competencias y habilidades que ponía en práctica. Para ello disponían de una guía de reflexión, y contaban con el seguimiento periódico de su tutor académico que, mediante la orientación y el asesoramiento continuados, les iba guiando de manera que pudieran convertir la reflexión en un elemento potenciador de su aprendizaje.

Finalmente, el portafolio se completaba con una selección de evidencias realizada por el alumno, debidamente justificadas, que servían para acreditar la evolución de su aprendizaje, en consonancia con las reflexiones incorporadas en el bloque anterior.

La evaluación de esta asignatura contaba con unas rúbricas que otorgaban distinta ponderación a los aspectos de diseño, reflexión y evidencias, que no sólo se completaban por el tutor, sino también por el alumno. A su vez, el mentor de la entidad de prácticas también emitía su valoración. La nota final de cada estudiante resultaba de la ponderación de las tres valoraciones.

Hasta el momento, la carpeta o portafolio de aprendizaje se ha revelado como el instrumento más eficaz para el correcto

seguimiento académico de esta asignatura, a la par que una oportunidad para que el alumnado cuente con un recurso que le ayude a autoevaluarse, más allá del contenido disciplinar vinculado a las tareas desarrolladas.

Por ese motivo, desde la coordinación de las prácticas se ha decidido dar un paso más y aprovechar la adaptación del Máster en Abogacía y Procura, para reformular las asignaturas de prácticas, a fin de aprovechar al máximo este recurso para la valoración de la adquisición de competencias profesionales.

El plan maestro de la reforma pasa por dotar de un mayor protagonismo a la reflexión personal del alumno. Cada estudiante, a través de la metodología propia del *coaching*, podrá realizar un ejercicio de evaluación individual de su potencial como profesional. Al efecto, irá identificando sus propias habilidades, brindándosele la posibilidad de ponerlas en práctica, así como la posibilidad de explorar aquéllas que, siendo necesarias o útiles para el ejercicio profesional, no tenga suficientemente consolidadas, dando pie a su potenciación.

A grandes rasgos, la asignatura Prácticas Académicas Externas I pretende dotar al alumno de los recursos personales y materiales que pondrá a prueba en la asignatura Prácticas Académicas Externas II. Al efecto, incluirá dentro de su programación una serie de talleres de *coaching* dirigidos a que los estudiantes descubran y pongan en práctica las principales herramientas de las que disponen como futuros profesionales, y así afrontar con éxito los retos de la vida personal y laboral.

La preparación para la práctica profesional suele desarrollarse a través de distintas actividades de simulación; sin embargo, a menudo se pasa por alto que, con carácter previo, hay que identificar con qué instrumentos cuentan nuestros alumnos para llevar a cabo la actividad. Eso es precisamente lo que se pretende con los talleres de *coaching*.

En estas sesiones, los alumnos trabajarán tanto desde perspectiva individual como desde la grupal, de manera que puedan tomar consciencia de sus competencias y habilidades, cómo trabajarlas a nivel individual y colaborativo, y cómo

ponerlas en práctica mejorándolas o potenciándolas. Se trata de una práctica aséptica, relacionada directamente con la profesión, pero descontextualizada. Se trata de facilitar al estudiante la identificación de las competencias que debe desarrollar para realizar un trabajo en equipo, sin que necesariamente ese trabajo tenga que ser sobre un supuesto real concreto.

Asimismo, esta primera formación servirá para determinar aquellas competencias que son más demandadas en el mercado laboral y qué actividades son más adecuadas para su puesta en práctica. El objetivo consiste en utilizar las simulaciones para ir más allá de la mera práctica profesional, propiciando la oportunidad de que el alumno descubra qué competencias debe desplegar como futuro profesional, lo que sin duda mejorará su formación integral.

La evaluación de esta vertiente competencial se realizará mediante unas memorias finales que cada estudiante deberá completar una vez finalizadas las simulaciones, y que deberá incluir en su portafolio. A partir de estas memorias, el futuro tutor de Prácticas Académicas Externas II podrá saber en qué ha consistido la participación del alumno en la simulación y qué habilidades personales ha puesto en práctica.

A partir de la formación y evaluación -continuada y formativa- de la asignatura de Prácticas Académicas Externas I, los alumnos, al cursar la asignatura de Prácticas Académicas Externas II, tendrán la oportunidad de valorar en qué medida lo aprendido en los talleres de *coaching* se ha ido poniendo en práctica en el nuevo contexto de aprendizaje que suponen sus prácticas profesionales.

En esta segunda etapa, las competencias sí se enmarcan en la práctica profesional; una práctica que será distinta para cada estudiante, pues dependerá de la entidad en la que la lleve a cabo. Esta experiencia individual determina la importancia de contar con la memoria final de Prácticas Académicas Externas I.

En esta segunda etapa, el *coaching* también se incorporará como complemento del seguimiento de la elaboración del

portafolio y mejorará sustancialmente su utilidad en dos sentidos: *ex ante* y *ex post*.

Ex ante, los alumnos, que han tenido la oportunidad de aprender y practicar diferentes competencias profesionales en los talleres de Prácticas Académicas Externas I, podrán valorar de manera eficiente su aplicación efectiva en el ámbito laboral. Recuérdese que, a través de esta primera asignatura de prácticas, habrán tomado consciencia de aquéllas más útiles para su futuro rol como abogados o procuradores.

De esta manera, al cursar la segunda asignatura, los estudiantes podrán identificar con mayor facilidad en qué actuaciones resulta más conveniente el despliegue de unas competencias u otras, lo que les facilitará enormemente el ejercicio de la profesión. También tendrán presente que no se trata de ir realizando las tareas que les encomienden como hitos aislados, sino de reflexionar y aplicar debida y eficientemente lo que han aprendido en las simulaciones para brindar un mejor desempeño.

En otras palabras, a través del modelo formativo propuesto, se facilita y promueve la reflexión sobre la manera en que pueden aplicar sus conocimientos teóricos y competenciales en las actuaciones que se les requieran; una reflexión que ha de acompañar a cualquier profesional que se precie.

Ex post, las reflexiones que los estudiantes incorporen en el portafolio también les permitirá determinar cómo las habilidades y competencias trabajadas han influido en su desempeño, tanto en el ámbito profesional como en el personal.

La reflexión escrita es una oportunidad de valorar la actuación de un profesional con un potencial increíble, pues implica realizar una valoración completa de lo actuado que, cuanto más detalle incorpore, mayor consciencia de lo realizado proporciona. Por ende, se propicia el análisis reflexivo de la actuación desplegada, valorando el grado de satisfacción de las expectativas y objetivos.

Con un valor similar a la labor de un científico, que tiene la necesidad de dejar constancia de los pasos que ha seguido en un

ensayo o experimento, el profesional puede, a través del seguimiento por escrito de su actividad, apercibirse de en qué medida su actuación responde a su voluntad o a sus objetivos.

El cambio propuesto exige una modificación importante de las rúbricas de evaluación de la asignatura, que deberán atender a las competencias que cada alumno especifique inicialmente en su portafolio, sus expectativas y la tipología de prácticas. En consecuencia, las rúbricas serán individualizables, selectivas y adaptables, características que mejoran el diseño del proyecto formativo.

Este nuevo enfoque integrador de las prácticas, permite que cada estudiante, con carácter previo a su inicio, reflexione sobre el profesional que quiere ser y sobre sus habilidades y competencias, a través del descubrimiento y exploración que implica el *coaching* como proceso de conocimiento y construcción personal.

Esta dinámica les otorgará criterios para poder valorar en qué medida el posterior periodo de prácticas en las distintas entidades realmente sirve para potenciar aquel aprendizaje. Se trata de una reflexión articulada acudiendo al portafolio o carpeta de aprendizaje que, ahora sí, será un verdadero instrumento de valoración de la práctica de competencias y habilidades.

Por otra parte, el seguimiento académico del portafolio se verá mejorado cualitativamente por cuanto no sólo se evaluará la capacidad reflexiva del alumnado, sino la medida en que lo aprendido en Prácticas Académicas Externas I les habilita para ser conscientes de su desarrollo profesional y les orienta hacia la reflexión como herramienta.

En resumen, la reforma proyectada en las asignaturas de prácticas del Máster en Abogacía y Procura, que se pondrán en marcha a partir del curso 2023-2024 bajo el marco de un Proyecto de Mejora Docente, está destinada a cumplir con los siguientes objetivos:

- La elaboración de un catálogo de las competencias que el mercado laboral exige a nuestro estudiantado y, en especial, a aquellos que optan por el ejercicio de la abogacía o la procura.

- El diseño de un modelo de adaptación del actual marco de competencias al futuro modelo de resultados de aprendizaje, que afectará a los planes de estudio de las actuales titulaciones.
- La mejora del contenido de nuestro actual portafolio para convertirlo en un instrumento de reflexión personal, que trascienda de la mera evaluación del resultado de las actividades formativas llevadas a cabo durante el periodo de prácticas.
- La evaluación del eventual potencial del portafolio como instrumento de evaluación de otras asignaturas del Máster en Abogacía y Procura, en especial de aquellas que implican la puesta en práctica de competencias especialmente relacionadas con el ejercicio de la profesión.
- La mejora significativa de la formación de los tutores académicos del portafolio, a fin de que sean más competentes para la evaluación de las competencias y objetivos de aprendizaje. Su rol debe ser más activo, por lo que su actuación se debe identificar con una auténtica labor de seguimiento y *coaching*, que ayude a nuestro alumnado a potenciar la práctica de competencias profesionales durante su periodo de prácticas.
- Elaborar una propuesta de diseño de portafolio para su incorporación como instrumento de seguimiento y evaluación en las prácticas curriculares del Grado de Derecho, en el que no está implementado en la actualidad.
- Potenciar el uso del portafolio entre el alumnado como instrumento de desarrollo personal, favoreciendo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y redes sociales, como medio para facilitar la futura búsqueda de empleo de nuestros graduados.

Capítulo 13

El TRABAJO FINAL DE GRADO COMO OPORTUNIDAD PARA CONOCER E INICIAR LA CARRERA ACADÉMICA EN CIENCIAS JURÍDICAS

Susana Sánchez González
Doctoranda en Derecho procesal. Universidad de Granada y Bolonia (Italia)

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN 2. UN RECURSO EXISTENTE: LA ASIGNATURA TRABAJO FINAL DE GRADO. 3. PUESTA EN PRÁCTICA Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE. 3.1. Metodología. 3.2. Objetivos. 4. UTILIZACIÓN MULTIDISCIPLINAR. 5. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia ocasionada por el COVID-19 y su superación, causó cambios en la sociedad y también nos mostró que la Universidad era posible a través de internet. De esta forma, a medida que avanza la sociedad nos debemos preguntar si la formación académica y profesional ofrecida a los juristas del siglo XXI en el ámbito universitario se ajusta a estos cambios. Creemos que ahora es el momento de detenernos a pensar, a replantearnos la formación teórica y práctica que reciben los futuros operadores jurídicos en las facultades de Derecho, precisamente para lograr una formación jurídica de vanguardia o al menos actual. Por ello, y en este sentido, es necesario ir revisando las metodologías docentes, la estructura y el planteamiento de los planes de estudio así como el rol actual del docente en relación con la formación práctica de los alumnos.

La realidad es que los alumnos han cambiado, sus metodologías de estudio así como sus herramientas de trabajo han ido evolucionando a medida que se ha digitalizado el mundo y la sociedad, la mayoría son nativos digitales o han interiorizado los nuevos avances tecnológicos en su día a día, en su vida

cotidiana[78]. Sin embargo, las aspiraciones de todos los alumnos siguen siendo similares a las que todos hemos tenido, en puridad, conseguir un buen trabajo tras terminar su carrera. Los alumnos del grado en Derecho de cualquier Universidad necesitan y desean conseguir las competencias prácticas para saber desempeñar un trabajo, necesitan convertirse en profesionales jurídicos y no solamente en juriconsultos y esto pasa por ofrecer enseñanzas prácticas para formar buenos juristas para el mercado laboral.

Quizá una de las mayores deficiencias del grado en Derecho sea que, debido a la escasez de tiempo, los contenidos son muy teóricos y las enseñanzas prácticas que el docente puede proponer, explicar, guiar y corregir en clase son menores. En la mayoría de las asignaturas combinar los trabajos o experiencias prácticas con la explicación y la asimilación de la teoría de todo el temario es muy complicado o casi imposible, como decimos, por la escasez de tiempo que proporciona una asignatura cuatrimestral y elevado número de alumnos por grupo.

Todo lo anterior, como sabemos, va en detrimento del trato pormenorizado de los alumnos así como de las competencias prácticas que el docente podría llegar a trasmitir, porque nos centramos en explicarles todos los temas para que, al menos, cuenten con las contenidos teóricos tan necesarios para sentar las bases, los pilares de sus conocimientos jurídicos.

En definitiva, es completamente necesario generar cambios, hacer propuestas de mejora y, sobre todo, ofrecer soluciones para conseguir que la enseñanza universitaria ayude a la profesionalización del estudiante. Esto es lo que pretendo alcanzar con las propuestas de innovación docente realizadas en este trabajo.

---

[78] Sobre ello, también Sánchez González, S. (2022): "Los podcasts jurídicos como herramienta para generar debate en el aula", en J. Martínez Calvo, Mª V. Mayor del Hoyo (Dirs.), *Aprendizaje a través del debate jurídico*. Aranzadi, Cizur-Menor (Navarra), pp. 377-382.

2. UN RECURSO EXISTENTE: LA ASIGNATURA TRABAJO FINAL DE GRADO

Ante el panorama descrito, efectivamente es más que necesario potenciar la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades prácticas de los estudiantes de Derecho. Por ello, pretendo que, a través de una asignatura que podemos encontrar en todos los planes de estudios del grado en Derecho de cualquier Universidad española, los alumnos de grado siempre encuentren una oportunidad para conocer, o al menos acercarse, a la otra gran vertiente de ser profesor de Universidad: la investigación; mostrarles en qué consiste ser *"personal investigador"*, esto, como digo puede ser posible a través de una asignatura que existe en todos los planes de estudio: *"Trabajo Final de Grado"* pero sería necesario que siempre se incluya la opción de realizar su trabajo final de carrera con perfil investigador con un formato artículo, expliquémoslo:

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 calidad, establece en su artículo 14.6 que todos los planes de estudio de las enseñanzas de Grado habrán de incluir un *"trabajo de fin de Grado, de carácter obligatorio y cuya superación es imprescindible para la obtención del título oficial, tiene como objetivo esencial la demostración por parte del o la estudiante del dominio y aplicación de los conocimientos, competencias y habilidades definitorios del título universitario oficial de Grado. Este trabajo de fin de Grado dispondrá de un mínimo de 6 créditos para todos los títulos, y un máximo de 24 créditos para los títulos de 240 créditos (...). Deberá desarrollarse en la fase final del plan de estudios, siguiendo los criterios que cada Universidad o centro establezca."* También dispone que *"...los trabajos de fin de Grado deberán ser defendidos en un acto público, siguiendo la normativa que a tal efecto establezca el centro o en su caso la Universidad".*

De esta forma, los planes de estudios del grado en Derecho de las Universidades establecen la superación por parte del

estudiante de una materia denominada Trabajo de Fin de Grado de carácter obligatorio, dentro del mismo módulo, con un contenido normalmente de 6 créditos ECTS, que deberá realizarse en el último cuatrimestre de la carrera.

Más específicamente, según el art. 2 de la normativa sobre el Trabajo Final de Grado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada *"El TFG consistirá en la realización, presentación y defensa pública de un proyecto o trabajo personal de iniciación a la investigación jurídica o aplicación práctica, en el que el estudiante ponga de manifiesto los conocimientos, competencias y aptitudes adquiridas a lo largo de la titulación del Grado en Derecho, así como su capacidad para aplicarlos."*

A la luz de lo expuesto, el Trabajo Final de Grado supone un primer contacto con la investigación jurídica que puede servir a los alumnos de grado para iniciarse en la misma, porque, en puridad, se trata de un trabajo de madurez jurídica, de un primer esfuerzo investigador que todos los programas de grado en Derecho incluyen. Sin embargo, la realización de esta asignatura podría ser más atrayente para los alumnos si se les proporciona la posibilidad de elegir un *"perfil investigador"*, esto es, que el alumno pueda realizar su trabajo final de grado pensando en publicarlo como un artículo científico y que su director o tutor al elegir dicho perfil le explique en qué consiste la carrera académica.

Con esta propuesta de innovación docente me gustaría que se realizara un cambio en la estructura y planteamiento de los planes de estudios a través de la modificación de las guías didácticas del grado en Derecho de forma que además de poder elegir entre hacer una memoria de investigación o de un dictamen jurídico, que suelen ser las opciones habituales ofrecidas a los alumnos en las guías didácticas del grado en Derecho de cualquier Universidad, también se presente la oportunidad a los alumnos de realizar un Trabajo Final de Grado en formato artículo de investigación científica en ciencias jurídicas.

Proponemos que se modifiquen las guías didácticas sobre la asignatura *"Trabajo Final de Grado"* de forma que siempre incluyan la opción que permita al alumno realizar su trabajo final de carrera con *"perfil investigador"* estableciendo que las características que tenga que reunir un trabajo final de carrera en este formato deberían coincidir o ser lo más parecidas posibles con las normas de publicación de alguna revista jurídica multidisciplinar o de la materia en la que se vaya a desarrollar el trabajo final de grado o de la revista de la propia facultad de Derecho de que se trate o cualquier otra, a ser posible, indexada o con cierto impacto y prestigio.

Decimos que se trata de un recurso ya existente porque la asignatura *"Trabajo Final de Grado"*se encuentra en todos los planes de estudio de los grados universitarios y por ejemplo, el art. 15.4 de la normativa sobre Trabajo Final de Grado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada dice que *"En la medida de lo posible, se procurará la publicación del mejor, o de los mejores, TFG de cada curso académico en la Revista electrónica de la Facultad de Derecho, creándose un premio, sin dotación económica, que se entregará a su autor/a el día de la celebración del Patrón."* Como podemos observar en la *"Normativa propia de la Facultad de Derecho de la UGR sobre el premio al mejor TFG de cada curso académico"*, aprobada en sesión ordinaria de la Junta de Centro, de 11 de septiembre de 2014.

Destacar que algunos programas de máster ya incluyen la posibilidad de realizar el Trabajo Final de Máster con perfil investigador, otorgándole un mayor número de créditos para poder dedicar más tiempo y esfuerzos en desarrollar un trabajo más profundo como ocurre por ejemplo, en el Máster Universitario en Derecho de los Negocios de la Universidad de Granada[79].

---

[79] Así lo podemos observar en su plan de estudios que se puede consultar al final de esta web (https://masteres.ugr.es/negocios/pages/ficha) donde podemos ver que a la Asignatura/materia *"Trabajo Fin de Máster Perfil Investigador"* tiene una dotación de 12 créditos y en cambio, a la Asignatura/Materia *"Trabajo Fin de Máster Perfil profesional"* tiene una carga de 6 créditos.

También, en algunos másteres se ofrece la posibilidad de cursar una asignatura de formación investigadora sobre metodología de la investigación y ciencia jurídica en la que se imparten explicaciones y se trata de enseñar al alumnado las técnicas usadas por los investigadores en ciencias jurídicas, las diferentes herramientas que solemos utilizar para investigar, los materiales que tiene que tener un jurista dedicado a la investigación. Se explican a los alumnos: las técnicas de investigación, las mejores técnicas de redacción en ciencias jurídicas, los métodos generales de investigación y su aplicación al ámbito jurídico, así como los paradigmas dominantes del conocimiento jurídico e incluso los esquemas conceptuales de la ciencia contemporánea y su aplicación a las ciencias jurídicas[80].

Sin embargo, estas dos realidades expuestas no las observamos en todos los planes de estudios, en los programas de los grados en Derecho. Por ello nosotros proponemos que en una sola asignatura que ya existe en todos los grados, la llamada *"Trabajo Final de grado"* se aúnen estas dos posibilidades: realizar un Trabajo Final de Grado con perfil investigador, en un formato artículo, donde se le trasmitan conocimientos más profundos sobre metodología de la investigación en ciencias jurídicas al alumno y que su Director o Tutor explique en qué consiste la carrera académica. Desarrollémoslo:

3. PUESTA EN PRÁCTICA Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE

3.1. Metodología

Pues bien, teniendo en cuenta lo anterior, cuando el alumno se matricule en la asignatura *"Trabajo Final de Grado"* deberá elegir el *"perfil investigador"* esto, se tendrá que especificar

[80] Como, por ejemplo, podemos observar en el plan de estudios del Máster Universitario en Criminalidad e Intervención con menores de la Universidad de Granada (https://masteres.ugr.es/criminalidad-intervencion-social-menores/docencia/plan-estudios/guia-docente/M04/56/2/19) o también, en el plan de estudios del Máster Universitario en Derecho de los Negocios de la Universidad de Granada (https://masteres.ugr.es/negocios/pages/ficha)

cuando el alumno deba realizar la matrícula en dicha asignatura. En la guía didáctica de la asignatura *"Trabajo Final de Grado"*, como hemos adelantado, se mostrarán a los alumnos las reglas de publicación de alguna de las revistas multidisciplinares de mayor impacto en ciencias jurídicas o de la propia facultad de Derecho de que se trate, para que el alumno conozca las normas que va a tener que cumplir elegiendo este perfil, para la realización de su Trabajo Final de Grado en formato artículo.

Posteriormente, se le asignará un Director o Tutor para la realización de su Trabajo Final de Grado que además de impartir docencia se dedique a la investigación, es decir, lo ideal es que los Directores o Tutores de los alumnos de grado que decidan seguir este itinerario sean también investigadores en activo para que cuenten con conocimientos actualizados sobre revistas, congresos, seminarios, cursos, becas de investigación, estancias de investigación que puedan interesar al alumno etc... para poder explicárselo y también poder asesorarle.

Así, en la primera tutoría entre el alumno y el Director o Tutor de Trabajo Final de Grado se hablará sobre el perfil que ha decidido escoger para disipar cualquier duda que pueda tener el alumno y que el Director o Tutor se asegure de que comprende las normas de publicación y los objetivos que tiene el itinerario investigador que ha escogido. En la primera de las reuniones se creará un calendario de tutorías y en las mismas:

El Director o tutor del Trabajo Final de Grado en formato artículo enseñará a los alumnos de grado a planificar la investigación, a utilizar los diferentes tipos y herramientas de investigación jurídica, a detectar y delimitar un problema de investigación y proponer una hipótesis o respuesta así como a comunicar la investigación porque, finalmente el alumno debería exponer y defender su trabajo final de carrera ante un tribunal que lo juzgue, por ello es muy importante que sepa presentar y defender su investigación en Derecho, de manera reflexiva y crítica.

El Director o Tutor del alumno debe explicarle qué es y cómo se realiza un marco teórico en la ciencia jurídica del Derecho o dogmática jurídica. Con esta asignatura los alumnos de grado aprenderían las distintas metodologías investigadoras que existen y se aplican a las ciencias jurídicas[81] y en definitiva cómo investigar en el ámbito jurídico, los tipos y modelos de investigación jurídica[82]. Presentar públicamente sus ideas, procedimientos o informes de investigación, de exponer y saber transmitir los resultados de sus investigaciones.

Y por supuesto, en estas tutorías se irá presentando al Director o Tutor los avances en las investigaciones realizadas y plasmadas en el Trabajo Final de Grado para que éste pueda ir corrigiéndolas, comprobando si efectivamente está cumpliendo con las normas de publicación de la revista de que se trate o bien con la revista de su facultad de Derecho.

Es decir, el Director o Tutor realizará unas explicaciones más profundas en cuanto a metodología de la investigación para que el alumno de grado pueda ponerlas en práctica en su Trabajo Final de Grado con perfil investigador y con un formato de artículo. Y también le irá explicando al alumno en lo que consiste la carrera académica[83]: la importancia de publicar, de asistir y participar en congresos, seminarios y cursos de participar en proyectos de innovación universitarios. Es decir, le aportaría información sobre los méritos que debe ir reuniéndo para llegar a ser personal

---

[81] Como por ejemplo, la investigación documental de textos legales, legislación y jurisprudencia, esto es, de documentos con carácter primario, sobre ello, Villaseñor Rodríguez, I. y Gómez García, J.A. (2014). *Investigación y documentación jurídicas*, y Dykinson, Madrid, p. 30 y ss.; o Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2006). *Metodología de la investigación documental. Técnicas para la elaboración de una tesis doctoral en Derecho.* Ayuntamiento de Málaga.

[82] Más profundamente Ruiz Resa, J. D. (2017). *Metodología en investigación y ciencia jurídica.* Técnica Avicam-Fleming, pp.82-83.

[83] También puede hacerle recomendaciones bibliográficas sobre ello, como la lectura de obras como Díaz Fernández, A. (2009). *Ya te puedes ir preparando. Guía de inicio a la investigación en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Aranzadi-Thomson Reuters, Cizur Menor (Navarra).

investigador y/o profesor de Universidad ya que la investigación es el otro gran pilar de nuestra profesión.

A través de esta propuesta de innovación docente el tutor del Trabajo Final de Grado puede, además de enseñar a realizar un buen trabajo de investigación, ejercer un rol de orientador en un trabajo que conoce de primera mano explicando a sus alumnos en qué consiste la carrera académica.

Por último, una vez defendido ante el tribunal, si dicho trabajo supera la nota de nueve, y lo propone su director o tutor de Trabajo Final de Grado y/o Tribunal que ha juzgado el mismo, debe ser enviado a la revista de su facultad o incluso si dicho Trabajo Final de Grado alcanza la calificación de 10, matrícula de honor, a la revista jurídica que se considere más importante del área de conocimiento en que se haya realizado el trabajo de investigación.

3.2. Objetivos

Ofreciendo la asignatura *"Trabajo Final de Grado"* con posibilidad de escoger perfil investigador y las explicaciones del Director o Tutor sobre la carrera académica o investigadora en ciencias jurídicas conseguimos aproximar y tratar de que los alumnos conozcan el trabajo de los investigadores en ciencias jurídicas, es decir como adelantamos *supra*, la otra gran vertiente de ser profesor de Universidad, les explicamos en qué consiste ser *"Personal investigador"* en la Universidad. Representando una posible mejora de la profesionalización de los estudiantes, debido a que en los últimos tiempos cada vez son menos alumnos los que se deciden por emprender la carrera académica, y los programas de doctorado de las Universidades están reduciendo su número de alumnos matriculados.

Se trata de una buena oportunidad para que el alumno conozca y tenga la posibilidad de iniciar la carrera académica con este primer mérito, la publicación de su trabajo final de carrera. Esto ilusiona, incentiva y motiva el esfuerzo del alumno.

De esta forma, se crearán Trabajos Fin de Grado que aporten nuevas ideas a la doctrina y avances en la disciplina de que se trate, porque en muchas ocasiones un alumno de último año de carrera tiene una visión bastante reciente y completa sobre el panorama jurídico y puede realizar propuestas interesantes así como aportar nuevas formas de abordar problemas. También hace que el trabajo final de carrera represente verdaderamente un primer esfuerzo de madurez jurídica producto de un jurista con cuatro años de formación. Y además, hace que la asignatura *"Trabajo Final de Grado"* no sea vista solo como una asignatura más o un mero trámite para conseguir cerrar su expediente en el grado en Derecho, sino como una oportunidad de obtener buena nota, el mérito de una publicación y conocer la actividad del investigador en Derecho.

4. UTILIZACIÓN MULTIDISCIPLINAR

La asignatura *"Trabajo Final de Grado"* se encuentra presente en los programas de todos los grados universitarios ofrecidos en España, tanto en Universidades públicas como en Universidades privadas. Creemos, por ello, que la posibilidad de incluir en sus guías didácticas la opción del perfil investigador puede realizarse en cualquier grado, en cualquiera de las facultades o disciplinas que se estudian en las Universidades españolas.

Estamos ante una propuesta de innovación docente que no solamente se podría aplicar a los grados en Derecho, sino a todos los grados ofrecidos por las Universidades, porque como decimos, esta asignatura está presente en todas las carreras universitarias.

5. CONCLUSIONES

A través de esta propuesta de innovación docente el alumno de grado puede ver lo dificultoso y gratificante que es llegar a publicar su trabajo de investigación en una revista jurídica de alto impacto o con cierto prestigio.

Si se envia el Trabajo Final de Grado en formáto artículo a la revista jurídica de las facultades de Derecho, los números de éstas nunca quedarían desiertos y se podría publicar al menos un número completo al año con los mejores trabajos final de grado, ofreciendo a los alumnos la oportunidad de ver publicados sus trabajos en la revista de la propia Universidad de la que han sido o son alumnos, la facultad en la que se han formado y les ha visto crecer como juristas.

Con la posibilidad de que los alumnos de grado creen sus Trabajos Finales de Grado en formáto artículo se propone una metodología docente tendente a la adquisición de competencias prácticas, entrelazándose la investigación y docencia práctica dentro de la materia *"Trabajo Final de Grado"* que ya existe en todos los planes de estudio de los grados en Derecho de todas las Universidades españolas. También se ayuda a la profesionalización del estudiante de grado porque le acercamos, le hacemos conocer en qué consiste la profesión que supone ser investigador en ciencias jurídicas, la otra gran vertienente de ser Personal Docente Investigador.

A través de esta opción se generan cambios, se hace una propuesta de mejora y, sobre todo, se ofrece una solución para conseguir que la enseñanza universitaria ayude a la profesionalización del estudiante, en este caso iniciándole en la carrera científica en las ciencias jurídicas. Todo lo cual, esta actividad permite a los estudiantes adquirir conocimientos y desarrollar competencias dentro de la realización de una asignatura del grado en Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz Fernández, A. (2009), *Ya te puedes ir preparando. Guía de inicio a la investigación en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Aranzadi-Thomson Reuters, Cizur-Menor (Navarra).

Jerónimo Sánchez-Beato, E. (2006). *Metodología de la investigación documental. Técnicas para la elaboración de una tesis doctoral en Derecho.* Ayuntamiento de Málaga.

Ruiz Resa, J. D. (2017). *Metodología en investigación y ciencia jurídica*. Técnica Avicam-Fleming.

Sánchez González, S. (2022), "Los podcasts jurídicos como herramienta para generar debate en el aula", en J. Martínez Calvo, Mª V. Mayor del Hoyo (Dirs.), *Aprendizaje a través del debate jurídico*. Aranzadi, Cizur-Menor (Navarra).

Villaseñor Rodríguez, I. y Gómez García, J.A. (2014). *Investigación y documentación jurídicas*. Dykinson, Madrid.

WEBGRAFÍA

https://masteres.ugr.es/negocios/pages/ficha

https://masteres.ugr.es/criminalidad-intervencion-social-menores/docencia/plan-estudios/guia-docente/M04/56/2/19

Capítulo 14

ACTIVIDADES FORMATIVAS COMPLEMENTARIAS A LAS PRÁCTICAS CURRICULARES

Lorna García Gérboles
Profesora Contratada Doctora

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. VISITAS INSTITUCIONALES. 3. EMPLEABILIDAD. 4. PROFUNDIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO. 5. EMPRENDIMIENTO.

1. INTRODUCCIÓN

En líneas generales, las prácticas curriculares se pueden definir como las actividades formativas que los estudiantes realizan en una entidad colaboradora (instituciones públicas, empresas y entidades de tercer sector) para completar su proceso de aprendizaje con una puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante sus estudios superiores. Su objetivo fundamental es conseguir una formación integral a través de programas de cooperación educativa con las empresas[84], de modo que el estudiante tenga un mínimo de experiencia que facilite su incorporación al mundo profesional una vez finalizados sus estudios. Esta asignatura formativa es distinta de las que cursa un estudiante durante su titulación, no sólo por cómo se lleva a cabo sino también por los agentes que intervienen. A través de las prácticas, el estudiante entra en contacto con la realidad del mundo laboral y conoce el entorno en el que se ha de desarrollar su futuro profesional, pudiendo aplicar los conocimientos adquiridos en su formación académica, desarrollar las competencias que les preparen para el ejercicio profesional y fomentar su empleabilidad y su capacidad de emprendimiento[85].

---

[84] Real Decreto 1497/1981, de 19 de junio, sobre Programas de Cooperación Educativa.

[85] Art. 2.1 del Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Una de las peculiaridades de las prácticas curriculares es que se trata de actividades que se desarrollan fuera de la Facultad; en concreto, en instituciones u otro tipo de organizaciones que han formalizado un convenio de cooperación educativa con la universidad. El programa formativo de este tipo de prácticas busca completar el aprendizaje del estudiante a través de tareas cuyo contenido esté relacionado con su titulación. Sin embargo, una de las cuestiones que se han observado es que existen limitaciones en cuanto a las competencias que se adquieren con el desarrollo de las prácticas curriculares. La razón fundamental viene determinada por el hecho de que la actividad que un estudiante realiza en una entidad colaboradora queda limitada normalmente por razón de la rama jurídica -o especialidad dentro de ella- en la que la institución desarrolla la actividad y/o por la naturaleza de la propia entidad; perdiendo, por tanto, la posibilidad de valorar otras salidas profesionales y de realizar otro tipo de actividades en entornos del contexto jurídico propio del ejercicio profesional de la abogacía. La experiencia que, por ejemplo, adquiere un estudiante en una asesoría jurídica de empresa es muy diferente de la que conseguiría en un despacho de abogados pequeño o mediano, de modo que sería interesante que pudiera conocer con mayor profundidad todos los posibles entornos a los que deberá enfrentarse en su vida laboral, diversificando los escenarios y ampliando el espectro de agentes formativos. Este contexto lleva a preguntarse si sería conveniente ampliar la experiencia práctica de los estudiantes y la respuesta es, sin duda, afirmativa. Es posible crear un modelo formativo a partir del cual un estudiante pueda compaginar sus prácticas curriculares con otras actividades complementarias que le acerquen también al mundo profesional; esto es, orientadas, por un lado, a mejorar los conocimientos adquiridos en su formación académica y, por otro, a potenciar sus habilidades y destrezas. Para poder alcanzar este objetivo y garantizar que la propuesta de actividades complementarias esté bien integrada en el proyecto formativo, es fundamental tomar en consideración dos factores básicos: por un lado, las titulaciones a las que van dirigidas las propuestas -pues el perfil de un estudiante del Grado en Derecho es diferente de un estudiante del Máster de Acceso a la Profesión de la Abogacía y de la Procura- y, por otro lado, las exigencias

del mercado laboral. En cualquier caso, se requieren procesos de planificación específicos y se precisa configurar un amplio número de actividades que puedan ajustarse lo máximo posible a los diferentes perfiles y desarrollar las competencias deseadas de cada uno de los estudiantes.

Atendiendo a estos criterios generales, la Facultad de Derecho ha optado por conformar dos programas anuales: uno para los estudiantes de Grados y Dobles Grados y otro para los estudiantes de Másteres.

Respecto a los estudiantes de Grados y Dobles Grados, el equipo de prácticas aborda anualmente la programación, coordinación y gestión de actividades tomando en cuenta la experiencia de los años anteriores y las propuestas de los estudiantes. La selección, planificación y desarrollo de estas experiencias formativas responde siempre a la necesidad de obtener una mayor integración entre teoría académica y práctica profesional y conseguir una formación multidisciplinar con propuestas variadas y de contenido eminentemente práctico. Así, por ejemplo, estos últimos años se ha celebrado la Feria de Empleo con el objeto de favorecer la colaboración entre la Universidad y el mundo profesional y mejorar la empleabilidad futura del alumnado; el programa de Juzgados y Tribunales que acerca al estudiante a la realidad de estas instituciones y potencia sus habilidades de intervención en juicios orales y actuaciones telemáticas asistiendo en calidad de público virtual a juicios y actuaciones y tomando parte en la realización de visitas simuladas; la preparación de equipos para su participación en Moots, que permite analizar un caso práctico en profundidad y defenderlo delante de profesionales del sector, desarrollando habilidades esenciales para un abogado; o la organización de sesiones con antiguos estudiantes que han compartido su propia experiencia en la búsqueda y realización de sus prácticas curriculares.

Por lo que se refiere, en cambio, al nuevo Máster de Acceso a la Abogacía y a la Procura (MAAP) se ha considerado más conveniente articular una asignatura de 3 ECTS, dentro del módulo V de Prácticas Externas, que se caracteriza por el

contenido abierto con el que ha sido configurada. Su denominación genérica, “Operadores Jurídicos”, tiene como propósito aglutinar actividades de diversa índole en un programa flexible y no predeterminado que pueda ir adaptándose cada año en función de las necesidades del momento. Asimismo, se ha optado por un modelo participativo y determinado por el protagonismo del estudiante en su proceso de formación. Los estudiantes realizarán actividades diferentes, por regla general, a lo largo del tercer cuatrimestre, pero también con la posibilidad de desarrollarlas en el primer año del Máster.

Una idea similar, aunque mucho más delimitada en su concepción, se formuló ya con la asignatura “Visitas Institucionales” que actualmente se imparte en el plan a extinguir del Máster de Acceso a la Profesión de la Abogacía (MAB) y cuya trayectoria de estos últimos años ha supuesto una experiencia enriquecedora para los estudiantes y ha servido de punto de partida para conformar la asignatura “Operadores Jurídicos”. Cuando en su momento se configuraron las “Visitas Institucionales” se buscaba mejorar las competencias y habilidades de los estudiantes en el inicio de su ejercicio profesional y que pudieran familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones relacionadas con el ejercicio de la profesión de abogado y con la actividad realizada por otros profesionales y operadores jurídicos. Sin embargo, estos años de experiencia han evidenciado también que pueden introducirse cambios que mejoren aún más la formación práctica de los estudiantes buscando nuevos enfoques y planteamientos que les preparen para el mundo profesional cambiante en el que deberán insertarse. Con este propósito, se comenzó a diseñar la asignatura “Operadores Jurídicos” y se tomaron en cuenta, desde el principio, los objetivos que el propio RD 64/2023, de 8 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de la Abogacía y la Procura, marca para las prácticas curriculares en su art. 13.2 y que son los siguientes:

a) Enfrentarse a problemas deontológicos profesionales.
b) Familiarizarse con el funcionamiento y la problemática de instituciones relacionadas con el ejercicio de la abogacía y, en su caso, de la procura.

c) Conocer la actividad de otros operadores jurídicos, así como de profesionales relacionados con el ejercicio de su profesión.
d) Recibir información actualizada sobre el desarrollo de la carrera profesional y las posibles líneas de actividad, así como acerca de los instrumentos para su gestión.
e) En general, desarrollar las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de la abogacía y, en su caso, de la procura.

Así, al configurar la asignatura "Operadores Jurídicos" se tuvieron presente desde el primer momento estos objetivos para vertebrar y estructurar un contenido que estimulara a los estudiantes y que fuera capaz de impactar en su formación, proporcionando habilidades, competencias y conocimientos propios de la titulación. Con esta finalidad se han fijado cuatro grandes bloques de actividades.

2. VISITAS INSTITUCIONALES

El primero, al que vamos a llamar "Visitas Institucionales" por su relación con la asignatura anterior, responde principalmente a los objetivos fijados por el art. 13.2.b y c del RD 64/2023 y, por tanto, tiene como finalidad familiarizar al estudiante con el funcionamiento y la problemática de las instituciones relacionadas con el ejercicio de las profesiones de abogado y de procurador, así como comprender la actividad de otros profesionales y operadores jurídicos y las relaciones que entre ellos se producen. En estos casos, los estudiantes acudirán a las sedes de diferentes instituciones jurídicas para conocer el funcionamiento interno de las mismas, su vinculación con el ejercicio profesional y las opciones y las estrategias que tienen los profesionales para relacionarse con ellas. Para ello, se cuenta con la colaboración de distintas instituciones públicas y privadas, como, por ejemplo, el Colegio de Abogados, Colegio de Procuradores, Tribunal Constitucional, Tribunal Supremo, Defensor del Pueblo, Consejo General del Poder Judicial, Fiscalía General del Estado o a la Corte de Arbitraje. Dadas las diferentes inquietudes de nuestros estudiantes, se planificará un programa

amplio y variado de actividades para puedan elegir aquellas que puedan ser de su interés.

3. EMPLEABILIDAD

El segundo bloque, al que hemos llamado “Empleabilidad”, da respuesta al objetivo recogido en el art. 13.2.d del RD 64/2023 y ofrecerá al estudiante información actualizada sobre el desarrollo de la carrera profesional y las posibles líneas de actividad que faciliten su inserción en el mercado de trabajo y mejoren su empleabilidad futura. Con esta finalidad el programa de actividades de este segundo bloque incluirá un itinerario de experiencias formativas que comenzarán en el primer año del Máster y concluirán al inicio de las prácticas curriculares. La primera de esas actividades consistirá en una sesión de aproximación a la abogacía de los negocios que les permita conocer qué bufetes conforman la industria legal, qué aspectos de la formación se deben profundizar y cómo es el ejercicio de la abogacía en los diferentes tipos de despachos. A continuación, se celebrará la Feria de Empleo con los diferentes despachos y asesorías jurídicas de empresa, en donde los responsables de selección de las diferentes entidades participantes explicarán lo que están buscando, qué es lo que valoran en los candidatos y cómo deben afrontar sus procesos de selección. Al mismo tiempo se programarán actividades y talleres relacionados con el empleo para que los estudiantes potencien el manejo de técnicas y herramientas aplicadas a su empleabilidad que les permita ajustar sus intereses y capacidades a las necesidades y demandas del mercado laboral. Finalmente, se organizará un Foro de Empleo Público con el propósito de dar a conocer las oportunidades profesionales que ofrece el sector público y explicar al detalle las particularidades de cada oposición.

4. EMPRENDIMIENTO

El tercer bloque, al que hemos llamado “Emprendimiento”, se articula como complemento del módulo de empleabilidad y aborda la necesidad de difundir el espíritu emprendedor dentro de la institución educativa y acercar la comunidad educativa y el emprendimiento innovador. Así, el propósito no es otro que favorecer los valores de innovación, creatividad y

emprendimiento de nuestros estudiantes y fomentar que, quienes estén interesados, puedan elaborar su propio plan de negocio identificando y analizando las oportunidades y examinando su viabilidad técnica, económica y financiera. Con esta finalidad se incluirán principalmente actividades en coordinación con la oficina de emprendimiento de la UCM para todos aquellos estudiantes que quieran configurar un plan de negocio. El objetivo, por tanto, es que puedan conocer qué aspectos económicos sociales y jurídicos deben tenerse en cuenta para constituir una nueva empresa y recibir apoyo en las diferentes fases de ideación, incubación y crecimiento de su proyecto o modelo de negocio. En esta línea, se organizarán actividades para mejorar los conocimientos y capacidades empresariales de nuestros estudiantes, sesiones de difusión y sensibilización para fomentar su actitud emprendedora y reuniones de orientación para conocer las posibilidades de generar un modelo de negocio viable y sostenible.

5. REFLEXIÓN JURÍDICA

El cuarto y último bloque, denominado “Reflexión jurídica”, responde al objetivo de contribuir a la formación integral de los estudiantes complementando su aprendizaje teórico-práctico y desarrollando las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de la abogacía y, en su caso, de la procura (art. 13.2.d del RD 64/2023). Son muchas las materias jurídicas concretas que no pueden ser abordadas con tanto detenimiento durante el plan de estudios y que, sin embargo, son de interés para nuestros estudiantes, de modo que se intentará dar cobertura a algunas de ellas en este último bloque. El estudiante podrá debatir con diferentes profesionales provenientes de áreas y disciplinas diversas con el objeto de aportar diversos puntos de vista a problemas y asuntos jurídicos. Se tratarán cuestiones sobre cualquier materia jurídica de actualidad y que sean de interés para los estudiantes.

Estas actividades se desarrollarán en formato de jornada o seminario y se dará cabida a los estudiantes para que puedan proponer temas de actualidad, al mismo tiempo que otras serán organizadas por la facultad. Todo ello con la idea de ofrecer un

abanico de actividades a los estudiantes y que estos puedan elegir según sus inquietudes y necesidades.

En definitiva, se puede concluir que resulta beneficioso para los estudiantes que las prácticas curriculares se fortalezcan con otras acciones formativas prácticas y de crecimiento personal y profesional. A este propósito responde el diseño de una asignatura atípica, como la que se ha puesto en marcha en el plan de estudios del MAAP, que busca completar el proceso formativo de los estudiantes con actividades complementarias a las prácticas curriculares que impulsen su empleabilidad y permitan la transferencia de conocimiento, el desarrollo de competencias y la reflexión permanente. El objetivo principal se dirige a mejorar los escenarios de formación de nuestros estudiantes, trabajando juntamente con otras instituciones y otros profesionales para facilitar espacios formativos en los contextos profesionales más diversos. Todo ello con la finalidad de que las prácticas curriculares junto con estas actividades complementarias constituyan un todo integrado en el proyecto formativo, de forma que se fortalezcan mutuamente.

LA FORMACION UNIVERSITARIA DUAL: WORK-BASED LEARNING (WBL)

M. Angustias Martos Calabrús
Profesora Titular de la Universidad de Almería

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN 2. CONTEXTO NORMATIVO 3. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE WORK-BASED LEARNING (WBL) BASE PARA LA ENSEÑANZA DUAL 4. OPORTUNIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DUAL 5. CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA 5.1 Mención Dual en los planes de estudios 5.2 Corresponsabilidad de la formación. 5.2.1. *En el convenio marco de cooperación* 5.2.2. *Proyecto formativo* 5.2.3. *Contrato formativo en alternancia* 5.2.4. *Papel del tutor de Empresa y del tutor de la Universidad* 5.3. Derechos y obligaciones de los alumnos 6. CONCLUSION.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace ya muchos años las universidades han incorporado de forma generalizada la posibilidad de que sus estudiantes realicen estancias de prácticas en el medio profesional, ya formen parte o no del correspondiente plan de estudios. La participación de los estudiantes universitarios en estas prácticas ha supuesto un importante valor añadido en su formación, proporcionándoles múltiples y valiosas oportunidades[86].

En este contexto, la formación Dual universitaria supone un paso hacia adelante en este proceso de interrelación entre el mundo académico y empresarial, en tanto que posibilita al estudiante la obtención de un título universitario, a través de un proceso de aprendizaje que se diseña y desarrolla de manera compartida por la Universidad y por la entidad colaboradora – empresas, administraciones públicas y otras organizaciones

[86] Vid. Real Decreto 592/2014, de 11 de julio, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

(fundaciones, empresas del tercer sector, centros educativos, centros tecnológicos, …) –, siendo corresponsables del mismo.

La formación dual va más allá de hacer "prácticas" en empresas ya que, además de la cooperación en el diseño del programa formativo dual, al desarrollarse de forma compartida en las dos sedes, permite al estudiante descubrir el funcionamiento real de la empresa, administración u organización (en adelante Empresas), al tiempo que adquiere destrezas y habilidades necesarias para ejercer la profesión y responder a las necesidades específicas demandadas por estas.

2. CONTEXTO NORMATIVO

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 calidad, en su artículo 22 regula la Mención Dual en las enseñanzas universitarias oficiales y establece que consiste en "un proyecto formativo común que se desarrolla complementariamente en el centro universitario y en una entidad colaboradora, que podrá ser una empresa, una organización social o sindical, una institución o una administración, bajo la supervisión y el liderazgo formativo del centro universitario, y cuyo objetivo es la adecuada capacitación del estudiantado para mejorar su formación integral y mejorar su empleabilidad".

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo del Sistema Universitario (LOSU), regula la formación Dual universitaria, definiéndola, en su artículo 4.c) como un modelo formativo que combina los aprendizajes académicos y prácticos en entornos laborales reales. Además, en el artículo 35.3 se establece que las universidades tienen que fomentar la formación dual en sus planes de estudios. Finalmente, en el artículo 84.1 se prevé la creación de un programa de fomento de la formación dual en colaboración con las empresas.

Por tanto, en el marco normativo universitario se reconoce la formación dual como un modelo formativo relevante para el aprendizaje del estudiante y establece varios instrumentos para su promoción y desarrollo.

Esta formación Dual en las titulaciones universitarias, se articula como un modelo de adquisición de las competencias en base a un proceso de aprendizaje en el entorno profesional. Se centra en el principio de complementariedad (corresponsabilidad) en el aprendizaje en dos entornos, el académico y el profesional. Como tal, requiere una organización y una estructura que asegure la calidad de la enseñanza y de coherencia al proceso de aprendizaje en el contexto la formación recibida.

Para ello la formación de dual en los estudios universitarios de grado o máster se realiza mediante un itinerario formativo donde los alumnos puedan compaginar la adquisición de conocimiento teóricos en el aula en la universidad, con el desarrollo de los conocimientos y competencias mediante la práctica en un entorno productivo real en la Empresa.

Esta tipología de enseñanzas universitarias ya goza de una cierta tradición en diferentes países de nuestro entorno, especialmente, en Francia y Alemania, pero aunque podemos pensar que esto es una novedad en España, desde hace décadas contamos con algunas experiencias, pudiendo destacar las titulaciones de las Universidades del País Vasco[87], de la cual se inspiró la experiencia y programa de la Universidad de Almería "Talento DUAL". Programa que se inició en 2010 con cinco empresas e instituciones y que hoy cuenta con más de 60, donde se han favorecido más 1000 estudiantes[88]. En la actualidad se encuentra en un momento de transición, conviviendo el programa con las nuevas titulaciones duales (dos másteres), con el objetivo de convertir las titulaciones en duales donde está implantado el programa. A estas experiencias se fueron uniendo otras universidades, como la Universidad de Burgos, de Sevilla o de Lleida.

---

[87] Vid la oferta formativa en: www.deusto.es/es/inicio/somos-deusto/estrategia-academica/formacion-dual; www.mondragon.edu/es/informacion/mondragon-dual/que-es/mencion-dual-itinerarios.

[88] Vid el programa talento dual en www.ual.es/empleabilidad/empleabilidad/programa-talento/talento-dual.

3. METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE WORK-BASED LEARNING (WBL) BASE PARA LA ENSEÑANZA DUAL

La formación Dual es un sistema complejo de formación que requiere la unión de la formación universitaria con la experiencia profesional ya que el aprendizaje se realiza en un entorno académico y en un entorno profesional. Será la experiencia profesional la que tenga más relevancia en este modelo.

La base de este modelo de aprendizaje está en la metodología Work-Based Learning (WBL), en la que el entorno profesional constituye un espacio importante en el proceso de aprendizaje.

Cuando hablamos de WBL, nos referimos a la metodología que integra la educación con la formación desde la profesión. El aprendizaje basado en la experiencia profesional, es un subconjunto del experience-based learning /experiential learning o el aprendizaje basado en la experiencia. Esto se conoce como el aprendizaje en el entorno de trabajo real, es decir, aquel que se da en la producción real de bienes y servicios, bien sea remunerado o no.

Dewey (1975)[89] define los principios básicos del aprendizaje experiencial y estos son adaptados por Kolb (1984)[90]. Estos principios no son exclusivos para el WBL, sino que también sirven, entre otros, para el aprendizaje de adultos o el aprendizaje servicio. De acuerdo con esta teoría, el aprendizaje se construye mediante la experiencia, es decir, se aprende practicando. Para ello, los estudiantes deben tomar parte activa en su proceso de aprendizaje. De este modo, las experiencias que vive, sean concretas o abstractas (por ejemplo, acerca de algo leído o escuchado), se convierten en conocimiento si se desarrollan mediante alguna de las siguientes dos formas: pensando y reflexionando acerca de la experiencia vivida, o experimentando de forma activa la información recibida.

La metodología WBL, es esencial en la formación dual universitaria, ya que el estudiante adquiere los conocimiento,

---

[89] DEWEY, J. (1975). Naturaleza humana y conducta. México: FCE.

[90] KOLB (1984) Experiential Learning: Experience As The Source Of Learning And Development Book (www.fullerton.edu/cice/)

competencias y habilidades en el seno de la Empresa donde se desarrolla la profesión que en el futuro quiere ejercer. Así que los resultados de aprendizaje necesarios para ejercerla se adquieren desde la empresa.

4. OPORTUNIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DUAL

La formación Dual en el marco universitario es una oportunidad para el estudiante en cuanto, que se integran en un aprendizaje más activo, basado en la experiencia, que le da lugar a la adquisición de competencias personales y profesionales demandadas por el tejido profesional que les va a permitir desarrollar una carreara profesional, además de conseguir que el tránsito del entorno formativo al mundo productivo se realice de forma más fluida.

Uno de los beneficios a destacar es el alto grado de la inserción laboral que comporta la formación en modalidad dual. La experiencia previa del alumnado en las empresas y la pericia y conocimientos adquiridos incrementan las posibilidades de que esta persona profesional sea contratada al acabar su formación[91].

Pero la formación Dual universitaria no solo representa una oportunidad para el alumnado, sino también para las Empresas y las Universidades al encontrar puntos de conexión para establecer sinergias y nuevas colaboraciones. Y especialmente, a nivel curricular, y teniendo en cuenta las necesidades de las empresas hacia la oferta formativa, es una aproximación necesaria para la adaptación de aquellos contenidos académicos a las competencias reales de las empresas.

[91] En la experiencia llevada a cabo por la UAL en los 14 años de Programa Talento DUAL, es de 90%.

5. CONFIGURACIÓN DE LA FORMACIÓN DUAL UNIVERSITARIA

5.1 Mención Dual en los planes de estudios

Según el artículo 22 del RD 822/21 la formación dual se articulará mediante menciones duales en los diferentes títulos universitarios. Se trata de un itinerario formativo, que puede optar el estudiante al cursar una titulación verificada con mención dual.

Este itinerario consiste en la oferta en el caso de los Grados del entre el 20% y 40% de los créditos totales del título de 240 créditos, es decir entre 48 y 96 créditos donde se incluya el Trabajo fin de Grado; y en caso de los Másteres entre el 25% y el 50% de los créditos totales del título, es decir, 15 o 30 créditos en títulos de 60 créditos, incluido también el Trabajo fin de master. Estos créditos se desarrollarán en las entidades colaboradoras. Se tiene que permitir que el estudiante pueda optar entre este itinerario y el y el común, así como la posibilidad de abandonar el itinerario dual, siempre que no haya cursado más del 50 % de las asignaturas designadas.

5.2 Corresponsabilidad de la formación

Lo esencial en la modalidad dual en la Universidad es la participación activa y de corresponsabilidad del mundo empresarial en el itinerario formativo de los estudiantes. Se caracteriza por el compromiso en el co-diseño, co-seguimiento y co-evaluación entre la Empresa y la Universidad[92].

Todo ello, se articula mediante un Convenio marco de cooperación educativa donde se establece el proyecto formativo, las obligaciones para todas las partes, la corresponsabilidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, es decir, los mecanismos de tutoría, supervisión y evaluación, y los mecanismos de relación y de mejora continua del proyecto formativo, mediante la comisión mixta o paritaria, y a todo ello unido a la formalización del contrato formativo de alternancia entre alumno y Empresa.

---

[92] Vid. www.deusto.es/document/deusto/es/modelo-deusto-formacion-dual.pdf.

5.2.1. *En el convenio marco de cooperación*

La formación Dual Universitaria, al igual que la establecida para Formación Profesional tiene que quedar enmarcada en un Convenio que firma la Universidad con cada Empresa para cada el título especifico, este es el Convenio marco de cooperación educativa de formación dual. En él se tiene que concretar el proyecto formativo, las obligaciones de las partes que los suscriben, los mecanismos de tutoría y supervisión, los sistemas de evaluación, los detalles del contrato laboral para la formación en alternancia del estudiante, y el resto de las condiciones que se consideren necesarias para la correcta realización del proyecto formativo.

Como garantía de la calidad del programa formativo, en el convenio se regula la obligatoriedad de constituir una Comisión paritaria o mixta de seguimiento, que se encarga de garantizar la adecuación de las condiciones de realización de las diferentes actividades que se establezca en el proyecto formativo, así como la evaluación de las mismas. Serán la garante de que el proyecto formativo este alineado con la adquisición de los resultados de aprendizaje de las diferentes asignaturas del itinerario dual establecidas en la memoria de verificación del título, así como de la óptima coordinación, integración y supervisión de las actividades desarrolladas en la Empresa y las impartidas en la Universidad. Dicha comisión tendrá que hacer un seguimiento de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y, en especial, realizar un análisis del logro de los resultados de aprendizaje, mediante los indicadores, incidencias y evidencias previamente establecidos y, en su caso, proponer mejoras. La comisión deberá al menos, realizar dos sesiones en el año académico. Igualmente deberá realizar las funciones de control y seguimiento del convenio y resolver las incidencias de interpretación y ejecución que pudieran plantearse en el desarrollo de las actividades[93].

---

[93] Vid. Modelo de Convenio de la Universidad de Deusto (www.deusto.es/document/deusto/es/modelo-deusto-formacion-dual.pdf.) y la normativa para el desarrollo de la Mención Dual en titulaciones de la Universidad de Almería (/www.ual.es/application/files/1816/7707/2404/pdf.).

5.2.2. *Proyecto formativo*

Mediante el proyecto formativo, se definirán las asignaturas que integran la mención Dual, según el plan de estudios aprobado en la memoria de verificación del título, así como los resultados de aprendizaje que se debe adquirir el estudiante en la Empresa, indicando los conocimiento, competencias y destrezas que debe de alcanzar.

Se determinará la organización cronológica de actividades a desarrollar en la Empresa que, en su caso, deberá ser compatible con las desarrolladas en el contexto de la universidad.

Estas actividades o tareas dependerán de la tipología de empresa, institución u organismo en que se desarrolle el período de formación en alternancia, así como las características del puesto de trabajo que se ocupara, deben de estar previamente establecidas al inicio del periodo formativo y constituyen el plan de trabajo o proyecto formativo.

En esta planificación y el desarrollo del proyecto formativo debe intervenir de forma coordinada el estudiante, la persona tutora de la universidad (profesorado universitario) y la persona tutora en la Empresa. La supervisión del plan corresponde a la persona tutora de la universidad, que tiene que determinar su pertinencia para alcanzar los resultados de aprendizaje.

Del mismo modo, se determinará una estrategia de evaluación que debe plantarse paralelamente con el diseño de la formación dual y las actividades que llevará a cabo el estudiante. Los criterios de evaluación que deben ser claros y conocidos previamente por el estudiante. Ahora bien, como los resultados de aprendizaje son múltiples y diversos, la evaluación debe ser también diversa, aunque buena parte de ellos pueden aplicarse la evaluación del aprendizaje en la experiencia laboral estructurada. Evidentemente, un solo método no permitirá la evaluación de todos los resultados de aprendizaje, por lo tanto, será necesario utilizar múltiples métodos de evaluación para poder comprobar su logro.

5.2.3. *Contrato formativo en alternancia*

Un elemento determinante en la formación dual es la relación de la Empresa con el estudiante, que se debe establecerse bajo un marco de contratación laboral, y de manera retribuida. La fórmula de contratación diseñada a estos efectos es el contrato de formación en alternancia, cuya duración estará relacionada con la duración de los créditos académicos del plan de estudios (créditos duales) y debe comportar las tareas y aprendizaje que el estudiante desarrolle en el entorno empresarial según el proyecto formativo y que estén directamente relacionadas con los estudios del grado o máster correspondientes[94].

El Real Decreto-ley 32/2021, de 28 de diciembre, de medidas urgentes para la reforma laboral, la garantía de la estabilidad en el empleo y la transformación del mercado de trabajo (conocida como Reforma Laboral), modifica el artículo 11 del Texto Refundido de la Ley del Estatutos de los trabajadores de 2015, y regula el contrato de formación en alternancia. Este tendrá como objeto "compatibilizar la actividad laboral retribuida con los correspondientes procesos formativos en el ámbito de la formación profesional, los estudios universitarios o del Catálogo de especialidades formativas del Sistema Nacional de Empleo". Como indica el arttículo "son parte sustancial de este contrato tanto la formación teórica dispensada por el centro o entidad de formación o la propia empresa, cuando así se establezca, como la correspondiente formación práctica dispensada por la empresa y el centro" como se haya desarrollado en el programa formativo y en el convenio de colaboración.

La duración del contrato "será la prevista en el correspondiente plan o programa formativo, con un mínimo de tres meses y un máximo de dos años, y podrá desarrollarse al amparo de un solo contrato de forma no continuada, a lo largo de diversos periodos anuales coincidentes con los estudios, de estar previsto en el plan o programa formativo" – art. 11. g)–. "Solo

---

[94] Moreno Gené, Josep, "El contrato para la formación dual universitaria: una primera aproximación a la espera de su imprescindible desarrollo reglamentario", e-Revista Internacional de la Protección Social, 2021 Vol. VI, Nº 1, pp. 188 - 234 (Consultado en https://asesoriajuridica.umh.es/ 6/04/2024)

podrá celebrarse un contrato de formación en alternancia por cada ciclo formativo de formación profesional y titulación universitaria, certificado de profesionalidad o itinerario de especialidades formativas del Catálogo de Especialidades Formativas del Sistema Nacional de Empleo” –art. 11 h) –.

El tiempo de trabajo efectivo, indica el artículo 11 i) “tiene que ser compatible con el tiempo dedicado a las actividades formativas en el centro de formación, no podrá ser superior al 65 por ciento, durante el primer año, o al 85 por ciento, durante el segundo, de la jornada máxima prevista en el convenio colectivo de aplicación en la empresa, o, en su defecto, de la jornada máxima legal”.

La retribución, indica el artículo “será la establecida para estos contratos en el convenio colectivo de aplicación. En defecto de previsión convencional, la retribución no podrá ser inferior al sesenta por ciento el primer año ni al setenta y cinco por ciento el segundo, respecto de la fijada en convenio para el grupo profesional y nivel retributivo correspondiente a las funciones desempeñadas, en proporción al tiempo de trabajo efectivo. En ningún caso la retribución podrá ser inferior al salario mínimo interprofesional en proporción al tiempo de trabajo efectivo" –art, 11 m)–.

5.2.4. *Papel del tutor de Empresa y del tutor de la Universidad*

Como hemos indicado, este modelo formativo se basa en la cooperación y corresponsabilidad, es decir en el compromiso en el co-diseño, co-seguimiento y co-evaluación entre la Empresa y la Universidad, siendo estos dos ultimo aspectos donde juega un papel fundamental el tutor de empresa en plena armonía con del tutor de la universidad, ya que serán los que facilitarán el seguimiento y la supervisión en el desarrollo profesional del estudiante y realizarán la evaluación al finalizar la estancia formativa en la Empresa.

Así lo indica el artículo 11 del ET en su letra d) “la persona contratada contará con una persona tutora designada por el centro o entidad de formación y otra designada por la empresa. Esta última, que deberá contar con la formación o experiencia

adecuadas para tales tareas, tendrá como función dar seguimiento al plan formativo individual en la empresa, según lo previsto en el acuerdo de cooperación concertado con el centro o entidad formativa. Dicho centro o entidad deberá, a su vez, garantizar la coordinación con la persona tutora en la empresa".

En particular la persona tutora de la Empresa deberá tutelar el desarrollo de las actividades diseñadas en el proyecto formativo, siendo responsable de la supervisión del estudiante y de la evaluación de las actividades desarrolladas. Para ello, se le reconocen ciertas funciones, entre otras: a) Acoger al estudiante y organizar la actividad a desarrollar con arreglo a lo establecido en el proyecto formativo. b) Supervisar sus actividades, orientar y controlar el desarrollo del proyecto formativo. c) Informar al estudiante de la organización y funcionamiento de la entidad y de la normativa de interés, especialmente la relativa a la seguridad y riesgos laborales. d) Coordinar con el tutor o la tutora de la Universidad el desarrollo de las actividades establecidas según el convenio de colaboración, sugiriendo a la comisión mixta aquellas modificaciones del proyecto formativo que puedan ser necesarias para su normal desarrollo, así como la comunicación y resolución de posibles incidencias que pudieran surgir en el desarrollo y el control de los permisos para la realización de exámenes. e) Emitir el informe final sobre el desarrollo del proyecto formativo del estudiante para su evaluación. f) Proporcionar al estudiante los medios materiales indispensables para el desarrollo del proyecto formativo. g) Facilitar al tutor o a la tutora de la Universidad el acceso a la entidad para el cumplimiento de los fines propios de su función. h) Prestar ayuda y asistencia al estudiante durante su estancia en la entidad, para la resolución de aquellas cuestiones de carácter profesional que pueda necesitar en el desempeño de las actividades que realiza en la misma[95]. Por último, el tutor de Empresa tendrá de derecho al reconocimiento de su actividad colaboradora por el centro responsable de la titulación, previa solicitud, así como acceso a la

[95] Vid. Modelo de Convenio de colaboración en www.ehu.eus/documents/2415715/0/Normativa+ formacion+dual+castellano.pdf/a94e1447-3179-c082-8d50-b6218f831dfb?t=1611049880701.

Universidad para obtener la información y el apoyo necesarios para el cumplimiento de los fines propios de su función.

Sin perjuicio de lo anterior, si así se prevé en el propio plan, el tutor o tutora principal en la empresa podrá designar a otras personas trabajadoras de la empresa que, por sus competencias profesionales, participarán en el desarrollo del itinerario formativo-laboral. La empresa deberá garantizar que la persona que sea designada como tutora cuenta con el tiempo y los medios necesarios para asegurar el cumplimiento del plan formativo individual, todo ello sin perjuicio de la fijación, en su caso, de una retribución específica que compense el desarrollo de dichas funciones[96].

Por su parte el tutor de Universidad, una vez co-diseñado el plan formativo, debe de cumplir con unas funciones, entro otras: a) Velar por el normal desarrollo del proyecto formativo. b) Hacer un seguimiento efectivo del proyecto formativo en la Empresa para ello con el tutor o tutora de la entidad. c) Llevar a cabo el proceso evaluador del proyecto formativo en la entidad, una vez recibido el informe final del tutor de Empresa. d) Informar a la Comisión Mixta de las posibles incidencias surgidas en el desarrollo del proyecto formativo.[97] Por otra parte tiene derecho al reconocimiento efectivo de su actividad académica en los términos que establezca la Universidad y a tener acceso a la entidad para el cumplimento de los fines propios de su función.

Ahora bien, lo esencial de estos dos agentes en el proceso de enseñanza aprendizaje es la coordinación entre ello y con el estudiante para que el programa sea un éxito.

5.3. Derechos y obligaciones de los alumnos

Por último, los alumnos que cursan un programa formativo Dual, tiene derecho a Suscribir un contrato para la formación en alternancia con la Empresa , en los términos establecidos en el

---

[96] Vid. www.sepe.es/

[97] Vid Modelo de Convenio de colaboración en www.ehu.eus/documents/2415715/0/Normativa+ formacion+dual+castellano.pdf/a94e1447-3179-c082-8d50-b6218f831dfb?t=1611049880701

artículo 11 de los ET y a que se le designe un tutor por la universidad y un tutor por la Empresa. En todo caso, tiene derecho a abandonar el itinerario Dual siempre que no haya superado la mitad de los créditos definidos para la obtención de la Mención Dual en el respectivo plan de estudios.

Por otra parte, el estudiante, tendrá las siguientes obligaciones: que cumplir el horario establecido por la entidad colaboradora; realizar las actividades contempladas en su proyecto formativo; realizar una memoria de seguimiento que contemple la realización de las actividades profesionales incluidas en su proyecto formativo, cumplir con los objetivos del programa de formación con aprovechamiento y con las directrices establecidas por los tutores; cumplir las normas en lo relativo a autoprotección y prevención de riesgos; mantener absoluta reserva sobre la información y documentos a los que se pueda acceder durante su formación en la entidad colaboradora; y firmar un contrato de confidencialidad con la entidad colaboradora si esta así lo requiere[98].

6. CONCLUSION

La formación dual no es sinónimo de prácticas, es algo mucho más relevante en la formación del estudiante. Es frecuente la confusión entre este concepto y el de prácticas en la empresa, pero lo que marca la diferencia es, en la formación universitaria Dual, la existencia de un compromiso en el co-diseño, co-seguimiento y co-evaluación entre Empresa y Universidad.

El Sistema Universitario Español a regulado un marco normativo donde se reconoce la formación dual como un modelo formativo relevante para el aprendizaje del estudiante y ha promovido el desarrollo del mismo, con la regulación por el ET del Contrato de formación en alternancia.

Con este camino iniciado, las Universidades se suben al carro de la formación Dual, que ya se estaba desarrollado en la Formación Profesional, del que será muy difícil bajar, ya que al consistir en un método del proceso de aprendizaje del estudiante

[98] Vid. la normativa para el desarrollo de la Mención Dual en titulaciones de la Universidad de Almería (/www.ual.es/application/files/1816/7707/2404/pdf.).

activo, basado en la experiencia (WBL), aplicado a la enseñanza universitaria (grado o máster) dónde los resultados de aprendizaje (competencias, conocimiento y habilidades) de los títulos, se adquirieren de manera compartida en dos sedes, la Universidad y la Empresa, y como consecuencia la adquisición de competencias personales y profesionales que son demandadas por el tejido profesional, pone al estudiante en una posición de ventaja para su inserción laboral.

SISTEMA UNIVERSITARIO, PLANES DE ESTUDIO Y GUÍAS DOCENTES

Capítulo 16

LOS CONTENIDOS JURÍDICOS DE LOS PLANES DE ESTUDIO ANTE LAS COMPETENCIAS NECESARIAS EN LA FORMACIÓN DE LOS ABOGADOS

Ana Karin Chávez Valdivia
Directora del Departamento Académico de Ciencias Jurídicas. Universidad La Salle
Angel Jeancarlo Coaquira Flores
Maestrando en Bioética y Biojurídica. Universidad La Salle

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. METODOLOGÍA. 3. COMPETENCIAS DIGITALES. 4. LA INCURSIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE LOS ABOGADOS. 5. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS DIGITALES EN LAS FACULTADES DE DERECHO. 6. CONSIDERACIONES FINALES.

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología se encuentra inmersa en todas las áreas del conocimiento humano, si bien su presencia no es igualmente significativa en cada una de ellas, indiscutiblemente su vertiginoso desarrollo demanda la presencia de abogados con conocimientos en temáticas legales convergentes con la tecnología, que además integren competencias en el manejo de herramientas tecnológicas.

En este sentido no solo es necesario reflexionar en torno a la forma en la que se enseña y estudia el Derecho - que ya en muchos casos empieza a alejarse de los arraigados métodos tradicionales– sino también abordar la forma en la que los profesionales de este campo basados en los conocimientos, competencias y habilidades adquiridos en su etapa de formación universitaria estarán en la capacidad de responder a un entorno tecnológico legal que les permitirá desempeñar un trabajo óptimo.

Siendo así, reviste especial importancia el análisis y revisión de los contenidos de los planes de estudios de las carreras de Derecho en nuestro país a efecto de determinar en qué medida sus

contenidos otorgan las competencias requeridas a los futuros profesionales de esta rama en un mercado tecnológico legal en expansión; más aún cuando éstos conocimientos y competencias bien pueden brindar una oportunidad de optimización y expansión, mantenerlos al margen del mercado o en un punto llegar a excluirlos de éste. En este contexto la formación que se le otorgue a los estudiantes deviene en un tema fundamental que debe ser abordado.

En los últimos años hemos evidenciado cambios que han abandonado progresivamente las formas tradicionales en las que las cosas se hacían, identificando aquellos que van desde la digitalización y posterior gestión de recursos jurídicos con el consecuente incremento de bases de datos; las plataformas diseñadas para interactuar en múltiples formas dentro de los sectores público y privado, el empleo de herramientas que hacen las labores que un abogado hacía años atrás, hasta un uso progresivo de la inteligencia artificial que supone un cambio significativo en la forma de comprender el valor que implica un trabajo legal.

En este orden de ideas, si bien la formación legal ofrecida por algunas Universidades intenta cubrir esta necesidad, es probable que aún no sea posible atenderla de una manera completa y eficaz en razón a que, probablemente, de un lado no todas las facultades de Derecho priorizan las competencias tecnológicas legales en sus estudiantes por diversas razones y ,por otro, lado encontramos que las capacidades digitales de los docentes muchas veces son objeto de observación y análisis.

Las Universidades deben contribuir no solo con la formación profesional de los estudiantes sino, hasta cierto punto, deben asegurar su transición exitosa al mundo laboral legal; no obstante, muchas veces la propia estructura organizativa interna de las Universidades es altamente compleja al tiempo que se muestran resistentes a los cambios o en el caso de aceptarlos, su implementación es bastante lenta y cuestionada.

No obstante, debe tenerse presente que ya algunos sectores vaticinan el fin de muchas profesiones y oficios en los próximos años, por lo que la necesidad de replantearse los contenidos de los

planes de estudio en las facultades de Derecho deviene en una tarea imperativa.

2. METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo el enfoque mixto o hibrido en razón de que se realizó un análisis sistemático – crítico basado en la recolección e interpretación de información tanto cuantitativa como cualitativa para que de este modo se puede viabilizar inferencias producto de la pesquisa y, además, alcanzar un mayor entendimiento sobre el fenómeno analizado (Hernández y Mendoza, 2018).

Siendo así, en primer lugar, se examinó la evolución de enseñanza de las competencias digitales en los centros educativos universitarios y, del mismo modo se identificó diferencias entre el Derecho informático sustrantivo frente al uso de herramientas digitales para el ejercicio legal. Además, en segundo lugar, se estudió la estructura y composición de los cursos relacionados al Derecho y tecnología dentro de las mallas curriculares de las Universidades, para que de este modo se pueda evaluar el estado actual sobre el que se encuentra la enseñanza de las competencias digitales en las facultades de Derecho dentro del Perú.

Para el desarrollo del presente trabajo se empleó data proveniente de SUNEDU (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria) actualizada al 10 de abril del 2023. Cabe indicar que, hasta esa fecha se les había concedido la licencia a 95 Universidades[99], de las cuales el 39% no contaban con la carrera de Derecho.

3. COMPETENCIAS DIGITALES

Refieren Díaz-Arce y Loyola-Illescas (2021) que el concepto de competencia digital es relativamente reciente y ubican sus

[99] El procedimiento de licenciamiento tiene carácter obligatorio para todas las Universidades del Perú, siendo así, cada entidad debe demostrar a SUNEDU que cumple con las condiciones básicas de calidad para ofrecer el servicio de educación. La primera fase del procedimiento se originó en el 2015 y tuvo como objetivo el evaluar a 92 Universidades privadas y 49 Universidades públicas. El proceso materializó un sistema universitario más ordenado y, además, originó la necesidad de mejora continua en las casas de estudio.

orígenes en el 2010 en Europa continental y posteriormente en otras regiones, como América Latina y Estados Unidos. Agregan los autores que, si bien se podría definir que una persona competente digitalmente es aquella que puede manejar TIC, las competencias digitales son mucho más que una simple pericia en el manejo de programas y equipos informáticos y de comunicación digital. Siendo así, en consideración de Díaz-Arce y Loyola-Illescas (2021) el concepto de competencia digital es multidimensional debido a que engloba un conjunto de habilidades y actitudes interrelacionadas que comprenden la técnica, la información, la creación de contenidos, los medios, la comunicación, la resolución de problemas, así como la toma de decisiones estratégicas y éticas.

En este orden de ideas, Kate Galloway (2017) señala que los contextos más amplios reúnen una variedad de temas y problemas reflejados en la educación legal y ofrecen la oportunidad de una experiencia de aprendizaje más crítica y atractiva que resulta en un graduado más completo, por lo que considera que comprender y comprometerse con las tecnologías digitales como un contexto más amplio requiere alfabetizaciones digitales con la finalidad de lograr una educación legal reimaginada como preparación para la práctica legal contemporánea y futura, al tiempo que aborda la importancia del diseño del plan de estudios en razón de la afectación de todos los aspectos de la ley y de la educación legal producto del aumento rápido y exponencial de las tecnologías digitales.

El término de alfabetización digital ha evolucionado de manera bastante orgánica, por lo que un concepto ampliado enfatiza la diversidad de prácticas sociales y culturales que cubren el término y sus diversas clasificaciones al tiempo que respalda el conocimiento digital así como las habilidades y las actitudes particulares propias del Derecho.

En este contexto, surge la necesidad de una integración coherente y lógica del llamado Derecho informático, las tecnologías viabilizadoras del ejercicio del Derecho y el Derecho como tecnología para poder así informar los planes de estudios de las carreras de Derecho, de modo que estén integrados dentro del

proceso de enseñanza y el aprendizaje ya que esta articulación permitirá desarrollar conocimientos, habilidades y atributos centrales para ésta área de formación professional especializada, incluso dentro de una estructura regulada existente de educación legal.

4. LA INCURSIÓN DE LA TECNOLOGÍA EN LA FORMACIÓN DE LOS ABOGADOS

La irrupción de la tecnología en el Derecho se ha dado en diversos niveles y a diferentes escalas; siendo así encontramos tecnologías para el aprendizaje que - si bien son transversales a todas las áreas del conocimiento debido a que ,en cierta forma, complementan las practicas educativas tradicionales - están diseñadas específicamente para la educación legal y permiten generar diversas habilidades y actitudes de los estudiantes ante las diferentes herramientas que permiten la manipulación tecnológica y adaptabilidad de manera gradual. En este contexto, podríamos hablar de dominios digitales generales para la educación jurídica, que van desde los más simples, como el empleo de libros interactivos, hasta los más complejos como el despliegue en entornos virtuales por diseño; no obstante, por la transversalidad inherente, no será abordada en el presente artículo.

En el Derecho la tecnología puede ser empleada de diversas maneras. En su forma más elemental, la digitalización automatiza procesos que antes requerían un esfuerzo humano significativo, estas soluciones ayudan a los abogados y estudiantes de Derecho a realizar una determinada tarea de forma más rápida y eficiente, con mayor calidad y menos costes, en comparación con su realización manual. Existen sin embargo, otras herramientas que desafiarán y cambiarán completamente la forma en que se prestan ciertos servicios legales; no obstante, sea cual fuere la tecnología a emplear es innegable que, colectivamente, están transformando todo el panorama jurídico.

Por otro lado, los cambios que se han producido en el campo del Derecho en los últimos años han evidenciado un alejamiento progresivo de las formas tradicionales en las que se hicieron las cosas por décadas y nos ha situado en un escenario complejo, que

no sólo demanda conocimientos especializados en relación a la forma en que el Derecho es respuesta para enfrentar el uso y abuso de la tecnología, sino que, al mismo tiempo, hace necesario conocer cuáles son aquellas tecnologías que, al ser coincidentes con la detección de una necesidad específica y cuya potencialidad aparejaría una posible mejora al ser introducida en ciertos campos, se convertirían en herramientas indispensables dentro del sector legal una vez una vez que hayan sido integradas.

Esta realidad plantea la necesidad de analizar dos temáticas altamente diferenciadas, una de ellas conocida bajo diferentes nomenclaturas pero de contenido símil donde encontramos al llamado Derecho Informático, Derecho digital, Derecho tecnológico, entre otras terminologías afines, en tanto, de otro lado, tenemos que la década de los 60 marco el desarrollo de varios sistemas que forjaron la entonces denominada "informática jurídica" que, en términos prácticos, suele definirse como una de las disciplinas de las ciencias de la información que tiene por objeto la aplicación de la informática en el Derecho, para posteriormente empezar a acuñarse la expresión "LegalTech" que hace referencia al uso de tecnologías para ofrecer servicios jurídicos, siendo el enfoque más sencillo entenderlo como la interacción entre Derecho y tecnología. Se trata de un concepto que hasta ahora ha sido usado de forma genérica para incluir cualquier aplicación o herramienta que se pueda implementar en el mundo jurídico.

Podría decirse que el equivalente en ese entonces del Legal Tech en algunos países fue la informática jurídica; siendo así, estaríamos ante el empleo de tecnología viabilizadora del ejercicio del Derecho.

Finalmente, y acorde al estadío actual de desarrollo tecnológico debemos abordar al propio Derecho como tecnología donde identificamos el concepto de Law Tech, que si bien se ha venido usando de forma indistinta junto Legal Tech para referirse a la implementación de la tecnología en el entorno jurídico, una de las principales características diferenciadoras de las aplicaciones Legal Tech *stricto sensu* es que no están diseñadas tanto para sustituir al abogado como para ayudarlo en su desempeño professional en tanto en consideración de algunos sectores Law Tech serviría para

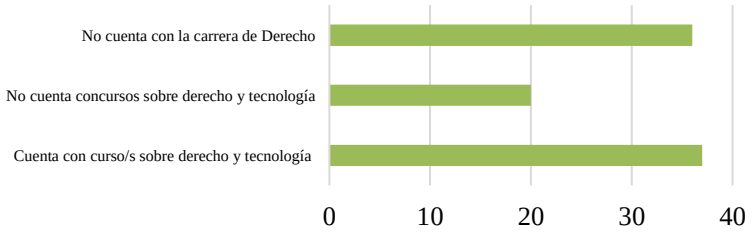
denominar a aquellas herramientas que ya no sólo facilitan la función del jurista; sino que la sustituyen al tener integrado un sistema muy sofisticado de IA capaz de memorizar patrones de conducta o incluso ejecutarse de forma autónoma.

En este contexto, surge la necesidad de una integración coherente y lógica del llamado Derecho informático, las tecnologías viabilizadoras del ejercicio del Derecho y el Derecho como tecnología para informar los planes de estudios de las carreras de Derecho, ya que esta articulación permitirá desarrollar conocimientos, habilidades y atributos centrales para ésta área de formación profesional especializada, incluso dentro de una estructura regulada existente de educación legal.

5. PANORAMA DE LA ENSEÑANZA DE COMPETENCIAS DIGITALES EN LAS FACULTADES DE DERECHO

A continuación, en base a la información extraída de SUNEDU y al análisis de las mallas curriculares de 57 Universidades peruanas; se examinarán los esfuerzos institucionales de las Universidades por la formación y desenvolvimiento de competencias digitales en los estudiantes de pregrado de la carrera de Derecho, a través de la creación de cursos que mantengan como enfoque la conjugación de las ciencias jurídicas y la tecnología.

Figura 1: Análisis de las Universidades de fomentan el desarrollo de competencias digitales



Elaboración propia. Fuente: SUNEDU

Cabe resaltar que, de la muestra objetivo solo el 65% de las unidades analizadas contarían con al menos un curso destinado a la formación de competencias digitales en los futuros abogados. A pesar de ello, creemos que el 35% restante debido a las consecuencias de la pandemia y/o la evolución exponencial de las TIC´s, se encontrarían en un proceso de reformulación de mallas curriculares con el objetivo de producir profesionales aptos para afrontar la demanda del mercado legal.

Tabla 1: Clasificación de Universidades en base al tipo de gestión y la región a la que pertenecen

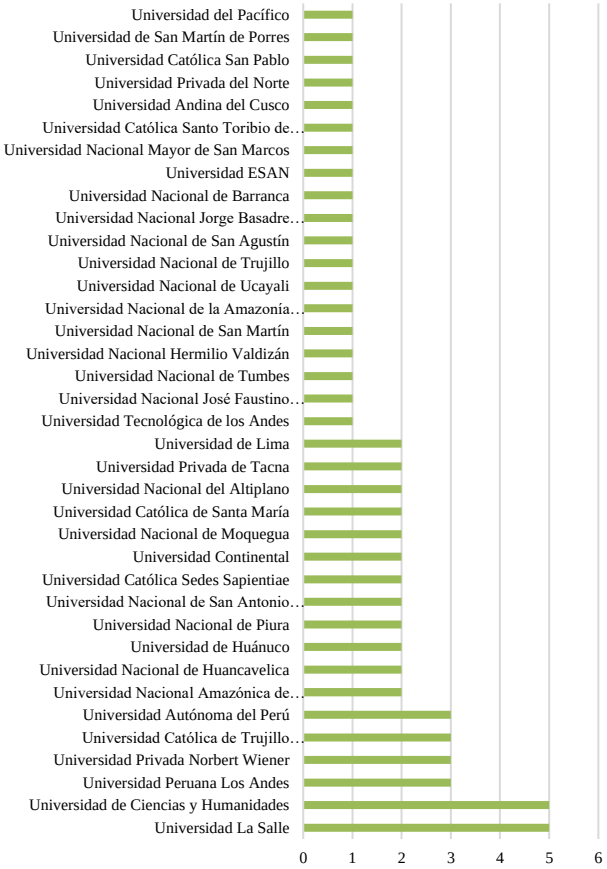
Tipo de Gestión	**Costa**	**Selva**	**Sierra**	**Total General**
Privada	12	2	6	20
Pública	8	4	5	17
Total General	20	6	11	37

Elaboración propia. Fuente: SUNEDU

Además, creemos que se hace necesario el analizar el desarrollo de competencias de carácter jurídico – digital en las Universidades, considerando la región sobre las que despliegan sus actividades. Siendo así, se pudo verificar que el 54% de unidades observadas pertenecen a la región de la costa; asimismo, un 30% pertenecería a la sierra, finalmente, el 16% restante se encontraría en la selva.

Por su parte, el 54% de Universidades que cuentan con cursos sobre Derecho y tecnología poseería una gestión privada; por lo que, el 46% restante se encontraría administrado por el Estado peruano. Consecuentemente, se puede advertir que no existiría una brecha considerable al tener como eje de análisis el tipo de gestión.

Figura 2: Ranking de Universidades con cursos en relación al Derecho y Tecnología



Elaboración propia. FUENTE: mallas curriculares de la carrera de Derecho de Universidades analizadas

También, se pudo identificar que solo dos centros de estudios (la Universidad La Salle de Arequipa y la Universidad de Ciencias y Humanidades de Lima) contarían con cinco cursos a través de los cuales se promuevan competencias digitales en los estudiantes; conviene aclarar que lo más llamativo es que ambas Universidades no contarían con más de 17 años en el mercado peruano. Posteriormente, encontramos que únicamente cuatro

claustros universitarios poseen cuatro cursos dentro de sus estructuras curriculares que fomenten competencias tecnológicas.

Seguidamente, se esbozará un cuadro mediante el cual se clasificarán las materias que susciten competencias digitales. Cabe resaltar que para realizar la presente empresa tuvimos como eje la naturaleza del curso, es decir, por un lado, existen cursos que se enfocan en brindar nociones fundamentales sobre el uso de TIC´s en general y, por otro lado, encontramos aquellas materias que buscan conjugar tanto al Derecho como la tecnología en el ámbito teórico - práctico.

Figura 3: Clasificación de cursos que fomentan el desarrollo de competencias digitales en base a su naturaleza

Materias que promueven Competencias Digitales Básicas	Derecho y Tecnología; Taller IV: Contratos electrónicos; Informática Jurídica; Derecho de los negocios digitales; Derecho informático; Legislación de Informática Jurídica; Informática Judicial; Derecho informático y comercio electrónico; Derecho de las Nuevas Tecnologías; Derecho de telecomunicaciones; Derecho y Tecnología; Tecnologías Jurídicas Emergentes; Propiedad Intelectual y Nuevas Tecnologías; Gobierno Digital y Derecho Informático; Derecho Digital; Marketing Jurídico y Digital; Aplicaciones Tecnológicas del Derecho; Seminario de Derecho y Nuevas Tecnologías; y, Innovación Legal y Tecnología.
Materias que conjugan al Derecho con la tecnología	Habilidades tecnológicas; Informática; Tecnología de información y comunicación; Computación e Informática; Herramientas ofimáticas para la vida universitaria; Herramientas Virtuales para el Aprendizaje; Pensamiento Digital; Ciudadanía Digital; Herramientas para la Empleabilidad I (Habilidades Digitales); Programas de Cómputo; Uso de TIC'S; Desarrollo Tecnológico e Innovación y publicación académica; Seminario taller de tecnologías de información y comunicación; Desarrollo de competencias digitales; y, Herramientas informáticas.

Elaboración propia. FUENTE: mallas curriculares de la carrera de Derecho de Universidades analizadas

6. CONSIDERACIONES FINALES

- Dentro del contexto peruano se ha podido evidenciar que las Universidades aún no reconocen adecuadamente la importancia de promover competencias digitales en los futuros profesionales; el problema se acentúa dentro de las ciencias sociales, las cuales aún conservan un tradicionalismo que es ajeno – en muchos casos – a la injerencia de la tecnología.

- Hasta el día de hoy no existe consenso alguno respecto a los límites sobre los que se deben desplegar los cursos destinados al estudio del Derecho y la tecnología. Es más, la problemática se hace más grande, ya que con el discurrir del tiempo se originan nuevas materias que buscando originalidad o innovación llegan a distorsionar la naturaleza de aspectos pertenecientes al Derecho informático o a la informática jurídica.

BIBLIOGRAFÍA

Díaz, D. y Loyola, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: Una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3 (1), pp. 120-150.

Galloway, K. (2017). A Rationale and Framework for Digital Literacies in Legal Education. *Legal Education Review*, 27 (1), pp. 1-26.

Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: Mc Graw Hill Education.

Capítulo 17

CONSIDERACIONES SOBRE EL DERECHO MARÍTIMO COMO ASIGNATURA EN EL GRADO EN DERECHO

Paula Sáez Álvarez
Profesora sustituta interina, Universidad de Cádiz

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA AUTONOMÍA DEL DERECHO MARÍTIMO RESPECTO AL DERECHO MERCANTIL. 2.1. Factores históricos y autonomía legislativa. 2.2 Ámbito interdisciplinar: punto de encuentro entre Derecho público y privado; lo nacional y lo internacional. 2.3 Relevancia de los negocios marítimos en España y oportunidades laborales. 3. EL DERECHO MARÍTIMO DENTRO DE LAS ASIGNATURAS DE DERECHO MERCANTIL. 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

El comercio marítimo goza en la actualidad de una particular relevancia, tanto desde el punto de vista social como económico. El Derecho marítimo es el marco que regula todas las actividades relacionadas con la navegación a lo largo de los 8.000 kilómetros de costa con los que contamos en España. Pese a su relevancia en nuestro país y a su relación con la materia jurídica, su estudio en el grado en Derecho es escaso o nulo.

En este trabajo queremos señalar los factores que justifican la autonomía del Derecho marítimo y su enseñanza basados en tres aspectos. En primer lugar, existen argumentos históricos y normativos que justifican sobradamente el análisis de esta disciplina con autonomía respecto al Derecho mercantil. En segundo lugar, estaríamos ante un estudio multidisciplinar porque supone un punto de encuentro entre Derecho público y privado. Ciertamente, la investigación sobre las relaciones comerciales marítimas (con todos los ámbitos de estudio que ello conlleva: transportes, seguros, créditos, sujetos de la navegación, etc.) implica un conocimiento del Derecho público de nuestras aguas. En tercer y último lugar, el Derecho marítimo debe ser estudiado,

sobre todo cuando contamos con puertos competitivos a nivel europeo y mundial tales como Algeciras, Valencia y Barcelona entre otros.

A continuación, se presentarán también algunas Universidades que han optado por incorporar esta disciplina en sus asignaturas, produciendo resultados positivos y futuros profesionales mejor preparados para el mundo laboral.

2. LA AUTONOMÍA DEL DERECHO MARÍTIMO RESPECTO AL DERECHO MERCANTIL

2.1. Factores históricos y autonomía legislativa

El Derecho marítimo no tiene como base el Derecho romano, como sucede en gran parte de nuestro Derecho privado[100], sino que nace realmente de los propios usos y costumbres del mar y de los navegantes (RODRÍGUEZ DELGADO, 2015). Podría decirse que a los navegantes se les había *reconocido* autonomía para crear su propio Derecho (SERNA VALLEJO, 2009). Esto dio lugar a que las tradiciones (*las buenas costumbres de la mar*) adquiriesen cada vez mayor relevancia, lo que resulta ya indudable a lo largo de la Edad Media (JIMENEZ SANCHEZ). Lo anterior se materializó en diversas recopilaciones de las reglas utilizadas por los protagonistas del tráfico marítimo, siendo una de las más relevantes en este punto el Libro del Consulado del mar (CHINER GIMENO, 2003; DE MONTAGUT ESTRAGUÉS, 1997; SALVIOLI, 1895-1898).

Esta relevancia de los usos en el ámbito marítimo también es propia del Derecho mercantil en general. La importancia de los usos en el Derecho mercantil en general es innegable, sobre todo teniendo en cuenta la prelación en el sistema de fuentes propio del Derecho mercantil. Se recuerda, a este respecto, el artículo 2.2 del Código de Comercio (CCom)[101], que establece aspectos

[100] Salvo por la *lex Rhodia de jactu*, que fue introducida en el Derecho romano a través del Digesto de Justiniano; (PARDESSUS, 1828; DESJARDINS, 1890).

[101] Cuyo contenido es el siguiente: "Los actos de comercio, sean o no comerciantes los que los ejecuten, y estén o no especificados en este Código, se regirán por las disposiciones contenidas en él; en su defecto, por los usos

diferenciadores y *especiales* en el sistema de fuentes mercantil. En concreto —tras la primacía de la Constitución Española y de los Tratados y Convenios internacionales—, la ley mercantil sería de aplicación seguida de los usos de comercio, incluso por encima del Derecho civil (común), lo que "rompe" con el sistema de fuentes tradicional en nuestro Derecho[102]. Lo anterior debe interpretarse no como un sistema de fuentes opuesto al del Derecho común (GARRIGUES, 1979), sino como una manifestación de la especialización y, en su caso, primacía de las normas mercantiles, ya sean normativas o consuetudinarias (JIMENEZ SANCHEZ).

Esta autonomía del Derecho marítimo frente a otros ámbitos jurídicos no se ha reconocido únicamente en la legislación (lo cual no es poco), sino también por la propia doctrina. En este sentido, son varios los autores que se pronuncian. Así, MENÉNDEZ destaca el particularismo del Derecho marítimo, fundamentado asimismo en "la autonomía doctrinal o científica del ordenamiento marítimo", relacionada con las frecuentes mejoras y avances técnicos de la navegación (MENÉNDEZ MENÉNDEZ, 2010). Por su parte, RODRÍGUEZ DELGADO señala una serie de "principios o instituciones *típicas* y

---

del comercio observados generalmente en cada plaza, y, a falta de ambas reglas, por las del Derecho común. Serán reputados actos de comercio los comprendidos en este Código y cualesquiera otros de naturaleza análoga".

[102] Véase a este respecto el artículo 1 del Código Civil (CC): "1. Las fuentes del ordenamiento jurídico español son la ley, la costumbre y los principios generales del derecho. 2. Carecerán de validez las disposiciones que contradigan otra de rango superior. 3. La costumbre sólo regirá en defecto de ley aplicable, siempre que no sea contraria a la moral o al orden público, y que resulte probada. Los usos jurídicos que no sean meramente interpretativos de una declaración de voluntad, tendrán la consideración de costumbre. 4. Los principios generales del derecho se aplicarán en defecto de ley o costumbre, sin perjuicio de su carácter informador del ordenamiento jurídico. 5. Las normas jurídicas contenidas en los tratados internacionales no serán de aplicación directa en España en tanto no hayan pasado a formar parte del ordenamiento interno mediante su publicación íntegra en el «Boletín Oficial del Estado». 6. La jurisprudencia complementará el ordenamiento jurídico con la doctrina que, de modo reiterado, establezca el Tribunal Supremo al interpretar y aplicar la ley, la costumbre y los principios generales del derecho. 7. Los Jueces y Tribunales tienen el deber inexcusable de resolver en todo caso los asuntos de que conozcan, ateniéndose al sistema de fuentes establecido".

particulares" del Derecho marítimo, entendidas como aquéllas "que han nacido en el seno de la navegación por mar y que carecen de correspondencia en otras ramas del Derecho" (RODRÍGUEZ DELGADO, 2015); entre estas instituciones se encuentran, por ejemplo los accidentes de la navegación o los contratos de explotación sobre el buque.

A mayor abundamiento y siguiendo a SERNA VALLEJO, la autonomía marítima se debe a tres realidades (SERNA VALLEJO, 2009). En primer lugar, a "la potestad reconocida a los navegantes para que fueran los artífices de su propio Derecho (autonomía legislativa)", aspecto que ya hemos señalado previamente y que se justificaba por la diferencia entre *las costumbres de la mar* y el Derecho civil hasta entonces conocido. En segundo lugar, esta autonomía se deriva de los privilegios que los titulares de las distintas organizaciones políticas con territorios costeros les concedieron para que en algunas situaciones dispusieran de una jurisdicción privativa (autonomía jurisdiccional), lo que en la práctica conllevó el establecimiento de diferentes jurisdicciones marítimas privilegiadas, ajenas a la jurisdicción común de los distintos territorios.

En tercer y último lugar, estas dos autonomías señaladas se complementan con una capacidad de autorregulación reconocida a tales órganos "marítimos", de modo que los navegantes, incluyendo en este término a los comerciantes marítimos y a los hombres del mar, se organizaran y gobernaran por medio de unas instituciones propias que comenzaron a permitir reconocer el (…) [Derecho marítimo] como un área jurídica diferenciada.

2.2 Ámbito interdisciplinar: punto de encuentro entre Derecho público y privado; lo nacional y lo internacional

Una de las características más relevantes para considerar el Derecho marítimo como una asignatura propia del grado en Derecho pasa por destacar su carácter tanto multidisciplinar como interdisciplinar. Multidisciplinar en el sentido en que afectaría tanto al ámbito del Derecho Público como del Derecho privado. En efecto, no podría considerarse explicar actividades tan relevantes como el transporte de mercancías por mar a través del

régimen del conocimiento de embarque sin entender antes el régimen jurisdiccional de las aguas que bañan nuestras costas. Así pues, conviene destacar que esta asignatura es de las pocas que siguen una estricta diferenciación entre los ámbitos público y privado que marcan las asiganturas del grado en Derecho. En segundo lugar, también afecta a un ámbito interdisciplinar pues, dentro del ámbito público o privado, se persigue tanto un estudio de la legislación nacional como de la internacional.

En este sentido, el Derecho marítimo destaca por ser "el proceso integrador del Derecho público y el Derecho privado y [por] los efectos positivos del movimiento de unificación internacional" (MENÉNDEZ MENÉNDEZ, 2010). Sin duda, el Derecho marítimo tiene este carácter internacional y aspira a una armonización del Derecho. Así, esta disciplina jurídica sigue una tendencia que lo había caracterizado desde sus inicios: la tendencia a la unificación, "como una expresión más de la superación de lo *nacional* que suponen las nuevas coordenadas sociales, políticas y tecnológicas" (PENDÓN MELÉNDEZ, 2003)[103].

Lo anterior implica una formación en el alumnado tanto desde el punto de vista nacional como internacional, lo que se traduce en una preparación mucho más completa. Es habitual que los alumnos no interrelacionen unas asignaturas con otras o que, de un año a otro, las olviden. El propósito de crear una asignatura como ésta es precisamente evitar lo anterior: proporcionar al alumno un marco legislativo y formativo flexible, donde se pueda expandir su conocimiento y su trabajo.

2.3 Relevancia de los negocios marítimos en España y oportunidades laborales

España cuenta con grandes puertos relevantes en el plano europeo e internacional. Principalmente, las ciudades de Algeciras, Valencia y Barcelona ocupan posiciones estratégicas

[103] Por su parte, RIPERT, *Droit Maritime*, Tomo I, París, 1930, pp. 79-92, ha señalado que la regulación unitaria es más evidente y necesaria en el Derecho marítimo que en otras disciplinas jurídicas, debido principalmente a la expansión de la navegación marítima y del comercio en un ámbito mucho más amplio que el local (MENÉNDEZ, 1958; RODRÍGUEZ DELGADO, 2015).

en nuestro país en el tráfico marítimo de mercancías. A modo de ejemplo, y según la Comisión de Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD por su acrónimo en inglés o CNUDMI en español), el puerto de Algeciras se posiciona quinto de Europa y ocupa la posición cuadragésimo-segunda de los cien primeros puertos más relevantes del mundo. Esta situación en nuestro país no debería pasar desapercibida para la formación de nuestro alumnado. El tráfico de mercancías, entre otras actividades relacionadas con el ámbito marítimo (abordaje, pilotaje, remolque, seguros, etc.), demanda empleo y personas formadas que los desempeñen.

Por otro lado, grandes autores de la doctrina mercantilista han reconocido que "las peculiaridades del tráfico marítimo (…) han determinado la configuración (…) de un Derecho marítimo 'independiente del Derecho mercantil terrestre', 'con fuentes, procedimientos y jurisdicción propios'" (GARRIGUES, 1979; JIMENEZ SANCHEZ). Dentro de estas fuentes propias del Derecho marítimo han de ser destacados también los contratos o acuerdos celebrados entre las partes, que guardan gran importancia en la práctica marítima. Grandes organizaciones conformadas por sujetos del tráfico marítimo (tales como BIMCO, la Cámara de Comercio Internacional, Lloyd's, etc.) han desarrollado y aprobado modelos de contratos, con cláusulas y estipulaciones específicas, que se adoptan constantemente entre los sujetos intervinientes en las operaciones marítimas. El estudio de estos modelos y cláusulas contractuales guarda gran relevancia para el paralelismo entre el estudio teórico y el práctico, consiguiendo una mayor formación para los alumnos que se enfrenten, posteriormente, al mundo laboral.

3. EL DERECHO MARÍTIMO DENTRO DE LAS ASIGNATURAS DE DERECHO MERCANTIL

Pese a los aspectos que justifican la autonomía del Derecho marítimo del Derecho mercantil, el Derecho marítimo apenas encuentra su hueco en los planes de estudios del grado en Derecho. Por supuesto, resulta casi inconcebible como una asignatura independiente, pero, en determinadas ocasiones, pensamos que debiera tener un mayor protagonismo.

Los grados en Derecho de las distintas Universidades españolas que contemplan algún aspecto sobre Derecho marítimo se basan principalmente en dos motivos: su contexto geográfico y la presencia de una cierta "trayectoria académica marítima" de sus investigadores. Por supuesto, no son excluyentes, pues el primer motivo generalmente conlleva al segundo.

En primer lugar, el contexto geográfico de determinadas Universidades los ha llevado a incluir ciertos temas dentro de las asignaturas de Derecho mercantil sobre aspectos marítimos. Por ejemplo, la Universidad de Cádiz, en su asignatura Derecho mercantil uniforme (30305044), del 4.º curso del grado en Derecho dentro del itinerario de Derecho privado, cuenta con hasta dos temas sobre "El derecho de la navegación marítimo mercantil" de un total de ocho.

En estos temas se tratan cuestiones generales sobre el Derecho de la navegación, los vehículos de la navegación (atendiendo así a las definiciones de nuestra Ley de Navegación Marítima que distingue entre buque, embarcación y artefacto naval), los sujetos de la navegación (armadores, navieros, propietarios, etc.), los contratos de explotación del buque (arrendamiento, fletamento, pasaje), los contratos auxiliares de la navegación y el seguro marítimo, entre otros.

La relevancia de algunos puertos como el de Algeciras, Valencia o Barcelona, avalan el funcionamiento de estas asignaturas, e incluso de determinados grados. Por ejemplo, el grado en Logística y Negocios Marítimos[104], de TecnoCampus fruto y evolución de la anterior Escuela Universitaria Politécnica de Mataró. En estos estudios de grado se apuesta por una formación en el sector marítimo que, necesariamente, necesita del Derecho. Lo anterior se refleja en la asignatura de este grado sobre "Derecho marítimo".

En otro ejemplo encontramos el grado en Logística Empresarial, de la Universidad de Gerona en colaboración con la

[104] Puede hallarse más información de este grado en el siguiente enlace: https://www.tecnocampus.cat/es/grado/grado-en-log%C3%ADstica-y-negocios-mar%C3%ADtimos.

Escuela Universitaria Mediterrani[105]. La actividad marítima se encuentra especialmente ligada con el sector logístico debido a que los puertos marítimos están relacionados con actividades de transporte, lo que necesita, en ocasiones, de zonas logísticas que ayuden a la organización y la distribución de los productos que se transportan. Es, por tanto, lo oportuno que este grado cuente con asignaturas como "Fundamentos de Derecho y marco jurídico del negocio logístico" o "Internacionalización, globalización y comercio internacional", con temario relacionado con el ámbito marítimo, comercial y del transporte, también con matices jurídicos.

En segundo lugar, la presencia de académicos expertos en Derecho marítimo consideramos que ha impulsado la aprobación de asignaturas relacionadas con esta materia. Por ejemplo, en la Universidad Carlos III se da la optativa "Derecho de la navegación marítima y aérea" (13623) en el grado en Derecho. En esta asignatura se estudiarán contenidos relativos a las organizaciones intergubernamentales y política internacional de la gestión de espacios marítimos, los vehículos de la navegación, los empresarios de la navegación y sus colaboradores, régimen de indemnización de daños resultantes de la actividad basada en la navegación y la responsabilidad por contaminación y por otros daños, etc.

Conviene que nos detengamos mínimamente en este último punto sobre la responsabilidad por la contaminación, que vuelve a justificar el estudio del Derecho marítimo en el grado en Derecho principalmente por dos motivos: el primero, porque está relacionado con, al menos, dos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de 2030; el segundo, porque lamentablemente nuestras costas españolas no son ajenas a los accidentes marítimos con graves consecuencias medioambientales[106].

Finalmente, otra de las ventajas de incorporar alguna asignatura o estudios de Derecho marítimo al grado en Derecho es la de examinar numerosos convenios internacionales, lo que

---

[105] Cuya página web puede consultarse en: https://mediterrani.com/grados/grado-en-logistica-empresarial/.

[106] Accidentes como el que supuso el *Prestige* avalan lo anterior.

provocaría una asignatura multidisciplinar que podría impartirse en colaboración con el área de Derecho internacional. Cabe resaltar la especial relevancia que revisten en el ámbito del Derecho marítimo los Convenios internacionales (GARRIGUES, 1979; ARROYO, 2007; PADILLA GONZÁLEZ), pues se otorgan soluciones y regulaciones jurídicas comunes, "unificadas" a "cuestiones que, por su propia naturaleza, reclaman un tratamiento uniforme en el ámbito internacional" (JIMENEZ SANCHEZ).

4. CONCLUSIONES

La relevancia del sector marítimo en el mundo y en España es innegable. La mayoría del transporte de mercancías utiliza este medio para circular la carga de un lado a otro del mundo (más del 80%). Los buques se utilizan, igualmente, para el transporte de personas. Existen, por desgracia, desastres y derrames de sustancias nocivas que afectan al medioambiente y a nuestra salud. El mar es uno de los sectores más relevantes en los sectores de la economía y de la industria. España no es una excepción y su marco jurídico tampoco.

Las razones por las que es relevante el estudio de esta disciplina podemos resumirlas en tres: existe autonomía desde el punto de vista histórico, tanto legislativo como doctrinal; supone un encuentro interdisciplinar entre Derecho público y privado, entre lo nacional y lo internacional y la tendencia a la unificación; y existen numerosos negocios marítimos en nuestro país y vinculación con puertos relevantes a escala internacional que demandan de profesionales preparados en esta disciplina.

Nuestra propuesta pasa, por tanto, por formar precisamente a nuestro estudiantado a enfrentar los desafíos, pero también las oportunidades, de este sector industrial. Para ello, se propone configurar una asignatura propia, de Derecho marítimo, que busque la multidisciplinariedad y la buena formación del estudiantado en un sector tan auténtico como el Derecho marítimo.

BIBLIOGRAFÍA

ARROYO, I. (2007), Derecho de la Navegación. En U. Menéndez, *Curso de Derecho mercantil* (Vol. II. Aranzadi., Cizur Menor (Navarra), pp. 1.153-1.161.

CHINER GIMENO, J. (2003), "Del "Consolat de mar" al "Libro llamado Consulado de mar": aproximación histórica", en *Libro llamado Consulado de Mar*. Valencia: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Valencia.

DE MONTAGUT ESTRAGUÉS, T. (1997). El llibre del consolat de mar y el ordenamiento jurídico del mar. *Anuario de Historia del Derecho Español, 67*, pp. 201-217.

DESJARDINS. (1890). *Introduction historique à l'étude du droit commercial maritime* (Vol. 9). París.

GARRIGUES, J. (1979). *Curso de Derecho mercantil* (Vol. II). Madrid.

JIMENEZ SANCHEZ, G. (s.f.), Las fuentes del derecho marítimo. En A. D.-P. M. Quintáns-Eiras, *Estudios de derecho marítimo*. Aranzadi, Cizur Menor (Navara) pp. 79-92.

MENÉNDEZ MENÉNDEZ, A. (2010), El Derecho Mercantil como categoría dogmática", en "Estudios en Homenaje al Profesor Aníbal Sánchez Andrés. En F. O. Juan Carlos Sáenz García de Albizu. Civitas-Thomson Reuters, Cizur Menor (Navarra).

MENÉNDEZ, A. (1958), La unificación internacional del Derecho marítimo. En *Estudios de derecho internacional: homenaje al profesor Camilo Barcia Trelles*, Santiago de Compostela. pp. 485-501.

PADILLA GONZÁLEZ, R. (s.f.), El Derecho de la navegación: Introducción. Estatuto jurídico del buque y de la aeronave. En G. JIMÉNEZ SÁNCHEZ, *Derecho mercantil*, p. 1.041 y ss.

PARDESSUS. (1828). *Collection de Lois Maritimes antérieures au XVIII. Siècle* (Vol. 1). París: Imprimerie Royale.

PENDÓN MELÉNDEZ, M. (2003), *Preámbulo*, en BOVIO, D. M., *Comentario a los Principios de Unidroit para los contratos del comercio internacional* Thomson Aranzadi. Cizur Menor (Navarra), pp. 23-53.

RODRÍGUEZ DELGADO, J. (2015), "Mercantil es todo lo que está, pero ¿está todo lo que es mercantil? La autonomía del Derecho marítimo y un breve apunte a la exclusión del contrato del transporte en el Código", en Morillas Jarillo, M. d. M.J., *Estudios sobre el futuro Código Mercantil: libro homenaje al profesor Rafael Illescas Ortiz*, pp. 286-311.

SALVIOLI, G. (1895-1898), *Consolato di mare*. Turín: UTET.

SERNA VALLEJO, M. (2009), *La autonomía jurídica en los mares: Derecho propio, jurisdicciones privilegiadas y autogobierno*. *Ivs Fvgit, 16*.

LABOR Y FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE

Capítulo 18

DEL DESPACHO AL AULA: METODOLOGÍAS DOCENTES PARA APROXIMAR LA PRÁCTICA DEL DERECHO AL ALUMNADO

María Gómez Santos
Profesora Ayudante Doctor. Universidad de Salamanca

SUMARIO: 1. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL EEES. 1.1. Novedades que comporta la LOSU. 2. EL RECURSO A LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA FACILITAR LA INTEGRACIÓN DE LA PRÁCTICA DEL DERECHO EN EL AULA. 2.1 Aprendizaje cooperativo. 2.2 Simulación de roles o *role-playing*. 2.3 Método del caso. 2.4 Aprendizaje basado en problemas. 3. CONCLUSIONES. 4. BIBLIOGRAFÍA.

1. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL EEES

Las aptitudes profesionales que demanda un mundo cada vez más globalizado exigen que el proceso de aprendizaje-enseñanza de cualquier disciplina deba ir orientada al uso de las nuevas tecnologías, a la formación de ciudadanos críticos, a la práctica y a la mejora de la empleabilidad de nuestros egresados. En este sentido, el preámbulo del *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*, es claro y señala que:

"Junto con una nueva estructuración de los estudios y la incorporación de un enfoque formativo centrado en las competencias del estudiantado, cabe reseñar dos principios más que sustentan el gran acuerdo que es el EEES. El primero estriba en asumir la necesidad de impulsar una docencia más activa, basada en una metodología de enseñanza–aprendizaje, en la cual la clase magistral debe compartir protagonismo con otras estrategias y formas de enseñar y aprender, que buscan reforzar la capacidad de trabajo autónomo del estudiantado, y que tiene en el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación uno de sus principales pilares. El segundo

radica en promover y facilitar la movilidad internacional de nuestro estudiantado hacia su estancia en otras Universidades en el extranjero, especialmente en otros países europeos. Para conseguir este objetivo se adoptó el modelo común de cómputo del tiempo de dedicación académica en créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, en su acrónimo en inglés).

Estos planteamientos se desarrollaron con el objetivo final de que las personas egresadas, como profesionales de los diversos campos del conocimiento, pudieran ingresar con garantías en los mercados laborales locales y globales. Al mismo tiempo, se refuerza la formación de los y las universitarias para ejercer como ciudadanos y ciudadanas libres, críticos y comprometidos en nuestras sociedades democráticas."

En efecto, el actual contexto exige que las Universidades, como instituciones tradicionales, deban adaptarse a los nuevos cambios. Más allá de la adquisición de conocimientos técnicos, el objetivo último que se ha de perseguir es que nuestros alumnos desarrollen un perfil profesional acorde con las exigencias marcadas por una sociedad tan dinámica y cambiante como lo es la presente[107]. Resulta acuciante, pues, dejar a un lado los viejos postulados y renovar el sistema a fin de formar a nuestros alumnos en competencias que les permitan interactuar con éxito en el complejo ecosistema jurídico que predomina hoy en día a nivel global.

Imbricadas en este nuevo marco y sin dejar a un margen las clases magistrales impartidas de manera unilateral, aparecen las nuevas metodologías de aprendizaje activo, tanto presenciales como digitales. Nuevas fórmulas metodológicas que van a conjugar el valor que aporta la lección magistral tradicional con el aprendizaje del estudiante alcanzado a través del estudio individual fuera del aula, pero, también, mediante las actividades diseñadas y dirigidas por el/la docente que pretenden facilitar el camino hacia el conocimiento y el desarrollo de estas nuevas competencias y habilidades.

Así las cosas, y por lo que a la concreta enseñanza-aprendizaje del Derecho se refiere, parece oportuno recurrir a

---

[107] CICERO, N. K., "Innovar en la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?", *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho,* vol. 5, nº 2, 2018, p. 91.

estas metodologías activas del aprendizaje de cara a formar a nuestros alumnos en las competencias y habilidades que exige el actual contexto. En otras palabras, trasladar las destrezas que se adquieren con la práctica profesional al aula.

1.2. Novedades que comporta la entrada en vigor de la LOSU

Junto con el referido EEES, la reciente entrada en vigor de la *Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario* (en adelante, la "LOSU"), comporta numerosas novedades que afectan a cómo se ha de concebir la enseñanza-aprendizaje en nuestras facultades a la luz de los nuevos retos y desafíos que exigen estos tiempos.

En el nuevo contexto creado por la LOSU, las Universidades han de fomentar el protagonismo activo del estudiantado en la vida universitaria, favoreciendo un aprendizaje integral mediante actividades universitarias de carácter cultural, deportivo, de representación estudiantil, solidarias, de voluntariado y de cooperación al desarrollo.

Tradicionalmente, las Universidades han sido espacios de formación para los jóvenes. Sin embargo, en la actualidad, el perfil del alumnado es muy dispar. Es por ello que, tanto los responsables como los propios docentes debemos asumir el compromiso de lograr una universidad más accesible para todos y todas, con independencia de la edad. La formación es un proceso que debe acompañar al ciudadano durante toda su vida. La experiencia es un grado que se debe aprovechar en la enseña-aprendizaje impartida en nuestras facultades. Las aulas deben convertirse en lugares de unión entre la práctica y la teoría, entre el estudiantado y los profesionales, entre investigadores y agentes sociales a fin de avanzar conjuntamente en la transformación de los espacios colectivos.

A mayores, la LOSU encomienda a las Universidades la ardua tarea de potenciar la participación de la comunidad universitaria en actividades y proyectos relacionados con la

promoción de la democracia, la igualdad, la justicia social, la paz y la inclusión, así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible ("ODS").

Expuesto lo anterior, parece claro que la formación en habilidades y competencias en nuestras facultades no solo obedece a las exigencias que comporta el mercado laboral, sino el propio marco normativo que rige la Universidad. Así pues, es preciso recurrir a la integración de diversas metodologías docentes que permitan a nuestros alumnos adquirir, no solo contenidos, sino las denominadas *soft-skills* que precisan el ejercicio profesional, por lo que aquí interesa, de la práctica del Derecho.

2. EL RECURSO A LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS DE LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA FACILITAR LA INTEGRACIÓN DE LA PRÁCTICA DEL DERECHO EN EL AULA.

Las metodologías activas de la enseñanza-aprendizaje se erigen como una nueva perspectiva o enfoque mediante la cual deben aprender nuestros alumnos. En la enseñanza tradicional, el foco del proceso de aprendizaje se centra en la materia (esto es, en los contenidos). Sin embargo, en las nuevas metodologías este epicentro es ocupado integrante por el/la alumno/a. Un cambio de paradigma que comporta que el estudiantado no sólo adquiera conocimientos, sino las destrezas y las habilidades necesarias para ejercer como operador jurídico una vez termine sus estudios[108].

En efecto, ni el EEES ni el nuevo marco creado por el *Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre*, o la LOSU excluyen la clase magistral, los seminarios formativos, las jornadas o las clases prácticas. Lo que exigen es adoptar un enfoque distinto

[108] Esta tendencia es conocida también como el "*learning by doing*". En tal sentido, *vid*. BENITO, A. y CRUZ, A., *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, 2007, pp. 15-16.

frente al aprendizaje y la enseñanza que permita ir más allá de los contenidos teóricos o prácticos necesarios para poder obtener el Grado cursado.

Expuesto lo anterior, las metodologías docentes activas del aprendizaje que parecen más adecuadas para la enseñanza del Derecho son: el aprendizaje cooperativo, la simulación de roles (o *role-playing*), el aprendizaje basado en problemas y el método del caso [109]; por supuesto, todas ellas combinadas con la clase magistral ordinaria o cualquier otra modalidad metodológica más tradicional.

2.1. El aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una metodología activa del aprendizaje que se desarrolla en EEUU durante la década de los años 60, cuyo funcionamiento básico se articula en la configuración de pequeños grupos de trabajo entre el alumnado. En su virtud, este método, además de permitir a los alumnos la adquisición de destrezas de trabajo en equipo, hace que puedan aplicar los conocimientos teóricos en la práctica, de modo que el mismo es especialmente adecuado para imprimir en los alumnos habilidades como son la comunicación interpersonal, la organización y la toma de decisiones en común; destrezas, todas ellas, especialmente útiles en el ejercicio del Derecho ya sea como uno u otro operador jurídico.

A mayores, la metodología del aprendizaje cooperativo se caracteriza porque los estudiantes asumen una responsabilidad de grupo más allá de la puramente individual, lo cual implica la presencia de una suerte de reciprocidad y corresponsabilidad, pues todos los miembros del equipo deben aunar esfuerzos para alcanzar el mismo objetivo.

---

[109] Estas son las metodologías más usadas en el ámbito de la enseñanza del Derecho. En tal sentido, LLADÓ MARTÍNEZ, L., "El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia", *Revista de los Estudios de Derecho y Ciencia Política*, n.º 37, marzo 2023, p.9.

Ahora bien, la metodología basada en el aprendizaje cooperativo no puede identificarse con un mero trabajo en grupo de tipo tradicional, pues existen importantes diferencias entre ambas. En el siguiente cuadro, se muestran, de manera muy sintética, las principales diferencias entre uno y otro tipo de aprendizaje:

Aprendizaje Cooperativo	Aprendizaje tradicional
Todos los alumnos rinden informe sobre el estudio.	No todos los participantes rinden informe, solo el portavoz.
Funciona sobre la base de las instrucciones que fomenta la cooperación entre pares.	No se imparten instrucciones para la cooperación. Los alumnos se autodirigen.
Grupos heterogéneos (distintas personalidades, paridad entre hombres y mujeres, etc.).	Grupos con una mayor homogeneidad.

En definitiva, la metodología de aprendizaje cooperativo va más allá de la típica dinámica empleada en los trabajos en grupo de corte tradicional y tanto la motivación como la participación se muestran como factores esenciales de cara a que el alumnado alcance su máximo desarrollo durante la etapa formativa, especialmente, desde el punto de vista de la formación en habilidades y destrezas orientadas a la práctica.

2.2. La simulación de roles o *role-playing*

Con independencia de la disciplina jurídica en cuestión, las metodologías activas del aprendizaje, y más concretamente aquellas basadas en grupos de trabajo como lo es la simulación de roles -también conocida en su terminología inglesa como *role-playing*-, resultan particularmente idóneas para la enseñanza del Derecho[110].

[110] Así lo apuntan numerosos autores, entre otros, los que siguen: ARMENGOT VILAPLANA, A., "La metodología docente en la simulación de un proceso"; *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*. Institut de Ciències de l´Educació, ICE, Barcelona, 2016, pp. 33-36; ZUMAQUERO

En este sentido, la técnica de simulación de roles puede servir como recurso educativo eficaz que haga más amena y atractiva la enseñanza de esta materia, integrando, a su vez, a todos los estudiantes en su estudio mediante la interpretación de un papel. Así, "jugando a ser abogados", jueces, fiscales, etc., sobre un caso trabajado previamente tanto en clase como en el aula, es posible dinamizar la clase y lograr objetivos que operan en una triple dirección: (i) generar un mayor interés por la asignatura, (ii) facilitar la comprensión de conceptos básicos propios del Derecho y, en último lugar, aunque no por ello menos importante, (iii) mejorar los rendimientos en las notas finales.

En definitiva, motivar al alumno para que, a través del juego y de manera interactiva, analice los contenidos teóricos impartidos en las clases ("el guion"), experimente situaciones concretas de la vida real próximas al ejercicio profesional y actúe bajo el papel asignado[111].

2.3. El método del caso

El método del caso, imbricado dentro de las metodologías activas del aprendizaje, está conceptualizado como una técnica o sistema de simulación en la cual el estudiante, a nivel individual o colectivamente, ha de tomar una decisión a partir de una serie de datos y circunstancias suministradas con carácter previo por el docente. De hecho, en la actualidad, esta una de las metodologías

---

GIL, L., "La simulación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de un jurista: una experiencia en la asignatura Derecho Civil III de la titulación de Grado en Derecho", *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, Tirant lo Blanch, 2020, pp. 185-200; VÁZQUEZ RUANO, T., MARÍN CÁCERES, L., "La enseñanza aprendizaje del Derecho privado con perspectiva de futuro: de la clase magistral al aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación", *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, Tirant lo Blanch, 2020, pp. 315-321 o MONTORO SÁNCHEZ, A., "La combinación del método del caso y la simulación en la enseñanza del Derecho procesal civil", *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, Tirant lo Blanch, 2020, pp. 361-370.

[111] GÓMEZ SANTOS, M. "*Role-playing* como técnica para la enseñanza de Derecho de sociedades", *Derecho y gamificación*, Aranzadi, 2022, (p.1/8, versión digital).

de aprendizaje activo más empleados en las Facultades de Derecho con razón en la afinidad que presenta con las materias que aborda esta disciplina académica.

En términos generales, la dinámica de este método resulta sencilla: el/la alumno/a debe enfrentarse a una situación real (normalmente pasada), bajo la guía del/la docente a cargo, e ir generando ideas partiendo de su propia intuición. El problema o caso sobre el que se basa el problema a resolver se incorpora a un documento más o menos extenso que, generalmente, es preciso interpretar junto con otra información complementaria incorporada a través de anexos o remisiones legislativas.

Sin duda, el método del caso se trata de una metodología muy apropiada para la enseñanza-aprendizaje del Derecho, pues su finalidad es que el alumnado se enfrente a situaciones reales y adopte decisiones desde la posición que pueden ocupar distintos operadores jurídicos, por ejemplo, un abogado, un juez, un asesor o el representante legal de una de las partes. Asimismo, es importante destacar que el objetivo último del método del caso no consiste en la obtención de una solución válida en Derecho al problema propuesto por del docente; su fin principal es priorizar la estimulación activa del alumnado para que estudie, analice y reflexione sobre una materia concreta y su aplicación práctica a través de la argumentación y la oratoria. Igualmente, a través de este recurso, se pretende, si bien de manera secundaria, que los alumnos desarrollen habilidades y competencias esenciales de cara a su integración en el mercado laboral.

Finalmente, por lo que aquí interesa, es preciso señalar que el método del caso se enfoca de manera clara a la vertiente profesional y sirve para orientar a los alumnos en su acceso al mercado laboral, toda vez que las pruebas de conocimiento dentro de los procesos de selección de personal a los que tienen que someterse para acceder a un trabajo como abogado junior en los grandes despachos y grandes empresas, en la mayor parte de los casos, se identifican con dinámicas propias de este tipo de metodologías.

2.4. El aprendizaje basado en problemas

La metodología conocida como aprendizaje basado en problemas resulta especialmente interesante desde el punto de vista docente, pues plasma la manera mediante la cual cualquier sujeto aprende en el mundo real. El funcionamiento es sencillo: siguiendo las instrucciones dadas por el/la guía-docente, el estudiantado tiene que encontrar, bien individualmente, bien por equipos, una solución o varias ante un problema determinado[112].

Normalmente, el problema/caso que se muestra ante los alumnos está estructurado y contiene toda la información necesaria para resolverlo. También es posible que, usando la misma metodología, se facilite a los alumnos tan solo un conjunto de datos, a fin de que estos indaguen sobre la materia y que, en durante el proceso, aprendan de manera autónoma otros contenidos. Igualmente, la metodología del aprendizaje basado en problemas permite la presentación de casos tan abiertos que el alumnado precise buscar todos los materiales necesarios para, primero estructurarlo y, en una segunda fase, resolverlo.

En la enseñanza del Grado de Derecho, la implementación de metodologías activas del aprendizaje como el aprendizaje basado en problemas resultan particularmente idóneas, máxime, habida cuenta de que pueden verse reforzadas mediante su combinación con otras metodologías activas de aprendizaje, fundamentalmente, el aprendizaje cooperativo y la simulación de roles. Todas ellas son compatibles y complementarias.

Sin embargo, en relación con la metodología del método del caso, existen algunas diferencias que deben ser resaltadas, pues la

---

[112]Sobre la potencialidad del aprendizaje basado en problemas como metodología activa del aprendizaje en el Grado de Derecho, concretamente en el ámbito mercantil, entre otros, *vid.* FONT RIVAS, A., "La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en derecho", *Revista de Derecho Mercantil*, Nº 287, 2013, pp. 237-284; JARNE MUÑOZ, P., "La enseñanza del Derecho Mercantil a través del aprendizaje basado en problemas y de la actualidad jurídica; *Docencia y Derecho*, Universidad de Zaragoza, Nº. 16, 2020.

conjunción de ambas metodologías se hace incompatible. Estas diferencias, tal y como se muestra en el siguiente cuadro[113].

	Aprendizaje Basado en Problemas	**Método del Caso**
Naturaleza	Caso ficticio	Caso real o ficticio
Soluciones	Puede haber soluciones correctas o incorrectas.	No existe una solución correcta, ni tampoco se persigue.
Rol del docente	Tutoriza y ayuda a la búsqueda de información.	Actúa como guía mediante la discusión y el debate
Lugar	Fuera del aula, por ejemplo, a través de plataformas docentes.	Normalmente, en horario de clase, dentro del aula.
Interacción	Tutorización más individualizada.	La clase trabaja separadamente en grupos.

Así las cosas, sin duda, el recurso al aprendizaje basado en problemas como metodología activa del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del Derecho puede ser especialmente útil, no solo a fin de favorecer la integración y consolidación de la teoría, sino como instrumentos para desarrollar otro tipo de competencias esenciales desde el punto de vista profesional: capacidad de análisis, trabajo en equipo, etc.

3. CONCLUSIONES

Lejos de ser los únicos custodios del conocimiento, las Universidades del hoy deben ser instituciones más flexibles capaces de adaptarse a los nuevos cambios que exige un mundo

[113] Cuadro sintético elaborado a partir del texto de BENITO, A Y CRUZ, A., *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, 2007, p. 57.

cada vez más interconectado. Junto con la necesaria formación en los valores democráticos y un aprendizaje integral orientado al pensamiento crítico, en el actual contexto, las Universidades han de impulsar el desarrollo de competencias y destrezas que permitan a sus egresados acceder al mercado laboral en términos dignos.

En este sentido, y por lo que al ámbito del Derecho se refiere, aproximar la práctica al estudiantado durante su formación en el Grado de Derecho permite que se desenvuelvan con mayores garantías de éxito; un fin para el cual el recurso a las metodologías activas de la enseñanza-aprendizaje del Derecho tales como el aprendizaje cooperativo, la simulación de roles (o *role-playing*), el aprendizaje basado en problemas o el método del caso, se muestran especialmente idóneas.

BIBLIOGRAFÍA

ARMENGOT VILAPLANA, A., "La metodología docente en la simulación de un proceso". *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*. Institut de Ciències de l´Educació, ICE, 2016, pp. 33-36.

BENITO, A. y CRUZ, A., *Nuevas claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, 2007.

CICERO, N. K., "Innovar en la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?", *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho,* Vol. 5, N.º 2, 2018.

FONT RIVAS, A., "La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en derecho", *Revista de derecho Mercantil*, Nº 287, 2013, pp. 237-284.

GÓMEZ SANTOS, M. "*Role-playing* como técnica para la enseñanza de Derecho de sociedades", *Derecho y gamificación*, Aranzadi, 2022.

JARNE MUÑOZ, P., "La enseñanza del Derecho Mercantil a través del aprendizaje basado en problemas y de la actualidad jurídica", *Docencia y Derecho*, Universidad de Zaragoza, Nº. 16, 2020, pp. 28-40.

LLADÓ MARTÍNEZ, L., “El papel del profesorado universitario español ante el nuevo modelo europeo de educación superior y el despliegue tecnológico en la docencia”, *Revista de los Estudios de Derecho y Ciencia Política*, N.º 37, marzo 2023.

MONTORO SÁNCHEZ, A., “La combinación del método del caso y la simulación en la enseñanza del Derecho procesal civil”, *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, Tirant lo Blanch, 2020, pp. 361-370.

VÁZQUEZ RUANO, T., MARÍN CÁCERES, L., “La enseñanza aprendizaje del Derecho privado con perspectiva de futuro: de la clase magistral al aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación”, *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, Tirant lo Blanch, 2020, pp. 315-32.

ZUMAQUERO GIL, L., “La simulación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de un jurista: una experiencia en la asignatura Derecho Civil III de la titulación de Grado en Derecho”, *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, Tirant lo Blanch, 2020, pp. 185-200.

Capítulo 19

LAS FUNCIONES SOCIALES DEL JURISTA Y SU FORMACIÓN IUSFILOSÓFICA EN LA SOCIEDAD DEMOCRÁTICA DEL SIGLO XXI

Joan Alfred Martínez i Seguí
Profesor contratado doctor. Universitat de València

SUMARIO: 1. SOBRE EL MODELO DE JURISTA Y SUS FUNCIONES EN LA SOCIEDAD. 2. SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS JURISTAS. 3. SOBRE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

1. SOBRE EL MODELO DE JURISTA Y SUS FUNCIONES EN LA SOCIEDAD

Valorar el modelo de enseñanza-aprendizaje del Derecho y, en concreto, el papel de la filosofía del Derecho en los estudios jurídicos (cuestión que abordaremos más detalladamente en el epígrafe segundo) requiere abordar previamente el debate sobre las funciones que el jurista ha de cumplir en la sociedad, es decir, la pregunta sobre qué modelo de jurista queremos.

En palabras de L. Prieto Sanchis:
"el futuro de la filosofía del Derecho se halla estrechamente vinculado a la postura que se adopte ante el interrogante comentado [qué tipo de jurista se desea formar], postular un determinado tipo de jurista condiciona la presencia y el sentido de la reflexión filosófico-jurídica en la Facultades de Leyes. Si el objetivo es formar un técnico operativo y acrítico capaz de utilizar las normas a la perfección, pero ignorante de las implicaciones sociales y políticas de su labor, entonces bien puede pedirse para la disciplina un lugar en el museo de la historia o, lo que quizá sería peor por lo que tiene de encubrimiento, un puesto ornamental en el plan de estudios; y por ornamental no entiendo una posición devaluada de asignatura optativa, sino sobre todo un género de docencia desvinculada de las preocupaciones jurídicas, que en el mejor de los casos puede incrementar la erudición del profesional del Derecho, dejando intacto su saber dogmático" (PRIETO, 1987, p. 525).

Pero el jurista no puede ser formado para desempeñar las funciones de un "técnico acrítico", de un mero mediador entre la norma y la realidad. Éste no es un modelo deseable de jurista. Pues cabe recordar que el operador jurídico no es un profesional cualquiera en el marco social. Su actividad y sus funciones, como nos muestran todos los días las noticias de actualidad, son de una importancia tal que permiten calificarlo también de *operador político*[114].

Ejemplifiquemos esta última cuestión para clarificarla más si cabe. Desde hace décadas, se ha desarrollado una "cultura democrática de los derechos" en nuestras sociedades occidentales, traducida tanto en una fuerte demanda de tutela eficaz de los derechos individuales y colectivos, como en un aumento de las expectativas generales de justicia material entre los ciudadanos. Indiscutiblemente, tales expectativas sociales de Justicia han ido acompañadas de un aumento de los derechos tutelados, fruto bien del desarrollo de los textos constitucionales, bien del incremento paralelo de las posibilidades de accionar, de interponer demandas, querellas o recursos, e incluso, en algunos países, de las posibilidades reales de una eficaz "Justicia gratuita". En definitiva, todo ello conduce a poder hablar de un fenómeno denominado "judicialización de la vida social". La "judicialización de la vida social", concomitante a una cierta pérdida de protagonismo de otras esferas normativas como la ética pública o moral social, responde a la extensión de la idea de que todo conflicto que se produce en la sociedad parece poder concretarse y canalizarse en una pretensión ante el juez o, más generalmente, encauzarse a través de instancias jurídicas. Este fenómeno constituye un buen ejemplo de lo que la sociedad hoy va a demandar al jurista.

---

[114]En este sentido R. Capella afirma "el Derecho no es una técnica cualquiera [...] el Derecho es un instrumento de poder político cuyo funcionamiento convierte en agentes suyos a sus operadores 'técnicos' debido a que exige la adopción de decisiones de individualización y concreción por los juristas de las normas dictadas por el aparato jurídico político" (CAPELLA, 1982, p. 56).

La “judicialización de la vida social” se acompaña también del fenómeno de “judicialización de la política”, que responde a dos causas: de un lado, a la “reproducción de formas neoabsolutistas del poder público, carentes de límites y de controles y gobernadas por intereses fuertes y ocultos, dentro de nuestros ordenamientos” (por ejemplo, la influencia de los *lobbies* y de los grandes intereses financieros…) (FERRAJOLI, 1999, p. 17); y de otro lado y en sentido contrario, a la degradación del valor de las reglas del juego institucional y, en consecuencia, a los intentos de instrumentalización del derecho y de las mismas instituciones. En definitiva, ante el proceso de deslegitimación de las propias estructuras fundantes del Estado de derecho se busca refugio en el poder judicial, incluso cuando este poder también es alcanzado por las propias dinámicas de deslegitimación.

Los fenómenos de la “judicialización de la vida social” y de la “judicialización de política” en el contexto de crisis de la legalidad, del Estado social, del derecho o de la democracia, nos hablan de la centralidad de la figura del jurista en cualquiera de los roles (abogados, fiscales, jueces, asesores…) que éstos pueden desempeñar en la sociedad.

De ahí la importancia que tiene que la formación del operador jurídico se desarrolle en el aprendizaje de determinados valores, los que corresponden al carácter pluralista, tolerante y democrático de la sociedad que, en el futuro, va a constituir su ámbito de actuación.

Y sin embargo, tras la última ola de reformas propiciada por el llamado *Plan Bolonia*, los planes de estudio de Derecho en nuestras facultades han priorizado el conocimiento especializado de las normas positivas, necesario pero no suficiente para comprender el fenómeno jurídico en su integridad, provocando una pérdida de peso de las materias formativas. Como si los juristas demandados por el mercado debieran moverse en la práctica jurídica como meros técnicos, sin necesidad de la reflexión iusfilosófica, de la teoría de la argumentación y de la

interpretación, de la deontología o de la filosofía moral. En este sentido:

> "Las políticas universitarias en nuestro país miran con admiración hacia el modelo anglosajón, hacia esas Universidades que obtienen altas puntuaciones en las clasificaciones internacionales de calidad. En relación a ese modelo se ha justificado la reducción de la duración de los estudios de Derecho y se ha cedido a los colegios profesionales una parte de la formación de los futuros abogados, jueces o fiscales. La aproximación al modelo anglosajón, no obstante, se ha hecho de manera *acrítica*, porque se da por bueno lo que es el fruto de una larga tradición que no es la nuestra […]. Y, sobre todo, se ha hecho sin demasiada fidelidad al modelo al que pretende asemejarse. Si tomamos los ejemplos de excelencia (siempre según las clasificaciones internacionales) que pueden resultar de los planes de estudios de escuelas de Derecho como Harvard, Oxford, Yale..., veremos sin embargo la importancia que se da al desarrollo de una cultura jurídica completa, a las materias formativas o de corte humanista y a la necesidad de concienciar a los estudiantes de su responsabilidad social, claramente reflejada en la obligatoriedad de la deontología en todas las escuelas de Derecho norteamericanas" (GARCÍA PASCUAL, 2013, p. 15).

Si pretendemos pues formar buenos profesionales, juristas con amplia cultura jurídica, conscientes de su responsabilidad social y con capacidad crítica, qué mejor instrumento que la filosofía del Derecho caracterizada por focalizar uno de sus centros de atención en el problema axiológico y capaz de desvelar el componente ideológico de la enseñanza de Derecho (PRIETO, 1987, p. 593). Cabría recordar aquí las palabras de Habermas cuando, como consecuencia del proceso de rematerialización del derecho y más concretamente de los textos constitucionales, describe la tarea de interpretación de las normas en el contexto del Estado constitucional como una labor de filosofía del Derecho[115].

---

[115] "La idea de Estado de derecho a la que he tratado de dar una lectura articulada en términos de teoría del discurso, aunque apunte un poco alto, no por ello resulta delirante, sino que brota del suelo mismo de la realidad jurídica. Para convencerse de ello basta tener presente que esa idea es el único criterio de que disponemos para medir la autonomía del sistema jurídico. Si se cerrara esa dimensión en la que las vías de fundamentación jurídica se abren a la argumentación moral, ni siquiera podríamos saber ya qué otra cosa podría significar eso de autonomía del derecho si no es autonomía sistemática. La autonomía no es algo que un sistema jurídico cobre por sí sólo para sí solo.

Por último, no es gratuito recordar que, a inicios del s. XXI, con la creciente especialización, la cantidad ingente de información a disposición de todos y el impacto de la llamada "sociedad de la información y el conocimiento" y de sus tecnologías asociadas (las TIC's), es más acuciante que nunca la necesidad de materias "formativas o culturales" que nos salven de la confusión, la extrañeza y el analfabetismo por exceso de información inconexa acumulada: disciplinas donde se elaboren grandes mapas, esos amplios paisajes intelectuales que permiten a los jóvenes no encontrarse desorientados ante la historia y la cultura universal (BARBERIS, 2004, p. 9).

2. SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LOS JURISTAS

Parto de la base de que el proceso de aprendizaje que necesitan los juristas excede de lo que se puede enseñar en las aulas universitarias. Pero, evidentemente, ese proceso de enseñanza-aprendizaje se inicia en la Universidad y ella es responsable de la buena praxis docente. Ciertamente, vivimos tiempos inciertos y tiempos de constante transformación de la *Universidad* y de la comprensión de lo que sería una adecuada formación, en nuestro caso, para un jurista.

La tendencia, ya señalada, es inequívocamente hacia la árida tecnificación y el abandono de las materias consideradas poco técnicas, es decir, *las nuestras*. Sin embargo, como dice André-Jean Arnaud, si las materias no-técnicas han disminuido *de facto* en las facultades de derecho es porque muchos juristas siguen manteniendo distancia *hacia y frente* a las nuevas formas de cultura jurídica y de todo lo jurídico que fluye al margen del cauce del derecho positivo del Estado (ARNAUD, 1994, p. 1005).

Autónomo es un sistema jurídico sólo en la medida en que los procedimientos institucionalizados para la producción legislativa y la administración de justicia garantizan una formación imparcial de la voluntad y el juicio y por esta vía permiten que penetre, tanto en el derecho como en la política, una racionalidad procedimental de tipo moral. No puede haber autonomía del derecho sin democracia realizada." (HABERMAS, 2010, p. 587).

Es cierto que esta tecnificación hace que cada vez más las facultades de derecho formen *técnicos jurídicos* en lugar de formar *juristas u hombres de leyes*. Como señala Duncan Kennedy, el problema surge cuando, "como con otras formas de disciplina, la idea es producir un autómata; dar forma a la voluntad más que romperla, darle nuevas capacidades (pensar como un abogado) que acompañan a una nueva forma de sumisión a la autoridad (el cliente o el juez)" (KENNEDY, 1997, p. 365). Pero que no sea así, es decir, que la enseñanza del derecho no consista en crear autómatas sometidos acríticamente a la autoridad "de la norma, del cliente o del juez" depende en gran medida del aprendizaje en filosofía del Derecho y del resto de materias iusfilosóficas. Además, como señala Luis Prieto, si el objetivo fuese formar un *técnico operativo y acrítico*, que conozca bien sus normas y desconozca *todo lo demás de la experiencia jurídica*, podríamos retirarnos y pedir para la filosofía un lugar destacado en los museos de historia o un puesto ornamental –esto es, desvinculado de las preocupaciones *reales* de los juristas (o de la ciudadanía, añadiría yo) (PRIETO, 1987, p. 595)[116].

De nuevo, un esfuerzo por re-ubicarnos se hace necesario. En primer lugar, hay que decir, con Letizia Gianformaggio (GIANFORMAGGIO, 1995), las cosas obvias: el filósofo del derecho debe enseñar filosofía para formar a juristas; o mejor, la filosofía del derecho (como área de conocimiento) debe servir para formar juristas; no *posibles juristas* en un *futuro posible* en algún *mundo posible*; sino juristas reales para un futuro bien próximo y en el seno de una cultura jurídica determinada. Lo cual, hoy por hoy, implica en nuestro caso lo siguiente. En primer lugar, un sistema jurídico dinámico, abierto y complejo, con retos, fracturas y crisis importantes; donde se produce una revalorización de las dimensiones experiencial y hermenéutica del derecho frente a la idea formalista de sistema cerrado y autosuficiente de aplicación mecánica. En segundo lugar, unas prácticas y comprensiones de lo jurídico rivales que cuentan con diferente capacidad para imponerse dentro del ámbito general de

[116] La letra cursiva es mía.

la praxis, con la consiguiente conexión entre razonamiento jurídico y razonamiento práctico. Y, en tercer y último lugar, todo ello se ubica dentro de un *paradigma de Estado y de Derecho* que sitúa, como eje de legitimidad, una elevada exigencia de protección jurídica por parte de los ciudadanos. En resumen, según Gianformaggio, los juristas se encuentran, inevitablemente, ante el reto y el compromiso de contribuir a construir una sociedad más libre y justa.

A consecuencia de ello, hay que atender a los cambios producidos en nuestra cultura jurídica actual, lo cual afecta directamente a la formación requerida por los juristas en la línea de un mayor peso de las materias iusfilosóficas (aunque no se refleje en los planes de estudio). Las diversas crisis del derecho –la crisis del paradigma positivista–, que, como nos ha enseñado Luigi Ferrajoli, se traducen también en crisis democráticas, exigen un *jurista necesariamente crítico del derecho*; pues el conocimiento del derecho válido (en la tradición positivista) no puede ir ya desligado ni del conocimiento del derecho como hecho social (en relación con su "origen" y su aplicación) ni del derecho como criterio de legitimación y deslegitimación del propio derecho (FERRAJOLI, 1999, 2008 y 2011; MORA MOLINA, 2004)[117]. Por eso, el futuro de la filosofía del Derecho se encuentra estrechamente unido al tipo de jurista que necesitamos: un jurista crítico capaz de plantear cuestiones y propuestas (dentro y fuera de la comunidad jurídica), capaz de

[117] "De este modo, en el Estado constitucional de derecho la legitimidad tanto política como jurídica del ejercicio del poder ya no está sólo condicionada por las reglas que disciplinan las formas mayoritarias de su ejercicio –el *quién* y el *cómo* de las decisiones–, sino también por las reglas que condicionan su sustancia –es decir, *qué* es lícito u obligatorio decir, por cualquier mayoría– y que son, justamente, las garantías impuestas a sus contenidos por la constitucionalización de los derechos fundamentales: las garantías primarias negativas en forma de límites o prohibiciones impuestas por los derechos de libertad; las garantías primarias positivas en forma de vínculos u obligaciones impuestas por los derechos sociales; las garantías secundarias del control de constitucionalidad de las leyes y de la accionabilidad en juicio de todos los derechos subjetivos, comenzando, obviamente, por los derechos fundamentales." (FERRAJOLI, 2008, p. 66).

desarrollar la *imaginación jurídica para construir mundos mejores, no sólo jurídicos* (MARTÍNEZ GARCÍA, 1992).

Por consiguiente, aunque toda la docencia de materias jurídicas debe cuestionar la visión formalista del derecho por sus deficiencias para explicar la práctica jurídica real, además, la metodología docente en filosofía del Derecho debe encontrar fórmulas para expresar un modo de pensar interrogativo y crítico, a la búsqueda de respuestas provisionales y abiertas, que sirva de mediación entre saberes jurídicos diversos y relacione el derecho con otros campos de la cultura y de la vida social[118]. En este sentido, ya no es novedoso decir que el derecho es lo que hacen los juristas o el resultado de la actividad de los juristas (teóricos y prácticos). Ni tampoco es novedoso decir que el derecho es también el *presupuesto* de lo que hacen los juristas.

De modo que resulta importante decidir qué proceso de aprendizaje deben seguir esos juristas que decidirán *lo que es derecho*. Y así podríamos afirmar tanto "dime como se forman y trabajan tus juristas y te diré qué derecho tienes", como también "dime cómo es tu derecho y te diré cómo se forman y trabajan tus juristas" (GARCÍA INDA, 2001, p. 235-248).

Si aceptamos el consejo de Arnaud, en la formación de los juristas no debemos preocuparnos sólo por el derecho –en la tradición positivista– sino por *todo lo jurídico* y por desarrollar habilidades que les permitan, no ya *descifrar códigos*, sino manipular un derecho líquido e inacabado (Ost); deberemos romper con la *ideología de la separación* (de Lucas), que aísla el derecho respecto a la cultura y la sociedad, encapsulándolo como objeto de estudio de una Ciencia del Derecho pretendidamente

[118] También porque en los últimos vienticinco años hemos cambiado más veces de planes de estudio que en los sesenta precedentes, encontramos abundantes referencias bibliográficas sobre la consideración histórica del problema de la enseñanza del derecho, las reformas de planes de estudio y los problemas relativos a las materias filosófico-jurídicas. Véase PÉREZ LUÑO, 1998, p. 237-265; FERREIRO, MIQUEL, MIR y SALVADOR, 1987; PEÑUELAS, 1996.

autónoma y aséptica; y, finalmente, deberemos preocuparnos por que los estudiantes vinculen el derecho y el estudio del derecho *a todas las dimensiones de la vida práctica del ser humano* (OST, 1993, p. 169-194; BALLESTEROS y DE LUCAS, 1982, p. 73-76; ARNAUD, 1994).

En este sentido, N. MacCormick detalla los conocimientos que debe proporcionar una buena formación jurídica: 1) un simple y claro conocimiento de lo jurídico: una comprensión bien informada del tipo de conocimiento que es el conocimiento jurídico, del tipo de hechos que son los hechos jurídicos y del tipo de lógica de los argumentos jurídicos; 2) una comprensión de las ramificaciones sociológicas y económicas del fenómeno jurídico; 3) y, en último lugar, una capacidad de reflexión crítica basada en la filosofía política y en la moral normativa (MACCORMICK, 1990, p. 135). Porque, como Karl Llewellyn decía, la técnica sin ideales quizás sea una amenaza, pero los ideales sin técnica son un desastre; y para convertir los ideales en una visión efectiva, en cuestiones de derecho, hay que someterlos testarudamente a una efectiva técnica jurídica[119].

Teniendo en cuenta todo lo dicho, considero que, desde el inicio del curso de Filosofía del Derecho, debería resultar claro y evidente para los estudiantes (pero también para nosotros, los docentes)[120]:

---

[119] La cita corresponde a un informe que en 1944 elabora K. Llewellyn para la AALS (LLEWELLYN, 1945). La cita dice: "Technique without ideals might be a menace, but ideals without technique are a mess; and to turn ideals into effective vision, in matters of law, calls for passing those ideals through a hard-headed screen of effective legal technique". K. Llewellyn citado por COOPER, 2001, p. 50-64.

[120] GIANFORMAGGIO, 1995, p. 19- 20: "Il filosofo del diritto dovrebbe in definitiva sin dall'inizio del suo corso, fare ogni sforzo per far catire ai suoi studenti: 1. che il diritto di cui con loro fara filosofia è proprio quello stesso di cui vien detto loro nelle lezioni di istituzioni di diritto privao e di diritto constituzionale, nei corsi, insomma di diritto positivo; 2. che di questo diritto fare filosofia non significa affatto porre in riferimento ad esso problema che i giuristi o non si pongono o non hanno gli istrumenti per risolvere, ma significa invece esaminare insieme ai problema posti dal diritto (come fano i giuristi)

1) que el derecho con el que *vamos a hacer filosofía* es el mismo que el que estudian en las clases de derecho positivo;

2) que *hacer filosofía* con este derecho no significa hacer preguntas o plantearse problemas que los juristas no se hacen, o aprender instrumentos que después no se utilizarán. Significa más bien, como hacen los juristas en la realidad, examinar conjuntamente los problemas que nos plantea el derecho y los que le planteamos nosotros al derecho en relación con los métodos, resultados y funciones de ese trabajo jurídico.

3) que hoy en día, la mayor virtud del derecho consiste en su imperfección, pues así quedan excluidas formas de legitimación absoluta (FERRAJOLI, 1999). Hay que conocer y aprovechar los márgenes que el derecho nos deja para cuestionar y cuestionarlo; y aprender a deslegitimar el ejercicio del poder *no* sometido doblemente al derecho (por acciones o por omisiones; formal o materialmente).

4) que aprendemos a legitimar/deslegitimar cuando asumimos la responsabilidad como juristas de darle sentido al derecho; cuando asumimos la responsabilidad de ofrecer nuevas apropiaciones, nuevas interpretaciones, nuevas interpelaciones al discurso jurídico (RUIZ, 2000). La enseñanza de Filosofía del Derecho debe contribuir a crear más espacios, más interpretaciones, más interpelaciones; a transmitir ese sentido en torno al derecho y a la función de los juristas y a perder el miedo reverencial al texto jurídico que no pocos estudiantes tienen.

5) que asumir esta responsabilidad social es una parte importante de la formación de todo jurista porque todos los juristas –y no sólo los jueces– somos garantes de un sistema de libertad e igualdad al que llamamos también derecho.

6) que dar sentido al derecho nace y se explica a partir del *contexto*; es decir, como juristas no tienen que saber sólo sus normas, sino mucho más.

---

anche quelli posti dal lavoro dei giuristi (intendendo per "lavoro" tanto i metodi quanto i risultati) e dal senso e dalla funzione de talle lavoro".

A partir de aquí, creo que la Filosofía del Derecho, desde ese punto de vista crítico y totalizador (sobre el que tanto se ha insistido), puede ofrecer muchos de los conocimientos que apuntaba Neil MacCormick e impulsar también muchas de esas tendencias a la superación de una crisis demasiado larga de los estudios jurídicos. En este sentido la docencia de las disciplinas filosófico-jurídicas constituye una indudable aportación al continuo esfuerzo por replantear los paradigmas metodológicos del momento, permitiendo potenciar una *formación integral* que capacite al jurista no sólo para resolver conflictos "con arreglo" a la ley, sino también a aprender a trascender la letra de la ley, entender los fines y metas que hay tras ésta, ser conscientes de sus funciones en la sociedad, de su poder transformador.

Puede afirmarse, entonces que una docencia innovadora y crítica del Derecho es una de las principales justificaciones de la existencia de asignaturas tales como Filosofía del Derecho.

Me parece, por último, que como docentes, *debería preocuparnos* tanto *qué enseñar* como *cómo hacerlo*. Los métodos dan forma a la sustancia (RHODE, 1998), y los métodos de enseñanza dan forma a la sustancia que se enseña. Ciertamente nos puede parecer abrumador encontrar un equilibrio entre las exigencias de la enseñanza crítica y la búsqueda de la mejor metodología docente[121], pero creo que la mejor manera de entender la enseñanza universitaria, el estudio y la docencia, es como vida en sí misma y no como medios específicos para alcanzar fines específicos.

3. SOBRE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

De lo dicho anteriormente se deriva que la recepción de las materias iusfilosóficas en la Universidad por parte de los alumnos no debe resultar pasiva y acrítica, sino que debe estimularles a pensar y a formar su propio criterio. Parece que en el ámbito universitario ese debería ser uno de los objetivos del aprendizaje,

[121] Y en este sentido, considero muy interesante el trabajo de AÑÓN y GARCÍA AÑÓN, 2006.

de manera que el paso por la Universidad sirviera más para orientar y mostrar la dimensión interdisciplinar del saber que para la simple acumulación de conocimiento o memorización.

Desde luego, para conseguir esa necesaria aspiración de estimular a pensar, cabe encontrar los medios más adecuados y, respecto a ello, la situación real de las Universidades –condicionada por la especialización, la burocratización y las demandas externas del mercado de trabajo– constituye a menudo, más que una ayuda, un impedimento para la consecución de un aprendizaje abierto a la crítica y de bajo contenido dogmático. Lejos queda la "idea de Universidad" como sede del saber universal e integral regido filosóficamente[122].

En 1994 (y con un análisis más profundo en 2005), Boaventura de Sousa Santos identificaba una triple crisis de hegemonía, de legitimidad e institucional a la que se enfrentaba la Universidad como traducción de *una* crisis de la propia modernidad cultural[123].

La *crisis de hegemonía y de falta de exclusividad en la producción del conocimiento* es el resultado de una contradicción

---

[122] La consideración de la filosofía y de la búsqueda de la verdad como esencia misma de la Universidad es propia de la idea de Universidad del idealismo alemán, que I. Sotelo compara con otros modelos universitarios materializados a lo largo de la historia y en diferentes geografías: la universalidad medieval, el modelo inglés, el napoleónico y la Universidad de masas (SOTELO, 1982, p. 3-20). Una posición difícil de encuadrar en uno solo de estos modelos es la de J.H. Newman, que considera la Universidad como el lugar destinado al crecimiento intelectual a través de la formación del propio criterio y de la asimilación activa de conocimientos, y que no deja de confiar en las posibilidades de una comunidad universitaria en la que pueda darse un espontáneo influjo personal de los profesores sobre los alumnos (NEWMAN, 1946).

[123] El texto se titulaba "De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas" y fue publicado como parte de su libro *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad* (DE SOUSA SANTOS, 1998). En 2005, el sociólogo portugués retomó sus argumentos e hizo un análisis de los diez años transcurridos junto a una propuesta de reforma universitaria en DE SOUSA SANTOS, 2005.

funcional entre lo que había sido la tarea tradicional encomendada a la Universidad durante siglos y las nuevas tareas que se le atribuyeron en el s. XX. Así, por un lado, la Universidad sigue responsabilizándose de su función tradicional: la producción de "alta cultura, pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas necesarios para la formación de las élites". Por otro lado, sin embargo, a la Universidad se le empezó a pedir que produjera "patrones culturales medios y conocimientos instrumentales para tener mano de obra cualificada necesaria para un *sano* desarrollo capitalista". Ante el fracaso de conjugar objetivos tan dispares, los estados fomentaron la creación de nuevas instancias de educación superior e investigación, arrebatándole a la Universidad la hegemonía en la producción del conocimiento *válido*.

Esta crisis de la hegemonía condujo a otra, la de *legitimidad*. De entrada, es cierto que durante el s. XX se criticó el tradicional acceso privilegiado de las élites sociales al saber universitario, jerárquicamente superior al resto de niveles educativos, pues esta situación heredada de tiempos pretéritos contrastaba con las exigencias democráticas de igualdad de oportunidades de aquellos grupos tradicionalmente excluidos de la Universidad (las mujeres, las clases bajas y trabajadoras). Esta crisis hizo necesaria una revisión democrática de las vías de acceso a la Universidad en base a criterios de mérito y capacidad, abriéndola a toda la ciudadanía y no ya sólo a unas élites restringidas. Ahora bien, en opinión de de Sousa Santos, en lugar de una auténtica democratización, parece que lo conseguido es una enseñanza *menos elitista* no por la cantidad o variedad de personas a las que se dirige, ni por una alteración de las jerarquías de los conocimientos, sino principalmente por la *disminución de la calidad de las enseñanzas*. Es ahí donde surge la crisis de legitimidad de la Universidad, pues su función democratizadora o socializadora no sólo requiere permitir el acceso a toda la ciudadanía sin exclusiones, sino también continuar ofreciendo una enseñanza de la máxima calidad. La democratización de la Universidad, pues, todavía necesita algunos apuntalamientos.

Por último, de Sousa Santos analiza la *crisis institucional*, pues la autonomía universitaria, aun en el marco de las políticas de convergencia europea, sigue chocando con las exigencias del mercado de someter a las Universidades a criterios de competencia, efectividad y productividad. En esto, la mayoría de análisis coinciden en señalar que la tendencia de la Universidad es hacia una *árida tecnificación de la formación* (GASCÓN, 1993, p. 191), en un contexto en que cada vez más (y las últimas reformas parecen confirmarlo) se conciben los centros de enseñanza superior como fábricas de trabajadores; centros cuya función consiste en preparar y lanzar al mercado de trabajo a profesionales especializados, peritos de cada *actividad humana*.

La situación de la Universidad hoy aparece como una realidad en proceso de deterioro, deterioro no tanto respecto de un pasado mejor[124] como respecto de un *ideal de Universidad* siempre necesariamente presente en aquéllos que dedicamos nuestra vida a la enseñanza; ideal del que hoy nos encontramos ciertamente alejados. Valores educativos como la capacidad crítica y autocrítica, el diálogo, la reflexión discursiva, la visión global de las cosas y la atención a perspectivas diferentes tienen hoy dificultades para afirmarse sobre exigencias como la eficacia, la "rentabilización" económica del conocimiento, el éxito profesional o el prestigio personal, consideradas estas últimas casi con carácter absoluto y excluyente.

En el marco de una Universidad en proceso de deterioro y dubitativa ante los cambios auspiciados por la voluntad de

[124]Cabría citar aquí las palabras de Giner de los Ríos quien hace casi un siglo se lamentaba ya de la situación de las Universidades: "Hoy por hoy [sostenía el intelectual español], la Universidad española no es corporación social de profesores y alumnos, como en sus buenos tiempos, para el cultivo de los estudios tenidos entonces por liberales y la enseñanza y la educación de la juventud en ellos, sino un centro administrativo del Estado, compuesto exclusivamente de profesores oficiales; esto es, nombrados por el gobierno casi siempre, mediante oposición, a fin de preparar para los exámenes y grados de las profesiones correspondientes a aquellos estudios, explicando ciertas 'asignaturas' cuyas líneas generales establece y aprueba el Estado mismo –o lo pretende." (GINER DE LOS RIOS, 1990, p. 76).

reformar muchos planes de estudio, las facultades de Derecho presentan una situación especialmente alarmante en la medida que están destinadas a formar profesionales con una especial responsabilidad en la sociedad y cuya actitud y convicciones repercutirán a largo plazo en las funciones que cumplirá el Derecho en el diseño de un determinado orden social.

Es cierto que los juristas deben ser buenos técnicos, pues las decisiones que toman y las que contribuyen a formar "tienen que ver con personas que sufren, con cuestiones vitales" (ARNAUD, 1994, p. 1005), pero no es menos cierto que esta *tecnificación* debería preocuparnos porque ya sabemos que "conferir a la instrucción jurídica un carácter meramente técnico" responde "a un diseño autoritario", en el que las facultades de derecho se transforman en escuelas profesionales de técnicos *sin criterios para la crítica* al derecho positivo[125]. Y creo que de Sousa Santos señala acertadamente que las Universidades se deberían diferenciar de otro tipo de centros de educación superior precisamente por no ser escuelas técnicas, sino *escuelas críticas* (DE SOUSA SANTOS, 2005, p. 62).

Es decir, la diferencia fundamental está en el carácter crítico, y en ese sentido, *la Universidad* como institución pública y escuela crítica debe *participar activamente en el desarrollo del Estado constitucional*, esto es, en la profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión y la defensa de la igualdad, el pluralismo y la diversidad. Como de Sousa Santos expresa, "en el siglo XXI sólo habrá Universidad cuando haya formación de grado y de postgrado, investigación y extensión: sin cualquiera de estas habrá enseñanza superior, pero no habrá Universidad" (DE SOUSA SANTOS, 2005, p. 62).

---

[125] "Per sfuggire al rischio che il codice fosse manipolato dai giuristi, infatti, Napoleone provvide a riorganizzare gli studi giuridici, proseguendo anche in questo nella linea adottata dai monarchi assoluti. La reforma napoleonica appare in effetti caratterizata dal disegno, tipicamente autoritario, di conferire all'istruzione giuridica un caratere meramente tecnico: le facoltà giuridiche dovvevano transformarsi en una sorta di scuole professionali, dalle quali restevano esclusa le materia estranee al diritto positivo […]." (BARBERIS, 2011, p. 36).

Creo que la críticas y desafíos lanzados por de Sousa Santos son importantes, por un lado, porque nos obligan a retomar de nuevo la labor de definir realmente la Universidad como institución pública en el marco de un Estado constitucional; y, por otro lado, porque nos obligan a pensar dentro de ese diseño en qué medida es responsable la Universidad de la formación de los juristas como actores públicos.

La Declaración de Bolonia, que impulsa la configuración de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), señala que dicho espacio se basa en la tradición europea de educación como servicio público, abierta a toda la ciudadanía y cuyo objetivo es el desarrollo (personal y) de la sociedad en su conjunto. En este sentido, me parece que, con el fin de responder mejor a las necesidades sociales, el proceso de convergencia universitaria europea representó una *oportunidad no aprovechada en todo su potencial transformador* para la revisión de las enseñanzas desde el punto de vista de la organización, la metodología, los objetivos y contenidos y la evaluación del aprendizaje[126].

BIBLIOGRAFÍA

AÑÓN, M. J. y GARCÍA AÑÓN, J. (2006). Experiencia de la impartición de la asignatura "Teoría del Derecho" dentro del Proyecto de innovación educativa de la Doble Titulación Derecho-Administración de Empresas de la Universitat de València. En *Actas del I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, 15 y 16 de septiembre de 2005*. Universitat Rovira i Virgili.

ARNAUD, A. J. (1994). Los juristas frente a la sociedad (1975-1993). *Doxa*, nº 15-16.

BALLESTEROS, J. y DE LUCAS, J. (1982). Por una enseñanza del derecho no reduccionista: vías de superación de la escisión entre teoría y praxis. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, nº 5.

BARBERIS, M. (2004). *Giuristi e filosofi*. Il Mulino.

BARBERIS, M. (2011). *Manuale di filosofia del diritto*. Giappichelli.

[126] El proceso de convergencia universitaria europea se ha basado en una estructura de dos niveles (grado y postgrado), que han hecho posible la movilidad tanto de los estudiantes como de los profesores dentro de la Unión Europea. Esto ha obligado no sólo a adaptar el cómputo de los créditos, sino también a hacer comparables/compatibles los contenidos, aptitudes, etc.

CAPELLA, R. (1982). Para un aprendizaje innovador en materias jurídico-políticas. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, nº 5.

COOPER, B. (2001). The integration of Theory, Doctrine, and Practice in legal education. *Journal of the Association of legal Writing Directors*.

DE SOUSA SANTOS, B. (1998). De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas. En *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Siglo del hombre editores-Uniandes.

DE SOUSA SANTOS, B. (2005). *La Universidad del Siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. UNAM-Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.

FERRAJOLI, L. (1999). *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Trotta.

FERRAJOLI, L. (2008). *Democracia y garantismo*. Trotta.

FERRAJOLI, L. (2011). *Principia Iuris. Teoría del derecho y de la democracia. 2. Teoría de la democracia*. Trotta.

FERREIRO, J. J., MIQUEL, J., MIR, S. y SALVADOR, P. (1987). *La enseñanza del derecho en España*. Tecnos.

GARCÍA INDA, A. (2001). Cinco apuntes sobre derecho y postmodernidad. *Doxa*, nº 24.

GARCÍA PASCUAL, C. (2013). *El buen jurista. Deontología del Derecho*. Tirant lo Blanch.

GASCÓN, M. (1993). Consideraciones sobre el objeto de la filosofía jurídica. *Anuario de Filosofía del Derecho*, vol. X.

GIANFORMAGGIO, L. (1995). *Filosofia e critica del diritto*. Giappichelli.

GINER DE LOS RIOS, F. (1990). Sobre reformas en nuestras Universidades. En *Escritos sobre la Universidad española*. Espasa-Calpe.

HABERMAS, J. (2010). *Facticidad y validez*. Trotta.

KENNEDY, D. (1997). *A critique of adjudication (fin de siècle)*. Harvard University Press.

LLEWELLYN, K. (1945). The place of Skills in legal education. *Columbian Law Review*, nº 345.

MACCORMICK, N. (1990). La teoria analitica del diritto. En *Il diritto come instituzione*, Giuffrè.

MARTÍNEZ GARCÍA, J. I. (1992). *La imaginación jurídica*. Dykinson.

MORA MOLINA, J. J. (2004). *El garantismo jurídico de Luigi Ferrajoli. Un estudio de filosofía del derecho sobre la frágil relación entre la democracia, la constitución y el estado de derecho*. Publicaciones de la Universidad de Huelva.

NEWMAN, J. H. (1946). *Naturaleza y fin de la educación universitaria*. Epesa.

OST, F. (1993). Júpiter, Hércules y Hermes: tres modelos de juez. *Doxa*, nº 14.

PEÑUELAS, LL. (1996). *La docencia y el aprendizaje del derecho en España. Una perspectiva de derecho* comparado. Marcial Pons.

PÉREZ LUÑO, A. E. (1998). La filosofía del derecho y la formación de los juristas. En *Lecciones de Filosofía del derecho. Presupuestos para una filosofía de la experiencia jurídica*, Mergablum.

PRIETO, L. (1987). Un punto de vista sobre la filosofía del Derecho. *Anuario de Filosofía del Derecho*, vol. IV.

RHODE, D. L. (1998). The politics of paradigms: Gender difference and gender disadvantage. En *Feminism and politics, Oxford readings in feminism*, Oxford University Press.

RUIZ, A. E. C. (2000). Presentación. De las mujeres y el derecho. En *Identidad femenina y discurso jurídico*, Biblos.

SOTELO, I. (1982). Universidad y política. *Sistema*, nº 48.

Capítulo 20

LOS PROGRAMAS ESTATALES DE MOVILIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN DE JÓVENES DOCTORES COMO HERRAMIENTA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE DE NUEVAS TÉCNICAS Y METODOLOGÍAS DOCENTES E INVESTIGADORAS DENTRO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL

Nora Libertad Rodríguez Peña[127]
Investigadora Postdoctoral «Margarita Salas». Universidad de Salamanca

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO NORMATIVO DE LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN DE JÓVENES DOCTORES: ESPECIAL ATENCIÓN AL PROGRAMA MARGARITA SALAS. 2.1. Ayudas para contratos Margarita Salas. 3. BENEFICIOS FORMATIVOS DE LOS PROGRAMAS ESTATALES DE MOVILIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN DE JÓVENES DOCTORES. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

Las Universidades públicas desempeñan un papel esencial para garantizar el derecho a la educación consagrado en el art. 27 CE. Asimismo, desarrollan una labor clave tanto en la producción de conocimiento, a través de la investigación científica, técnica, humanística y artística, como en la transferencia de conocimiento y la innovación. Adicionalmente, contribuyen de forma decisiva a la formación de ciudadanos responsables y en definitiva a la mejora de sus habilidades profesionales.

---

[127]Investigadora postdoctoral «Margarita Salas» para la formación de jóvenes doctores del Programa de ayudas para la recualificación del sistema universitario español para 2021-2023 de la Universidad de Salamanca, financiado por la Unión Europea NextGenerationEU dentro del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia del Gobierno de España. Esta publicación se enmarca en la estancia docente y de investigación postdoctoral realizada durante el curso académico 2022-2023 en el Instituto Jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Coímbra.

En este sentido, el capital humano de nuestras Universidades públicas constituye un activo fundamental para conseguir dichos objetivos. De ahí, que el fomento de la recualificación y la movilidad nacional e internacional de su personal docente e investigador permita aumentar la calidad del servicio público que prestamos y garantizar de este modo el derecho a la educación.

En efecto, la formación de jóvenes doctores y la promoción de la movilidad y la atracción de talento internacional en el seno de las Universidades públicas constituyen objetivos fundamentales para catalizar la modernización del sistema universitario español y para impulsar una mejora de la calidad de la educación en España.

Por estos motivos no solo la política educativa sino también la política científica y tecnológica se ha convertido en un eje prioritario a desarrollar en las agendas de las Administraciones públicas. Ejemplo palpable de ello es la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, impulsada por la Organización de las Naciones Unidas, que tiene como uno de sus objetivos fundamentales reforzar el compromiso internacional para hacer frente a los retos sociales, económicos y medioambientales de la globalización, poniendo el centro de las políticas en el ámbito de la investigación, el desarrollo y la innovación.

En igual sentido, los arts. 3.3 del Tratado de la Unión Europea (TUE) y 179.1 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) establecen como uno de los objetivos de la Unión promover el progreso científico y técnico, y fortalecer sus bases científicas y tecnológicas mediante el fomento de acciones de investigación.

Este compromiso por incentivar la I+D+i científica y tecnológica, no se limita a ser una cuestión de interés internacional, al contrario, así también lo reconoce el art. 44.2 CE el cual dispone que «*los poderes públicos promoverán la ciencia y la investigación científica y técnica en beneficio del interés general*», convirtiendo a las políticas de incentivo a la investigación, al desarrollo y a la innovación en una obligación ineludible de las Administraciones públicas.

Es por ello que en este capítulo desarrollaremos el origen e importancia de los programas de movilidad e internacionalización de jóvenes doctores entendidos e como un nuevo itinerario postdoctoral dentro del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTI), para luego centrarnos en su atractivo principal que es fomentar el desarrollo profesional y la adquisición progresiva de competencias en los jóvenes docentes e investigadores, todo ello desde mi experiencia personal como beneficiaria del Programa Postdoctoral «Margarita Salas».

2. MARCO NORMATIVO DE LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN DE JÓVENES DOCTORES: ESPECIAL ATENCIÓN AL PROGRAMA MARGARITA SALAS

Es la Ley 14/2011, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación la que desarrolla el mandato constitucional del art. 44.2 CE, reconociendo que la generación de conocimiento en todos los ámbitos, su difusión y su aplicación para la obtención de un beneficio social o económico, son actividades esenciales para el progreso de la sociedad española cuyo desarrollo ha sido clave para la convergencia económica y social de España en el entorno internacional. No en vano en su artículo primero dispone como alguno de sus objetivos principales fomentar la investigación científica y técnica abierta, inclusiva y responsable en todos los ámbitos del conocimiento, como factor esencial para desarrollar la competitividad y el bienestar social, mediante la creación de un entorno económico, social, cultural e institucional favorable al conocimiento y a la innovación. En este contexto, el articulado de Ley de Ciencia garantiza el acceso al SECTI en condiciones de igualdad, mérito, capacidad, publicidad y concurrencia de todas las personas aspirantes con el fin de contribuir a la formación continua, la cualificación y la potenciación de las capacidades del personal que participamos en el mismo.

De este cuerpo normativo es importante destacar el énfasis del legislador en que España aborde el fomento decidido de la I+D+i y su transferencia para generar conocimiento y liderazgo científico y para mejorar las condiciones de trabajo del personal

de investigación, principalmente de los jóvenes pre y postdoctorales. Para alcanzar estos objetivos resulta indispensable emprender las modificaciones que sean precisas para conseguir una carrera profesional pública en el ámbito de la I+D+i entendida como un nuevo itinerario postdoctoral que resulte atractivo para los jóvenes y que facilite una incorporación estable en el SECTI. De este modo, se permitirá retener el extraordinario talento investigador existente en nuestro país, fomentando la calidad y la excelencia científica y favoreciendo una transformación sistémica que alcance y beneficie a un número mayor de grupos de investigación.

En este contexto, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia de España, tal como fue presentado el 7 de octubre de 2020, incorpora diez políticas palanca entre las que se encuentra la relativa a la «*Educación y conocimiento, formación continua y desarrollo de capacidades*». Este Plan contempla como uno de sus objetivos clave la modernización del sistema educativo en todos sus niveles, incluyendo el universitario. El Ministerio de Universidades ha establecido diversas reformas e inversiones para ejecutar el componente 21 del citado Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, titulado «*Modernización y digitalización del sistema educativo*». En concreto, y por lo que a las inversiones se refiere, se persigue con ellas por un lado, la recualificación del sistema universitario español y, por otro, su modernización y digitalización.

Con esto en mente, en fecha 22 de abril de 2021 se publicó el Real Decreto 289/2021, que instrumenta la inversión «*Formación y capacitación del personal docente e investigador*» del citado componente 21. Se trata de una inversión de carácter plurianual dirigida a la recualificación del sistema universitario español a través de la promoción de la formación de sus jóvenes doctores, del fomento de la movilidad de su personal docente e investigador y de la atracción del talento internacional. Esta inversión contempla la concesión de subvenciones directas a las Universidades públicas españolas por un importe total de 361,56 millones de euros para el período 2021-2023, mediante la concesión de un mínimo de 2.521 ayudas destinadas a la consecución de tres grandes objetivos.

Por un lado, la formación de jóvenes doctores mediante estancias de formación en una Universidad pública española o bien en Universidades y centros de investigación extranjeros, así como en Organismos Públicos de Investigación españoles. De otro, la recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado mediante estancias de formación en una Universidad o centro de investigación públicos distinto a aquel en el que mantienen la relación estatutaria o laboral. Y por último, la atracción a Universidades públicas españolas de personal docente e investigador con trayectoria postdoctoral acumulada en Universidades o centros de investigación extranjeros.

A tal fin, las Universidades beneficiarias han tenido que destinar las subvenciones otorgadas a financiar ayudas que comprenden las siguientes modalidades:

a) Programa Margarita Salas para la formación de jóvenes doctores.

b) Ayudas para la recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado.

c) Programa María Zambrano para la atracción de talento internacional.

Estos tres programas se suman a la lista otros programas de reconocida excelencia y prestigio a nivel nacional siendo el Programa Ramón y Cajal el ejemplo más claro, pero al que se une, por mencionar algunos, el Programa Juan de la Cierva o Tomás Quevedo[128].

2.1. Ayudas para contratos Margarita Salas

El Programa de Ayudas para contratos postdoctorales Margarita Salas gravita desde 2020 en la órbita competencial del Ministerio de Universidades, a diferencia de los grandes programas de excelencia postdoctorales Ramón y Cajal o Juan de

[128]Sobre los instrumentos financieros de apoyo a la carrera docente e investigadora de jóvenes doctores *vid*. RODRÍGUEZ PEÑA, N.L., «La conveniencia de proteger fiscalmente las actividades docentes e investigadoras de los jóvenes pre y posdoctorales», en TORIBO BERNÁRDEZ, L., *Fiscalidad de los jóvenes docentes e investigadores*, Aranzadi, Cizur Menor, Navarra, 2023, pp. 575-613.

la Cierva que se gestionan desde principio de los 2000 a través de la Agencia Estatal de Investigación. El objetivo de la promoción de este Programa en específico es la formación de jóvenes doctores mediante estancias de formación en una Universidad pública española o bien en Universidades y centros de investigación extranjeros, así como en organismos públicos de investigación españoles, con el fin último de fomentar su recualificación y la movilidad docente (nacional o internacional).

No hay duda de que, hoy por hoy, la construcción del conocimiento trasciende más que nunca las fronteras geográficas y lingüísticas. En un mundo cada vez más globalizado y competitivo, se hace necesario que los docentes universitarios vivan experiencias profesionales en Universidades extranjeras, para intercambiar ideas, establecer vínculos con otros grupos de investigación y actualizar sus saberes con miras a fortalecer los procesos de investigación e innovación en su país.

La movilidad docente se convierte así en una valiosa alternativa de desarrollo profesional para los jóvenes profesores e investigadores. Y es que para un jóven doctor tener la posibilidad de ser beneficiario de la financiación, por dos años, de un contrato de formación e investigación postdoctoral implica, no solo un salvavidas económico tras la finalización de su contrato predoctoral o beca predoctoral (para quien los disfruta) sino también renueva la vinculación contractual con la Universidad lo que permite ampliar sus perspectivas académicas y profesionales.

Si bien para algunos la movilidad docente promocionada en este tipo de programas supone la separación del jóven doctor de su Universidad y su grupo de investigación original, el Ministerio de Universidades ha configurado y dotado a estos contratos de la naturaleza de «contrato de acceso de personal investigador doctor» de acceso estable al SECTI que establece el art. 22 de la Ley de Ciencia. El numeral 1 del art. 22 citado establece que los contratos de acceso de personal investigador doctor se celebrarán en el marco de un itinerario de acceso estable al SECTI lo cual implica la reconverción del contrato en caso de acceso a una plaza docente en la Universidad. Además permite que el personal investigador contratado al amparo de dicho artículo realice

actividad docente hasta un máximo de 100 horas anuales sin ningún tipo de condicionante adicional que el respeto a la normativa vigente de incompatibilidades del personal al servicio de las Administraciones públicas. Perrogativa última que supone un nivel de formación profesional añadido a la típica estancia de investigación uiversitaria, dado que supone una acumulación curricular de docencia necesaria para la obtención de las correspondientes acreditaciones ante la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) o sus homologas autonómicas, sin las cuales los jóvenes doctores no pueden concurrir a las convocatorias de personal docente e investigador ofertadas por las Universidades públicas.

3. BENEFICIOS FORMATIVOS DE LOS PROGRAMAS ESTATALES DE MOVILIDAD E INTERNACIONALIZACIÓN DE JÓVENES DOCTORES

Los beneficios que otorgan estos programas estatales de movilidad e internacionalización docente, si se aprovechan a conciencia más allá del disfrute de las prebendas económicas del contrato, van más allá de aprender otro idioma que normalmente es la ventaja principal de la movilidad de los estudinates. Para un jóven doctor e investigador que ha decidido profesionalizarse en la carrera universitaria dentro del SECTI, un programa de movilidad e internacionalización implica conocer otros métodos de enseñanza, compartir conocimientos, empaparse de otros estilos de vida, otras culturas y por ende nuevas formas de hacer docencia e investigación.

Para los expertos de la Comisión Europea en materias educativas, la gran diferencia entre la movilidad del profesorado universitario y el de otras etapas educativas es que, los propios profesores universitarios son los que fomentan los planes de movilidad para el resto de actores involucrados en el SECTI. Tradicionalmente se ha sostenido que las oportunidades de movilidad docente no se aprovechan del todo por falta de motivación del profesorado, sin embargo el fomento de programas de movilización e internacionalización desde la Administración General del Estado a través de la Agencia Estatal de Investigación o a través del Ministerio de Universidades nos

demuestra que la falta de motivación en realidad era falta de apoyo de las propias instituciones educativas.

La OCDE en su último informe titulado «*Mejorar la transferencia de conocimiento y la colaboración entre ciencia y empresa en España*»[129] ha señalado que la financiación pública discrecional para los programas de apoyo orientados a fomentar la formación predoctoral y postdoctoral así como la incorporación al SECTI, aunque de menor envergadura, contribuye de manera fundamental a decidir el rumbo de las iniciativas de I+D+i llevadas a cabo en el sistema, ya que permite contrataciones y gastos generales suplementarios que la financiación institucional no puede cubrir. De esta forma los programas se convierten en instituciones por derecho propio en las que los agentes del sistema llegan a confiar, pero crean una dinámica compleja, sobre todo cuando se añaden requisitos normativos o se endurecen las restricciones presupuestarias.

En este sentido, los expertos coinciden en que el papel de los centros educativos en la promoción de este tipo de programas es esencial ya que la movilidad docente en el ámbito universitario no solo está orientada hacia la práctica, sea en el marco de un proyecto de cooperación educativa que permiten movilidades puntuales sino tambien dentro de redes más complejas orientadas hacia la formación de grupos de investigación transfronterizos con transferencia del conocimiento.

De ahí que una de las ventajas más significativas de los programas de movilidad e internacionalización docente como el Programa Margarita Salas sea el fomento del desarrollo profesional para los jóvenes doctores e investigadores que añaden a su vida laboral y por ende a su curriculum profesional y docente una estancia de investigación reconocida en una Universidad o centro de investigación extranjero o nacional distinto a su Universidad de origen, que además está dirigida tanto a la investigación como a la docencia cuestión que las distingue de las

[129] OCDE, «Mejorar la transferencia de conocimiento y la colaboración entre ciencia y empresa en España», *OECD*, núm. 122, OECD Publishing, Paris, 2022.

estancias predoctorales, es decir, supone una mayor profesionalización de los beneficiarios.

Es en la impartición de dicha docencia donde se encuentra el segundo beneficio de los programas de movilidad, este es la adquisición progresiva de nuevas competencias docentes, investigadoras y de gestión académica que otorgan valor añadido a los jóvenes doctores que se incorporen en el Sistema Español de Ciencia. El contacto estrecho de los beneficiarios con otro claustro de profesorado les permite explorar nuevas metodologías docentes e investigadoras y a la utilización de las TRICs (Tecnologías de la relación, información y comunicación) en el desempeño de las labores docentes encomendadas en cada uno de los centros receptores.

El contacto estrecho que se gesta entre el joven doctor beneficiario de un programa de movilidad con el centro receptor no se limita a un claustro de profesorado sino que se hace extensivo al personal de administración y servicios de la Universidad de destino o del centro de investigación receptor. Esto obliga a explorar en carne propia el sistema universitario fuera de las fronteras españolas, fuera de las fronteras de nuestra propia Comunidad Autónoma e fuera de nuestra propia provincia dado que las metodologías docentes, investigadoras y de gestión académica varían de centro a centro, aun estando dentro de la misma Comunidad Autónoma, en virtud de la sacrosanta autonomía universitaria.

Todo esto permite identificar las debilidades académicas, investigadoras, metodológicas o de gestión presentes en los centros de origen de los beneficiarios que pueden ser mejorados tras su reincorporación poniendo en práctica lo aprendido en la estancia de movilidad, que solo puede traducirse en una mejora de la calidad de la enseñanza y de la gestión universitaria española. Pero también aplica a la inversa, permitiendo al beneficiario aportar valor añadido al grupo docente, de investigación y administrativo del centro receptor.

Otro beneficio importante a destacar es que los programas de movilidad e internacionalización docente generan independencia y liderazgo científico en los jóvenes doctores. Estos programas en

última instancia lo que propician es un vínculo entre dos grupos de investigación, centro de origen y centro de destino, y permite a los beneficiarios impulsar el diseño e implementación de proyectos conjuntos en los que participen los miembros de ambos grupos de investigación implicados teniendo como punto de conexión al beneficiario. La existencia y el prestigio de Grupos transfronterizos de extremada relevancia y prestigio como el Grupo Coimbra[130], es fiel prueba de ello. Su principal objetivo es ser una asociación de antiguas Universidades europeas de prestigio internacional entregada a crear especiales lazos académicos y culturales para promover, en beneficio de sus miembros, la internacionalización, colaboración académica, alta calidad tanto en aprendizaje como en investigación, y servicios a la sociedad. También es propósito del Grupo Coímbra el influenciar en la política europea de educación y desarrollar las mejores técnicas a través del mutuo intercambio de experiencia.

Los grupos de investigación transfronterizos como el Grupo Coímbra permite facilitar el intercambio de conocimientos entre las Universidades que constituyen el grupo mediante el intercambio tanto de alumnos como de profesorado en todas sus etapas académicas, de manera que se beneficien de las políticas de aprendizaje e investigación de cada una de las Universidades que componen el grupo. Además de trabajar de la mano de las instituciones de la Unión Europea para poder participar en la política de educación superior e investigación, y contribuir al debate europeo de la calidad en la educación superior y promover la adopción de medidas de calidad en las Universidades.

Que los programas de movilidad e internacionalización docente le permitan a un jóven doctor, docente e investigador, la participación e interacción en un grupo especializado en educación, capaz de dar consejo a sus miembros y a las instituciones de la UE en cuanto a temas de educación superior, como en las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a nuevos métodos de enseñanza y educación continua,

[130] El Grupo Coímbra es una red de Universidades de Europa. Fundado en 1985 se constituyó oficialmente en 1987 y congrega a 41 Universidades, algunas de las cuales son de las más antiguas y prestigiosas del continente europeo.

es uno de los mayores beneficios profesionales, académicos y vitales que se pueden ofrecer.

Todo esto además permite que a corto plazo se amplíe participación de docentes de las instituciones de origen y destino en tribunales de tesis doctorales, actividades de transferencia del conocimiento, en el diseño e implementación de proyectos de innovación docente, de encuentros científicos, la participación en proyectos de investigación, etc., etc.

Todo esto se traduce, recordando una cuestión que ya mencionamos con anterioridad, en que además de servir de facilitadores hacia una incorporación estable en el SECTI por gozr de la naturaleza de «contrato de acceso de personal investigador doctor», permiten la obtención por el personal investigador de un elevado nivel de perfeccionamiento y especialización profesional que conduzcan a la consolidación de su experiencia profesional. Es decir, otorgan una ventaja cualitativa en los procesos de evaluación y acreditación del profesorado universitario.

Además no puedo no mencionar que esta naturaleza de contratos tienen reconocido a la finalización del mismo y por expiración del tiempo convenido, el derecho a recibir una indemnización de cuantía equivalente a la prevista para los contratos de duración determinada que regula el art. 49 del texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores, cuestión que ha sido objeto de continuas reivindicaciones de plataformas y colectivos de investigadores pre y postdoctorales que desde hace muchos años han insistido en la necesidad de reconocer el derecho a la indemnización por finalización de contrato del personal investigador en formación[131].

---

[131] Por esta razón, cuando el Tribunal Superior de Justicia de Galicia, previa formulación de una cuestión prejudicial ante el Tribunal de Justicia de la Unión Europea para aclarar si la normativa aplicada podía constituir una discriminación entre el personal temporal y el indefinido, dictó una sentencia reconociendo el derecho a percibir indemnización por extinción de contrato para el personal predoctoral de la Universidad de Santiago de Compostela (concretamente, el Tribunal Superior de Justicia de Galicia dio la razón en dos aspectos fundamentales: primero, negando que el contrato predoctoral pueda

Sobre esta línea de reconocimiento de derechos a los jóvenes predoctorales y postdoctorales, también se ha pronunciado la OCDE[132] quien identifica cinco áreas prioritarias de reforma e inversión a largo plazo como base para una nueva Hoja de Ruta del SECTI. Estas prioridades incluyen un paquete de políticas públicas en materia de transferencia de conocimiento y colaboración entre ciencia, Universidad y empresa destacando el papel de la Administración General del Estado de España. En concreto, la creación de instrumentos financieros y tributarios de apoyo a la política de ciencia, tecnología e innovación desde el nivel de la Administración General del Estado destinados no de forma exclusiva a las empresas emergentes, spin-offs industriales y académicas, o empresas facilitadoras de la transferencia de conocimiento, sino también destinadas a la movilidad, profesionalización, estabilización e internacionalizacion del personal investigador predoctoral y postdoctoral, ámbito donde los programas de movilidad como el Programa Margarita Salas encuentra su razón de ser.

BIBLIOGRAFÍA

RODRÍGUEZ PEÑA, N.L., «La conveniencia de proteger fiscalmente las actividades docentes e investigadoras de los jóvenes pre y posdoctorales», en TORIBO BERNÁRDEZ, L., *Fiscalidad de los jóvenes docentes e investigadores*, Aranzadi, Cizur Menor, 2023.

OCDE, «Mejorar la transferencia de conocimiento y la colaboración entre ciencia y empresa en España», *OECD*, núm. 122, OECD Publishing, Paris, 2022.

---

considerarse un contrato formativo, al realizar las mismas funciones que el resto del personal investigador; y segundo, equiparando el contrato predoctoral con un contrato temporal de obra o servicio determinado y, consecuentemente, condenando a la Universidad de Santiago de Compostela al pago de la indemnización que el art. 49. 1 c) del Estatuto de los Trabajadores (ET) expresamente vincula a dicha modalidad contractual (en este caso, 12 días de salario por año trabajado), sentó un extraordinario precedente, incluso a pesar de que la citada Sentencia fuese recurrida de casación ante la Sala de lo Social del Tribunal Supremo.

[132] *Vid. op. cit.* OCDE, «Mejorar la transferencia…, p. 28.

Capítulo 21

LA LABOR DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

Yolanda Torres Barquilla
Profesora Sustituta Interina. Universidad de Cádiz

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA LABOR DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO. 3. EXPERIENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO. 3.1. El uso de casos prácticos para el estudio del Derecho marítimo administrativo (Máster en Transporte Marítimo). 3.2. Simulación de la actividad administrativa desde el diseño práctico de diferentes unidades administrativas integradas en un Ayuntamiento (Grado en Gestión y Administración Pública). 3.3. Modelo de aprendizaje colaborativo (Grado en Trabajo Social). 3.4. La gamificación (Grado en Náutica y Transporte Marítimo).

1. INTRODUCCIÓN

Las Universidades tienen como uno de sus grandes retos la motivación de los estudiantes y la disminución de la tasa de abandono universitario. Según el Ministerio de Universidades, el abandono universitario puede ser un problema relevante tanto a nivel institucional -por el evidente coste de recursos públicos- como social -por la frustración que genera en los estudiantes y sus familias.

Según datos del Sistema Integrado de Información Universitaria, el 18,68% de estudiantes de nuevo ingreso en el curso 2019-2020 abandonaron el grado[133]. A pesar de tratarse de una cifra elevada es la menor desde que existen indicadores de rendimiento académico desde el curso 2011-2012, alcanzando un 21,99% en el curso 2018-19, 21,27% en el curso 2017-2018,

133 https://estadisticas.universidades.gob.es/jaxiPx/Tabla.htm?path=/Universitaria/Indicadores/2023/1_Grado//l0/&file=Abandono_Grado_Tot.px&type=pcaxis&L=0

21,82% en el curso 2016-2017, 21,65% en el curso 2015-2016, 21,51% en el curso 2014-2015, 21,79 en el curso 2013-2014, 20,46 en el curso 2012-2013 y 22,52% en el curso 2011-2012.

A pesar de los datos, España se equipara al resto de los países desarrollado. Según la CRUE, el rendimiento académico del sistema universitario español resulta equiparable e incluso mejor que el del resto de los sistemas universitarios de los países desarrollados, sólo por detrás de cinco países de los veintidós analizados: Reino Unido, Irlanda, Israel, Japón y Corea del Sur.

Este problema de abandono y bajo rendimiento académico también está ligado a la falta de enseñanza de conocimientos prácticos de las Universidades que ha acarreado la existencia de graduados universitarios inexpertos y la preferencia por estudios con más salidas profesionales como la Formación Profesional. Como señala Sánchez Hernández, se ha prestado demasiada atención al aspecto teórico de forma tradicional en el ámbito de las asignaturas jurídicas, siendo relegado a un segundo plano todo lo que se encontraba relacionado con aquello que el alumno se encontraba nada más terminar sus estudios en Derecho: la práctica y, añade que cerrar las puertas a toda visión práctica de las diversas disciplinas jurídicas implica *"privar al alumno de la posibilidad de llegar a adquirir las competencias profesionales necesarias para el desarrollo de cualquiera de las diferentes funciones que los estudios en Derecho permiten poder acometer"* [134].

En el caso del Derecho Administrativo, los años de docencia me han demostrado que el docente de Derecho Administrativo tiene una tarea importantísima respecto a sus alumnos en lo que se refiere a la formación práctica. La Administración es una organización con la que van a interactuar en su vida profesional muchos egresados al terminar sus estudios, de ahí que sea importante preparar a estos alumnos para adquirir los

[134] Sánchez Hernández, C. (2020), "El aprendizaje colaborativo y las técnicas de simulación: una experiencia interdisciplinar en las enseñanzas de Grado y Posgrado", en C. Sánchez Hernández (Coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*. Tirant lo Blanch, Valencia, p. 31.

conocimientos y habilidades necesarias para enfrentar los retos que plantea la Administración Pública en la actualidad.

Pese a ello lo cierto es que tradicionalmente las clases de Derecho y, particularmente, de Derecho Administrativo, han girado en torno a clases magistrales teóricas. El profesor impartía la docencia (normalmente a grupos muy amplios) y, en el mejor de los casos, se asistía a algún juicio de la jurisdicción contencioso-administrativa, se hacía alguna práctica en clase basada en hechos hipotéticos o se leía alguna sentencia. Además, algunos alumnos hacían sus prácticas curriculares en alguna Administración lo que les permitía tener un contacto más real respecto a los trámites administrativos.

El predominio de las clases teóricas ha dificultado la adquisición por parte de los alumnos de las competencias y habilidades prácticas necesarias para relacionarse con la Administración. Aun así, debemos destacar que desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior se ha producido un cambio en el modelo de enseñanza universitaria que ha concedido mayor protagonismo al contenido práctico. De esta forma, se ha pasado de unos planes de estudio centrados en el contenido teórico a unos planes de estudio en los que prima el desarrollo de competencias como resultado de aprendizaje[135]. En este nuevo sistema se ha optado generalmente por una evaluación continua que ha obligado a los alumnos a un mayor autocontrol y autoexigencia y a los docentes a un cambio de metodología. Y es que el Espacio Europeo de Educación Superior pretende que los estudiantes universitarios adquieran ciertas competencias profesionales a lo largo de su formación y, para ello, las Universidades y los profesores se han visto obligados a desarrollar nuevas metodologías que conceden un papel más activo al estudiante.

---

[135] Martínez Martínez, N., Berenguer Albaladejo, C., Cabedo Serna, L., Evangelio Llorca, R., López Richart, J. y Múrtula Lafuente, V. (2020), "La gamificación de la asignatura de "obligaciones y contratos" por medio de la plataforma quizizz", en A.M. Delgado García y I. Beltran de Heredia Ruiz (coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Huygens Editorial, p.150.

La implantación del Espacio Europeo de Educación Superior ha podido ser una causa fundamental en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes. Como hemos comprobado, la tasa de abandono ha ido disminuyendo con el paso de los años pasando de un 22,52% en el curso 2011-2012 a un 18,68 en el curso 2019-2020. Así también lo afirma la CRUE, que ensalza los cambios metodológicos del Espacio Europeo de Educación Superior que han permitido mejorar los datos universitarios a pesar de la subida de los precios de la matrícula, los años de recortes en la capacidad financiera de las Universidades Públicas y de reducción de la capacidad productiva por la imposibilidad legal de efectuar la reposición y actualización de las plantillas de profesorado, entre otros[136].

2. LA LABOR DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

El docente tiene una labor fundamental en relación a la formación de los alumnos. Como hemos señalado, en los últimos años se ha producido un cambio en el método enseñanza-aprendizaje que obliga a los docentes a adoptar metodologías docentes distintas que permitan el aprendizaje de los alumnos. Este cambio ha supuesto un mayor trabajo para los profesores que deben adaptarse a las necesidades de los discentes. Este esfuerzo, sin embargo, deberá ser mayor o menor dependiendo del alumnado (grado que estudian, si son de grado o máster, etc.).

El Derecho Administrativo es una rama del ordenamiento jurídico que no solo se imparte en estudios propiamente jurídicos como el Grado en Derecho o el Máster de Abogacía. En otros grados y másteres, el Derecho Administrativo también se imparte, pero no tiene el mismo peso. Los alumnos no son juristas y para ellos el Derecho es una asignatura más que deben aprobar para sacarse el título académico. Me refiero a grados como Trabajo

[136] Hernández Armenteros, J. y Pérez García, J.A. (Dir.) (2018). "La Universidad Española en cifras (2017-2018)". CRUE Universidades Españolas, p. 66.

Social, Gestión y Administración Pública, Ciencias Medioambientales o Náutica y Transporte Marítimo.

En todos estos estudios el Derecho Administrativo es una asignatura obligatoria que deben cursar todos los alumnos. En la mayoría de los casos es una de las asignaturas que menos interés tiene para los alumnos y en donde hay mayor tasa de abandono y suspenso. En estos casos es fundamental el papel que adquiere el docente para que estos alumnos adquieran las competencias prácticas necesarias y no abandonen las clases.

Para conseguir que los alumnos de estudios no relacionados con las ciencias jurídicas adquieran las competencias prácticas necesarias de Derecho Administrativo se hace necesario que el docente utilice distintas herramientas. Es el docente el que tiene que adaptarse a cada título para que los alumnos adquieran las competencias prácticas. Precisamente por ello se han puesto en marcha en la Universidad de Cádiz diferentes proyectos de innovación docente encaminados a la formación práctica de esta disciplina. Es verdad que todos estos proyectos están encaminados a dar más protagonismo a los alumnos, pero es tarea del docente orientar, tutorizar, guiar y supervisar durante todo el transcurso de la asignatura.

3. EXPERIENCIAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

Partiendo de la importancia que la formación práctica del Derecho Administrativo tiene para el alumno, el docente debe implementar diversas metodologías que permita a los estudiantes adquirir las competencias necesarias para sus profesiones atendiendo a las particularidades de cada estudio.

En las páginas siguientes analizaremos algunas experiencias llevadas a cabo en la Universidad de Cádiz para ayudar a los discentes en la adquisición de las competencias prácticas.

3.1. El uso de casos prácticos para el estudio del Derecho marítimo administrativo (Máster en Transporte Marítimo)

En el Grado de Náutica y Transporte Marítimo y en el Máster de Transporte Marítimo se imparte la asignatura Derecho Marítimo Administrativo. En esta asignatura tanto los alumnos de Grado como de Máster estudian contenidos generales del Derecho, como fuentes, diferencias entre derecho público y privado, pero también aspectos más particulares del Derecho Marítimo Administrativo como Administración marítima, procedimientos y sanciones.

En estos estudios los alumnos tienen unas necesidades académicas y profesionales muy concretas que obliga a adaptar la enseñanza. Para ello, se ha puesto en marcha un método de enseñanza basado en la utilización de los casos prácticos que consiste en cambiar la dinámica tradicional de las clases de Derecho Marítimo Administrativo -en donde se enseña primero la teoría y después se complementa con casos prácticos-, para mostrar la trascendencia de esta materia a los alumnos del Máster de Transporte Marítimo de la Universidad de Cádiz. Para ello, se pretende invertir la enseñanza tradicional basada en que el profesor o profesora explique primero la teoría y después proponga una práctica por un sistema que empieza por la práctica para posteriormente extraer la teoría con ayuda del profesor o profesora.

Este método de enseñanza consta de cuatro fases: resolución del caso práctico, debate entre compañeros, exposición del caso práctico y explicación de la teoría. Cada una de estas fases es una parte fundamental para conseguir el objetivo propuesto: que los alumnos resuelvan por sí solos -con la ayuda de la legislación y otros materiales- distintos supuestos prácticos que se asimilan a cualquier situación que se puedan encontrar en su vida profesional.

Entre los objetivos del proyecto se encontraban los siguientes:

- Mayor implicación de los alumnos en el aprendizaje.
- Mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos.

– Facilitar el uso del lenguaje jurídico.

– Mejorar la calidad de la actividad docente.

– Ayudar a los alumnos en el manejo de la legislación.

Tras poner en marcha el proyecto de innovación docente expuesto hemos observado las ventajas que ha tenido y lo que ha supuesto para todos los estudiantes del Master de Transporte Marítimo de la Universidad de Cádiz. Y es que, gracias a la simulación de supuestos reales, los alumnos pueden visualizar un entorno más parecido al que pueden presenciar en el futuro. Asimismo, con esta actividad práctica realizada durante toda la asignatura, se ha logrado un proceso de aprendizaje más dinámico, motivador y, sobre todo, acorde a la realidad laboral.

Por todo ello, el principal objetivo de este proyecto de innovación docente ha sido acercar a los alumnos del Máster de Transporte Marítimo a situaciones reales ante las que se pueden enfrentar con la Administración Marítima durante su carrera profesional y estimularlos en su aprendizaje. Objetivo muy necesario para los alumnos de estudios no jurídicos.

3.2. Simulación de la actividad administrativa desde el diseño práctico de diferentes unidades administrativas integradas en un Ayuntamiento (Grado en Gestión y Administración Pública)

Este proyecto, puesto en marcha por la Profa. Dra. Dña. María Isabel Rivas Castillo, tuvo como destinatarios los alumnos de la asignatura de Gestión y Administración Pública II del tercer curso del Grado en Gestión y Administración Pública la Universidad de Cádiz y tenía como objetivo simular la actividad administrativa, *"al objeto de ir superando conocimientos teóricos imprescindibles desde la apreciación de su utilidad y funcionalidad en la práctica diaria de una Administración Pública, concretamente en el ámbito de la Administración local"*[137].

[137] Rivas Castillo, Mª.I.. (2020), "Estudio de la actividad administrativa desde el diseño práctico de diferentes unidades administrativas integradas en un Ayuntamiento (Grado en Gestión y Administración Pública)", en C. Sánchez

Este proyecto se centraba, principalmente, en diseñar un Consistorio ficticio desde el que se organizaban cinco Departamentos, cada uno de los cuales correspondía a cada uno de los bloques que conformaban el programa de la asignatura. Los alumnos se integraban en uno de los cinco Departamento y durante el transcurso de las clases debían hacer una serie de actividades que exponen al resto de la clase.

Entre los objetivos del proyecto se encontraban:

- Que el alumno conozca cómo es la actividad material de la Administración pública desde una enseñanza teórico-práctica continuada del Derecho Administrativo.
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Utilizar sistemas de evaluación diferentes pero complementarios, como el sistema de evaluación entre iguales.
- Mejorar la calidad de la actividad docente.
- Facilitar el uso del lenguaje jurídico y mejorar la capacidad de expresión oral.
- Optimizar el uso de las nuevas tecnologías.
- Reforzar la motivación del estudiante.

Con la puesta en marcha de este proyecto se pretendía que los alumnos visualizaran un entorno más próximo a la actuación de las Administraciones Públicas y, de esta forma, se reforzara la motivación del estudiante al comprobar la utilidad y la practicidad de sus conocimientos sobre la Administración Pública.

3.3. Modelo de aprendizaje colaborativo (Grado en Laborales y Recursos Humanos)

Este proyecto se pone en marcha por la Profa. Dña. María Riaza Vázquez en la asignatura de Régimen Jurídico del Empleo Público que se cursa como optativa en el cuarto curso del Grado

---

Hernández (coord.*), Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 301-308.

en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz[138].

Para la adquisición de las competencias necesarias se utiliza la técnica 1/2/4 que es un modelo de aprendizaje cooperativo que parte de la idea de dividir el área de trabajo del alumnado en tres momentos. En primer lugar, el alumno trabaja solo, después pone sus ideas en común con otro compañero y, por último, se forman grupos de 4 que deberán exponer los resultados ante la clase.

Con este método de enseñanza se pretenden conseguir los siguientes objetivos:

- Fomentar el trabajo en equipo.
- Motivación del alumnado.
- Uso del lenguaje jurídico.
- Mejora de la expresión oral.

Como resultados de este proyecto se destaca la implicación del alumnado y la potenciación de la capacidad analítica y de comprensión de los conceptos jurídicos.

3.4. La gamificación (Grado en Náutica y Transporte Marítimo)

Son muchos ya las asignaturas en las que se ha implementado una herramienta de gamificación para el desarrollo de las clases. La gamificación es, como señala SOLANES Giralt, una actividad que permite enseñar y reforzar conocimientos, además de adquirir habilidades como la resolución de problemas, la colaboración o la comunicación[139].

---

[138] Riaza, M. (2023), *Docencia del Derecho Administrativo en el Grado de RLRH mediante el aprendizaje colaborativo*. CIINECO. https://ciineco.org/ponencia/docencia-de-derecho-administrativo-en-el-grado-de-rlrh-mediante-el-aprendizaje-cooperativo/.

[139] Solanes Giralt, Mª.M. (2020), "Experimentando la nueva herramienta trivial-test del campus virtual sakai de la udl para mejorar el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario", en A.M. Delgado García y I. Beltran de Heredia Ruiz (Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Huygens Editorial, p. 57.

En los juegos, el papel del alumno es protagonista puesto que debe hacer frente por sí mismo a una serie de problemas y preguntas. Además, el uso de la gamificación fomenta la participación, evita que los alumnos abandonen la asistencia a clases y potencia el éxito académico de los estudiantes[140].

En el ámbito del Derecho Administrativo se ha puesto en marcha un proyecto que pretende utilizar la gamificación en las clases de Derecho Marítimo del tercer curso del Grado en Náutica y Transporte Marítimo. Para ello se ha utilizado la plataforma Kahoot y se ha planteado una competición entre los alumnos de la asignatura.

Para llevar a cabo la actividad la clase se divide en grupos de 4/5 y tienen que resolver unas preguntas sobre cada tema de la asignatura.

Poniendo en marcha este proyecto se pretende fomentar la participación y motivación de los alumnos y conseguir afianzar los conocimientos teóricos y prácticos sobre los temas de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Hernández Armenteros, J. y Pérez García, J.A. (Dir.) (2018), *La Universidad Española en cifras (2017-2018).* CRUE Universidades Españolas.

Martínez Martínez, N., Berenguer Albaladejo, C., Cabedo Serna, L., Evangelio Llorca, R., López Richart, J. y Múrtula Lafuente, V. (2020), "La gamificación de la asignatura de "obligaciones y contratos" por medio de la plataforma quizizz", en A.M. Delgado García y I. Beltran de Heredia Ruiz (Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad.* Huygens Editorial, pp. 149-162.

Riaza, M. (2023). *Docencia del Derecho Administrativo en el Grado de RLRH mediante el aprendizaje colaborativo*. CIINECO. https://ciineco.org/ponencia/docencia-de-derecho-administrativo-en-el-grado-de-rlrh-mediante-el-aprendizaje-cooperativo/.

[140] Zaera García, A.B. (2020), "Feedback: interacción en el aprendizaje a través de la gamificación", en A.M. Delgado García y I. Beltran de Heredia Ruiz (Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad* (p.129). Huygens Editorial, p.129.

Rivas Castillo, Mª.I.. (2020), "Estudio de la actividad administrativa desde el diseño práctico de diferentes unidades administrativas integradas en un Ayuntamiento (Grado en Gestión y Administración Pública)", en C. Sánchez Hernández (Coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*. Tirant lo blanch, Valencia, pp.301-309.

Sánchez Hernández, C. (2020), "El aprendizaje colaborativo y las técnicas de simulación: una experiencia interdisciplinar en las enseñanzas de Grado y Posgrado", en C. Sánchez Hernández (Coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*.Tirant lo blanch, Valencia, pp. 29-38.

Solanes Giralt, Mª.M. (2020), "Experimentando la nueva herramienta trivial-test del campus virtual sakai de la udl para mejorar el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario", en A.M. Delgado García y I. Beltran de Heredia Ruiz (Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Huygens Editorial, pp. 55-74.

Zaera García, A.B. (2020). Feedback: interacción en el aprendizaje a través de la gamificación. En A.M. Delgado García y I. Beltran de Heredia Ruiz (Coords.), La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad. Huygens Editorial, pp. 129-136.

METODOLOGÍAS Y PRÁCTICAS DOCENTES

Capítulo 22

INSTRUMENTOS PARA APLICAR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LAS CLASES DE DERECHO PROCESAL

Laura Álvarez Suárez
Profesora Sustituta del Área de Derecho Procesal de la Universidad de Oviedo y Jueza Sustituta del TSJ del Principado de Asturias

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. MARCO JURÍDICO. 3. HERRAMIENTAS PARA INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA. 4. VALORACIÓN FINAL. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva de género no solo implica visibilizar a la mujer, sino que va más allá, la perspectiva de género supone tener en cuenta las analogías y las diferencias en las experiencias, los intereses, las expectativas, las actitudes y las conductas de las mujeres y los hombres, así como encontrar las causas y consecuencias de la desigualdad de género a los efectos de poder combatirlas. Por tanto, la perspectiva de género aplicada a la docencia se puede definir como un proceso de análisis teórico y conceptual que permite: a) visualizar la condición y posición de las mujeres con respecto a los hombres separando las diferencias sexuales de las representaciones sociales que se construyen cultural e históricamente (género) a partir de la diferencia sexual (sexo); b) descubrir los factores de desigualdad en los distintos ámbitos y; por último, c) proyectar acciones para cambiar los elementos que mantienen las desigualdades, así como las relaciones asimétricas entre hombres y mujeres[141]. Por tanto, la

[141] La docencia con perspectiva de género mejora la calidad docente, estimula el pensamiento crítico del estudiantado y el desarrollo de competencias que les serán útiles cuando se incorporen al mundo laboral, venciendo la denominada "*ceguera de género",* la cual implica: la ausencia de conocimiento de que los roles y las responsabilidades de las mujeres/niñas y hombres/niños se les atribuyen en contextos sociales, culturales, económicos y políticos específicos,

docencia con perspectiva de género supone un proceso de reflexión que incide directamente en el diseño de las competencias del Plan de Estudios y, por ende, en el diseño de la asignatura, el lenguaje utilizado, los contenidos impartidos, las fuentes seleccionadas, el método de evaluación, la gestión del entorno de aprendizaje y los resultados de aprendizaje.

Aplicar la perspectiva de género no solo es una obligación legal, sino que supone un compromiso cívico y social de los docentes de cara a terminar en un futuro con la desigualdad entre hombres y mujeres y, con los casos de violencia de género[142]. En concreto, en la disciplina de Derecho enseñar al alumnado perspectiva de género es trascendental, en la medida en que nos encontramos entre futuros Letrados, Jueces, Fiscales…[143]

En esta breve exposición se expondrá el marco jurídico de la obligación de aplicar la perspectiva de género en la docencia (ámbito internacional, europeo y estatal), así como distintas herramientas para poder aplicar la perspectiva de género en las clases de Derecho procesal de una forma transversal, concluyendo con una pequeña valoración final.

2. MARCO JURÍDICO

El artículo 10 de la Convención sobre Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la mujer del año 1979 (en adelante, CEDAW). Destaca la importancia de la educación para la promoción de la igualdad entre mujeres y hombres al sancionar que "*los Estados Parte adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, con el fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de*

---

al ignorar los distintos roles y las necesidades diversas, se mantiene el *statu quo* y no se coadyuva a cambiar la estructura desigual de las relaciones de género Blazquéz Vilaplana, B. y Alarcón González, J. (2019), pp.12 y 13.

[142] Neira Pena (2021) considera que la aplicación de la perspectiva de género en docencia constituye una *"obligación una innovación imprescindible para educar en igualdad",* p.463.

[143] En este sentido, se ha considerado que en los Grados de Ciencias Sociales es fundamental trabajar aplicando la perspectiva de género, ya que la mayor parte de las temáticas afectan directamente a las personas o indirectamente a través de las instituciones y organizaciones que regulan la interacción social (Blazquéz Vilaplana, B. y Alarcón González, J. (2012), pp. 7 y 8.

la educación". Entre sus recomendaciones se comprende que se supriman los estereotipos de género de los libros de texto, que se incluyan los derechos de las mujeres en los Planes de Estudio y en los programas académicos y que se promueva la igualdad de género en la formación profesional de docentes.

La integración de la perspectiva de género en los Planes de estudios de los Grados Universitarios es uno de los objetivos estratégicos de la Unión Europea (en adelante, UE) para lograr la igualdad de género. La legislación actual exige la incorporación de la dimensión de género en la docencia universitaria como uno de los elementos básicos de garantía y una estrategia fundamental para la lograr la igualdad efectiva entre mujeres y hombres, así como para superar las desigualdades y conseguir sociedades inclusivas[144]. El Tratado de la Unión Europea (TUE) consagra el principio de igualdad entre hombres y mujeres (artículo 2) y; el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) proclama el principio de igualdad de género y la lucha contra cualquier tipo de discriminación por razón de sexo como objetivos de la UE que deben estar presentes en todas sus acciones y políticas (artículos 8 y 10), ostentando la igualdad un carácter transversal. Además, la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE dota a la igualdad de mujeres y hombres como un derecho fundamental que debe garantizarse en todos los ámbitos. Se considera que toda esta normativa legitima la implantación de medidas de acción positiva que incidan no solo en las oportunidades, sino también en los resultados con la finalidad de suprimir las desigualdades entre hombres y mujeres[145]

En Europa la Comisión Europea ha puesto el acento en la inclusión de criterios con perspectiva de género en los programas

---

[144] Guía para la integración de la perspectiva de género en las guías docentes de las asignaturas de Grado de la Universitat Jaume I, *Universitat Jaume I*, febrero 2020, p. 5. Texto disponible:http://www.uco.es/vidauniversitaria/igualdad/images/documentos/Z_SLTJM_ES_GUIA_PERSPECTIVA_DE_GENERO_Version-final-_23-06-2020-ES.pdf (última consulta 16/10/2022).

[145] Marco General para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, *Agència per a la Qualitat Del Sistema Univesitari de Catalunya*, 2019, p. 10. doc_25276332_1.pdf (aqu.cat)

marco de la investigación y la innovación (Programa Horizonte 2020). El artículo 16 del Reglamento (UE) Nº 2191/2013 está destinado específicamente a este aspecto al sancionar que se *"garantizará la promoción eficaz de la igualdad entre hombres y mujeres y de la dimensión de género en el contenido de la investigación y la innovación. Se prestará especial atención a garantizar el equilibrio entre los sexos (...)*". En esta misma dirección, en el Plan de Bolonia para la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se planteó expresamente como propósito reducir las desigualdades entre mujeres y hombres en la Educación Superior[146].

En el Ordenamiento español, existe normativa específica que establece la obligación de incluir en la educación superior la igualdad de género y no discriminación de forma transversal en todos los ámbitos académicos y, en concreto, en la docencia, la investigación, la creación y la transferencia del conocimiento.

Así, la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, establece en su artículo 4. 1 sobre "*principios y valores del sistema educativo"* que el sistema educativo español incluirá entre sus principios el respeto a la igualdad entre hombres y mujeres, la tolerancia y libertad como principios democráticos de convivencia y la supresión de los obstáculos que impidan la plena igualdad y la formación para la prevención de conflictos y su resolución pacífica. Por su parte, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres (en adelante, LOIEMH) establece, en su artículo 25.1, que "*en el ámbito de la educación superior, las administraciones públicas, en el ejercicio de sus respectivas competencias, fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y el alcance de la igualdad entre hombres y mujeres"* y, en su apartado 2, dispone que las Administraciones Públicas a los efectos de hacer efectiva

---

[146] Objetivo que tuvo su reflejo en el Preámbulo del Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación Superior, celebrada en Berlín en 2003. Y, en la *European Conferences on Gender Equality in Higher Education,* celebrada en 2005, en la que se pusieron de manifiesto las posibilidades que el *Plan Bolonia* ofrecía a la igualdad de oportunidades.

tal finalidad promoverán; a) la inserción, en los planes de estudios de enseñanzas en materia de igualdad entre hombres y mujeres; b) el establecimiento de postgrados específicos y; c) la ejecución de estudios e investigaciones especializadas en la materia[147].

En último lugar, la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (LCTI), en su artículo 2 impone la promoción de la inclusión de la perspectiva de género como categoría transversal en la ciencia, la tecnología y la innovación, así como una presencia equilibrada de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación. Así, la Ley 3/2022, de 24 de febrero, de convivencia universitaria establece como norma la eliminación de toda forma de violencia, discriminación, o acoso sexual, por razón de sexo, orientación sexual, identidad o expresión de género, características sexuales (artículo 3). En esta línea, la reciente Ley Orgánica de 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario establece la obligación de las Universidades de contar con planes que garanticen la igualdad de género en todas sus actividades, medidas para la corrección de la brecha salarial entre mujeres y hombres y medidas de prevención y respuesta frente a la violencia, la discriminación o el acoso (artículo 4).

3. HERRAMIENTAS PARA INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA

En la docencia, la perspectiva de género puede integrarse de forma específica mediante asignaturas especializadas o de forma transversal identificando las asignaturas donde el sexo y el género son relevantes. Aplicar en la docencia la perspectiva de género implica un proceso reflexivo que incide en el diseño de las

[147] Se ha considerado que, a partir de la promulgación de la LOIEMH, se fijaron dos obligaciones fundamentales en la docencia universitaria: 1) la promoción de la enseñanza y la investigación sobre la base de la igualdad y, la inclusión de forma obligatoria de las enseñanzas en materia de igualdad. Sin embargo, se cree que dicha *"obligatoriedad" se* vio matizada por la expresión "*en los planes de estudio en que proceda",* lo cual hace necesario solventar varios interrogantes sobre la extensión de esta prescripción *"¿Qué Planes de Estudio?, ¿De qué forma?, ¿Con qué alcance?"*. Sánchez Barrios, Mª I (2021), pp. 498 y ss.

competencias del Plan de estudios y, por consiguiente, en el diseño de las asignaturas, comprendiendo los resultados de aprendizaje, los contenidos impartidos, los ejemplos, el lenguaje empleado, las fuentes bibliográficas seleccionadas, el método de evaluación y la gestión del entorno de aprendizaje[148]. Se considera que, en casi todas las disciplinas jurídicas se puede incorporar como competencia transversal "*desarrollar la capacidad de evaluar las desigualdades por razón de sexo y género, para diseñar soluciones",* en esta consideración "*transversal*", la perspectiva de género es la meta, pero en pocas ocasiones se logra, debido a que lo "*transversal*" no suele materializase en contenido concreto, sino que en palabras de Neira Pena (2021) se "*diluye o se construye de forma directamente proporcional al nivel de implicación del profesorado de turno*"[149].

Sin embargo, la enseñanza se encuentra en un momento de cambio, quedando atrás las clases puramente magistrales mientras que las estrategias de aprendizaje activo apoyadas en las nuevas tecnologías están siendo impulsadas por muchos docentes[150]. Buscar nuevas estrategias para el aprendizaje se ha vuelto transcendental, ya que no solo facilita y hace más sencillo y eficaz el aprendizaje del estudiantado, sino que se puede convertir en un aliado para mostrar de una forma más gráfica la "*categoría de género*" y, las diferencias entre hombres y mujeres[151].

No es ilógico pensar que para conseguir una docencia con perspectiva de género debe existir una Guía docente que asiente las bases. En este sentido, se considera que una Guía docente que incorpore la perspectiva de género debe contar con las siguientes

---

[148] "Guía para la integración de la perspectiva de género en las guías docentes de las asignaturas de Grado de la Universitat…", op. cit., p. 5

[149] Neira Pena, A. Mª (2021), p.461.

[150] Sánchez Barrios, Mª I. (2021), p. 494.

[151] Se considera que, en este contexto, en particular el Grado en Derecho y otros Grados que comprenden materias jurídicas, así como Máster y Doctorados relacionados con estos estudios, han sido afectados por la obligatoriedad de incluir el principio de igualdad desde la perspectiva de género. Sánchez Barrios, Mª I (2021), p. 494.

características: 1) presencia equilibrada, que se traduce en la participación equitativa de hombres y mujeres en la docencia e investigación; 2) visibilizar la contribución de las mujeres en la disciplina, para conseguir este objetivo, además de una presencia equilibrada de autoras y autores en la bibliografía recomendada, es aconsejable que las obras referenciadas incluyan el nombre completo porque si solo se escribe la inicial se tiende a pensar que el autor de la obra es un hombre; y en último lugar, 3) la Guía docente debe utilizar un lenguaje inclusivo y no sexista[152]. Aunque lo idílico sería que todas las Guías docentes estuvieran redactas con perspectiva de género, lo cierto es que no siempre es así. Sin embargo, existen muchas estrategias que los docentes pueden aplicar para incluir la perspectiva de género en sus clases, tales estrategias están relacionadas con la actividad cotidiana del profesorado (metodología, actividades en clase, documentación, bibliografía, etc.) y están plenamente amparadas por la libertad de cátedra.

Así, el lenguaje no sexista no solo debe ser utilizado en las Guías docentes, sino que debe emplearse también en las clases, a través de los materiales proporcionados a los estudiantes y en las prácticas y ejercicios realizados durante las sesiones. En las titulaciones jurídicas considero de especial relevancia suministrar una perspectiva crítica y constructiva al estudiantado cuando nos encontremos con textos o materiales que no utilicen un lenguaje adecuado. En el Ordenamiento jurídico español existen leyes muy vetustas; como el Código Civil (CC) que entró en vigor en 1889 o, la Ley de Enjuiciamiento Criminal (LECrim), que lleva vigente desde 1882, así como con sentencias bastante longevas. Por lo que es inevitable hallar términos sexistas y el profesorado debería explicar al alumnado que esos términos aparecen en las leyes porque son muy antiguas, pero que son sexistas y poco adecuados en la realidad social actual. Así, por ejemplo, el artículo 1903 CC

[152] Guía de tratamiento no sexista del lenguaje administrativo (Fundación Isonomia- Universitat Jaume I 2016). Texto disponible en: http://isonomia.uji.es/wp-content/uploads/2013/06/ZZ-Maquetacio%CC%81-ISONOMIA-guia-en-castellano-versi%C3%B3n-definitiva-WEB.pdf (última consulta el 16/10/2022).

hace referencia a *"la diligencia de un buen padre de familia"*, se observa claramente que esta expresión es sexista y, además, no es inclusiva, lo que debe advertirse al alumnado para que tomen conciencia de las diferencias entre hombres y mujeres.

Existen muchos recursos disponibles como Guías de lenguaje no sexista y servicios de revisión o diccionarios de lenguaje inclusivo[153]. En concreto, en la Guía de tratamiento No sexista del Lenguaje Administrativo (fundación Isonomía-Universitat Jaume I 2016), se han destacado como usos sexistas: 1) la utilización del término "*estudiante*" para ambos sexos, se aconseja utilizar los términos "*estudianta"* y "*estudiantas*" para referirse a una mujer o mujeres que estudian, en equivalencia con las formas masculinas *"estudiante"* y *"estudiantes"* o; 2) el empleo genérico de "*apto"* en las calificaciones (y otros términos similares), debe incluirse la forma femenina siempre que sea necesario: "*apto o apta",* "*no apto no apta",* "*no presentado no presentada",* etc. Por otro lado, no considera usos sexistas, pero sí que debe prestarse atención en su uso a los efectos de evitar la exclusión de identidades: 1) a la utilización de la barra inclinada, la barra inclinada no se considera un uso sexista, pero está recomendada únicamente y de forma exclusiva para los formularios y tablas donde, por razones de espacio, no pueden emplearse otras alternativas inclusivas más aconsejables y; 2) las disyuntivas masculino-femenino**,** aunque no se considera un uso inclusivo del lenguaje, sí que se recomienda alternar el orden de aparición de los términos masculinos y femeninos en los desdoblamientos y en los términos presentados con la utilización de las barras "*maestra/maestro", "Estudiantas/estudiantes".* Por tanto, el lenguaje no solo debe no ser no sexista, sino que además no debe invisibilizar ninguna identidad, pues a la hora de hablar hay que incluir a todas aquellas personas que no se identifican con la concepción binaria y excluyente hombre y mujer.

---

[153] Como, por ejemplo, CADI el primer traductor de lenguaje incluyente (Disponible en CaDi, traductor al lenguaje inclusivo (uv.es)); "Guía para el uso no sexista del lenguaje" del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de Oportunidades (Disponible en: Microsoft Word - Guias Uso no sexista del Leguaje .docx (inmujeres.gob.es). Última consulta 17/10/2022.

De otro lado, se considera que para incluir la perspectiva de género en la asignatura en los contenidos se deben incluir y visualizar, entre otros, los siguientes aspectos: los estereotipos de género; el concepto de género[154], la desigualdad en la distribución de recursos entre mujeres y hombres; la diferenciación conceptual y operativa entre sexo y género; la desigualdad y discriminación histórica de las mujeres; la aportación de las mujeres académicas y científicas; y las brechas de género[155]. Considero que una buena forma de visibilizar todos estos aspectos es utilizar el cine para enseñar, pues el cine "*es un cauce para alcanzar competencias, sociales, cívicas y culturales"* y "*evidencia la invisibilidad de las mujeres como productoras de mensajes audiovisuales, así como las barreras que experimentan en relación con su liderazgo, pero también los sesgos de género existentes cuando representan distintos modelos sociales"*[156]. Por tanto, si empleamos el cine para enseñar estaríamos incorporando la perspectiva de género en la docencia a la par que innovando.

Íntimamente relacionado con el contenido empleado en la asignatura se encuentra la bibliografía, es decir, los recursos docentes empleados en clase. Existen estudios que demuestran que se tiende a referenciar a más autores que autoras, con independencia del área de trabajo en que se esté trabajando. A lo que hay que añadir que, se menciona exclusivamente la letra inicial del nombre y, con carácter general se piensa que ha sido un hombre y no una mujer quien ha redactado la obra o el artículo en cuestión. En este sentido, se aboga por visibilizar el trabajo de las mujeres en las fuentes bibliográficas recomendadas, en los

---

[154] En este sentido, se hace necesario destacar que la "*categoría género*" fue muy productiva en su aplicación a los Estudios de género, ya que permitía evidenciar que las diferencias entre hombres y mujeres se habían cimentado y construido históricamente, consecuentemente, se podían y debían evitar las jerarquías y las desigualdades derivadas de las diferencias históricas entre hombres y mujeres. Fueyo Gutiérrez, Mª A (2018-2019). Innovar en la Educación desde las aportaciones de los Estudios de Género, *XI Jornadas de Innovación Docente*, p. 21. file:///C:/Users/Laura/Downloads/XI_JID_2018_Libro%20de%20Actas.pdf.

[155] Blazquéz Vilaplana, B. y Alarcón González, J. (2019), p. 17.

[156] Jiménez- Millán, A.; García Cano-Torrico, M. y Hinojosa Pareja, E.F (2020), p. 110.

documentos que se trabaje en clase, en los artículos que se utilicen como fuente de referencia, etc[157]. Con independencia de lo dispuesto en la Guía docente el profesorado puede recomendar obras o, trabajar con artículos o lecturas en clase que visibilicen el trabajo de las mujeres.

Por otro lado, la perspectiva de género es necesario que se manifieste en las dinámicas del aula, y, en consecuencia, en el modo en que las distintas metodologías de enseñanza se aplican en la práctica. La forma en que se interactúa en las sesiones, el modo en que se forman los grupos de trabajo, la manera de dirigir y organizar la participación del alumnado en el aula, los criterios de evaluación a que se somete esa participación activa o, la orientación que se les da a los casos prácticos puede determinar la conservación de los estereotipos de género o un cuestionamiento y reversión de los mismos"[158]. La metodología que se utiliza para transmitir conocimientos y las actividades que se implementan van a tener un efecto distinto en las mujeres y en los hombres, por lo que se ha de prestar atención en la formación de los grupos (número de mujeres y número de hombres, quien va asumir el papel de portavoz, qué rol suelen desempeñar los alumnos y alumnas en estos, etc.). Los grupos deberían respetar la paridad entre hombres y mujeres y propiciar que las mujeres adquieran el rol de líderes o portavoces del grupo. Reflexionar sobre cómo se asignan los temas de los trabajos y qué temas se asignan, deben ser temas que motiven tanto a las mujeres como a los hombres. También los usos del tiempo cuando realizamos trabajos en clase y/o presentaciones, trabajar con los distintos estilos de comunicación, fomentar la participación femenina y los debates críticos. Evitar diferencias de interacción del profesorado con el alumnado en función del sexo, pues forma parte de un currículo oculto que contribuye a mantener los comportamientos estereotipados tanto en las niñas como en los niños[159].

---

[157] Blazquéz Vilaplana, B. y Alarcón González, J. (2019), p. 19.
[158] Neira Pena, A. Mª, (2021), p. 462 y 463.
[159] Marco general para la Incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria (2019). https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf.

Por último, la introducción de la perspectiva de género también se debe tener en cuenta a la hora de evaluar al alumnado, puesto que la diversidad del estudiantado hace que sea necesario realizar distintas pruebas que permitan contemplar las necesidades y especialidades del elenco de estudiantado que hay en cada grupo. En este sentido, cabe destacar que se han detectado diferencias de género en los resultados académicos de las mujeres y los hombres estudiantes derivadas de las metodologías docentes y de evaluación, así existen distinciones en los resultados de modelo de examen final en el aula y modelo de examen en casa, así como en los exámenes tipo test en función del tiempo proporcionado y de si las respuestas incorrectas penalizan o no[160]. Pese a las dificultades que esto plantea para el personal docente, se debería de hacer un esfuerzo por advertir de los criterios de evaluación de forma clara y con la suficiente anticipación a las pruebas escritas u orales. Así, como tener en cuenta las diferencias en torno al comportamiento comunicativo de hombres y mujeres y, en la medida de lo posible, confeccionar estrategias de evaluación que observen los procesos diferenciales de socialización en género[161].

4. VALORACIÓN FINAL

En este trabajo se ha puesto de manifiesto que incluir la perspectiva de género en la docencia, no solo es una obligación cívica, sino que también se erige como una obligación legal. Si queremos erradicar la violencia contra las mujeres y conseguir una sociedad en igualdad de condiciones tanto para hombres como para mujeres debemos empezar desde la educación, solo cambiando la forma de educar y educando desde perspectiva de género, se logrará que las nuevas generaciones tomen conciencia de la tolerancia y el respeto necesarios para conseguir la ansiada igualdad, y evitaremos que se produzcan crímenes tan atroces como los que se están cometiendo.

---

[160] Marco general para la Incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria (2019), p. 15.https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf.

[161] Blazquéz Vilaplana, B. y Alarcón González, J. (2019), p. 18.

Lo ideal sería que todas las Guías docentes estuvieran redactadas con perspectiva de género y que se constituyesen en la base para partir, pero la realidad no es así. En muchas ocasiones las Guías docentes no están redactadas con perspectiva de género, pero aun así los docentes podemos llevar a cabo muchas estrategias y conductas que nos ayuden a aplicar la perspectiva de género, con independencia de las Guías docentes. Así, es muy importante utilizar un lenguaje no sexista e inclusivo en los materiales proporcionados al alumnado, en las explicaciones teóricas y en las actividades realizadas en clase. También criticar constructivamente cuando aparezca un término sexista y no inclusivo en los materiales trabajados, incluir contenidos que pongan de manifiesto las desigualdades entre hombres y mujeres, llevar a cabo dinámicas en clase que tengan en cuenta la paridad y las diferencias entre hombres y mujeres a la hora de evaluarles e interactuar con los profesores.

Afortunadamente, la concepción de la docencia está cambiado y, ya no solo se piensa en la docencia como una clase magistral en la que meramente se transmite información, ahora se apuesta por las estrategias de aprendizaje activo coadyuvadas por las nuevas tecnologías en aras a lograr un aprendizaje autónomo y eficaz del alumnado, utilizando materiales como el cine, la literatura, etc. Y, qué duda cabe de que todas estas estrategias pueden ayudar a visualizar las diferencias entre hombres y mujeres y a aplicar la perspectiva de género.

BIBLIOGRAFÍA

Blazquéz Vilaplana, B. y Alarcón González, J. (2019). Innovar con perspectiva de género en los Grados de Ciencias Sociales. La experiencia de la Universidad de Jaén. *Revista de Estudios Empresariales*, 2, pp. 7-19.

Guía para la integración de la perspectiva de género en las guías docentes de las asignaturas de Grado de la Universitat Jaume I, Universitat Jaume I (2020). http://www.uco.es/vidauniversitaria/igualdad/images/documentos/Z_SLTJM_ES_GUIA_PERSPECTIVA_DE_GENERO_Version-final-_23-06-2020-ES.pdf.

Fueyo Gutiérrez, Mª A. (2018-2019). Innovar en la Educación desde las aportaciones de los Estudios de Género. *XI Jornadas de Innovación Docente*, pp. 19-33. file:///C:/Users/Laura/Downloads/XI_JID_2018_Libro%20de%20Actas.pdf .

Jiménez- Millán, A., García Cano-Torrico, M. y Hinojosa Pareja, E.F. (2020): Aprendizaje- Servicio y Mujeres de cine: el Making of en inovation docente. *Revista de innovación y buenas prácticas docentes*, pp. 108-122.

Neira Pena, A.M. (2021). La perspectiva de género en la docencia del Derecho Procesal. Una innovación imprescindible para educar en igualdad, en Picó i Junoy, J. y otros (Dirs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de Crisis. Nuevos restos docentes del Derecho Procesal* (pp. 457-464), Bosch.

Marco general para la Incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitaria, Agència per a la Qualitat del Sistema Universitaria de Catalunya (2019). https://www.aqu.cat/doc/doc_25276332_1.pdf.

Sánchez Barrios, Mª I. (2021). "Innovación docente y perspectiva de género en el Derecho. Especial referencia al Derecho Procesal", en Picó i Junoy, J. y otros (Dirs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de Crisis. Nuevos restos docentes del Derecho Procesal* (pp. 493-505), Bosch.

Capítulo 23

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO ORIENTADA A LA ADQUISICIÓN DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS PRÁCTICAS

Miguel Ángel Andrés Llamas
Investigador Margarita Salas de la Universidad de Salamanca

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO. 3. UN ANÁLISIS DAFO DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO. 3.1. Debilidades. 3.2. Amenazas. 3.3. Fortalezas. 3.4. Oportunidades. 4. UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO. 5. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se pretende reflexionar críticamente sobre cómo implementar contenidos y actividades de carácter práctico en las asignaturas de Derecho administrativo del grado de Derecho. El objetivo no es prescribir las recetas más adecuadas para alcanzar el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues sería osado hacerlo sin una evidencia empírica difícil de obtener, sino aportar una visión crítica, inevitablemente subjetiva, que pueda contribuir a alimentar un debate necesario.

La enseñanza universitaria de cariz práctico ha adquirido un peso creciente en el plano discursivo, vinculada ora a la incorporación de prácticas académicas externas, ora a la inclusión de contenidos prácticos en los planes docentes de las asignaturas. Estos discursos que abogan por una enseñanza práctica se conectan, a su vez, con una concepción profesionalizante de la universidad, cuya misión consistiría en la preparación del alumnado para el ejercicio profesional.

El marco normativo, en cambio, no resulta tan nítido como el discurso hegemónico. La reciente Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU) no concreta qué se

entiende por enseñanza o docencia práctica. El artículo 2.2 de la LOSU, al enunciar las funciones del sistema universitario, incluye en su letra b) la siguiente: "La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación y actualización de conocimientos…". No obstante, esta función profesionalizante coexiste con una cosmovisión educativa y cívica de la universidad[162].

Otras normas tampoco arrojan luz sobre la idea de enseñanza práctica. Una norma de especial interés es el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, en cuyo artículo 3 se define el crédito como "la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios…". Dicho precepto continúa explicando que en esa unidad de medida "se integran las enseñanzas teóricas y prácticas…". Esta previsión se concreta en el artículo 4.3 del citado Real Decreto, que prescribe la necesidad de prever en la asignación de créditos "las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación".

Asimismo, el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, en su artículo 6.2 a) incluye entre los resultados de aprendizaje del nivel de Grado "una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos". Por su parte, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, contiene los derechos del estudiantado, entre otros, a recibir una formación teórico-práctica

[162] Por otra parte, el artículo 33 b) de la LOSU sí dispone que el estudiantado tiene derecho a recibir "una formación académica inclusiva de calidad, que fomente la adquisición de los conocimientos y las competencias académicas y profesionales programadas…", pero no desarrolla la noción de competencias profesionales.

de calidad y a la posibilidad de realizar prácticas, curriculares o extra-curriculares (artículos 8, 9 y 24)[163].

Cabe deducir de este examen no exhaustivo del marco normativo estatal que las enseñanzas prácticas son necesarias, pero se impone la vaguedad del concepto, siendo las universidades las encargadas de determinar su significado, no tanto a través de sus normas reglamentarias como desplegando programas y concretas actuaciones docentes.

2. CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS SOBRE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO

El marco normativo universitario no da respuesta al interrogante de lo que debe entenderse por enseñanza práctica universitaria y tal vacío también alcanza al ámbito de los estudios jurídicos. A mi modo de ver, cualquier concepción de una enseñanza práctica del Derecho exige una previa reflexión sobre lo que debe entenderse por Derecho.

Si convenimos en que el Derecho es una técnica de ordenación social, su finalidad práctica se revela inherente, de resultas que el Derecho en tanto que disciplina académica no puede desconocer aquella. El estudio de una técnica, si se quiere eficaz, generará indefectiblemente un conocimiento orientado a la praxis. De hecho, en el ámbito de la docencia del Derecho, lo que en un lenguaje vulgar solemos llamar teoría o docencia teórica, en puridad no constituye teoría en sentido estricto (a salvo, quizás, las asignaturas de Teoría del Derecho y Filosofía del Derecho).

En efecto, la dogmática jurídica pretende aportar herramientas para que los juristas puedan manejarse óptimamente en un ordenamiento jurídico. En palabras de Peñuelas i Reixach (1997, p. 61):

---

[163] Escueto es, también, el más reciente 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, del que podría destacarse la vinculación a la innovación docente del "… aprendizaje basado en el trabajo por proyectos o casos prácticos…" (artículo 21.3).

Entre los objetivos docentes de la mayoría de los profesores de Derecho españoles destaca la enseñanza, por una parte, del lenguaje propio de las normas jurídicas y de la Ciencia del Derecho y, por otra, de las afirmaciones o proposiciones que la Ciencia jurídica ha derivado de los enunciados normativos. […] Se trata de conocimientos que permiten a los juristas entender y manejar el inmenso entramado de normas que conforman nuestro Derecho; comunicarse de forma ágil y rigurosa con los demás miembros de la comunidad jurídica; disfrutar de una visión general y sistemática del conjunto de normas jurídicas […], conocer cuáles son las figuras e instituciones jurídicas que se desprenden de las mismas y saber cuáles son los mandatos que de ellas se derivan según unas interpretaciones concretas.

En efecto, lo que también podemos llamar "metodología académica", siguiendo a Díez Sastre (2018, p. 32), comporta una misión práctica: "Los conceptos elaborados en el ámbito académico cumplen una importante tarea pedagógica: permiten enseñar el Derecho. No en vano la presentación de las distintas ramas del Derecho como sistemas normativos distintos es fruto de un esfuerzo intelectual con fines didácticos". Por tanto, en el campo del Derecho, la finalidad práctica no es ajena a lo que comúnmente denominamos docencia teórica.

Es posible entender por docencia práctica, en sentido propio, aquella orientada a la formación en metodología aplicativa del Derecho, esto es, a "los métodos dirigidos a ordenar la interpretación y toma de decisiones en el Derecho" (Díez Sastre, 2018, p. 32). Esta enseñanza práctica del Derecho es la que tradicionalmente se conoce como el método del caso, propio del ámbito estadounidense (Peñuelas i Reixach, 1997, p. 48), que se ha concretado en España en la herramienta docente de los comúnmente llamados casos prácticos.

Ahora bien, se sostiene aquí que la enseñanza práctica del Derecho no puede reducirse a los casos prácticos, sino que existen otras muchas herramientas docentes que ya no pueden considerarse anecdóticas, como son las clínicas jurídicas (Garcimartín Montero et al., 2023), que van ganando peso en nuestro país, o las metodologías de aprendizaje-servicio aplicadas al Derecho, que se insertan en las clínicas jurídicas y que han sido reconocidas en la LOSU (artículo 18.4). Aunque estos instrumentos podrían incardinarse en la metodología aplicativa

del Derecho, añaden nuevos elementos de proyección social del Derecho que los cualifican.

Otras herramientas para la docencia práctica serían las actividades de *role playing* (Gómez Santos, 2022), los vídeo-ejercicios (Vestri, 2021), el cinefórum o los seminarios. Estos últimos admiten diversas modalidades, siendo las más útiles las que conllevan un trabajo preparatorio y una discusión en común (Capella, 2017, p. 64).

3. UN ANÁLISIS DAFO DE LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

Aunque los análisis DAFO son más bien propios de las organizaciones, puede ser útil que, con anterioridad al diseño de un programa docente de actividades prácticas en Derecho administrativo, se desarrolle un análisis DAFO asumiendo que la *clase* es una organización o comunidad de aprendizaje. A continuación, sin demasiado grado de detalle, se realiza un análisis DAFO, sin perjuicio de que se considere necesario que cada docente lo lleve a cabo atendiendo a su concreta realidad.

3.1. Debilidades

Para llevar a cabo un programa de actividades prácticas en Derecho administrativo es útil atesorar experiencia profesional en este campo jurídico. Para este tipo de situaciones se ideó, en principio, la figura del profesorado asociado, sin perjuicio de que su uso se haya desvirtuado del todo (Andrés Llamas, 2022). Aunque se defiende aquí que no es imprescindible ser profesor asociado para implementar un programa de actividades prácticas de Derecho administrativo, la ausencia de esta experiencia profesional, aun subsanable, constituye una debilidad.

Por otro lado, es conocida la multitud de funciones asignadas al profesorado universitario, que no siempre dispondrá del tiempo necesario para preparar actividades prácticas y, sobre todo, evaluarlas. La evaluación de estas actividades prácticas no solo conlleva tiempo, sino que comporta una dificultad añadida para cumplir con los principios de igualdad y objetividad. En no pocas ocasiones las actividades que proporcionan un mayor aprendizaje

al alumnado son también las más difíciles de evaluar con objetividad.

El diseño de las actividades prácticas deberá adecuarse al número de alumnado matriculado. Un número elevado impedirá realizar algunas actividades prácticas y limitará la eficacia de otras muchas. De manera destacada, cualquier formato de debate, tan idóneo para representar la pluralidad de enfoques e intereses que subyace en las cuestiones jurídico-administrativas, será difícilmente viable con un alumnado numeroso.

Por último, el hecho tan frecuente de que un docente comparta una asignatura con otro u otros docentes resulta del todo antipedagógico y, sin duda, obstaculizará un diseño coherente de las actividades prácticas.

3.2. Amenazas

Aunque en los últimos lustros los materiales didácticos para una docencia práctica del Derecho se han incrementado de forma notable, en el caso del Derecho administrativo estas aportaciones son aún escasas[164], de manera que el profesorado tendrá que hacer un mayor esfuerzo creativo que en otras asignaturas.

Por otro lado, quizás debido a los avatares históricos de su construcción dogmática o a su complejidad inherente, el Derecho administrativo es una disciplina que no está entre las que más entusiasmo despierta en el alumnado de Derecho, por lo que no será sencillo lograr la motivación y el nivel de involucración que requieren las actividades prácticas.

Además, la disciplina del Derecho administrativo presenta algunas dificultades específicas. Por ejemplo, es indudable la importancia del Derecho administrativo en el funcionamiento de la Administración pública, pero, a pesar de los avances de las últimas décadas en materia de transparencia, la información disponible es insuficiente. Se corre el riesgo, por tanto, de reducir las actividades prácticas al desenvolvimiento del Derecho

[164] A pesar de esta escasez, resultan especialmente valiosas las obras de Belando Garín et al. (2019) y Gallardo Castillo (2009).

administrativo en los asuntos judicializados, que no ofrecen una visión fidedigna de la praxis generalizada de este campo jurídico.

Los planes de estudio más recientes contienen, con carácter general, asignaturas cuatrimestrales, lo que provoca una compartimentación artificiosa del Derecho administrativo. A la hora de diseñar actividades prácticas, la disgregación de la disciplina suscita problemas en tanto que la realidad jurídica no se halla fragmentada. Diseñar actividades prácticas en las que se precisen los conocimientos de una sola asignatura resulta difícil y en exceso artificial. En el caso de la primera de las asignaturas de Derecho administrativo, la relativa a sus fundamentos, la dificultad se redobla al tratar de deslindar aspectos prácticos de las grandes categorías del Derecho administrativo, dejando al margen las instituciones de garantía.

Finalmente, las actividades prácticas que requieren un trabajo no presencial generan riesgos sobre la autenticidad del trabajo realizado (piénsese en los plagios, los problemas derivados de la inteligencia artificial, las posibles ayudas externas, etc.).

3.3. Fortalezas

Con carácter general, las universidades españolas cuentan con multitud de recursos idóneos para realizar actividades prácticas en las clases de Derecho administrativo. De manera destacada, los campus virtuales permiten compartir documentos e información en multitud de formatos, así como realizar otras actividades con suma facilidad (por ejemplo, test de evaluación). Además, prácticamente sin excepciones, el alumnado tiene dispositivos que puede utilizar en el aula, como ordenadores portátiles, tabletas o teléfonos inteligentes.

Las universidades también ofrecen numerosos recursos digitales, como bases de datos, revistas y libros electrónicos. Las actividades prácticas son especialmente adecuadas para que el estudiantado se familiarice con estos recursos y desarrolle habilidades como las de seleccionar y sistematizar información o citar correctamente jurisprudencia y bibliografía.

Además, a raíz del proceso de Bolonia, las universidades están inmersas en numerosos programas de renovación metodológica de la enseñanza. Los cursos de formación docente proporcionan numerosas herramientas pedagógicas de gran utilidad en la implementación de programas de actividades prácticas.

3.4. Oportunidades

En cuanto a las oportunidades, las universidades españolas cuentan con convocatorias de proyectos de innovación docente que pueden servir para vehicular las actividades prácticas. Aunque estas convocatorias no siempre llevan aparejada financiación, sí pueden ofrecer reconocimiento académico y, sobre todo, favorecen la utilización de un marco adecuado de reflexión metodológica.

Los programas de actividades prácticas también son adecuados para promover la colaboración con otros actores ajenos al ámbito universitario, como pueden ser el tercer sector, sindicatos, asociaciones de colectivos profesionales o personal de la Administración pública. Estas colaboraciones suelen motivar al alumnado y al propio profesorado, dado que potencian el principio de intercambio y transferencia del conocimiento y contribuyen a transmitir que el Derecho administrativo es una realidad *viva*.

Finalmente, otra oportunidad que suscitan las actividades prácticas consiste en la posibilidad que se abre para el alumnado de relacionarse con las Administraciones públicas mediante el uso de medios electrónicos, pudiendo incluso emplear la firma electrónica o iniciarse en la realización de escritos administrativos.

4. UNA PROPUESTA DE ACTIVIDADES PRÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

De todo lo dicho hasta ahora se desprende que no es sencillo, ni conveniente, deslindar rígidamente las llamadas clases prácticas de las teóricas. En toda clase práctica parece conveniente partir de una breve explicación *teórica*,

unidireccional, relacionada con el objeto de estudio. Una alternativa a esta explicación inicial es compartir en el campus virtual, con antelación suficiente, un vídeo a modo de cápsula o píldora docente.

Una fórmula útil para continuar con la clase práctica es trasladar al alumnado una batería de ejemplos sobre el tópico en cuestión, para lo que puede ser de gran ayuda el libro de ejemplos de Derecho administrativo dirigido por el profesor Recuerda Girela (2018).

Se sostiene aquí que las clases prácticas representan oportunidades para que el alumnado adquiera habilidades y competencias prácticas dentro del aula, sin que sea imprescindible encargar trabajos para fechas posteriores. En el aula es posible realizar actividades prácticas de diversa índole. Por ejemplo, cabe realizar comentarios de textos jurídico-administrativos, ya sean artículos de opinión en la materia, extractos de artículos académicos o de sentencias, etc. Se genera así un espacio reflexivo para la lectura y la escritura en el aula.

Como ya se ha apuntado, el número de alumnos determinará la viabilidad de realizar debates orales, tan necesarios para potenciar las habilidades comunicativas del alumnado, entre otras. En este sentido, los debates con roles orientados en el marco de una enseñanza crítica del Derecho administrativo, como los propuestos por Melero Alonso (2014), constituyen una alternativa muy eficaz para adquirir habilidades y competencias prácticas.

Asimismo, los supuestos o casos prácticos, ya arraigados en la docencia jurídica española, también son una opción adecuada, especialmente para problematizar unidades didácticas como el ordenamiento administrativo, la potestad reglamentaria o la invalidez de los actos administrativos. Si los conceptos relativos a las garantías quedan desgajados de la primera asignatura de fundamentos del Derecho administrativo, resulta trascendental simplificar los supuestos prácticos, priorizando los aspectos sustantivos y dejando a un lado las cuestiones relativas a los recursos administrativos y el control judicial de la Administración.

Amén de las actividades anteriormente esbozadas, los seminarios constituyen una herramienta particularmente útil para desarrollar habilidades y competencias prácticas en el ámbito del Derecho administrativo. Ciñéndonos al contenido de la primera de las asignaturas de Derecho administrativo, que suele abordar sus fundamentos, se formulan a continuación algunas propuestas de seminarios que permiten problematizar la aplicación práctica del Derecho administrativo.

Un primer tema de seminario que permite captar la esencia y trascendencia del Derecho administrativo es la huida del Derecho administrativo. El seminario propuesto propicia la oportunidad de problematizar los conceptos y fines del Derecho administrativo y la Administración pública, los modelos de empleo público, la dinámica de la Administración instrumental, aspectos concretos de la actividad administrativa o la imbricación del Derecho administrativo en el contexto histórico, económico y político.

Un segundo tema de seminario que facilita la proyección de la dimensión práctica del Derecho administrativo puede versar sobre el concepto de Derecho administrativo global. Los programas de las asignaturas jurídicas abordan categorías plenamente arraigadas en la comunidad jurídica, pero que en no pocas ocasiones se hallan ya superadas por nuevas realidades. El estudio de la relación entre globalización —e incluso de la más reciente cuestión de la desglobalización— y Derecho administrativo favorece la comprensión de problemas reales de más reciente aparición, de enorme trascendencia económica, como los relativos a la promoción y protección de inversiones, así como el desarrollo de una mirada histórica y prospectiva a la praxis del Derecho administrativo.

Por otro lado, también pueden utilizarse como temas de seminarios problemas que se subsumen en una sola unidad didáctica. A modo de ejemplo, en relación con el empleo público, los fenómenos de la temporalidad o la laboralización; en cuanto a la Administración instrumental, la concreta realidad de las autoridades administrativas independientes; en materia de la actividad de servicio público, el debate sobre la remunicipalización de los

servicios públicos municipales o la controvertida cuestión de las formas de prestación del servicio público sanitario.

De lo que se trata con los seminarios es de aterrizar las grandes categorías del Derecho administrativo en debates reales que están presentes en la actualidad, en la convicción de que *concretizar* el Derecho administrativo es un presupuesto necesario para adquirir habilidades y competencias prácticas.

5. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha pretendido reflexionar críticamente sobre cómo orientar la enseñanza del Derecho administrativo hacia la transmisión de habilidades y competencias de cariz práctico. Se ha explorado el marco normativo y se han abordado algunos aspectos metodológicos que no están exentos de controversia. Cabe concluir, pues, que es necesario intensificar el debate académico y epistemológico sobre qué es y cómo debemos implementar la enseñanza práctica del Derecho administrativo. Además, se ha realizado un análisis DAFO, con un inevitable grado de subjetividad, sobre la enseñanza práctica o aplicada del Derecho administrativo, y se ha formulado un elenco de propuestas de actividades prácticas en el ámbito docente de los fundamentos del Derecho administrativo.

Finalmente, debe abordarse la peliaguda cuestión de la evaluación. Evaluar el trabajo que se realiza el aula lleva aparejado un problema de equidad: es muy probable que un alto rendimiento se deba a un bagaje previo de habilidades jurídicas, de escritura o comprensión lectora. En los exámenes teóricos la evaluación parece más sencilla, puesto que se trata de baremar la interiorización de contenidos novedosos previamente explicados, siendo el capital cultural del alumnado menos determinante. Además, ya se ha dicho que el encargo de trabajos con plazos de entrega suscita problemas de objetividad. La solución que se propone aquí es doble: por un lado, se trata de tener en cuenta en la calificación relativa a las clases prácticas la mera realización de las actividades presenciales, siempre que superen un mínimo nivel de rigor; por otro lado, se propone la realización de un examen práctico final, de carácter presencial, basado principalmente en las actividades prácticas trabajadas en el aula. La calificación de la

parte práctica de la asignatura podría ser el promedio de las actividades continuas y del examen práctico final.

BIBLIOGRAFÍA

Andrés Llamas, M. Á. (2022). El profesorado asociado entre el fraude de ley y la precariedad más absoluta. En A. I. Dueñas Castrillo (dir.), M. Á. Andrés Llamas (coord.) y A. Macho Carro (coord..). *La precariedad en la universidad española: un estudio en primera persona* (217-234). Fundación Manuel Giménez Abad.

Belando Garín, B., Segura Palomar, D. y Andrés Segovia, B. (2019). Derecho administrativo I. Ejemplos prácticos. Tirant lo Blanch.

Capella, J. R. (2017). El aprendizaje del aprendizaje. Una introducción al estudio del Derecho. Trotta.

Díez Sastre, S. (2018). La formación de conceptos en el Derecho público. Un estudio de metodología académica: definición, funciones y criterios de formación de los conceptos jurídicos. Marcial Pons.

Gallardo Castillo, M. J. (2009). Materiales ECTS de Derecho Administrativo. Casos prácticos con soluciones (adaptado al EEES). Tecnos, 2009.

Garcimartín Montero, M. C., Quintáns Eiras, M. R. y Carril Vázquez, X. M. (dirs.). (2023). Clínicas jurídicas: otra forma de aprender. La experiencia en España, Italia y Estados Unidos. Aranzadi.

Gómez Santos, M. (2022). Role-playing como técnica para la enseñanza. En V. Bastante Granell y otros (dirs.). *Derecho y gamificación*. Aranzadi.

Melero Alonso, E. (2014). Una propuesta de enseñanza jurídica crítica, aplicación en la asignatura "régimen jurídico de la actuación administrativa". *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (10), 141-160.

Peñuelas i Reixach, L. (1997). La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Marcial Pons.

Recuerda Girela, M. Á. (dir.) y Agoués Mendizábal, C. (coord..). 2018. Lecciones de derecho administrativo con ejemplos. Tecnos.

Vestri, G. (2021). Las actividades prácticas evaluables en los estudios jurídicos universitarios. Vídeo-ejercicios como instrumentos transformadores. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (25), 11–29. https://doi.org/10.24310/REJIE.2021.vi25.13097

Capítulo 24

PLATAFORMAS VIRTUALES DE ENSEÑANZA, ENTRE INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICAS

Stefano Bini
Profesor Permanente Laboral de
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Córdoba (España)

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. *PROBLEM-SOLVING* Y DIGITALIZACIÓN: OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO. 3. PROPUESTA METODOLÓGICA. 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

El estudio que se propone a continuación quiere presentar un razonamiento sobre un perfil específico de las plataformas virtuales de enseñanza, consideradas como posible puente entre investigación y docencia práctica. A partir de una reflexión general sobre la dimensión problemática que caracteriza intrínsecamente la actividad de docencia-aprendizaje del Derecho, el autor presenta una experiencia concreta -personalmente llevada a cabo en el desarrollo de su actividad didáctica- de participación del alumnado en la búsqueda, sistematización e intercambio de documentación científica, para la profundización de temas teóricos, así como para la solución de casos prácticos.

La finalidad que se pretende alcanzar es la de demostrar que también las/os alumnas/os de Grado pueden ser protagonistas -con éxito- de un proceso de investigación activo, que despierte la curiosidad y el placer de aprender, buscando, leyendo, profundizando, conectando conceptos y poniéndolos en práctica, para solucionar cuestiones y problemas concretos, en el marco de los cuales aplicar conocimientos teóricos previamente adquiridos.

2. *PROBLEM-SOLVING* Y DIGITALIZACIÓN: OPORTUNIDADES Y RETOS PARA LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO

Como se ha tenido la ocasión de escribir recientemente, «el así llamado *problem solving* -habilidad transversal de extraordinaria importancia, también de cara a la preparación de la alumna y del alumno a la entrada en el mundo del trabajo- se alimenta a través de un general potenciamiento de las técnicas de enseñanza/aprendizaje de carácter *lato sensu* participativas, que estimulen al alumnado a "hacer", a medirse de primera mano con cuestiones y problemas concretos»[165].

La capacidad de identificar, definir los términos y solucionar problemas constituye de alguna manera una de las expresiones más emblemáticas y cruciales del conjunto de así llamadas *soft-skills* que el alumnado universitario tiene que desarrollar, de cara -sobre todo- a su proficua inserción laboral, en el mundo jurídico en particular.

De hecho, puede decirse que el *modus operandi* de todas las actividades jurídicas se basa en la búsqueda, identificación, interpretación y aplicación de textos jurídicos -normas, sentencias, contribuciones doctrinales- que exigen capacidad de razonamiento, hermenéutica y argumentación jurídicas.

Precisamente en este sentido, se considera crucial impulsar -entre otras cosas- habilidades investigadoras, de búsqueda, análisis, sistematización y síntesis de textos jurídicos.

En otras palabras, se considera indispensable impulsar el desarrollo en el alumnado de una actitud y de una predisposición

---

[165] BINI S. (2023), *Innovación, Tradición, Transición. Introducción a la metodología docente en el área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 43; CHAMORRO-PREMUZIC T. y FRANKIEWICZ B. (2019), *Does Higher Education Still Prepare People for Jobs?*, en *Harward Business Review*, https://bit.ly/2se0S8J, 7 de enero (fecha de última consulta: 11 de septiembre de 2022).

a trabajar con textos jurídicos, que supone el aprendizaje crítico, la profundización animada por una auténtica curiosidad, el insaciable deseo de saber, de conocer, de ir más allá de la mera superficialidad de las informaciones.

Pues bien, precisamente en la diferenciación entre las dos dimensiones de la "información" y la del "conocimiento", se sitúa uno de los puntos nodales de la reflexión sobre la visión y la misión de la Universidad contemporánea y sobre la tipología de aprendizaje que la misma tiene que impulsar, en la era de la red y de las redes sociales, que parecen permitir un acceso continuativo a datos e informaciones, no siempre acompañado de la necesaria profundización.

En la sociedad contemporánea, constantemente conectada, «tener acceso, a través de internet, a una extraordinaria cantidad de "informaciones" es un hecho indiscutiblemente positivo. Pero no basta para "conocer". (…) El acceso fácil es un punto de partida, pero se requiere además poseer los instrumentos exegéticos que permiten penetrar a fondo en una obra. Sin una formación de base, sin un estudio preliminar, será difícil, por no decir imposible transformar las "informaciones" en "conocimiento"»[166].

En la era de los así llamados *"big data"*, el acceso a masivas cantidades de datos e informaciones ha cambiado y sigue cambiando la manera de "relacionarse" con las fuentes del saber, de acceder al mismo y de generar el conocimiento. Saber seleccionar fuentes autorizadas, saber discernir, saber interpretar correctamente la esencia del textos (sobre todo si técnicos y jurídicos), saber poner en conexión fuentes diferentes y sistematizar el saber: las diferentes manera de desarrollar estas competencias claves para la/el ciudadana/o en general y para la/el jurista en particular, imponen al Profesorado Universitario

[166] ORDINE N. (2017), *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*, Acantilado, 26-27.

cambios y adecuaciones significativas en las metodologías y las técnicas docentes.

Como pone en luz el Legislador de la nueva Ley Orgánica del Sistema Universitario, «La autonomía del aprendizaje en un entorno digital permite al profesorado centrarse en guiar la reflexión, e innovar la experiencia docente, complementando así el papel tradicional centrado fundamentalmente en el control de la memorización, habida cuenta de la disponibilidad y accesibilidad de la información a través de Internet»[167].

Así, frente a estos nuevos horizontes y teniendo en cuenta el marco conceptual al que se hace referencia, cabe preguntarse: ¿cuáles pueden ser las mejores técnicas docente para veicular eficazmente los conceptos y las nociones que componen el Derecho del Trabajo, como conjunto de normas que regulan las relaciones laborales, expresando una fundamental función tuitiva de protección de los intereses de las personas que trabajan, como sujetos débiles de las mismas?

3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Pues bien, frente a estas cuestiones clave, procede ahora proyectar la reflexión hasta ahora articulada en términos generales, en el marco de una propuesta metodológica concreta, elaborada específicamente con vistas a innovar la docencia del Derecho en general, y del Derecho del Trabajo en particular.

Alrededor de un conjunto de lecturas, oportunamente categorizadas a través de la plataforma de enseñanza virtual, se puede, de hecho, construir un entramado didáctico que protagonice el alumnado y lo entrene para el uso crítico de textos y, antes, para el uso consciente de bases de datos especializadas.

En concreto, la experiencia docente que se propone puede articularse en un conjunto de etapas entrelazadas, que encuentran

[167] Preámbulo I, Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

su momento inicial en una clase magistral: la *lectio magistralis* sigue siendo dintel de la arquitectura sistemática de la docencia universitaria.

Como se ha escrito en otra ocasión, central es «la *lectio magistralis*, concebida como clase teórica basada en la exposición, por parte de la Profesora o del Profesor, de las instituciones y de los elementos básicos de la asignatura, así como en la exploración de la dimensión más problemática y aplicativa de la misma. Se trata, de hecho, de un instrumento imprescindible, que expresa la más autentica identidad de la relación académica entre Profesorado y alumnado y que puede ofrecer numerosas oportunidades de innovación, que es interesante considerar sin, pero, traicionar su sentido atemporal. Precisamente por esta razón, se considera recomendable integrar la *lectio magistralis* con otros instrumentos didácticos complementarios (…)»[168].

Efectivamente, la eficacia de una precisa opción metodológica que oriente la docencia universitaria del Derecho del Trabajo depende en larga medida del equilibrio entre las diferentes herramientas docentes seleccionadas y utilizadas.

Así, sobre la base del conocimiento teórico proporcionado al alumnado en el marco de una clase magistral, se procede a "edificar" la segunda parte del proceso formativo, estructurado en diferentes momentos, presentados a las/os estudiantes en una pequeña sesión informativa, de presentación de las varias actividades que se llevarán a cabo.

En primer lugar, se procede a la división del alumnado en pequeños grupos, cada uno compuesto por un número de elementos comprendidos entre las 4 y las 6 unidades, para que la operatividad de cada uno sea funcional con el tipo de actividad que vaya a realizarse . A cada uno de los grupos se asigna una

[168] BINI S. (2023), *Innovación, Tradición, Transición. Introducción a la metodología docente en el área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi, 39.

cuestio iuris, por así decirlo “encapsulada” en un caso práctico, construido alrededor de un tema problemático.

En segundo lugar, se dedica una sesión docente de carácter informativo, dirigida a explicar al alumnado el concreto funcionamiento de las principales bases de datos especializadas en ámbito jurídico: siempre que sea posible, es deseable llevar a cabo esta actividad en sinergia y con la participación del personal cualificado de la biblioteca de la Universidad, para que el alumnado empiece a interactuar con figuras clave en el desarrollo de la investigación (sobre todo de cara a la futura preparación del Trabajo Fin de Titulación).

En tercer lugar, se desarrollan las actividades que constituyen el núcleo esencial de la metodología docente en palabra: la búsqueda, el análisis, sistematización y síntesis de textos jurídicos por parte de los diferentes grupos, tutorizados por el Profesorado, que garantiza soporte continuativo, tanto en aula como a distancia.

Las/os alumnas/os que integran los grupos son los protagonistas de la identificación y selección de textos de distinta naturaleza, que puedan aportar contribuciones útiles a la solución del caso práctico asignado: por supuesto, crucial es la labor de supervisión realizada por el Profesorado.

En cuarto lugar, cada grupo elabora un trabajo de síntesis, en el que se exponen las posibles soluciones al caso práctico, que se presentan oralmente, destacando, en particular, las fuentes encontradas y utilizadas. De hecho, merece precisar que el conjunto de lecturas seleccionadas por los diferentes grupos, oportunamente categorizadas y sistematizadas a través del espacio correspondiente a la asignatura en la plataforma de enseñanza virtual, tiene que estar a disposición del alumnado, en acceso abierto, poniéndose como pequeña “biblioteca temática” de la asignatura. Se dibuja, así, un entramado didáctico de recursos seleccionados por el mismo alumnado, siempre con la supervisión del Profesorado.

En quinto lugar, cada grupo recibe un *feedback* específico, conjuntamente con una nota de evaluación continua, para que el trabajo realizado sea considerado de forma constructiva, con vistas a la mejora continua.

4. CONCLUSIONES

En definitiva, se puede decir que la propuesta metodológica que se acaba de presentar es en sí misma simple y puede resumirse en los siguientes términos.

La plataforma virtual de enseñanza - que ha permanecido casi en el fondo del razonamiento hasta aquí ilustrado- bien se presta a representar el ecosistema virtual, la infraestructura digital por medio de la cual sistematizar los resultados de las primeras formas embrionarias de investigación que el alumnado realiza, de cara a la identificación de posibles soluciones a cuestiones y casos prácticos concretos.

Así que la verdadera piedra angular de la metodología elaborada y propuesta está representada precisamente por la búsqueda de documentación y recursos jurídicos, que constituye de alguna manera una perfecta metáfora de la sed de saber y de la curiosidad que se quiere fomentar en el alumnado: «la curiosidad es el hambre de saber. Literalmente. (…) La curiosidad contribuye al aprendizaje al menos de dos maneras diferentes. En primer lugar, la curiosidad parte de una cierta evaluación de lo que sabemos y de lo que podríamos saber. (…) percibimos un hueco en nuestro conocimiento y alimentamos el deseo de cubrirlo. (…) La segunda forma en que la curiosidad contribuye al aprendizaje es a través de la motivación. Generamos una necesidad de llenar los huecos de conocimiento, y esa necesidad nos impulsa a hacer los esfuerzos que sean necesarios para satisfacer nuestro deseo de saber»[169].

BIBLIOGRAFÍA

[169] SÁENZ DE CABEZÓN E. (2023), *Invitación al aprendizaje. El placer de aprender durante toda la vida*, SomosB, 206-208.

BINI S. (2023), *Innovación, Tradición, Transición. Introducción a la metodología docente en el área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Aranzadi.

CHAMORRO-PREMUZIC T. y FRANKIEWICZ B. (2019), *Does Higher Education Still Prepare People for Jobs?*, en *Harward Business Review*, https://bit.ly/2se0S8J, 7 de enero (fecha de última consulta: 11 de septiembre de 2022).

ORDINE N. (2017), *Clásicos para la vida. Una pequeña biblioteca ideal*, Acantilado.

SÁENZ DE CABEZÓN E. (2023), *Invitación al aprendizaje. El placer de aprender durante toda la vida*, SomosB.

Capítulo 25

CÓMO MEJORAR EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO

María José Calvo San José
Profesora de Derecho Civil de la Universidad de Salamanca

SUMARIO: 1. CONSIDERACIONES GENERALES. 2. REFLEXIÓN ACERCA DEL MÉTODO A SEGUIR EN LA TRANSMISIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS AL ALUMNO. 3. ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE. 4. ACTUACIONES DOCENTES BASADAS EN LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO.

1. CONSIDERACIONES GENERALES

No nos cabe duda de que, hoy en día, pese al marco que dibuja el Espacio Europeo de Educación Superior, la función que debe cumplir un buen profesor sigue siendo aquélla que ya señalaba IHERING: "Cualquier hombre, lo mismo que el jurista, es apto para aprender textos legales, pero el buen sentido por sí solo no basta para comprender el derecho y aplicarlo. Es preciso para ello una doble cualidad: *el poder particular de concepción*, que no se adquiere sino con un gran número de años, de esfuerzos y de ejercicio, y de la educación particular del pensamiento abstracto. Después viene *la intención jurídica*, o sea, el talento operatorio con ayuda de las nociones del derecho, la facultad de transformar simultáneamente lo abstracto y lo concreto, el golpe de vista y la concepción clara de los principios del derecho que en las especies concretas forman la educación jurídica"[170]. Más de un siglo después, sigue estando presente.

Teniendo en cuenta lo dicho, la primera cuestión que se nos plantea es la de fijar la mejor manera de llevar a cabo esta misión

[170] IHERING, Rudolf von (1998) *El espíritu del Derecho Romano en las diversas fases de su desarrollo*, Comares, Granada, pp. 526-527.

o, lo que es lo mismo, hacia dónde debe orientarse el método de enseñanza del Derecho.

No resulta nada fácil seleccionar con plenas garantías de éxito un método didáctico en una disciplina como es el Derecho, dada la complejidad y vastedad de las instituciones que hacen cada vez más difícil abarcar con la explicación la totalidad del programa. Cada día las nuevas exigencias imponen renovaciones, hacen proliferar las leyes y los comentarios, hasta alcanzar tal volumen que dificulta la necesaria síntesis a la hora de enseñar. Por otra parte, la jurisprudencia ofrece cada día una problemática más rica y aporta nuevas soluciones e incluso conceptos; y la bibliografía de la disciplina llega en algunos casos a ser abrumadora.

A este respecto, y de conformidad con las orientaciones que nos llegan impuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior, la didáctica de una asignatura, sea de la materia que sea, no puede quedar limitada a "distribuir los contenidos a lo largo de un cronograma, utilizando como sistema de cómputo de la actividad docente el llamado crédito ECTS (*European Credits Transfer System*)". Muy al contrario, la finalidad, el objeto de ésta debe ser exponer secuencialmente todo el conjunto de actividades y tareas a realizar para orientar las experiencias que habrán de recorrer los alumnos a lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Aprendizaje que tiene como eje central el trabajo realizado por el alumno en sus estudios.

En este sentido, el sistema de créditos ECTS implica variaciones importantes en la metodología, en la evaluación, en la utilización de recursos didácticos, en la organización de los contenidos, en el desarrollo de competencias, en definitiva, supone un cambio fundamental a la hora de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, en tanto que desplaza el centro de gravedad del sistema de las horas de docencia, teóricas o prácticas, impartidas por los profesores, al aprendizaje que realizan los estudiantes[171].

[171] GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2005) "El espacio europeo de educación superior una nueva oportunidad para la Universidad", en *La Universidad en la Unión*

Esta circunstancia conlleva que la relación entre el alumnado y el docente cambie profundamente. A este respecto, se viene afirmando que "los procesos pedagógicos que se desarrollen en la Universidad, deberían transformar a los alumnos en personas activas, en investigadores críticos, siempre en diálogo con el educador, con un papel eminentemente facilitador, que también debería ser un investigador crítico de lo que ocurre en el aula" [172].

Estamos, dicen, ante un nuevo modelo de enseñanza en la Universidad en el que el profesorado tiene un tratamiento particular. Estamos ante un modelo basado en "nuevas metodologías de trabajo" que como señala DE MIGUEL, intentan "dar respuesta a tres cuestiones fundamentales: cómo organizar los aprendizajes de los alumnos, cómo desarrollar dichos aprendizajes y cómo evaluarlos"[173], como si con nuestro "viejo sistema" no hubiéramos pretendido cumplir con esos mismos objetivos.

En esta misma línea, BIGGS[174] puso de relieve que, para obtener un aprendizaje de calidad era condición necesaria que existiera un alineamiento estructural entre los objetivos del programa, las actividades previstas para alcanzar estos objetivos y el procedimiento diseñado para evaluar los resultados del aprendizaje. Creemos sinceramente, que quizás cambien las formas, las modalidades de enseñanza, pero no el ánimo ni el espíritu que subyace en todo profesor comprometido con la docencia.

Este nuevo modelo requiere, por parte del profesor, desarrollar nuevas tareas, profundizar en el diseño y la planificación de las materias teniendo en cuenta las competencias

---

Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia / coord. por María Pilar Colás Bravo, Juan de Pablos Pons, p. 43.

[172] LÓPEZ-NOGUERO, F. (2005) *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid, Ediciones Narcea, pp. 44 y 45.

[173] DE MIGUEL DÍAZ, M (2006) "Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior", en *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Alianza editorial, Madrid, p. 17.

[174] BIGGS J. (2003) *Teaching for Quality Learning at University*, Buckinghamshire: Society for Research into higher Education and Open University Press; 1-357.

y habilidades que se esperan alcanzar, incorporar las nuevas tecnologías a la enseñanza y utilizar los instrumentos didácticos y pedagógicos más adecuados para el aprendizaje del alumno. Aparece en escena un "nuevo modelo de profesor" [175]. Si bien, como hemos señalado, independientemente del perfil del nuevo docente, lo cierto es que no hay que olvidar que las distintas formas en que se puede llevar a cabo esa labor de enseñanza-aprendizaje depende sobremanera de factores externos al profesor y al alumno.

A mi juicio, la posibilidad de éxito en estas nuevas tareas del profesor, no sólo depende del grado de implicación que cada docente tenga, sino que también resulta necesario tener en cuenta el número y tipo de recursos de los que disponemos. En este sentido, el apoyo e inversión de las diferentes universidades en avances tecnológicos, resulta un elemento esencial para el cumplimiento de dichos objetivos. Entre estos avances se encuentra: el diseño de plataformas y entornos virtuales de aprendizaje, para lograr una comunicación más directa y rápida con el alumno; el acceso a información y publicaciones electrónicas actuales; pero también es necesario ofrecer al profesorado cursos especializados de cómo diseñar y gestionar sus nuevas tareas, oferta que, desde hace tiempo, se viene realizando en nuestra Universidad.

2. REFLEXIÓN ACERCA DEL MÉTODO A SEGUIR EN LA TRANSMISIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS AL ALUMNO

Durante siglos la universidad se ha caracterizado por ejercer en sus aulas la sesión expositiva como procedimiento metodológico, pero actualmente el auge de las nuevas tecnologías, la crítica al método científico tradicional, las nuevas

---

[175] En palabras de DÍEZ HOCHLEITNER, R (2004) "El profesor Universitario cara al futuro", *La profesión de profesor de Universidad*, Madrid, 2004, p., 23, "*El profesor universitario se ha visto en el pasado como maestro, guía e inspiración para investigar y acceder al saber. Hoy en día se le reconoce, sobre todo, como transmisor de conocimientos y del saber hacer para el logro de una profesionalización de los alumnos, mientras se plantea, cara al futuro, recuperar un perfil con énfasis en su papel como maestro y tutor, tanto para la investigación pura y aplicada como para una formación continua, en estrecha conexión con la sociedad y con visión de futuro*".

actitudes sociales del alumnado, el debate sobre qué debe enseñarse para el futuro, la formación permanente de los individuos, los nuevos medios formativos, el cambio del alumnado, y un largo etcétera, obliga a cuestionarse la efectividad de la pura clase de transmisión expositiva donde el docente mantiene el protagonismo de la comunicación.

Razón por la cual, es necesario que la enseñanza del Derecho oriente sus esfuerzos en la incorporación de nuevos modelos y estrategias que ayuden a los alumnos a tomar mejores decisiones y a resolver los problemas que se planteen en la realidad práctica. Si bien, el docente continúa siendo el responsable de seleccionar los contenidos al alumnado, orientados a construir así el nuevo conocimiento, o a reorganizar el previamente adquirido. Con ello se busca que el alumnado tenga una participación activa en su propio proceso de aprendizaje, de tal manera que no se queden únicamente como espectadores ante la información que reciben.

En el marco de esta teoría o modelo constructivista[176] se insertan las denominadas "metodologías activas", esto es, aquellas que consiguen poner en juego las habilidades y destrezas de los estudiantes y evaluar por competencias de aprendizaje[177]. Las más conocidas son: el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje y servicio, el aula invertida (en inglés Flipped Classroom o Flip Teaching), y la gamificación.

En términos generales, lo que se pretende con estas metodologías es dejar a un lado la memorización -pasiva, irreflexiva y acrítica- de datos y contenidos, para propiciar que el

---

[176]En palabras de COLL, César, en *Psicología y Currículum* (1988)**,** Laia, Barcelona, "*la concepción constructivista del aprendizaje escolar encuentra sustento en la idea de que la finalidad de la educación que se imparte en las instituciones educativas es promover los procesos de crecimiento personal del alumno. Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria si no se proporciona una ayuda específica, a través de la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar una actividad mental constructivista*".

[177] DE MIGUEL DÍAZ, M (2006) "Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior", *op. cit*., p. 35.

conocimiento sea construido por los propios estudiantes, los cuales se convierten en los protagonistas de su aprendizaje[178].

Concretamente, la metodología de aula inversa[179] se caracteriza por la transmisión de la información a los alumnos a través de vídeos o materiales que han de estudiar antes de la clase. De este modo se puede realizar en el aula diferentes actividades de aprendizaje que requieren un mayor nivel cognitivo, como debates, resolución de casos o exposiciones, dejando atrás las tradicionales clases magistrales[180]. Con la clase inversa se potencia el trabajo colectivo con la finalidad de aprender, aumenta la motivación de los alumnos, de forma que, cuanto más activo es el papel del alumnado en el proceso de aprendizaje la retención de conocimientos es mayor.

Ahora bien, el aula invertida presenta también algunas limitaciones, pues se trata de un método didáctico cuyo seguimiento demanda un mayor compromiso académico, tanto por parte del alumnado como del profesorado[181].

Hechas estas aclaraciones respecto a las denominadas metodologías activas y, teniendo en cuenta que el afán del profesor ha de dirigirse, en todo caso, a hacer fructíferas sus enseñanzas, es conveniente plantear un esbozo de cómo cumplir nuestra tarea docente.

---

[178] GALINDO-DOMÍNGUEZ, & BENZANILLA, M. J. (2019), A systematic review of flipped classroom methodology at university level in Spain. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, *5*(1), pp. 81-90.

[179] Se trata de un término que se construye en 2007 cuando Bergman & Sams, en el Instituto de Colorado (USA) graban y narran los contenidos de sus presentaciones *PowerPoint*, con la finalidad de que el alumnado ausente en clase no pierda las lecciones y materiales impartidos en aquella. PÉREZ, F. J. (2017), *La metodología suite desde la metodología Flipped Classroom: una propuesta para la asignatura de Análisis. Consonancias, 1*, pp. 84-114.

[180] PRIETO, A., DÍAZ, D., LARA, I., MONTSERRAT, J., SANVICEN, P., SANTIAGO, R., CORELL, A., &ÁLVAREZ-MON, M. (2018*).* Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de alumnos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(1), pp. 175-194.

[181] HAWKS, S. J., en The flipped classroom: ¿now or never? *AANA Journal, 82*(4), 2014, pp. 264-269.

La sistematización de nuestra disciplina es imprescindible si lo que perseguimos es un adecuado conocimiento del Derecho Civil por parte de los alumnos. Recordemos que la clasificación de las materias objeto de aprendizaje, organizada de forma coherente, es necesaria en todo proceso de formación, pues no deja de ser la única vía de acercarse al conocimiento sin caer en confusiones.

Ello no significa que debamos atenernos escrupulosamente a dicha sistemática en el momento de su explicación, sino que será entonces cuando debamos poner de manifiesto los puntos de conexión, en definitiva, las relaciones existentes entre las partes que integran el todo. Sin olvidar que, todo intento de sistematización que no parta de la experiencia jurídica, en constante movilidad, y de la técnica problemática, según nos enseña VIEHWEG[182], conducirá a un fracaso irremediable. En consecuencia, la enseñanza del Derecho civil debe estar en contacto permanente con la realidad y con la sociedad, único camino que evita el aprendizaje de un Derecho Civil muerto.

De ahí que, uno de los retos con los que se encuentra el profesor universitario sea lograr desarrollar habilidades que faciliten la conexión con el ámbito profesional. Para que el docente pueda transmitir y desarrollar dichas habilidades resulta esencial el contacto con ese entorno, bien sea a través de la experiencia profesional propia, o mediante la colaboración estrecha con algunas instituciones. En este punto es donde, de nuevo, las instituciones universitarias deben promover y estrechar lazos de colaboración, a través de convenios, para que los estudiantes pongan en práctica algunas de las habilidades y capacidades en el tipo de instituciones y empresas donde trabajarán posteriormente.

En este sentido, es necesario que la enseñanza del Derecho oriente sus esfuerzos en la incorporación de nuevos modelos y estrategias, que ayuden a los alumnos a tomar mejores decisiones. Si bien, el docente continúa siendo el responsable de seleccionar los contenidos al alumnado, orientados a construir así el nuevo

[182] VIEHWEG, Theodor (1953), *Topik und jurisprudenz*, Múnich.

conocimiento, o a reorganizar el previamente adquirido. Con ello se busca que el alumnado tenga una participación activa en su propio proceso de aprendizaje, de tal manera que no se queden únicamente como espectadores ante la información que reciben. El estudiante aprende más y mejor cuando se le cede el protagonismo y se le acerca al conocimiento de forma experiencial, con sentido y contextualizado o vinculado fuertemente con el entorno, que le permita indagar, reflexionar, resolver problemas y comunicarse con eficacia.

Junto a estos elementos que podrían ser considerados como novedosos, resulta imprescindible destacar otros que justifican la tarea misma del docente, y entre ellos también la del docente del Derecho Civil, como es la motivación a la reflexión, a la organización lógica de los conocimientos, al pensamiento crítico entre sus estudiantes, en el sentido de buscar elementos que les permitan argumentar y justificar las soluciones que ofrezcan a los problemas jurídicos que se les planteen.

El profesor debe ser capaz de despertar el interés de los estudiantes hacia los ejes de la disciplina, motivar su participación e implicación en actividades investigadoras diversas, que permitan hacer de la tarea docente un mecanismo de aprendizaje dinámico. Por tanto, el comportamiento y la actitud del profesor, así como, la forma en cómo éste enfrente el desarrollo y los objetivos a alcanzar al impartir una materia, representará el modelo que los estudiantes tengan del trasmisor de conocimientos y de la actitud investigadora a enfrentar. En la implicación del profesor con la materia que imparte reside parte del éxito en el aprendizaje de su alumnado. La profesión de Profesor así entendida, creemos sinceramente, es la clave principal de la calidad educativa.

En este momento, las tareas relacionadas con la docencia son más amplias y complejas. No es suficiente con saber seleccionar los saberes más relevantes y lograr comunicarlos a los estudiantes para que adquieran el conocimiento seleccionado. Los profesores no podemos conformarnos con el papel de transmisores. La realidad actual reclama que seamos expertos en el diseño del aprendizaje, y no solamente especialistas en impartir una materia.

Como en cualquier proceso de innovación y cambio educativo, los profesores somos uno de los elementos clave.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que, no puede desarrollarse una concepción de la Educación Superior centrada en el aprendizaje del alumno sin modificarse la manera en que el profesorado entiende su actividad docente y se garanticen unas condiciones adecuadas a nivel de infraestructuras organizativas y de apoyo. Lo que significa que, la universidad debe proporcionar los recursos para que el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles que exige la docencia.

En este sentido, para que el método de enseñanza elegido dé sus frutos, es preciso dotar a las Facultades de los medios de enseñanza adecuados, como lo son las plataformas digitales de aprendizaje. Durante el proceso enseñanza-aprendizaje, estos medios digitales permiten hacer más comprensivos los contenidos de cada asignatura jurídica, y logran mayor eficacia en el proceso de asimilación del conocimiento por parte de los alumnos, creando las condiciones necesarias para el desarrollo de capacidades, hábitos, habilidades… Se crean las condiciones para una mayor permanencia en la memoria de los conocimientos adquiridos; se puede transmitir más información en menos tiempo; motivan el aprendizaje y activan las funciones intelectuales para la adquisición del conocimiento; facilitan que el alumno sea agente de su propio conocimiento, es decir, contribuyen a que la enseñanza sea activa y permita la aplicación de los conocimientos adquiridos.

3. ORGANIZACIÓN Y PLANIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD DOCENTE

A la hora de diseñar el programa de una materia a impartir, es necesario tener en cuenta varios elementos que pueden condicionar de partida el tipo de contenidos incluidos en dicho programa. En primer lugar, se encuentran las características del grupo de destinatarios y el número medio de estudiantes por grupo. De forma que, el desarrollo de programas interactivos y participativos requiere de un tamaño reducido de estudiantes, con el que todavía no contamos para poder alcanzar los objetivos deseados. Por ello, el tamaño medio de los grupos condiciona la

cantidad de tareas prácticas, en grupo o seminarios que puedan incluirse en la programación de la materia. De este modo, con aulas que ocupan casi doscientos estudiantes es difícil llevar a la práctica cuanto se nos exige, por mucho empeño que el docente ponga en tal cometido.

En segundo lugar, la cantidad y disponibilidad de recursos al alcance de los estudiantes permitirá, así mismo, la inclusión de un tipo de actividades prácticas u otras. La selección de materiales, referencias bibliográficas, uso de específicas aplicaciones informáticas, etc. condicionará el modelo de programa a impartir. De manera que, a la hora de diseñar el programa, el profesor debe conocer qué recursos va a tener a su disposición el estudiante y cuáles de ellos van a ser facilitados por el propio docente.

Como elemento novedoso, y a ser evaluado por el profesor en la planificación de la actividad docente, se encuentra la estimación del tiempo que el alumno va a invertir en realizar actividades fuera del aula. Es decir, el tiempo que por término medio el alumno dedicará a leer artículos, hacer tareas prácticas, recoger información, preparar el examen final de la materia o preparar una presentación en clase.

Aunque el docente tenga en cuenta todos estos aspectos y hayan sido considerados de forma cuidadosa en la elaboración del programa de la asignatura, esto no significa que dicho programa sea rígido, es decir, es posible que, en función de la formación previa del alumnado o el tiempo requerido por el grupo para el aprendizaje de las distintas “unidades temáticas”, la distribución del tiempo por tema se vea modificada en el transcurso de la asignatura.

Dicho esto, corresponde ahora analizar los distintos instrumentos pedagógicos con los que contamos para alcanzar los objetivos que la docencia del Derecho Civil debe cumplir.

En consecuencia, estudiaremos las actuaciones docentes basadas en la relación profesor-alumno, y los medios materiales que permiten que tenga lugar esa relación. Sin embargo, y previamente, son ineludibles dos importantes precisiones. En primer lugar, dejar constancia de que el trabajo personal del

alumno, el estudio, es un instrumento necesario para la formación de profesionales. Es cierto que el autodidactismo no genera nunca buenos resultados, pues el estudioso requiere en todo caso la experiencia y los conocimientos de un maestro que planifique el tiempo y los contenidos del aprendizaje, diferencie lo esencial de lo accesorio y, aclare aquellos conceptos de más difícil comprensión a título individual. Pero no debe olvidarse que el trabajo personal, no tanto de pura memorización, cuanto de manejo de fuentes, organización de los contenidos cognoscitivos y meditación, asimilación de problemas, es el único camino que conduce a una formación fecunda.

En segundo término, queremos destacar la trascendencia de ese presupuesto básico de todos los instrumentos docentes que seguidamente se exponen, y que constituye la relación de comunicación entre profesor y alumno. Es bien sabido que el aprendizaje requiere un alto grado de atención, y que ésta depende en gran medida del nivel de motivación del alumno. En consecuencia, una adecuada relación entre el profesor y el discente hará más fácil al primero la transmisión del entusiasmo por la materia que enseña. Y, por el contrario, una animadversión hacia el profesor, será transformada por el alumno rápidamente en un rechazo de la disciplina que imparte. Por esta razón, se afirma, acertadamente, que cada profesor ha de lograr ese difícil equilibrio entre la aproximación necesaria y el rigor profesional.

No se olvide, además, que esa relación profesor-alumno es de comunicación, lo que implica un proceso de ida y vuelta en la información que se transmite. Ambos sujetos de la relación docente han de ser emisores y receptores, sin perjuicio de que el objetivo final sea la formación de uno de ellos.

Por otro lado, si tenemos en cuenta que la mayor parte de las actuaciones docentes se efectúan hoy en grupo -sin perder de vista las dificultades que entraña la masificación de ese grupo-, la inhibición y el miedo al ridículo provocarán que el grado de participación del alumno en la comentada relación de comunicación sea tanto más escasa, cuanto más numeroso es el grupo. Razón por la cual, esta situación obliga al profesor a ser escrupulosamente respetuoso con las opiniones, consultas y

sugerencias procedentes de los alumnos, propiciando un clima de respeto mutuo y espíritu de colaboración en la consecución de un objetivo común, el aprendizaje. Sin que tal actitud impida al profesor ser crítico respecto de las ideas que considere equivocadas. Se trata nuevamente de alcanzar el adecuado equilibrio.

Por último, si generalmente el profesor se relaciona con una colectividad de alumnos, y no con individuos, el único modo de mantener el adecuado clima de comunicación con los mismos es dirigirse al nivel medio, aunque ello obligue a tener en cuenta, a través de ciertos instrumentos docentes especiales, las inquietudes y dificultades de los destinatarios mejor dotados o más rezagados, respectivamente. De lo contrario, el resultado de esa comunicación colectiva excluirá a la mayor parte de los integrantes del grupo.

Por todo ello, debemos reconocer que no es fácil seleccionar con plenas garantías de éxito un método didáctico en una disciplina como la nuestra, no sólo por la complejidad y abundancia de las instituciones que se tratan de abordar en programas de cumplimiento cuasi-imposible, sino también porque sufrimos tiempos de incesantes cambios legislativos. La proliferación de leyes tanto generales como especiales, la multitud de comentarios a las mismas y la incesante bibliografía sobre casi todos los temas, son cuestiones que dificultan una actualizada labor docente. A pesar de ello, el desánimo no debe reinar, sino quizás afrontar el problema con mayor esfuerzo y dedicación.

4. ACTUACIONES DOCENTES BASADAS EN LA RELACIÓN PROFESOR-ALUMNO

Veamos los diferentes instrumentos pedagógicos de los que podemos disponer. Centrándonos en el modelo presencial, entendemos que la diferenciación entre la clase teórica y la clase práctica no puede ser tajante, pues la primera necesita de la exposición práctica para surtir un efecto docente satisfactorio. Las clases en general deben consistir en una explicación lógico-conceptual regada de ejemplos concretos que hagan

comprensibles las cuestiones aparentemente teóricas que se plantean.

Hacemos nuestras las palabras de IHERING, cuando escribía en la Primera de sus Cartas Confidenciales que "escribir sobre Derecho pasando por alto deliberadamente la aplicabilidad práctica de la materia es como construir un reloj poniendo gran empeño en su ornato, pero ningún cuidado en la marcha de su mecanismo"[183].

Una docencia universitaria de calidad para el Derecho Civil requiere así de la conjunción de varios instrumentos: las clases teóricas, las clases prácticas, los seminarios, las prácticas externas y la atención personalizada, todas ellas dirigidas por el profesor, jugando un papel importante el uso de las TIC como formas innovadoras de enseñar y aprender Derecho.

Por lo que respecta a las clases teóricas: la clase magistral, posee en nuestra práctica docente el carácter de fundamento de otras actividades, ya que, sin esta clase teórica previa no tendría sentido ni la enseñanza práctica, ni las tareas especializadas de investigación y seminario, siendo en ellas muy necesaria la participación activa del alumno. Tienen como finalidad: exponer los contenidos básicos relacionados con el tema objeto de estudio; explicar la relación entre las diversas instituciones para facilitar

---

[183] IHERING, Rudolf von, en su Carta Quinta ante las Propuestas de Volkmar para la Reforma de la enseñanza del Derecho y los exámenes, en *Bromas y veras e la ciencia jurídica, Ridendo dicere verum*, Traducción del alemán de Tomás A. Banzhaf, Introducción de Vallet de Goytisolo, edit. Civitas, 1987. En términos más mundanos se expresaba NIETO GARCÍA, A., en *Estudio preliminar*, INAP, Madrid, 1983, cuando decía que "La distinción –por muy extendida que se encuentre- es el resultado de una táctica corrupta y encubridora, que es preciso desenmascarar. Los autores, que no son prácticos sino practicones, pretenden disfrazar su ignorancia, renunciando expresamente a la fundación lógica y científica de sus trabajos, que califican despectivamente de "teoría". Mientras los teóricos que renuncian a la práctica, como si fuera una actividad innoble o de arte menor, no se dan cuenta de que lo que llaman ellos teoría son simples especulaciones carentes por completo de valor científico. En Derecho no hay obras teóricas o prácticas sino obras buenas o malas".

su comprensión y aplicación; y plantear casos con análisis de las diferentes soluciones jurídicas que le sean aplicables.

Además de las clases magistrales, desarrollamos unas formas de docencia práctica. La enseñanza de la práctica es, a mi juicio, imprescindible para la formación del alumno. Ésta tiene especial interés en una materia, como el Derecho Civil, en la que el contacto con los problemas de la vida práctica resulta consustancial. En las clases prácticas se pone de manifiesto la indiscutible perspectiva vital del Derecho Civil, en cuanto que el alumno debe motivar sus respuestas, lo cual ya de por sí exige en él una actitud activa, sirviendo para el ejercicio de su capacidad de raciocinio. Por otro lado, las clases prácticas no son una simple aplicación de los conocimientos adquiridos en las clases teóricas, sino un necesario complemento de éstas. En definitiva, las clases prácticas permiten que los alumnos realicen actividades controladas en las que deben aplicar el conocimiento que ya poseen, adquiriendo estrategias y habilidades en los temas abordados.

Por lo que se refiere a los seminarios, también llamados talleres workshop, se conciben como el instrumento para iniciar a los alumnos en la investigación sobre temas concretos. En ellos se analiza en profundidad un tema específico de la materia de la asignatura que nosotros seleccionamos, con intercambio de conocimientos entre los asistentes. Se exponen y discuten las ponencias de los alumnos, dirigidas previamente por el profesor. Estamos ante una modalidad de enseñanza basada en la interactividad, en el intercambio de experiencias, la crítica, la discusión y la reflexión de todos los que participan. Tienen como finalidad construir conocimientos a través de la interacción. Los seminarios cumplen también una función técnica consistente en la recopilación de materiales bibliográficos y documentales, traducción de trabajos científicos extranjeros; tareas realizadas muchas veces por aquellas personas que aprenden a investigar.

Todo ello sin olvidar otras tareas, orientadas a la participación del alumno en actividades profesionales realizadas fuera del ámbito de la Universidad, en Juzgados, Registros, Despachos, etc., con presencia y comentarios del profesor. A

través de las prácticas externas fomentamos el aprendizaje en un contexto laboral real. Son prácticas que precisan de supervisión por parte de profesionales, que guíen a los alumnos y resuelvan las muchas dudas que les vayan surgiendo en este primer contacto con la realidad práctica.

A pesar de la necesidad del practicum, somos conscientes de que llevarlas o no a cabo, no depende del ánimo o voluntad del docente sino de Convenios entre la Universidad y las diferentes Instituciones (Ilmo. Colegio de Abogados, Poder Judicial, etc.), que en pocas ocasiones podrán asumir el elevado número de nuestros alumnos.

Por otro lado, reforzamos el sistema de tutorías o atención personalizada, como actividad de orientación en el estudio autónomo del alumno, para de esta forma mejorar su rendimiento.

Finalmente manifestar que, las estrategias didácticas expuestas anteriormente se apoyan en un conjunto de recursos. Para que el método de enseñanza elegido dé sus frutos, es preciso dotar a las Facultades de los medios de enseñanza adecuados, como lo son las plataformas digitales de aprendizaje.

Durante el proceso enseñanza-aprendizaje, estos medios digitales permiten hacer más comprensivos los contenidos de cada asignatura jurídica, y logran mayor eficacia en el proceso de asimilación del conocimiento por parte de los alumnos, creando las condiciones necesarias para el desarrollo de capacidades, hábitos, habilidades… Se crean las condiciones para una mayor permanencia en la memoria de los conocimientos adquiridos; se puede transmitir más información en menos tiempo; motivan el aprendizaje y activan las funciones intelectuales para la adquisición del conocimiento; facilitan que el alumno sea agente de su propio conocimiento, es decir, contribuyen a que la enseñanza sea activa y permite la aplicación de los conocimientos adquiridos.

COMO REFLEXIÓN FINAL acerca de estos nuevos métodos de enseñanza, manifestar que, en términos generales, han sido valorados por los alumnos de manera positiva, si bien, en ocasiones se sienten abrumados por el número elevado de

actividades que han de realizar para poder superar los objetivos propuestos.

La comunicación y contacto directo con el alumno es considerado un elemento importante para comprobar que el proceso de aprendizaje está alcanzando sus objetivos. Para que esta comunicación y tutoría integrada resulte eficaz, es necesario que el número de alumnos por curso no exceda los treinta o cuarenta, número que todavía está alejado de nuestra realidad diaria. Un aula con un mayor número de alumnos dificulta, y llega a imposibilitar la implementación de un programa docente de las características que se esperan en el marco del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. La diversificación de tareas, corrección y atención al alumno requieren de un número máximo de alumnos por aula.

BIBLIOGRAFÍA

BIGGS J. (2003), *Teaching for Quality Learning at University*, Buckinghamshire: Society for Research into higher Education and Open University Press.

COLL, César (1988), *Psicología y Currículum*, Laia, Barcelona.

DE MIGUEL DÍAZ, M (2006), "Métodos y modalidades de enseñanza en la educación superior", *Metodología de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Alianza editorial, Madrid, 2006.

DÍEZ HOCHLEITNER, R (2004), "El profesor Universitario cara al futuro", *La profesión de profesor de Universidad*, Madrid.

GALINDO-DOMÍNGUEZ, & BENZANILLA, M. J. (2019), A systematic review of flipped classroom methodology at university level in Spain. *INNOEDUCA. International Journal of Technology and Educational Innovation*, *5*(1).

GONZÁLEZ RAMÍREZ, T. (2005), "El espacio europeo de educación superior una nueva oportunidad para la Universidad", *La Universidad en la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior y su impacto en la docencia* / coord. por María Pilar Colas Bravo, Juan de Pablos Pons, Revista de Educación.

HAWKS, S. J. (2014), The flipped classroom: ¿now or never? *AANA Journal*, *82*(4).

IHERING, Rudolf von (1998), *El espíritu del Derecho Romano en las diversas fases de su desarrollo*, Comares, Granada.

IHERING, Rudolf von (1987), en su Carta Quinta ante las Propuestas de Volkmar para la Reforma de la enseñanza del Derecho y los exámenes, en *Bromas y veras e la ciencia jurídica, Ridendo dicere verum*,

Traducción del alemán de Tomás A. Banzhaf, Introducción de Vallet de Goytisolo, Civitas.

LÓPEZ-NOGUERO, F. (2005), *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Ediciones Narcea, Madrid.

NIETO GARCÍA, A. (1983), *Estudio preliminar*, INAP, Madrid.

PÉREZ, F. J. (2017), *La metodología suite desde la metodología Flipped Classroom: una propuesta para la asignatura de Análisis. Consonancias, 1*.

PRIETO, A., DÍAZ, D., LARA, I., MONTSERRAT, J., SANVICEN, P., SANTIAGO, R., CORELL, A., &ÁLVAREZ-MON, M. (2018), Nuevas combinaciones de aula inversa con just in time teaching y análisis de respuestas de alumnos. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21*(1).

VIEHWEG, Theodor (1953), en su obra *Topik und jurisprudenz*, publicada en Múnich.

Capítulo 26

ESTUDIO DEL JUICIO ORAL A TRAVÉS DEL CINE

Emilio Castro Durán
Doctorando en Derecho Procesal. Universidad de Granada

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL CINE COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL PROCESO. 2.1 Metodología. 2.2 Desarrollo de la actividad. 2.3 Evaluación. 3. REFLEXIONES FINALES. 4. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe los resultados de una actividad novedosa de innovación docente que se ha desarrollado durante el curso académico 2022-2023 en la asignatura Derecho Procesal Penal - Grupo A-, bajo la dirección y supervisión de la profesora encargada de la asignatura, del Grado en Criminología de la Universidad de Granada.

La asignatura de Derecho Procesal Penal del Grado en Criminología de la Universidad de Granada es una asignatura de carácter obligatorio y semestral de 6 créditos ECTS impartida por el profesorado del Departamento de Derecho Procesal y Eclesiástico del Estado bajo la dirección de la profesora CARMEN ORDOÑO ARTÉS. Las clases de esta asignatura fueron impartidas todos los miércoles y jueves del semestre a razón de dos horas diarias.

Por medio de esta experiencia de innovación docente, pretendemos sustituir el enfoque tradicionalmente atribuido a la docencia práctica de la asignatura -consistente en la resolución por los estudiantes de una serie de supuestos prácticos y en la contestación escrita a las cuestiones planteadas por el profesorado de la asignatura mediante el uso de la legislación, jurisprudencia

y bibliografía- por una dinámica completamente nueva basada en la utilización del cine como medio e instrumento docente, práctico e innovador en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho Procesal. A través del desarrollo de las distintas sesiones, los alumnos ponen en práctica los conocimientos jurídicos adquiridos de forma previa, durante el desarrollo de las clases teóricas -clases magistrales-; desarrollando, de ese modo, las competencias y capacidades básicas de la práctica del Derecho Procesal, en concreto, del proceso penal.

Mi participación en la docencia práctica de la asignatura durante el curso académico 2022-2023 se ha realizado dentro del programa de doctorado en ciencias jurídicas de la Universidad de Granada y dentro del marco del proyecto de innovación docente concedido al departamento de Derecho Procesal durante el presente curso académico.

Es El nuevo modelo educativo European Credit Transfer System -ECTS- impuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior -EEES-, centrado en el aprendizaje autónomo de los alumnos bajo la supervisión -tutorización- del profesorado universitario responsable de las asignaturas de grado, lleva aparejado consigo la necesidad de repensar las tradicionales actividades de enseñanza y aprendizaje y su sustitución por el empleo de herramientas docentes realmente útiles en la elaboración, adquisición y transmisión de los conocimientos necesarios dentro del nuevo modelo educativo que se nos impuso hace ya algunos años[184].

Conscientes de esta nueva realidad y, por consiguiente, de este nuevo reto, defendemos la necesidad de que el profesorado universitario experimente un cambio radical con respecto al papel o rol que desempeña, al menos en lo que al proceso de enseñanza y aprendizaje se refiere. Debiendo apostar para ello, por el empleo de herramientas docentes que, de carácter accesorio a las

[184] GARRIDO CARRILLO, F.J. (2012). La orientación y tutoría académica, profesional y personal del estudiante de Derecho. GARRIDO CARRILLO, F.J. *Intercambios y buenas prácticas en la enseñanza del Derecho*. *Nuevos Métodos Docentes*. Comares.

tradicionales, permitan llevar a cabo el desarrollo de innovadores métodos pedagógicos.

Simultáneamente, junto a las nuevas exigencias educativas impuestas por el EEES, nuestra preocupación por que los alumnos universitarios, además de las propia de la materia impartida -Derecho Procesal Penal, en nuestro caso concreto-, adquieran las denominadas competencias genéricas -trabajo cooperativo, capacidades de comunicación y experiencia profesional, entre otras muchas- que, en un futuro próximo, les faciliten su incorporación al mercado laboral, nos lleva a tenerlas presente en el momento de confeccionar los nuevos y modernos métodos de enseñanza y aprendizaje a los que antes nos hemos referido[185].

2. EL CINE COMO HERRAMIENTA DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DEL PROCESO

Apelando a la magia del cine, es posible comprender el "ser" del proceso jurisdiccional, así como cuestionarlo desde el "deber ser" a partir de ciertos referentes filosófico-jurídicos. Podría considerarse la institucionalidad jurídica que soporta al método de debate procesal y cuestionarlo en atención a un macro-principio como es el debido proceso.

El debido proceso puede definirse como el derecho fundamental que tienen todas las personas a participar en procedimientos dirigidos por unos sujetos cualificados, cuyo desarrollo en cuanto a la forma, a su decisión y a la defensa de los distintos intervinientes, deberá sujetarse a los lineamientos establecidos en el sistema de fuentes. En este espacio, asimismo, se impone tener en cuenta unas condiciones mínimas de moralidad y de economía procesal.

---

[185] LÓPEZ PICÓ, R. (2018). El empleo del cine como medio de innovación en la enseñanza del Derecho Procesal. MENOR CAMPOS, D.J., PINEDA MARTOS, C., BERLANGA CAÑETE, F.A., RAYA BERMÚDEZ, A.I. y LEIVA CANDIA, D.E. *Libro resúmenes de comunicaciones. I Congreso Virtual Internacional de Innovación Docente Universitaria*.

Cuando se acude al material fílmico, es posible considerar diversos aspectos como la forma desarrollada al interior del proceso (p. ej. la audiencia), las posibilidades defensivas que ofrece ese instrumento y el acto final de juzgamiento.

Las películas de cine jurídico, especialmente las relativas al cine judicial, permiten considerar la grandeza y la miseria de una realidad instrumental, qué como el proceso, muchas veces se piensa en función un "fin", sin tenerse presente que la legitimidad de ese medio en su conjunto resulta prioritaria en la obtención de una solución sustancialmente justa.

El proceso jurisdiccional es un método de debate en el que la tensión entre justicia y seguridad jurídica están en una dinámica constante de encuentros y desencuentros. Tanto la resolución judicial de fondo a proferir, como el procedimiento que la prepara, deben expresar el respeto sumo por los derechos fundamentales al interior del Estado de derecho.

Todo sujeto participante en el referido instrumento procesal tiene derecho a una solución justa, requiriéndose del desarrollo de un procedimiento adecuado. El método de debate procesal tendrá que respetar los derechos fundamentales, permitiendo una participación abierta de todas las voluntades que en él confluyan y que puedan ser afectadas con la correspondiente decisión judicial.

El proceso es una herramienta para la solución de litigios. Requiere una relación constante de los argumentos ofrecidos por sus participantes, conscientes en que finalmente se dispondrá sobre los derechos o libertades de una determinada persona. Por esto, los litigantes y el juez tienen una enorme responsabilidad en la tarea de auscultar la certeza sobre los hechos litigiosos.

Las primeras experiencias relacionadas con el empleo del cine como medio de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal, tuvieron lugar en la Universidad de Granada

bajo la dirección de los profesores DIAZ CABIALE y LÓPEZ PICÓ.

A través del empleo del cine como medio de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal durante el desarrollo de las clases encuadradas dentro de la docencia práctica de algunas de las asignaturas impartidas por el Departamento de Derecho Procesal y Eclesiástico del Estado de la Universidad de Granada, los profesores mencionados pretendieron que sus estudiantes reforzasen y profundizasen en el estudio y la comprensión de determinados conceptos jurídicos de carácter procesal esenciales para el posterior desarrollo de la práctica jurídica y, por ende, de sus futuras actividades profesionales.

Y es que tal y como afirma CÁMARA RUIZ[186] "los nuevos modelos de enseñanza no pueden obviar una realidad indiscutible: la imagen ha superado al texto escrito. Como primera vía de acercamiento a una materia, es más fácil captar la atención de cualquier alumno con la proyección de una película que con una exposición de diapositivas repletas de esquemas y comentarios escritos en un ámbito tan específico como el jurídico, caracterizado por una vertiente teórica muy marcada. Los códigos y los manuales priman como herramienta básica para el estudio de cualquier materia, sin embargo, esta propuesta de estudiar instituciones, principios y conceptos jurídicos de Derecho Procesal a través de películas supone un paso más en el desarrollo de nuevas metodologías que favorezcan el aprendizaje completo a través de la aplicación práctica".

2.1 Metodología

La asignatura Derecho Procesal Penal del Grado en Criminología de la Universidad de Granada se compone de un número de estudiantes no excesivamente elevado, lo que permite

[186] CÁRAMA RUIZ, J. (2011). Herramientas y técnicas para la docencia del Derecho Procesal. PICÓ I JUNOY, J. *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*. Bosch.

que todos los estudiantes puedan visualizar la película y participar en el posterior debate que se dirige sobre la misma en una única sesión, sin necesidad de esperas o de la realización y organización de turnos de trabajo.

En este sentido, señalar que los materiales necesarios para el desarrollo de esta actividad de innovación docente se reducen a las películas que se pretenden proyectar. Así, a modo de ejemplo, la primera película que se empleó fue "los juicios de nuremberg" dirigida por Yves Simoneau, por medio de la cual se trata de extraer por parte del alumnado la estructura y los sujetos de un juicio penal, así como, la visualización de la intervención de las partes en juicio y análisis de los hilos argumentales de la acusación (el fiscal Jakson) y los acusados. Esta película es muy rica, temáticamente, y es un filme adecuado para atraer la atención del alumnado por la asignatura debido al valor histórico de la trama que narra los preparativos y posterior desarrollo, de los Juicios Internacionales de Nuremberg contra los criminales de guerra nazis.

Por otro lado, indicar que esta actividad de innovación docente se desarrollará en la Sala de Vistas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Granada o en una de las Aulas polivalentes ubicadas en el Aulario de Derecho de la Universidad de Granada que disponen de todos los medios audiovisuales necesarios para la proyección de las películas y, como resultado, para el desarrollo de la actividad de innovación docente.

La realización de esta actividad de innovación docente tendrá lugar dentro de las horas de clases computables a la parte de la docencia práctica de la asignatura, debiendo reservarse al menos 3 sesiones prácticas -6 horas- para su realización. Al tener las clases una duración de 2 horas, estimamos oportunos distribuir el tiempo de la siguiente forma: proyección de la película -1h y 30 minutos- y debate posterior -30 minutos-. La realización de esta misma actividad de innovación docente tendrá lugar durante todo el semestre de forma coordinada con las explicaciones teóricas del contenido de la asignatura impartidas por el profesorado

responsable de la misma, correspondientes a la parte de la docencia teórica de la asignatura.

2.2 Desarrollo de la actividad

El desarrollo de esta actividad de innovación docente, consistente en la utilización del cine como medio de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal, requiere en primer lugar la selección de las diferentes películas -nacionales e internacionales- que se van a proyectar. La correcta selección, el enfoque y la presentación de las películas seleccionadas constituye un elemento básico para el éxito de esta actividad de innovación docente, de ahí, la importancia de que las películas seleccionadas aborden de una forma correcta y centrada las diferentes instituciones y los conceptos de Derecho Procesal que se desean trabajar.

Así, la primera parte de esta actividad de innovación docente consistirá en la presentación de la película y la institución o el concepto de Derecho Procesal a trabajar, haciendo el profesorado responsable de la asignatura y, por ende, de esta actividad de innovación docente, la correspondiente explicación e indicación de cuáles son los elementos claves que servirán de referencia para los alumnos; no siendo otros que los que constituyen la dimensión jurídica de la película que se va a proyectar. En la segunda parte de esta misma actividad de innovación docente se proyectará la película previamente seleccionada y en la tercera se abrirá un debate entre los propios alumnos en torno a la institución o concepto de Derecho Procesal objeto de análisis.

Por último, y de forma posterior al desarrollo de la actividad de innovación docente, los alumnos deberán cumplimentar -en el plazo máximo de quince días- una ficha técnica, respondiendo a las distintas preguntas en ella formuladas y elaborar un comentario jurídico de carácter crítico de la película proyectada. En dicho comentario jurídico, los alumnos de forma argumentada y reflexionada deberán establecer los puntos de conexión existentes entre la institución o el concepto jurídico de Derecho

Procesal indicado por el profesorado de la asignatura y el contenido de la película proyectada en la clase.

Inspirados en el empleo del cine como instrumento metodológico por los profesores FERREIRO BAAMONDE y PÉREZ-CRUZ MARTÍN[187], con el fin de poder orientar y guiar a los alumnos en la realización del comentario jurídico de carácter crítico de la película proyectada en clase, el profesorado les entregará una ficha técnica formada por varios apartados que deberán de completar:

1. Datos artísticos y técnicos de la película proyectada.

2. Breve descripción de la temática jurídica de la película, a modo de sinopsis argumental.

3. Comentario jurídico propio de la película proyectada realizado por el estudiante.

4. Resolución por los estudiantes de las distintas preguntas planteadas por el profesorado. Presenta como finalidad esencial la de comprobar la adquisición por los estudiantes de los conocimientos jurídicos pretendidos al iniciar la actividad. Las preguntas variarán dependiendo de los conceptos jurídicos que se pretenden reforzar a través del visionado de la correspondiente película.

5. Búsqueda por los estudiantes de películas y libros cuya temática esté relacionada con la temática de la película proyectada en clase.

Cabe también articular una variante para enriquecer el debate generado de forma posterior a la proyección de la película seleccionada: la organización de los alumnos en grupos

[187] FERREIRO BAAMONDE, X. y PÉREZ-CRUZ MARTÍN, A.J. (2011). El cine como instrumento metodológico en la docencia del Derecho Procesal. PICÓ I JUNOY, J. *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*. Bosch.

dependiendo del rol jurídico que más les interese. De tal manera, que tanto en el visionado de la película, como en el posterior debate y en la realización de la ficha técnica, se trabaje por grupos y se fijen posiciones comunes y contrapuestas variables en función del rol jurídico previamente adoptado[188].

2.3 Evaluación

Recordar que la asignatura Derecho Procesal Penal -grupo único- del Grado en Criminología de la Universidad de Granada se compone de 6 créditos impartidos por el Departamento de Derecho Procesal y Eclesiástico del Estado de la Universidad de Granada. Con la intención de poder impartir el contenido teórico de la asignatura al tiempo que desarrollar la actividad de innovación docente propuesta, tal y como antes hemos señalado, de las 60 horas -6 créditos- de las se disponen, solo 12 horas -1,2 créditos- serán destinadas al desarrollo de esta actividad de innovación docente. Las 48 horas restantes - 4,8 créditos - se destinarán a la explicación del contenido teórico de la asignatura a través de las clases magistrales impartidas por el profesorado universitario responsable de ella.

Conforme al contenido de la Guía Docente y Didáctica de la asignatura Derecho Procesal Penal, grupo único del Grado en Criminología de la Universidad de Granada, su calificación final estará formada, de un lado, por la nota obtenida en el examen final que los alumnos realicen de la asignatura -70% de la nota final de la asignatura-, y de otro lado, por la calificación que se obtenga por la realización del resto de actividades -30% de la calificación final de la asignatura. De ese modo, la participación de los alumnos en el desarrollo de esta actividad de innovación docente podrá ser valorada con hasta un máximo de 3 puntos -1 punto por cada una de las tres películas que se pretenden proyectar-. En el momento de calificar la actividad realizada por el alumno se

[188] GARRIDO CARRILLO, F.J. (2012). Los espacios virtuales interactivos -EVI- en la enseñanza del Derecho: un modelo para la docencia de Derecho Procesal. GARRIDO CARRILLO, F.J. *Intercambios y buenas prácticas en la enseñanza del Derecho. Nuevos Métodos Docentes*. Comares.

valorará esencialmente su participación activa en el debate generado de forma posterior a la proyección de la película y la calidad del comentario jurídico crítico que de la película proyectada en clase haya realizado.

La participación de los alumnos en el desarrollo de esta actividad de innovación docente será plenamente voluntaria, pero sobreentendiendo que, salvo por razones debidamente justificadas y comunicadas con anterioridad al inicio de la misma al profesorado de la asignatura que impidiesen al alumno participar en ella, todos los alumnos matriculados en la asignatura Derecho Procesal Penal participarán en su desarrollo. En todo caso, para poder superar positivamente la asignatura será necesario que el alumno apruebe el examen final -escrito u oral- de la misma.

3. REFLEXIONES FINALES

En el seno de esta actividad de innovación docente se han podido sacar dos conclusiones principales. Por parte del profesorado la necesaria vinculación del cine y el derecho debido al propio carácter interdisciplinario de este último.

Respecto a esta primera cuestión. El derecho es un fenómeno que tiene un carácter interdisciplinario, así se demuestra desde que los centros de formación jurídica son influidos por agentes diversos de la vida social, debido a circunstancias de diverso orden económico, cultural, moral o político. En consecuencia, esa realidad es la misma que el cine reutiliza o reconfigura y convierte en imaginarios capaces de proyectar algunos matices esa realidad en su tono más intenso.

La interdisciplinariedad es un factor esencial en la forma como debe ser encarada la enseñanza del derecho y el cine es una herramienta de enorme valor para concretar esa finalidad. En esa misma dirección, la realidad social reclama de la práctica legal abogados capaces de ofrecer respuestas comprometidas con ella misma. La interdisciplinariedad es una condición del mejor desempeño profesional de los abogados.

El desafío de la enseñanza del derecho comprometida con el país exige refutar las visiones coloniales de lo jurídico y afirmar un conocimiento propio, una epistemología que debe ser reivindicada a través del aprendizaje interdisciplinario y comprometido con la transformación de la realidad social.

En segundo lugar, y no menos importante. A través de la participación de los alumnos en el desarrollo de esta actividad de innovación docente, se pretende que éstos profundicen y refuercen el estudio de determinadas instituciones y conceptos jurídicos de Derecho Procesal esenciales para el posterior desarrollo de la práctica jurídica y, por ende, de sus futuras actividades profesionales; al tiempo, que pongan en práctica el conjunto de conocimientos jurídicos de Derecho Procesal que previamente han adquirido en clase a través de las lecciones magistrales impartidas por el profesorado responsable de ambas asignaturas. Objetivos que antes, por medio de los tradicionales sistemas de enseñanza basados en las clases magistrales de la asignatura impartidas por el profesorado universitario y el desarrollo de ciertas prácticas basadas en la contestación por el alumnado a determinadas cuestiones planteadas por el profesorado, eran imposibles de alcanzar.

Como indicaba el profesor LÓPEZ PICÓ, los alumnos se convierten en los auténticos protagonistas de la actividad de innovación docente, al constatar como los conocimientos jurídicos que previamente han adquiridos en las clases teóricas impartidas por el profesorado de la asignatura pueden ser aplicados directamente en la práctica jurídica; el papel desempeñado por el profesorado responsable de las asignaturas y, como resultado, de estas dos actividades de innovación docente, durante el desarrollo de las mismas, no es el de un mero espectador, sino más bien todo lo contrario. El profesorado interactúa constantemente con los estudiantes: participando en el debate que se genera de forma posterior a la proyección de la película, planteando diferentes cuestiones, resolviendo las dudas que pudiesen invadir a los alumnos y facilitándoles a éstos últimos los materiales que les son necesarios para su participación en el desarrollo de la actividad de innovación docente. Es por ello,

que el éxito o el fracaso de esta actividad de innovación docente dependerán en gran medida del nivel de interacción alcanzado entre el profesorado y los alumnos que en ella participan[189].

Entendemos que trabajar con películas despierta el interés, la implicación y la motivación de los alumnos; transformando las clases prácticas de la asignatura en una actividad dinámica y atractiva para ellos, así como en una oportunidad para potenciar y fomentar su capacidad crítica y de autoaprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

GARRIDO CARRILLO, F.J. (2012). La orientación y tutoría académica, profesional y personal del estudiante de Derecho. GARRIDO CARRILLO, F.J. *Intercambios y buenas prácticas en la enseñanza del Derecho. Nuevos Métodos Docentes*. Comares.

LÓPEZ PICÓ, R. (2018). El empleo del cine como medio de innovación en la enseñanza del Derecho Procesal. MENOR CAMPOS, D.J., PINEDA MARTOS, C., BERLANGA CAÑETE, F.A., RAYA BERMÚDEZ, A.I. y LEIVA CANDIA, D.E. *Libro resúmenes de comunicaciones. I Congreso Virtual Internacional de Innovación Docente Universitaria*.

CÁRAMA RUIZ, J. (2011). Herramientas y técnicas para la docencia del Derecho Procesal. PICÓ I JUNOY, J. El aprendizaje del Derecho Procesal. *Nuevos retos de la enseñanza universitaria*. Bosch.

FERREIRO BAAMONDE, X. y PÉREZ-CRUZ MARTÍN, A.J. (2011). El cine como instrumento metodológico en la docencia del Derecho Procesal. PICÓ I JUNOY, J. *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*. Bosch.

GARRIDO CARRILLO, F.J. (2012). Los espacios virtuales interactivos -EVI- en la enseñanza del Derecho: un modelo para la docencia de Derecho Procesal. GARRIDO CARRILLO, F.J. *Intercambios y buenas prácticas en la enseñanza del Derecho. Nuevos Métodos Docentes*. Comares.

LÓPEZ PICÓ, R. (2019). El cine y la prensa escrita como medios de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*.

[189] LÓPEZ PICÓ, R. (2019). El cine y la prensa escrita como medios de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, pp. 25-38

Capítulo 27

LOS TÍTULOS CAMBIARIOS Y SU APRENDIZAJE PRÁCTICO[190]

Patricia Cifredo Ortiz
Contratada postdoctoral Margarita Salas. Departamento de Derecho Mercantil. Universidad de Sevilla

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. METODOLOGÍA. 3. RESULTADOS. 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

En el Grado en Derecho de la Universidad de Sevilla se imparten dos asignaturas obligatorias de Derecho Mercantil: Derecho Mercantil I (9 créditos ECTS) y Derecho Mercantil II (9 créditos ECTS). El periodo de impartición de estas asignaturas es anual, correspondiendo "Derecho Mercantil I" al tercer curso y "Derecho Mercantil II" al cuarto curso.

La asignatura "Derecho Mercantil I" se centra sobre todo en el empresario individual y en las sociedades mercantiles, aunque también incluye en sus contenidos el Derecho industrial y el Derecho de la competencia[191]. La asignatura "Derecho Mercantil II" cuenta con dos bloques temáticos, el primero de ellos sobre contratación mercantil, y el segundo sobre Derecho de la insolvencia[192]. El contenido de ese primer bloque es bastante

[190] El presente trabajo se ha realizado en el marco de las Ayudas para la recualificación del sistema universitario español para 2021-2023 (Modalidad A: Ayuda Margarita Salas para la formación de jóvenes doctores).

[191] El proyecto docente de la asignatura "Derecho Mercantil I" del curso 2023/2024 del Grado en Derecho de la Universidad de Sevilla puede consultarse en su Secretaría Virtual: https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA&codcentro=20&titulacion=155&asignatura=1550026 (recuperado el 26 de septiembre de 2023).

[192] El proyecto docente de la asignatura "Derecho Mercantil II" del Grado en Derecho de la Universidad de Sevilla puede consultarse en su Secretaría Virtual:

heterogéneo: incluye Derecho cambiario, contratos de colaboración, compraventa mercantil, mercado de valores, contratos bancarios, arrendamientos mercantiles, Derecho de transporte y Derecho de seguros. De entre todas estas materias, la que debe impartirse por el profesor en primer lugar es la de Derecho cambiario, enumerada en el proyecto docente como "Tema 1".

Explicar esta primera lección resulta para el docente todo un reto, pues se encuentra muy alejada de la realidad de los alumnos. La mayoría de ellos nunca ha visto un título cambiario, no sabe para qué se utiliza, ni mucho menos qué efectos conlleva incorporar una relación jurídica a dicho título. Esta circunstancia debe contemplarse por el profesor a la hora de preparar el contenido a impartir. Llamamos la atención sobre este punto porque la asignatura "Derecho mercantil II" pertenece al último curso del Grado en Derecho, y si bien a estas alturas los discentes ya cuentan con conocimientos previos adquiridos en otras asignaturas afines (como es Derecho Civil II – obligaciones y contratos –), parten casi de cero en Derecho cambiario, por ser una materia muy específica[193].

De conformidad con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el docente debe ser un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje[194]. En la actualidad el profesor debe tener, además del conocimiento de la materia que enseña (conocimiento científico), el conocimiento sobre el modo de enseñarla (conocimiento pedagógico)[195]. En relación con este

---

https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA&codcentro=20&titulacion=155&asignatura=1550036 (recuperado el 26 de septiembre de 2023).

[193] Vega Vega, J.A. (2008). Metodología docente en Derecho Mercantil. *Revista de estudios económicos y empresariales*, (20), p. 41.

[194] Montero García-Noblejas, M.P. (2011). Reflexión y análisis sobre el sistema de evaluación continua en el grado en ADE. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual*. Universidad de Alicante, p. 1851. Sobre el Proceso Bolonia y el EEES, *vid.* la web de la European Education Area (European Comission) https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process

[195] Vega Vega, J.A. (2008), cit., p. 33.

conocimiento pedagógico, hemos ideado un método docente que combina las explicaciones teóricas con los supuestos prácticos. Esta combinación no se produce de forma sucesiva (sería el caso en el que el profesor primero explicara toda la parte teórica y luego, para finalizar, realizara supuestos prácticos) sino inmersiva, intercalando los casos prácticos a la explicación de la teoría. Nuestro método se basa en la pedagogía activa, comprendiendo una enseñanza progresiva (se avanza a medida que se van asimilando los conocimientos), una enseñanza repetitiva o en *patterns* (se utiliza el mismo módulo de secuencia de aprendizaje), una enseñanza variada (favorece la combinación de métodos para el aprendizaje) y una enseñanza dirigida (se corrigen errores de aprendizaje)[196]. De este modo, apostamos por una formación más metodológica y menos formalista[197].

El método docente que explicamos en el presente trabajo lo hemos puesto en práctica en tres cursos consecutivos (2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022). Si lo comparamos con el método utilizado en cursos anteriores (2017/2018 y 2018/2019), basado en la clase magistral con un supuesto práctico final, comprobamos que ha producido unos resultados muy positivos.

2. METODOLOGÍA

Los contenidos del tema dedicado a los títulos cambiarios son numerosos, densos y muy técnicos. Es por ello que, antes de comenzar con su explicación, proporcionamos a los alumnos, a través del Campus Virtual, un guion en el que la materia aparece distribuida en distintos epígrafes y en el que se indican los momentos en los que se realizarán los distintos casos prácticos. Éstos corresponden a unas determinadas cuestiones y no puntúan para nota, pues el objetivo que se persigue con su realización es

[196] Sobre todas estas enseñanzas, *vid.* Vega Vega, J.A. (2008), cit., p. 39.

[197] Estamos de acuerdo con Pérez Lledó, J.A. (2002). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, (6), p. 198, cuando afirma que la teoría no debe quedar aislada de la formación práctica, sino inmersa en ella, para contribuir a una formación más metodológica y menos formalista.

que el alumnado logre asimilar los contenidos del tema y los aplique adecuadamente[198]. El guion es el siguiente:

TEMA 1: LOS TÍTULOS CAMBIARIOS

1. La "incorporación" documental de las relaciones jurídicas.

2. Los títulos valores. Concepto y clases.

3. La letra de cambio.

3.1. Noción y funciones económicas de la letra. Causa de las obligaciones cambiarias.

3.2. Libramiento.

- CASO PRÁCTICO 1

3.3. Endoso.

A) Endoso pleno.

B) Endosos limitados.

- CASO PRÁCTICO 2

3.4. Aceptación.

A) Concepto.

B) Presentación a la aceptación.

3.5. Aval.

- CASO PRÁCTICO 3

3.6. La presentación al pago, el pago y la falta de pago de la letra.

3.7. Las crisis cambiarias y sus consecuencias.

A) La responsabilidad cambiaria

B) Los remedios del tenedor ante la crisis cambiaria: las acciones cambiarias, causal y de enriquecimiento.

- CASO PRÁCTICO 4

4. El pagaré

4.1. Noción y función económica

4.2. Requisitos formales

4.3. Disciplina aplicable

- CASO PRÁCTICO 5

5. El cheque

5.1. Noción y función económica

[198] Con respecto a la finalidad de las clases prácticas, coincidimos con Dieste Cobo, J.M. (2017). Metodología para la enseñanza del Derecho Mercantil en alumnos de ADE. *Revista de Educación y Derecho*, (16), p. 4.

5.2. Requisitos formales y de fondo para la creación del cheque

5.3. Circulación del cheque

5.4. Las garantías del cheque

5.5. El pago del cheque

5.6. Las acciones del tenedor en caso de falta de pago del cheque

- CASO PRÁCTICO 6

El guión expuesto permite al alumno conocer la distribución de los supuestos prácticos programados, con la finalidad de que no les "pille" desprevenido. Desde luego, antes de la realización de estas prácticas, el profesor tiene que explicar la teoría[199], comenzando con el tema de la incorporación documental de las relaciones jurídicas y con el concepto y las características del título-valor. Con respecto a esto último, los títulos-valores son documentos que incorporan derechos. Según el contenido del derecho que incorporan podemos distinguir tres clases de títulos: 1º) Títulos de pago o de crédito, 2º) Títulos de participación, 3º) Títulos de tradición. El tema a impartir se dedica a los primeros, concretamente a la letra de cambio, al pagaré y al cheque, denominados "títulos cambiarios".

Debido a los límites de extensión de este trabajo, nos centraremos en la aplicación de nuestro método didáctico a la

[199] Tal y como expone De la Herrán Ruiz Mateos, S. (2022). La relación de interdependencia de las destrezas teórico-prácticas en el aprendizaje del Derecho. En M.M. Simón, J.J. Gázquez, A.B. Barragán y A. Martos (Eds.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas. Experiencias de cambio en la metodología docente*. Dykinson, p. 295: "*lo práctico está embebido de lo teórico"*. *Vid.* también Vega Vega, J.A. (2008), cit., p. 37, autor que subraya el valor de la teoría para comprender la práctica. Sobre las clases teóricas en la enseñanza del Derecho, los profesores Ropero Carrasco, J. y Bádenas Zamora, A. (2012). Las clases teóricas. Desde las clases magistrales hasta el método del aprendizaje basado en problemas. En J. Ropero y B. García (Dirs.), *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho inspiradas en el proceso Bolonia*. Dykinson, p. 101, afirman que siguen representando una modalidad esencial, pero que para garantizar resultados eficaces resulta necesario una integración de éstas con otros métodos de enseñanza más novedosos. Precisamente, eso es lo que hacemos en este trabajo.

letra de cambio, por ser el primer título que explicamos[200]. La letra de cambio se corresponde con el punto 3 del guion expuesto. Para su explicación resulta muy conveniente proyectar en clase el modelo de letra de cambio, aprobado por la Orden de 30 de junio de 1999[201]. Ello permite al profesor, cuando expone cada una de las partes del título, señalar al alumnado a qué apartado se refiere, lo que resulta bastante ilustrativo[202]. Nosotros, además de proyectar en clase la letra de cambio, le facilitamos a los alumnos, a través del Campus Virtual, el modelo en formato PDF, para que puedan imprimirlo y utilizarlo cuantas veces quieran. A su vez, le proporcionamos otro modelo en el que indicamos con números lo que debe ir en cada casilla del título cambiario. El modelo de letra de cambio con instrucciones es el siguiente:

---

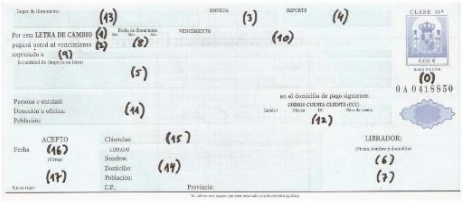
[200] Seguimos el esquema de la propia de la Ley Cambiaria y del Cheque que también es el establecido en el manual de referencia para el estudio de la asignatura– Jiménez Sánchez, G. y Díaz Moreno, A. (2023). *Lecciones de Derecho Mercantil*. Tecnos –. De esta forma, empleamos la estructura propia de la letra de cambio como base para el estudio posterior del pagaré y del cheque, tal y como resulta tradicional en la doctrina. No obstante, hay manuales que contienen un cambio de óptica, como puede verse en Peinado García J.I. (2023). Los títulos de crédito: el pagaré (I). En A. Menéndez y A. Rojo (Dirs.), *Lecciones de Derecho Mercantil*, Vol. II. Civitas, p. 389.

[201] Orden de 30 de junio de 1999, por la que se aprueba el modelo de letra de cambio (BOE núm. 169, de 16 de julio de 1999).

[202] Los beneficios de la proyección de documentos propios del tráfico jurídico-mercantil se exponen por Martínez-Gijón Machuca, P. (2013). La enseñanza del Derecho Mercantil en el Grado en Finanzas y Contabilidad a través de documentos propios del tráfico jurídico. En M.T. Ramiro, T. Ramiro y M.P. Bermúdez (Eds.), *FECIES 2013. X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC), pp. 282 y 283.

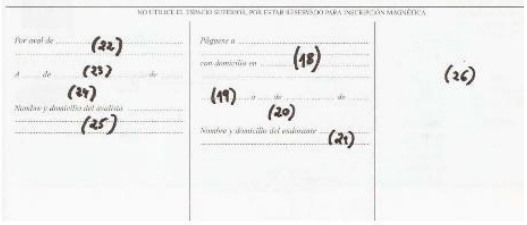
Figura 1: Modelo de letra de cambio con números:

Anverso



(0) Timbrado a efectos fiscales.
(1) Denominación de letra de cambio.
(2) Mandato puro y simple de pagar una suma determinada.
(3) Moneda de pago.
(4) Importe en números.
(5) Importe en letra.
(6) Nombre del librador y datos de localización.
(7) Firma del librador.
(8) Fecha del libramiento.
(9) Nombre del tomador.
(10) Vencimiento.
(11) Domicilio de pago: persona o entidad (distinta del librado) y datos de localización.
(12) Código cuenta cliente (domiciliación en cuenta bancaria).
(13) Lugar de libramiento.
(14) Nombre del librado y datos de localización.
(15) Cláusulas potestativas.
(16) Fecha de la aceptación.
(17) Firma del aceptante.

Reverso



(18) Nombre del endosatario y datos de localización.
(19) Lugar y fecha del endoso.
(20) Firma del endosante.
(21) Nombre del endosante y datos de localización.
(22) Nombre del avalado.
(23) Fecha del aval.
(24) Firma del avalista.
(25) Nombre del avalista y datos de localización.
(26) Espacio libre para otras declaraciones.

Fuente: Materiales del curso para la asignatura “Derecho Mercantil” del Grado en Derecho de la Universidad de Sevilla. Departamento de Derecho Mercantil.

Una vez impartido el punto "3.2. Libramiento", que se corresponde al acto de creación de la letra de cambio, cuyos requisitos formales se establecen en el artículo 1 de la Ley Cambiaria y del Cheque[203] (LCCH en adelante –), los alumnos pueden comenzar a completar una letra sencilla. Es más, consideramos necesario que lo hagan, pues los términos "librador", "librado" y "tomador" (intervinientes en la letra de cambio) causan en este primer momento confusión a los estudiantes. Un ejemplo de supuesto práctico en este punto de la clase ("caso práctico 1") sería el siguiente:

> *Jaime Ortega, con domicilio en la calle Aire n.º 32 (Sevilla), compra el 25 de abril de 2018 cuarenta partidas de azulejos por importe de 5.000 euros a la empresa "Azulejos Martínez S.A.", con domicilio en calle Europa, n.º 56 (Madrid), de la que son administradoras mancomunadas Carmen Rodríguez y Diana Gallardo. Las partes acuerdan instrumentar la obligación en una letra de cambio, librándose por la parte vendedora el mismo día de la compra, estableciéndose un plazo de vencimiento de 6 meses desde la fecha. Rellene la letra de cambio.*

Este primer supuesto práctico tiene como finalidad que el alumno aprehenda la terminología básica del Derecho Cambiario y se familiarice con ella, además de que aplique el contenido del Capítulo I del Título I de la LCCH (intitulado "De la emisión y la forma de la letra de cambio"). Tanto este como los demás ejercicios prácticos se realizan y se corrigen en clase. Que la corrección se haga en clase permite al profesor comprobar si se está comprendiendo la materia. Si no fuese así y los alumnos tuviesen errores, resulta recomendable volver a explicar las cuestiones controvertidas y realizar otro caso práctico que contenga los elementos del anterior (librador, librado y tomador, en este caso). Dado que la dificultad de los casos es gradual – comienzan resolviendo casos más sencillos y terminan resolviendo casos más complejos – es fundamental corregir los errores de entendimiento, para que no se repitan en las prácticas posteriores.

[203] Ley 19/1985, de 16 de julio, Cambiaria y del Cheque (BOE núm. 172, de 19 de julio de 1985).

Una vez que los alumnos hayan realizado el "caso práctico 1" sin problemas (esto es, han rellenado la letra de cambio correctamente y por tanto comprenden quiénes son el librador, el librado y el tomador en el supuesto descrito), el profesor puede continuar con la explicación del punto 3.3. del guion: el endoso. Terminada la clase teórica de este contenido, pasará a realizar el "caso práctico 2", que contendrá varios endosos (por ejemplo, un endoso pleno y un endoso limitado), siguiéndose el mismo esquema que en el caso anterior.

Lo mismo se repetirá con los epígrafes "3.4. Aceptación" y "3.5. Aval". Llegados a este punto el alumno debe ser capaz de realizar un caso práctico que contenga todo el contenido hasta ahora visto, que corresponde con los artículos 1 a 42 LCCH. Un ejemplo de este caso (que aparece en el guion como "caso práctico 3") sería el siguiente:

> *El 7 de mayo de 2023 María López, con domicilio en c/Recaredo, n.º 78, Sevilla, compra 25 impresoras por un total de 15.000 euros a Universo Informático S.L., con domicilio en Avda. de la Borbolla, n.º 65, Sevilla, empresa de la que es administrador único Antonio Fernández. Ambas partes acuerdan instrumentar la obligación en una letra de cambio, la cual se emitió por el vendedor el mismo día de la compra, con vencimiento "a cinco meses desde la fecha", siendo aceptada en el mismo día de su libramiento.*
>
> *Debido a que Universo Informático S.L. quería seguridad en el cobro de la cantidad, le exigió a María un aval, siendo éste su marido, Juan Hernández, que firmó el mismo día de la compra.*
>
> *El 23 de mayo de 2023, el tenedor de la letra la transmite por endoso a Suministros González S.A., empresa de la que es administradora única Carmen Carvajal, con domicilio en c/Industria, nº.82, Sevilla, compañía con la que tenía una deuda de igual importe.*
>
> *En fecha 1 de junio de 2023 la tenedora del efecto la transmite a la empresa "Gestores S.L.", con domicilio en Sevilla, c/Nueva, n.º 76, para que gestione el cobro de la misma.*
>
> *Rellene la letra de cambio.*

La explicación del epígrafe dedicado a la letra de cambio culmina con las cuestiones de su presentación al pago y de las crisis cambiarias. Tras ello, se realizará el "caso práctico 4", que incluirá, aparte de los elementos de los supuestos anteriores, alguna crisis cambiaria. En este caso, los discentes no sólo deben

rellenar la letra, sino también conocer qué acciones judiciales podrían ejercitarse y qué importes podrían reclamarse.

3. RESULTADOS

La realización de supuestos prácticos intercalados a las explicaciones teóricas involucra al alumno de manera activa. Así, implementamos en el aula el modelo competencial propuesto por el EEES basado en la mayor participación del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de que pueda asimilar los conceptos y desarrollar las competencias propias de la disciplina[204].

Con el método que proponemos, los alumnos se encuentran más motivados a asistir a clase, pues encuentran utilidad al contenido teórico que se imparte, porque lo aplican en la realización de los supuestos prácticos. Como se realizan varios casos y de forma progresiva, el alumnado asimila la teoría de forma escalonada, lo que resulta oportuno en una materia tan técnica y compleja como el Derecho cambiario.

Además, la realización de casos prácticos conduce a que los alumnos retengan el contenido teórico de una forma más sólida y prolongada. Esto produce mejores resultados que la memorización de la materia[205], algo que hemos podido comprobar por las calificaciones obtenidas por los estudiantes en la pregunta perteneciente al tema "Los títulos cambiarios" en el examen final de la asignatura. Así, en los cursos donde se ha puesto en práctica el método propuesto (cursos 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022) creció significativamente el número de alumnos que respondieron de forma correcta, tanto en lo relativo a completar el título con los datos que se le proporcionaban como a identificar las acciones judiciales que podrían ejercitarse. Si bien hubo alumnos que no respondieron de manera acertada – o

---

[204] Chaparro Matamoros, P. (2022). La innovación docente: génesis y estado actual de la cuestión. En P. Chaparro, C. Gómez y J.C. Pedrosa (Dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*. Universitat de València, p. 32.

[205] La ineficiencia del método memorístico y la eficacia de otros métodos alternativos de retención de la información (como hacer trabajos o analizar casos prácticos) se expone por el Profesor Pérez Lledó, J.A. (2002), cit., p. 214.

que directamente dejaron en blanco la pregunta – pudimos detectar que la gran mayoría de ellos (un 80% aproximadamente) no asistió a clase con regularidad.

4. CONCLUSIONES

La materia de Derecho Cambiario, incluida en el temario de la asignatura "Derecho Mercantil II" del Grado en Derecho, resulta extraña a la realidad de los alumnos, pues la mayoría nunca han visto ni utilizado un título cambiario. Esto es algo que debe tenerse presente a la hora de preparar el contenido a impartir.

El método docente que proponemos para explicar este contenido consiste en una combinación de explicaciones teóricas con supuestos prácticos. En el caso del epígrafe dedicado a la letra de cambio, se plantean cuatro prácticas que se ajustan a los puntos que se van explicando en clase. Estas prácticas tienen, por tanto, una dificultad gradual, siendo el "caso práctico 1" más sencillo, por contener menos declaraciones cambiarias, y el "caso práctico 4" más difícil, por abarcar toda la materia objeto de estudio.

El objetivo que se persigue con esta metodología es que el alumnado logre afianzar los conocimientos transmitidos por el profesor y los utilice adecuadamente. La realización de los supuestos prácticos intercalados a las explicaciones teóricas de manera progresiva permite a los discentes adquirir la información paso a paso, algo que resulta conveniente en esta materia tan técnica y desconocida para ellos.

El empleo de esta metodología en los cursos 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022 ha producido resultados muy positivos. Ello ha podido verificarse por el aumento de respuestas correctas y completas otorgadas por los alumnos a la pregunta relativa al tema denominado "Los títulos cambiarios" en el examen final de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

Chaparro Matamoros, P. (2022). La innovación docente: génesis y estado actual de la cuestión. En P. Chaparro, C. Gómez y J.C. Pedrosa (Dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital* (pp. 21-38). Universitat de València.

De la Herrán Ruiz Mateos, S. (2022). La relación de interdependencia de las destrezas teórico-prácticas en el aprendizaje del Derecho. En M.M. Simón, J.J. Gázquez, A.B. Barragán y A. Martos (Eds.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas. Experiencias de cambio en la metodología docente* (pp. 293-300). Dykinson.

Dieste Cobo, J.M. (2017). Metodología para la enseñanza del Derecho Mercantil en alumnos de ADE. *Revista de Educación y Derecho*, (16), 1-15.

Jiménez Sánchez, G. y Díaz Moreno, A. (2023). *Lecciones de Derecho Mercantil*. Tecnos.

Martínez-Gijón Machuca, P. (2013). La enseñanza del Derecho Mercantil en el Grado en Finanzas y Contabilidad a través de documentos propios del tráfico jurídico. En M.T. Ramiro, T. Ramiro y M.P. Bermúdez (Eds.), *FECIES 2013. X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior* (pp. 278-283). Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC).

Montero García-Noblejas, M.P. (2011). Reflexión y análisis sobre el sistema de evaluación continua en el grado en ADE. En M.T. Tortosa, J.D. Álvarez y N. Pellín (Coords.), *IX Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: diseño de buenas prácticas docentes en el contexto actual* (pp. 1849-1852). Universidad de Alicante.

Peinado García J.I. (2023). Los títulos de crédito: el pagaré (I). En A. Menéndez y A. Rojo (Dirs.), *Lecciones de Derecho Mercantil*, Vol. II (pp. 389-411). Civitas.

Pérez Lledó, J.A. (2002). Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, (6), 197-270.

Ropero Carrasco, J. y Bádenas Zamora, A. (2012). Las clases teóricas. Desde las clases magistrales hasta el método del aprendizaje basado en problemas. En J. Ropero y B. García (Dirs.), *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho inspiradas en el proceso Bolonia* (pp. 87-102). Dykinson.

Vega Vega, J.A. (2008). Metodología docente en Derecho Mercantil. *Revista de estudios económicos y empresariales*, (20), 29-69.

Capítulo 28

NUEVOS MÉTODOS DE APRENDIZAJE EN LA PRÁCTICA DEL DERECHO DE FAMILIA

Patricia Craviotto Valle
Personal Docente e Investigador del
Dpto. de Derecho Civil e Internacional Privado
Universidad de Sevilla

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 1.1. La docencia universitaria antes de la pandemia Covid-19. 1.2. La docencia universitaria postpandemia. 1.2.1. Las NNTT como herramientas imprescindibles en la educación. 2. CONCEPTO DE INNOVACIÓN. 2.1. Valor añadido, cambios y diferenciación. 3. INEXISTENCIA DE UNA ÚNICA UNIVERSIDAD. 3.1. Recopilación de información universitaria, ¿cuál es su objeto? 3.2. Competición universitaria: enemigo público que se fagocita. 4. RESETEO SISTEMÁTICO PARA NO PECAR CON DESIDIA. 5. CONCLUSIONES

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La docencia universitaria antes de la pandemia Covid-19

De manera generalizada, la docencia sufre transformaciones inevitables a consecuencia del paso del tiempo. La globalización originada hace décadas, supuso una profunda conexión entre Estados hasta entonces inexistente. Esto ha sido posible gracias a la aplicación de nuevas tecnologías (NNTT) a las diversas formas de comunicación: telefonía, internet, redes sociales (RRSS), etc.

La pandemia Covid-19 puso de manifiesto tanto las fortalezas como las debilidades del ser humano en todos los rincones del mundo. Hasta entonces, las NNTT y las RRSS eran utilizadas como mejoras o complementos en los medios de

comunicación existentes, siendo consideradas en algunos casos como instrumentos y/o vías elitistas[206] en las relaciones humanas.

Antes de la pandemia, el intercambio de información más utilizado en algunos ámbitos como el familiar o educativo, era la comunicación personal, física, y en tiempo real. A partir de los confinamientos de la población mundial, la piedra angular de la comunicación ha ido alejándose de la comunicación presencial en momento real, trasladando su consolidación a intercambios de mensajes (llenos de contenidos en diferentes formatos[207]) en modo telemático. Entre otras, son ejemplo de ello las comunicaciones familiares, las sociales y las utilizadas en la docencia universitaria.

Esta nueva configuración en las relaciones humanas se ha consolidado a gran velocidad, adaptándose a cualquier tipo de comunicación imaginable.

1.2. La docencia universitaria postpandemia

Durante la reclusión sufrida por la sociedad civil en todo el planeta, las NNTT en general y las RRSS en particular, posibilitaron que el ser humano continuase comunicado a pesar de los confinamientos masivos a nivel global. Nunca se había producido una situación parecida en la historia de la humanidad, y por supuesto, nos alcanzó de manera desperevenida.

Las actividades laborales y profesionales quedaron suspendidas (en periodos prorrogados cada dos semanas en el caso de España), a excepción de las actividades relacionadas con

---

[206] El hecho de que cada persona dispusiera de un ordenador y un teléfono inteligente o *smartphone* antes de la pandemia, suponía de manera generalizada un lujo, especialmente en el ámbito familiar: padres e hijos menores incluidos. La pandemia Covid-19 ha conseguido que esta situación se normalice, al convertirse en herramientas y vías necesarias en la práctica diaria, y no de puro lujo u ostentación social.

[207] Audios, fotografías, capturas de imagen, documentos escritos, *links* de acceso a *webs*, etc.

la salud[208], la seguridad nacional[209], y los suministros alimenticios o de primera necesidad[210], en su caso.

La educación obligatoria (EPO y ESO), las academias de formación privadas y por supuesto la universitaria, quedaron suspendidas de manera presencial, realizándose grandes esfuerzos por parte de las instituciones públicas y privadas, los profesores, los progenitores (en su caso) y los alumnos, procurando la continuidad por la vía telemática: así ha comenzado un nuevo estilo docente que, como veremos, modifica la naturaleza del propio aprendizaje.

1.2.1. NNTT, RRSS e Inteligencia Artificial: herramientas necesarias, aunque no imprescindibles

La actual docencia universitaria parte de nuevos diseños y estrategias, en la búsqueda de experiencias que proporcionen mejoras significativas en el aprendizaje. Las innovaciones docentes que se están implantando paulatinamente, procuran herramientas[211] cuyo manejo supone la mejora de resultados en cualquiera de sus ámbitos, incluyendo la enseñanza y aprendizaje en Derecho.

---

[208] Hospitales públicos, Centros de Atención Primaria, clínicas sanitarias privadas, etc., fueron centros de trabajo que no solo continuaron abiertos, sino que llegaron incluso a colapsarse por motivos obvios.

[209] Las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad (Policía Nacional, Guardia Civil, Policías Locales, Cuerpos de Policía Autonómicos), y los Cuerpos Comunes (Ejército y Armada) como la Unidad Militar de Emergencia (UME), son ejemplos de profesionales del ámbito público, que no podían quedar confinados, con el fin de dar unos servicios fundamentales al ciudadano.

[210] Como los centros de alimentación y productos de primera necesidad, su logística de distribución, o los servicios eléctricos y de gas, fueron ejemplos de actividades profesionales que no podían quedar vetadas por los confinamientos de la población mundial.

[211] No solo la aplicación de NNTT o la utilización de redes sociales, sino el aprovechamiento de la Inteligencia Artificial (IA) como innovación que se abre a diferentes campos en la vida del ser humano, entre la que no podemos descartar la formación universitaria. Percibir, comprender y tomar decisiones, son aspectos en los que estas nuevas vías pueden ayudar a mejorar tanto la docencia universitaria, como el aprendizaje del alumnado.

La mejora de la calidad, la internacionalización o el currículo del estudiante, son algunos de los objetivos marcados en gran parte de las Instituciones Universitarias mundiales. “Por supuesto, no ha sido fácil asumir todos estos retos, en cuanto hemos tenido que abandonar los viejos paradigmas universitarios, para emprender un nuevo camino en la enseñanza, que conlleva modelos pedagógicos y estrategias didácticas novedosas” (Flórez Álvarez, 2021, p.146).

No obstante hemos de asumir que la docencia y el aprendizaje, han existido desde tiempos muy antiguos sin necesidad de teconologías o formas de comunicación, percepción y comprensión. Es decir, bienvenidos todos los instrumentos que nos ayuden a mejorar y avanzar, pero no son el único camino a seguir. Ejemplo curioso de ello es la selectiva educación que actualmente reciben los hijos menores de grandes profesionales de la vanguardia tecnológica (Silicon Valley[212], EEUU), asistiendo a colegios totalmente libres de tecnologías: no se permiten ordenadores, móviles, o cualquier dispositivo electrónico en ningún caso. Parten así de un modelo de educación y aprendizaje mucho más natural y no dependiente de las NNTT, RRSS o IA.

En todo caso, las herramientas citadas se están utilizando cada vez más en nuestros sistemas universitarios, y eso no podemos obviarlo.

2. CONCEPTO DE INNOVACIÓN

Según la Real Academia Española, innovar se define como la alteración de algo, introduciendo novedades. Aplicándolo a la universidad, podría definirse como aquellos cambios que se producen, todos entendemos que, para mejorarla. Pero ¿todos los cambios son para mejorar, o simplemente para dejar constancia del interés por reemplazar algunos aspectos, pese a todo?

[212] Apple, Ebay, Google, Intel, AMD, Hewlett-Packard, etc.

2.1. Valor añadido, cambios y diferenciación

Se discute continuamente sobre la necesidad de renovarse o morir, incluyendo a las Instituciones Universitarias tanto en el sector público como en el privado. En todo caso existe en la actualidad una auténtica competición o *ranking* universitario a nivel mundial, donde los idiomas o las distancias dejaron de ser límites para aprender, pero sí para seleccionar a un alumnado más cualificado y preparado, modificando así las tendencias docentes y de aprendizaje. La continua demostración de las universidades en exponer sus beneficios y bondades a los futuros alumnos, necesita una reflexión profunda al respecto. ¿Queremos una universidad mejor que las anteriores, más adecuada a los nuevos tiempos, más eficiente en términos numéricos y estadísticos…? ¿Qué pretendemos al innovar en la universidad?

Las universidades españolas se estructuran prácticamente de una misma manera. Están desarrolladas bajo una estructura muy parecida entre sí, caracterizándose por fomentar un sistema académico uniforme, donde incluso la forma de acceder a las mismas, puede afirmarse que es prácticamente única.

Este sistema uniforme universitario no procura la innovación y mucho menos la diferenciación entre ellas. "Sin embargo esta homogeneidad tiene los días contados ya que las universidades necesitan buscar diferencias para responder a las demandas sociales que alcanzan no sólo a los estudiantes jóvenes que acceden por primera vez a los estudios superiores sino a la educación a lo largo de la vida" (García I., Gros B., 2013, p. 12).

Las universidades comienzan a buscar la diferenciación entre unas y otras, tanto desde la perspectiva docente como desde la investigadora. Ello equivale a tener que innovar y cambiar lo que ya está asentado y /o aceptado y estipulado, funcione mejor o peor. Da la impresión de que tanto los métodos docentes como los del aprendizaje del alumnado, han de ser continuamente evaluados, obteniendo así datos que nos permitan orientar esos

cambios e innovaciones, en búsqueda de un valor añadido que diferencie a unas de otras.

En este camino se nos puede olvidar lo primordial, el motivo de la existencia de los estudios superiores: el alumno. Este sujeto que debería ser la piedra angular de la universidad, con independencia de la parte investigadora de la misma. La investigación puede nacer en la empresa privada, pero el conocimiento, no debe depender (al menos únicamente) de ella.

No podemos tratar del mismo modo unos conocimientos de otros, ni unos alumnos de otros. Los contenidos y materias tratadas en la universidad, no puede ser considerada plana, sino que debe observarse desde un prisma poliédrico: igualar métodos docentes y sistemas de aprendizajes en estudios diferentes, puede resultar ser un caos y llegado el caso un despropósito. Innovar no es solo cambiar, sino hacerlo para mejorar. No es igual el estudio de Derecho, que la Física Cuántica. Tampoco el aprendizaje en Sociología, que en Ciencias Ambientales o Geografía e Historia.

Tampoco podemos obviar que el perfil de alumno, apenas está siendo analizado y tenido en cuenta a efectos de docencia. La universidad no tiene una edad concreta, ni debe cerrarse únicamente a los jóvenes que cierran ciclos medios y continúan en superiores. Deberíamos centrarnos (y así se innovaría sin lugar a dudas), en perfiles que no son los más habituales, pero a los que se les presta poca atención: los adultos o senior. Quizá estamos ofertando una universidad que impide que alumnos mayores y excelentes accedan a sus aulas, dejando así de promocionar esa otra universidad: la del alumno que aporta experiencia en el aula.

“La profundidad de los cambios a los que la sociedad actual está sometida afecta como no podía ser de otra manera, de forma extraordinaria también a la universidad. La transformación que están experimentando otras instituciones de educación superior en el mundo permite, ayuda y obliga a reflexionar sobre cuáles son las fuerzas reales que operan este cambio, con la necesidad de comprenderlas para ser capaces de dibujar, adecuadamente, el

rumbo que debe seguirse. Será necesario para sostener el pulso vivo ante el movimiento que trae las sucesivas olas de transformación que están llegando. La marejada pasará a arbolada, y habrá que estar preparados para ello" (Gértrudix Barrio M., Esteban Sánchez N., Gálvez de la Cuesta M.C. y Rivas Rebaque B., 2017, p. 76).

3. INEXISTENCIA DE UNA ÚNICA UNIVERSIDAD

3.1. Recopilación de información universitaria: ¿cuál es su objeto?

Según algunos autores, "las instituciones de Educación Superior han recopilado durante mucho tiempo grandes cantidades de información sobre sus estudiantes, programas e instalaciones" (Wiliamson, 2019, p.157). Toda esta infraestructura de datos, para otros autores equivale a la mercantilización de la Educación Superior, la cual no solo involucra a las personas, sino que también entran en juego las aplicaciones de las NNTT, la IA etc. En definitiva, una universidad cuya naturaleza va en paralelo al sistema capitalista (Komljenovic; Robertson, 2016, p.633).

Sin entrar en el fondo de esta cuestión, parece razonable afirmar que la obtención de información sobre los alumnos, sus resultados, el profesorado, el *ranking* universitario, etc., inexorablemente nos conducirá a una multiplicidad de universidades que se repetirán en la búsqueda de resultados optimizando recursos e innovando, lo que nos lleva a pensar que hay un modelo que se repite: no exactamente igual, pero repetitivo.

Nos preguntamos en el caso del estudio del Derecho de Familia, si realmente se pueden extrapolar datos globalizados para llegar (por ejemplo), a programar contenidos que se equiparan entre sí, con el pretexto de obtener titulaciones homogéneas en diferentes países, como ocurre con el sistema Bolonia.

3.2. Competición universitaria: enemigo público que se fagocita

¿El Derecho es igual en todos los Estados? ¿El Derecho de Familia es exactamente igual en cada territorio, incluso dentro del mismo país, como puede ocurrir en España con Andalucía y Cataluña? ¿Son todas las familias iguales o dentro de la diversidad de las mismas, disponemos de herramientas para que el alumno consiga un aprendizaje adecuado a su realidad? ¿Cuántas realidades deben analizarse, estudiarse, comprender y resolver? En definitiva, ¿han de ser todas las universidades iguales? En caso de innovación docente, ¿deben todas cambiar los mismos aspectos?

Intentar dar una respuesta única a estas respuestas, es equiparable a pretender creer que todos los hombres sean buenos o malos, sin admitir que la inmensa mayoría de estos, ni son absolutamente buenos ni malos.

En definitiva, "en las universidades, la perspectiva cognitiva sigue instalada como dominante y referida a buscar, analizar, seleccionar, filtrar y utilizar informaciones, las cuales parecen clave para la alfabetización digital. Los modelos educativos, cada vez más competitivos, dejan de lado la vida cotidiana, las experiencias y los caminos que construyen los usuarios desde sus propias perspectivas y la de sus pares" (Quirós Velasco, 2019, p.154).

Coincidimos con lo descrito por la autora, toda vez que dada la experiencia como docente en Derecho de Familia, se confirma la preocupación del alumnado por aprobar la asignatura, en lugar de comprender y asimilar el Derecho aplicable en cada caso. Incluso en algunos docentes, la tendencia es la de emitir información válida en las aulas, evitando a cualquier precio que se produzcan dudas, discusiones, y otras situaciones que puedan hacer peligrar el tiempo trabajado en las aulas. Es decir, transmitir qué indican asépticamente el Código Civil ya las leyes aplicables en cada caso, evitando así el pensamiento crítico, la empatía, el

razonamiento, la lógica o incluso las emociones de quienes han de aprender.

Es evidente que cada universidad debe ser distinta: tiene que serlo. Igualmente las diferentes estructuras jerárquicas deberían acercarse a sus realidades, sin pretender el plagio de sistemas implantados en universidades bien posicionadas. No atrevemos a indicar que incluso en la misma universidad, dentro del mismo departamento y asignatura, la docencia y el aprendizaje, habrán de acercarse al alumnado, a la realidad social, económica y familiar común, analizando otros modelos de familia y su afectación.

Sin embargo, se repiten contenidos (en ocasiones desfasados), se utilizan modelos de aprendizaje desfasados y descoordinados respecto al alumnado, perdiendo así el potencial que cada universidad, departamento y asignatura de Derecho de Familia (en nuestro caso), puede potenciar, innovando precisamente con los cambios necesarios para distinguirse unos de otros. Ciertamente existen materias duras que no se prestan a disponer de esta elasticidad, como pueden ser las matemáticas o la física. Pero en el caso de ciencias sociales y jurídicas, el método de aprendizaje ha de disponerlo el profesor en última instancia, y su modelo marcará un tipo de universidad u otro.

4. RESETEO SISTEMÁTICO PARA NO PECAR CON DESIDIA

Así las cosas, y desde la perspectiva del Derecho de Familia, es razonable replantearnos los métodos docentes aplicados. ¿Por qué? Porque no se acompasan a los tiempos que vivimos.

Las redes sociales, los informativos televisivos, la prensa escrita, la radio y cualquier medio o razonablemente fiable[213], deberían ser fuentes plurales hacia las que mirar al aprender. La realidad y la práctica diaria (en el caso del Derecho de Familia),

[213] Habría que analizar cada una de ellas antes de ser utilizadas en la docencia universitaria.

nos golpea continuamente ofreciendo casos aplicables a todas las situaciones que se describen en el las normas jurídicas. ¿Por qué no aprovechar esa realidad para analizarla y aprender la materia (al menos en parte) basándonos en ella?

Las revistas del corazón, los programas de tertulia, etc., pueden servir (y sirven), para acercar al alumno a la realidad más fresca y latente del momento. Las separaciones y divorcios de personas públicas, los convenios a los que llegan los progenitores respecto a sus hijos menores, las pensiones que se dictan a golpe de sentencia, las herencias, y un largo etc., de situaciones reales, nos pueden ayudar a acercar estos conflictos a las aulas, utilizando métodos de aprendizaje adecuados (como el método del caso), para procurar un análisis profundo del asunto a resolver, razonarlo, sentirlo, entenderlo, valorarlo y en última instancia, proponer soluciones reales para su resolución. Es decir, el docente se acerca o media entre el caso a resolver y el alumno en proceso de aprendizaje.

Algunos autores opinan que "el docente-mediador, además, debe ser consciente de que los instrumentos descritos resultan sumamente apropiados para incidir en el desarrollo de competencias transversales. Así mismo, es esencial la búsqueda constante de planteamientos que resulten motivadores para el alumnado y por tanto, para su aprendizaje" (Ruíz Muñoz y Ruíz-Mora, 2014, p.418-419).

El Derecho Civil en general y el Derecho de Familia en particular, se regulan con normas jurídicas que cambian poco a lo largo del tiempo, a pesar de que la sociedad muta constantemente, como puede observarse al escuchar las experiencias de los propios alumnos (en su caso). Es por ello que el docente debe procurar, no solo transmitir conocimiento, sino que provoque en el alumno la duda razonable, el espíritu positivo y crítico a la propia norma, y por supuesto promueva la resolución o búsqueda de solución o posibles alternativas para ello.

Es necesario un reseteo continuado en el docente, pues es la pieza de aquella gran máquina denominada universidad, que realmente provoca un efecto directo, una revolución interna en el interior del alumno. Ese trabajo de limpieza y actualización, es posible en el docente, trabajando diferentes materias transversales a su especialidad, relacionadas siempre con la misma. El enriquecimiento del alumnado puede ser sorprendente, y con seguridad será una forma distraída y amena de consolidar conceptos y flexibilizar el pensamiento jurídico, dentro los márgenes (como no), de la norma aplicable en cada caso. Una labor complicada, pero preciosa al observar los resultados en cada uno de sus alumnos.

5. CONCLUSIONES

- El periodo de pandemia ha sido un revulsivo en la docencia universitaria, ya que los confinamientos nos obligaron a manejar las NNTT y las RRSS.

- Debemos aprovecharnos de todas las herramientas disponibles. Tenerlas en cuenta no significa que deban obligatoriamente que utilizar todas. Las NNTT, RRSS y la IA, son necesarias, pero no imprescindibles.

- La innovación docente implica cambios, pero no han de realizarse modificaciones en el sistema universitario únicamente para copiar modelos que se publicitan al alza, como si se tratara de un negocio económico.

- La universidad debe ser accesible a cualquier persona: con cualquier edad y circunstancias personales. La universidad debe adaptarse al alumno, no al contrario.

- Cada universidad es distinta, al igual que cada departamento y cada asignatura. Pero la diversidad o diversificación, no debe procurarse con fines de *status* o *rankings.*

- El alumno es la pieza más sensible de la universidad: la que requiere más cuidado, pues su formación está en juego. Pero el

docente es la figura sobre la que ha de basarse, apoyarse el alumnado. Por ello, es indispensable la vocación docente: más importante que la investigadora.

BIBLIOGRAFÍA

Flórez Álvarez, L.A. (2021): Innovar en las aulas el aprendizaje del derecho: la digitalización y la inteligencia artificial en los modelos pedagógicos y las estrategias didácticas del futuro. En Fontestad Portalés, L. y Jiménez López, M.N. (Coords.), *Reflexiones sobre la innovación docente en la enseñanza universitaria* (pp. 146), Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra).

García, I. y Gros, B. (2013) Innovar para enseñar. En Bautista G. y Escofet A. (Eds.), *Enseñar y aprender en la universidad. Claves y retos para la mejora* (pp.12), Octaedro-ICE, Barcelona.

Gértruix Barrio, M., Esteban Sánchez N., Gálvez de la Cuesta M.C. y Rivas Rebaque B. (2017) La innovación educativa como agente de transformación digital en la Educación Superior. Acciones para el cambio. *La innovación educativa como agente de transformación digital en la Educación Superior. Acciones para el cambio* (pp. 76), Dykinson, Madrid.

Quirós Velasco, M.T. (2019) Aprendizaje: pensar y sentir, razón y emoción. A propósito del capítulo de Joan Ferrés, María-Jose Masanet y Julio-César Mateus «Tres paradojas en la aproximación a la Tecnología Educativa en la univesridad española». En Castañeda L. y Selwyn N. (Eds.), *reiniciando la universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales* (pp.154), Oberta UOC Publishing, Barcelona.

Ruíz Muñoz, M.J. y Ruíz-Mora, I. (2013) Metodologías de aprendizaje colaborativo basadas en situaciones reales. Aplicaciones en las titulaciones de Comunicación. En Rodríguez Terceño, J (Coord.), *Nuevas perspectivas modales para la enseñanza superior* (pp. 418-419), Vision Libros, Madrid.

Williamson, B. (2019): La arquitectura oculta de la Educación Superior: construir una infraestructura de *big data* para la «universidad inteligente». En Castañeda L. y Selwyn N. (Eds.), *reiniciando la universidad. Buscando un modelo de universidad en tiempos digitales* (pp.157-158), Oberta UOC Publishing, Barcelona.

Capítulo 29

LA APLICACIÓN DE ALGORITMOS DE *MACHINE LEARNING* EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL

Jaime Criado Enguix
Contratado Predoctoral FPU. Dpto. Derecho Procesal, Universidad de Granada.

SUMARIO: l. INTRODUCCIÓN. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL SISTEMA DE IA. 2. HERRAMIENTAS DE JUSTICIA PREDICTIVA. 3. LA INEXPLICABILIDAD DEL ALGORITMO COMO OPORTUNIDAD DOCENTE. DESCRIPCIÓN DE LA INICIATIVA. 4. RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIÓN FINAL. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL SISTEMA DE IA

Asistimos, en los últimos, a una especie de revolución digital, marcada por la sucesión de tecnologías cada vez más sofisticadas e inteligentes, encaminadas a la imitación de la inteligencia humana, y a una labor no sólo asistencial, sino también, en algunos campos, sustitutiva de la labor humana.

El ciudadano de a pie se ve inmerso en una nebulosa de conceptos normalmente de origen anglosajón, cuyo significado, en muchas ocasiones, desconoce, a saber: *big data*, *cryptocurrencies*, *machine learning*, *blockchain*, *deep learning*, *smart contract*, *data mining*, entre muchos otros. Se hace necesario, pues, a los efectos de esta intervención, aclarar, al menos, qué se entiende por Inteligencia Artificial, y, en concreto, entrar a conocer, siquiera sucintamente, su falta de transparencia o explicabilidad, como desafío y aliciente para el alumnado para tratar de comprender y descifrar sus decisiones, y construir las suyas propias. El Parlamento Europeo[214] incide en la relevancia

[214] Vid., Parlamento Europeo (2022), Informe sobre la inteligencia artificial en la era digital, Considerando 83º.

de la alfabetización digital como elemento clave para aprovechar plenamente las ventajas de esta tecnología, evitando, con ello, que la falta de conocimientos derive en una brecha digital.

Por consiguiente, no podemos comenzar este análisis sin arrojar, de entrada, el concepto de IA que proporciona el Parlamento Europeo y el Consejo, en su Propuesta de Reglamento por el que se establecen normas armonizadas en materia de Inteligencia Artificial[215]; define, en su art. 3.1, IA como: "*el software que se desarrolla empleando una o varias de las técnicas y estrategias que figuran en el anexo I (a saber, Estrategias de aprendizaje automático, incluidos el aprendizaje supervisado, el no supervisado y el realizado por refuerzo, (...)). Y que puede, para un conjunto determinado de objetivos definidos por seres humanos, generar información de salida como contenidos, predicciones, recomendaciones o decisiones que influyan en los entornos con los que interactúa*".

En una línea bastante similar, el Grupo de Expertos de Alto Nivel sobre Inteligencia Artificial (*High-Level Expert Group on Artificial Intelligence*) de la Comisión Europea, define IA como aquellos "*sistemas de software (y posiblemente también de hardware) diseñados por humanos que, ante un objetivo complejo, actúan en la dimensión física o digital: percibiendo su entorno, a través de la adquisición e interpretación de datos estructurados o no estructurados, razonando sobre el conocimiento, procesando la información derivada de estos datos y decidiendo las mejores acciones para lograr el objetivo dado (…)*"[216].

No podemos adentrarnos en el ámbito doctrinal sin antes mencionar a MCCARTHY, considerado padre de la IA, quien, en

---

[215] Comisión Europea (2021), Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial (Ley de Inteligencia Artificial) y se modifican determinados actos legislativos de la Unión. Bruselas, 21.4.2021 COM (2021) 206 final. 2021/0106(COD).

[216] European Commission, Independent High-Level Expert Group on Artificial Intelligence: A definition of AI: main capabilities and disciplines, 8 April 2019, p. 6.

1956[217], por vez primera, acuño este término, y lo definió como: "*la ciencia e ingeniería de hacer máquinas inteligentes*".

Con el paso del tiempo, la definición de MCCCARTHY ha ido cayendo en la obsolescencia. Ya lo advirtió en su momento BARONA VILAR, que, a medida que la tecnología ha ido avanzando, y también lo ha hecho nuestra capacidad de comprensión de la misma, el mismo concepto de IA ha ido variando[218].

MUÑOZ VILLAREAL y GALLEGO CORCHERO[219] ayudan en la concreción de este término. Señalan que, cuando hablamos de IA, fácilmente se puede caer en el error de pensar únicamente en robots, no obstante, estos sistemas abarcan mucho más: están presentes cuando la cámara reconoce los rostros, cuando realizamos búsquedas en Internet, o cuando usamos *Google Maps*, entre otros ejemplos cotidianos.

El campo de la IA no abarca un solo concepto o sistema, sino un conjunto de áreas diversas, que pueden complementar nuestra noción actual de inteligencia artificial, a saber: aprendizaje de máquina, aprendizaje profundo (*Deep learning*), procesamiento de lenguaje natural (PLN), Chat GPT y *chatbots*, entre otros tantos[220].

---

[217] En julio de 1956, se celebró la Conferencia de Verano en Inteligencia Artificial en el Dartmouth Collage, organizada por John MaCarthy a la cual asistieron otros nueve noveles científicos, como Marvin Minsky, Claude Shannon, entre otros, para presentar sus respectivos trabajos y poner en común una serie de líneas de investigación para futuras investigaciones. Esta Conferencia constituyó el punto de inflexión a partir del cual arrancaría la IA como campo de investigación.

[218] Barona Vilar, S. (2021). *Algoritmización del derecho y de la justicia. De la Inteligencia Artificial a la Smart Justice*, Ed. Tirant lo Blanch, 2021, p. 94.

[219] Muñoz Villareal, A., Gallego Corchero, V. (2019). "Inteligencia artificial e irrupción de una nueva personalidad en nuestro ordenamiento jurídico ante la imputación de responsabilidad a los robots", *Inteligencia artificial y riesgos cibernéticos. Responsabilidades y aseguramiento*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, p. 69.

[220] Al respecto, vid., Arenas, M., Arriagada, G., Mendoza, M. y Prieto, C. (2020). *Una breve mirada al estado actual de la Inteligencia Artificial, Pontificia Universidad Católica de Chile*, dado que despliegan un análisis de rigor en torno a las principales ramas de la IA y sus usos más frecuentes.

Frente a ello, no han faltado los autores que han tratado de clasificarlas en compartimentos estancos, entre ellos, sin duda, LÓPEZ DE MÁNTARAS[221]. Este autor distingue entre IA débil e IA fuerte: la primera alude a la ciencia o ingeniería que permite programar ordenadores de forma que realicen tareas que requieren inteligencia; y, la segunda, representa aquella ciencia que permitirá emular la inteligencia humana mediante máquinas. Dos conceptos que aluden, básicamente, a las dos corrientes de la IA, el conexionismo (IA débil) y la ingeniería del conocimiento (IA fuerte). Sin embargo, otros muchos autores, entre ellos, el recién citado, subdividen, a su vez, estas dos categorías en cuatro modelos. El primero de ellos es el modelo simbólico, luego el conexionista, el evolutivo y el corpóreo.

En dicho concepto, el modelo simbólico se corresponde con la IA que se basa en el razonamiento lógico y en la búsqueda heurística para comprender los problemas, sin la necesidad de integración del sistema a un cuerpo o la necesidad de que esté situado en un entorno real, operando con representaciones abstractas del mundo real, que se basan en lenguaje de representación matemática. Dicho modelo de representación lógica ha avanzado de la simple programación de un sistema hacia nuevas aplicaciones que involucran la toma de decisiones y el aprendizaje.

El aprendizaje permite que la inteligencia artificial pueda realizar procesos de decisión basados en los criterios aprendidos, los cuales pueden ser revisados, o no, por un experto humano. Dicho proceso se programa por medio de algoritmos. El algoritmo, entiende MERCADER UGUINA[222], es "*(…), un conjunto de instrucciones matemáticas, una secuencia de tareas destinada a conseguir un cálculo o un resultado (…), una descripción precisa de los pasos que nos llevan a la solución de un problema planteado*".

Básicamente, el algoritmo se materializa en un conjunto de instrucciones, comandos o parámetros aplicables a una

[221] López de Mántaras, R. (2017). *Inteligencia Artificial*. Ed. Catarata, p. 18.
[222] Mercader Uguina, J.R. (2022). *Algoritmos e inteligencia artificial en el derecho digital del trabajo*, Ed. Tirant lo Blanch, p. 18.

determinada situación que es el objeto de tratamiento por el algoritmo. Dicho conjunto de soluciones o comandos no es aleatorio, sino que proviene de un número de casos idénticos o similares que permiten al algoritmo basar sus decisiones, en orden a obtener un resultado válido.

Bajo un prisma más científico-técnico, se podría decir, en términos del ingeniero ALBORNOZ CABELLO[223], que el aprendizaje automático (*machine learning*) constituye una de las ramas de la IA que permite incorporar técnicas para que las máquinas aprendan, lo cual se logra "*a través de la búsqueda de algoritmos y heurísticas que trasladan muestras de datos en programas de computadora, sin necesidad de que estos sean totalmente escritos*".

Para interpretar y comprender estos datos, el ser humano no es capaz de programar un conjunto concreto de especificaciones para las tareas que desea emplear la máquina, lo que determina la necesidad de dotar a las computadoras de la capacidad de aprender de la experiencia (pasada) y, por medio de lenguaje matemático e indicadores, llevar a cabo predicciones, correlaciones entre patrones (no guiados por una relación de causalidad[224]), adaptándose con ello a las nuevas situaciones que se les impone, al igual que haría un ser humano, que es donde se aplicaría el aprendizaje automático.

El investigador RAMÓN SUÁREZ[225] afirma que el aprendizaje automático es disruptivo básicamente porque deja el

---

[223] Albornoz Cabello, G.A. (2021). *Aplicación del aprendizaje automático supervisado en el mantenimiento predictivo de los motores eléctricos de inducción en las empresas mineras del Perú*, Tesis, Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Universidad Nacional del Centro del Perú, pp. 24-25.

[224] Al respecto, COTINO HUESO explica magistralmente que "frente a la contrastación de una hipótesis a partir de los datos, se descubren correlaciones sin conocer previamente la causa. Así sucede al probar casi aleatoriamente la posible correlación entre datos en principio totalmente distantes". *Vid*. Cotino Hueso, L. (2017). "Big data e inteligencia artificial. Una aproximación a su tratamiento jurídico desde los derechos fundamentales", *Dilemata*, núm. 24, p. 133.

[225] Suárez Xavier, P.R. (2021). *Gobernanza, inteligencia artificial y justicia predictiva: Los retos en la administración de justicia ante la sociedad en red*, Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, p. 343.

sistema clásico de programación, donde el desarrollador elabora un sistema retroalimentado de reglas y datos para obtener respuestas del sistema, para un nuevo modelo donde el conjunto de datos y de soluciones alimentan el algoritmo que produce reglas analizando dichos parámetros.

Así, el empleo de la IA resulta cuando menos novedosa, por cuanto tiene la capacidad de autoaprender de experiencias pasadas, analizar el entorno al que se enfrenta, y arrojar predicciones probabilísticas basadas en correlaciones entre patrones, y no en una relación de causalidad.

Concretamente, por la materia que vengo impartiendo en la Universidad de Granada, Procesal II (Proceso Penal), llama poderosamente la atención las herramientas de IA de predicción y evaluación de riesgos (o herramientas de justicia predictiva).

2. HERRAMIENTAS DE JUSTICIA PREDICTIVA

Las herramientas inteligentes predictivas comportan aquellos sistemas tecnológicos que vaticinan eventos futuros, y, pueden, por ejemplo, valorar la existencia de posibles y potenciales peligros o riesgos que pueden acontecer, como, *v.gr.*, si un presunto autor del delito – ya detenido - tiene riesgo de fuga o de reiteración delictiva.

Y es que, si bien los algoritmos no son una ciencia perfecta e infalible, lo cierto es que miden el grado de probabilidad de que algo suceda en base a los datos existentes y recopilados; esta información, recabada en la actividad policial (fase previa al proceso), sin duda, sirve de orientación al Juez para determinar las medidas cautelares a adoptar en fase de instrucción judicial. Así lo argumenta la magistrada SÁNCHEZ CORDERO, en sentencia de la AN (Sala de lo Contencioso), de 30 de septiembre de 2020 (núm. rec. 2187/2019), Fundamento de Derecho Tercero, "*la medición policial del riesgo no es decisiva para el juez, pero es información especializada de asesoramiento útil para la valoración judicial de la «situación objetiva de riesgo para la víctima» que exige la ley procesal en la adopción de medidas cautelares de protección, junto con otros instrumentos de valoración*".

Regularmente, los jueces han basado sus decisiones en las máximas de la experiencia, infiriendo conclusiones a partir de las probabilidades deducidas del conglomerado de los datos y de las circunstancias concretas de cada caso e, inevitablemente, de los resultados de casos anteriores prácticamente iguales o muy similares. Si bien estos profesionales han recibido amplia y extensa formación, y disponen de recursos legales y jurisprudenciales para ello, en ocasiones, con casi total probabilidad, albergan o habrán albergado *"a reasonable doubt"*[226], habida cuenta de que los casos concretos siempre presentan matices, y de que la predicción de comportamientos futuros resulta siempre complicada -máxime para aquellos jueces que no tienen apenas experiencia-.

El hecho de que el Juez o Fiscal en ocasiones albergue una duda razonable no quiere decir que la IA se torne en imprescindible para asistir o, en un caso extremo, sustituir la labor de estas autoridades en la toma de decisiones basadas en la predicción de comportamientos futuros y en la detección de posibles riesgos, pues, como apuntábamos, la IA no se trata de una ciencia exacta, sino que presenta sus luces y sus sombras[227]. Actualmente, se ha vertido ingente doctrina en torno a si la labor predictiva del algoritmo debe ser asistencial, complementaria o sustitutoria. Más allá de cualquier posicionamiento, lo cierto es que, a día de hoy, existen cuestiones pendientes por resolver, como: ¿quién responde de los perjuicios ocasionados por un algoritmo predictivo que arroja una estimación errónea? ¿cómo

---

[226] Por fortuna, nuestro ordenamiento jurídico prevé un sistema de doble instancia, un sistema de recursos a través del cual las partes pueden procurar la modificación o anulación de una resolución judicial aún no firme que les perjudica.

[227] Además, ésta – deshumanizar la justicia - no ha de ser el fin primordial de la IA, sino más bien, como indica la jueza e investigadora CUATRECASAS MONFORTE - "dotar a la Administración Pública de mejores y más medios técnicos que sirvan para auxiliar y dar soporte a los ya existentes y a las personas que están al servicio de la investigación de las causas penales". *Vid*., Cuatrecasas Monforte, C. (2022). *La Inteligencia Artificial en el proceso de instrucción español: posibles beneficios y potenciales riesgos*, Universita Ramon Llull, p. 316.

rebatir un resultado algorítmico, cuyo razonamiento decisorio es opaco, o inaccesible al justiciable?

Personalmente, hasta tanto se diluciden estas cuestiones, lo prudente, por el momento, es, como bien establece MARTÍN DIZ[228], "*posicionarse hacia la admisibilidad de sus funciones asistenciales de apoyo a decisiones jurisdiccionales (o arbitrales), dando soporte a las mismas desde las recomendaciones u orientaciones que puedan elaborar, pero sin sustituir ni reemplazar la actividad jurisdiccional o arbitral humana*".

En el marco del proceso penal, son varios los algoritmos predictivos de riesgo que se utilizan previamente por la policía judicial, auxiliando en base a la estimación arrojada por el algoritmo al Juez en la toma de decisiones concretas, que afectan a la libertad del presunto delincuente, como la adopción de medidas cautelares, o medidas con posteridad al juicio, como las relativas a la libertad condicional.

De entre las distintas herramientas que integran la "justicia predictiva", cabe comenzar por *Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions* (en adelante, COMPAS) técnica de evaluación de riesgos, por excelencia, empleada en el ámbito judicial penal estadounidense, desarrollada en 1998 por una empresa privada (*Northpointe*). Contiene un algoritmo que, por un lado, calcula la probabilidad de que un acusado reincida y, por otro, sugiere qué tipo de supervisión/tratamiento debería este recibir en prisión, y todo ello a partir de la información recopilada sobre su conducta pasada y la realización de un cuestionario. No obstante, el origen de los datos, la totalidad de los factores que se tienen en consideración y el peso que se otorga a cada uno de ellos, permanecen ocultos, por lo que resulta imposible entender qué hay detrás de los resultados que el sistema arroja.

---

[228] *Vid*., Martín Diz, F. (2021). "Modelos de aplicación de inteligencia artificial en justicia: asistencial o predictiva versus decisoria", *Justicia algorítmica y neuroderecho: Una mirada multidisciplinar*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, p. 83.

Además de COMPAS, existen otras herramientas inteligentes de evaluación de riesgos de reincidencia, entre los que cabe destacar:

- El algoritmo LSI-R (*Level of Service Inventory-Revised*), se usa en los permisos de salida y la libertad condicional de los procesados; aquí, la ponderación utiliza criterios como los antecedentes penales, lugar de residencia, educación, empleo, ocio, familia, problemas de alcohol o drogas, actitudes emocionales y personales.
- Por otro lado, se encuentra el algoritmo HART (*Harm Assessment Risk Tool*), diseñado por la policía de Durham (Inglaterra), cuya función es predecir el nivel de riesgo de los individuos de cometer delitos en un lapso de dos años, en base a criterios como la edad, el sexo o el historial de delitos; este algoritmo ayuda a determinar si el individuo que tiene un riesgo bajo puede ser enviado por los agentes de policía a un programa de rehabilitación denominado *Checkpoint*.
- En España, contamos, entre otros, con experiencias constatables mediante el sistema *VioGen*. Esta es una técnica informática de ámbito nacional, que emana de la Secretaría de estado de seguridad del Ministerio del Interior, en funcionamiento desde 2007, aunque ha sido objetiva de numerosas actualizaciones. Entre sus cometidos destaca la realización de valoraciones policiales del riesgo de las víctimas denunciantes de sufrir una nueva agresión o acto de violencia de género, y, en función del resultado, protegerlas.

En síntesis, los diversos tipos de algoritmos de riesgo analizados ponderan diferentes variables y son utilizados primordialmente con el objetivo de anticipar la decisión criminal o la reincidencia, e inclusive apoyan la toma de decisiones relacionadas con la libertad, rehabilitación o servicios sociales.

Tales técnicas plantean claros beneficios y utilidades tanto en el ámbito policial, como judicial y, por supuesto, en el ámbito académico, donde nos detendremos:

- En el plano jurisdiccional puede no sólo mejorar enormemente la eficiencia de los trámites judiciales, y mejorar la calidad de las decisiones emitidas por jueces, sino que les permite observar de manera estadística los precedentes más importantes relacionados a un caso, y muchas de sus variables, por lo que están llamados a convertirse en un asistente clave de los jueces.
- En la actividad policial, la capacidad de anticipar un futuro delito refuerza la labor policial predictiva de la policía, y le permite una asignación de recursos más eficiente.
- En el plano académico también podría reportar utilidades, principalmente por el desafío o estímulo que supondría plantear al alumnado tratar de superar, con respuestas jurídicas, la opacidad o difícil explicabilidad del proceso o resultado algorítmico.

Como bien señala MONTSERRAT DE HOYOS[229], la falta de transparencia sobre el funcionamiento en la toma de decisiones, o en torno al tratamiento de los distintos tipos de datos de que se nutre, es uno de los principales peligros o amenazas de la IA en el ámbito de la administración de justicia, por su incidencia negativa en el derecho de defensa de las partes.

Los algoritmos no pueden argumentar el por qué de sus decisiones. Ello resulta cuando menos objetable, por cuanto desprovee al justiciable de una base sobre la que recurrir, vulnerando su derecho a un recurso efectivo, que forma parte del contenido del derecho a la tutela judicial efectiva (art. 24 CE). Por

[229] Montserrat de Hotos, S. (2021). "Premisas y finalidades del Libro Blanco sobre Inteligencia Artificial de la Comisión Europea: perspectiva procesal del nuevo marco regulador", *Justicia algorítmica y neuroderecho: Una mirada multidisciplinar*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, p. 134.

ello, señala BARONA VILAR[230], resulta preciso "*construir una IA explicada*". Sería interesante iniciar esta labor desde las instancias académicas, en las aulas.

3. LA INEXPLICABILIDAD DEL ALGORITMO COMO OPORTUNIDAD DOCENTE. DESCRIPCIÓN DE LA INICIATIVA

En el grado en Derecho, en la Universidad de Granada, imparto, entre otras asignaturas, la asignatura Derecho Procesal Penal, para alumnos de tercero de carrera. Esta asignatura, al menos en mi experiencia como alumno, por su complejidad terminológica y extensión de normas técnicas, puede antojarse poco atractiva de estudia, a lo que hay que adicionar la breve duración de un cuatrimestre.

La enseñanza de esta materia demanda, sin duda, un nuevo enfoque metodológico. Nuestra propuesta piloto se centraría, concretamente, en una fase concreta de este proceso jurisdiccional: la fase de instrucción. En este punto, los alumnos recibirían, en primera instancia, una lección teórica acerca de la fase de instrucción, a saber, entre otros extremos: i) naturaleza jurídica de la instrucción; ii) plazos; iii) órganos competentes; iv) iniciación del procedimiento; v) desarrollo del sumario y diligencias de investigación; vi) medidas cautelares; vii) garantías procesales del detenido; viii) y fin de la instrucción.

Tras ello, y una vez superados los correspondientes *tests* o pruebas en clase para analizar el grado de comprensión de los conceptos teóricos, pasaríamos a la práctica, a la acción docente que se propone.

En un aula, por ejemplo, de sesenta alumnos, se pediría a estos que se organizasen en grupos de cuatro. A cada grupo se le asignaría la resolución de varios supuestos prácticos "reales",

[230] Barona Vilar, S. (2021). "Una justicia "digital" y "algorítmica" para una sociedad en estado de mudanza", *Justicia algorítmica y neuroderecho: Una mirada multidisciplinar*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, p. 54.

que, cuentan, como es lógico, con la decisión del Juez que ha sido competente para conocer del asunto.

Se detallaría a cada grupo de trabajo los datos que rodean el caso: la identidad del presunto infractor, sus antecedentes, características, las circunstancias agravantes o atenuantes concurrentes, así como el resto de indicadores que deberán valorarse: como la naturaleza o gravedad del hecho, la situación familiar y laboral del sujeto, entre otros factores. En base a estos datos, el alumno deberá decidir y motivar adecuadamente, conforme a las clases teóricas recibidas, si adopta o no una medida cautelar personal. Se les advertirá previamente en la correspondiente lección teórica de que tales medidas cautelares son sin duda las más trascendentes, habida cuenta de los bienes jurídicos a los que afectan, ya que suponen una limitación o una prohibición en el ejercicio de libertades individuales, señaladamente de la libertad de movimientos, de la que se puede privar al sujeto a través de la detención o de la prisión provisional, o se puede limitar su ejercicio con la libertad provisional. Medidas cautelares que por representar intromisiones de muy diferente entidad y, en la medida en que afectan a libertades fundamentales, han de acordarse sólo cuando resulte estrictamente necesario para el proceso penal.

Cada grupo de trabajo deberá decidir y razonar, en base al supuesto planteado, por ejemplo, si procede o no a decretar prisión provisional, en cualquiera de sus tres modalidades, comunicada, incomunicada o atenuada, o si opta por la imposición de un programa de rehabilitación, o de una medida de seguridad, u opta por la libertad provisional, o la detención del reo.

Evidentemente, aunque tales medidas persigan una misma finalidad, el modo en que se produce la privación en cada una de ellas es diferente. Por ello, independientemente de la opción por la que se opte, el grupo deberá, en su auto correspondiente, reproducir los hechos, la solicitud de medida cautelar planteada, y los razonamientos jurídicos que los lleva a acordar o rechazar la petición/solicitud planteada, sin perjuicio de que uno o más miembros del grupo tenga una opinión discrepante con respecto

al resto, y pueda hacer valer su punto de vista a la clase. Aclárese que la finalidad del trabajo en grupo no es tanto que todos los miembros del equipo alcancen una solución idéntica, como que entablen un diálogo sano, expongan sus posturas, y, a través de la escucha y el debate, se retroalimenten y puedan sacar sus propias conclusiones, y decidir finalmente si mantienen la misma postura, deciden matizarla, o cambiarla de plano.

El debate previo entre los compañeros, al darse en un contexto más distendido y cerrado, y al contar con varios puntos de vista, a buen seguro, les ayudará a aprender y extraer conclusiones oportunas que ayuden a reforzar su postura o, incluso, a cambiarla. Se valorará especialmente que la decisión que plantee cada grupo se corresponda con una adecuada argumentación en torno a la concurrencia o no de los presupuestos para que se pueda decretar, por ejemplo, la prisión provisional.

De forma simultánea, el docente someterá el funcionamiento de un determinado algoritmo para estimación del riesgo de reincidencia, al análisis de sus efectos prácticos por los alumnos. Consistiría en utilizar – previo acuerdo con la empresa o entidad que ostenta la patente – por ejemplo, el algoritmo PSA (*Public Safety Assessment*) - el cual se viene usando para determinar si el procesado puede permanecer en libertad hasta la etapa del juicio, teniendo en cuenta el nivel de riesgo de reincidencia o de no comparecencia a la audiencia de juicio - al objeto de someter a su resolución y criterio los casos planteados en clase. Una vez se conocen los resultados (*output*) que proporciona la máquina, y la decisión algorítmica por la que opta, se invitaría a cada grupo de cuatro a hacer una exhaustiva disección de lo decidido por la IA, para valorar y evaluar los sesgos, obstáculos, y problemas que se puedan detectar planteando una comparativa con su decisión, y también confrontándola con la que puede plantear el docente al respecto.

En este punto, se les pediría a los alumnos que argumentasen, por escrito, en qué medida la decisión o tutela cautelar adoptada por la máquina se ajusta a derecho, resulta o no respetuosa con los derechos fundamentales (como el derecho a la presunción de inocencia) y, sobre todo, se les pedirá que justifiquen si a su

criterio, la máquina valora o no adecuadamente la concurrencia de los presupuestos de procedibilidad de una medida cautelar: *periculum in mora*, *fumus boni iuris*, proporcionalidad, fin legítimo, etc. Esta fase argumentativa última de la actividad práctica es, a mi juicio, la más relevante, pues incita a los alumnos no sólo a analizar, estudiar y repasar los requisitos de adopción de una medida cautelar, y a manejar los preceptos de la LECrim vinculados a esta materia (Libro II, Título VI LECrim), sino a llevar a cabo un notorio y excepcional esfuerzo argumentativo para, de un lado, motivar su decisión "judicial" y, de otro, contradecir o corroborar la decisión cautelar adoptada por el algoritmo (y lo que es más importante en este segundo aspecto, descifrar no tanto la decisión que adopta la máquina, si no el por qué la adopta).

Esto plantea al alumnado un "reto" estimulante, en el que se le incita a confrontar su decisión con la del robot, y a reunir los fundamentos jurídicos adecuados para apoyar su postura, y contrarrestar otra. Esta tarea, de descifrar y justificar la solución algorítmica, y de defender la suya propia, a buen seguro, ayudará al alumnado a desarrollar esa IA *explicada* que acuña BARONA VILAR, y les ayudará a desarrollar, desde su fase formativa, la habilidad de escoger selectivamente la información y el material jurídico del que se dispone, y a razonar, con sólidos argumentos jurídicos, una adecuada solución a los problemas y conflictos jurídicos que se planteen. Y todo ello desde la óptica de la humanización de la tecnología y no de la tecnificación de la decisión.

4. RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIÓN FINAL

Con la iniciativa docente se espera, por el interés actual que suscitan las nuevas tecnologías, una participación más activa por parte del alumnado. Se reputará que esta metodología ha tenido éxito si se aprecia no sólo más intervenciones en clase, sino también un avance cualitativo en el dominio de aspectos básicos del proceso judicial penal.

La enseñanza del Derecho Procesal debe beneficiarse de los nuevos avances tecnológicos, no sólo como alternativa para amenizar las clases – sin perder nunca de vista el rigor científico-

jurídico – sino también como preparación para los nuevos desafíos del mañana, en que el alumnado, ya en calidad de abogado, o de representado, a buen seguro se verá en la situación de recurrir una decisión cautelar asistida por un algoritmo predictivo, cuyo *output* no comparta, y le cause un gravamen específico.

BIBLIOGRAFÍA

Albornoz Cabello, G.A. (2021). *Aplicación del aprendizaje automático supervisado en el mantenimiento predictivo de los motores eléctricos de inducción en las empresas mineras del Perú*, Tesis, Facultad de Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Universidad Nacional del Centro del Perú.

Arenas, M., Arriagada, G., Mendoza, M. y Prieto, C. (2020). *Una breve mirada al estado actual de la Inteligencia Artificial*, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Barona Vilar, S. (2021). "Una justicia "digital" y "algorítmica" para una sociedad en estado de mudanza", *Justicia algorítmica y neuroderecho: Una mirada multidisciplinar*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 21-58.

Barona Vilar, S. (2021). *Algoritmización del derecho y de la justicia. De la Inteligencia Artificial a la Smart Justice*, Ed. Tirant lo Blanch.

Cotino Hueso, L. (2017). "Big data e inteligencia artificial. Una aproximación a su tratamiento jurídico desde los derechos fundamentales", *Dilemata*, núm. 24, pp. 131-150.

Cuatrecasas Monforte, C. (2022). *La Inteligencia Artificial en el proceso de instrucción español: posibles beneficios y potenciales riesgos*, Universita Ramon Llull.

López de Mántaras, R. (2017). *Inteligencia Artificial*. Ed. Catarata.

Martín Diz, F. (2021). "Modelos de aplicación de inteligencia artificial en justicia: asistencial o predictiva versus decisoria", *Una mirada multidisciplinar*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 65-84.

Mercader Uguina, J.R. (2022). *Algoritmos e inteligencia artificial en el derecho digital del trabajo*, Ed. Tirant lo Blanch.

Montserrat de Hoyos, S. (2021). "Premisas y finalidades del Libro Blanco sobre Inteligencia Artificial de la Comisión Europea: perspectiva procesal del nuevo marco regulador", *Justicia algorítmica y neuroderecho: Una mirada multidisciplinar*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 129-146.

Muñoz Villareal, A., Gallego Corchero, V. (2019). “Inteligencia artificial e irrupción de una nueva personalidad en nuestro ordenamiento jurídico ante la imputación de responsabilidad a los robots”, *Inteligencia artificial y riesgos cibernéticos. Responsabilidades y aseguramiento*, Ed. Tirant lo Blanch, Valencia, pp. 67-98.

Suárez Xavier, P.R. (2021). *Gobernanza, inteligencia artificial y justicia predictiva: Los retos en la administración de justicia ante la sociedad en red*, Tesis Doctoral, Universidad de Málaga.

LA PLATAFORMA VIRTUAL BLACKBOARD Y SU USO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL

Jesús del Águila Martínez
Profesor Sustituto Interino de Derecho Procesal de la Universidad de Almería (acreditado a Contratado Doctor)

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA PLATAFORMA VIRTUAL BLACKBOARD. 2.1. Concepto. 2.2. Herramientas digitales que integran la plataforma Blackboard. 2.3. Posibles formas de evaluar en Blackboard Learn la adquisición de competencias prácticas de los estudiantes de Derecho. *2.3.1. Actividades*. *2.3.2. Evaluaciones*. 2.3.3. *Estadísticas de los resultados*. 3. NUESTRA EXPERIENCIA CON BLACKBOARD PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO PROCESAL. 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

La utilización de las plataformas virtuales en la enseñanza universitaria como complemento a la enseñanza presencial en el ámbito teórico y práctico se ha convertido en toda una "revolución" en los últimos años. En la era digital en la que nos encontramos inmersos, la educación en línea complementaria a la enseñanza universitaria presencial ha experimentado un crecimiento significativo. Ello, frente a la enseñanza tradicional, que prescinde totalmente de la enseñanza a través de plataformas virtuales y que utiliza métodos de enseñanza únicamente presenciales. En la actualidad, nos encontramos en un contexto en el que las plataformas virtuales permiten que la enseñanza-aprendizaje sea un híbrido entre la enseñanza presencial y la enseñanza en línea.

Los docentes, siempre en la búsqueda de encontrar otros medios y herramientas efectivas que lleguen a los estudiantes, hemos encontrado en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) las herramientas y programas informáticos para crear nuevas formas de comunicación en los distintos

sectores de la enseñanza; al tiempo que disponemos de una forma más rápida de poner a disposición de los estudiantes, los documentos, supuestos prácticos y transparencias PowerPoint, necesarias para llevar a cabo el desarrollo de las distintas asignaturas en el ámbito jurídico, pero también, en otras ramas de conocimiento.

Si bien es cierto que la enseñanza-aprendizaje a través de las plataformas virtuales ha venido implantándose con mayor fuerza en la última década, es durante los últimos años cuando han tenido mayor implantación en el sistema educativo. Ello se debe sin duda a la declaración del estado de alarma en la pandemia sanitaria que ocasionó el COVID-19, pues durante este período, los docentes nos vimos obligados a impartir toda la docencia en remoto, con las dificultades que ello conlleva. Sin perjuicio de que el uso de las plataformas virtuales ya se había implantado en la enseñanza universitaria presencial, esta etapa de pandemia sirvió para evidenciar que las plataformas virtuales son necesarias para la enseñanza universitaria en cualquiera de sus modalidades. En algunas ocasiones, para garantizar que el aprendizaje se lleve a cabo en cualquier contexto y 100% en remoto; y, en otras, como complemento a la enseñanza presencial, caso este que nos ocupa.

Hemos de indicar que en la enseñanza-aprendizaje a través de las plataformas virtuales, como es el caso de Blackboard, el docente desempeña un papel fundamental en el diseño y construcción de la plataforma, pues debe crear un ambiente virtual creativo y atractivo para los estudiantes. Sin embargo, no todos los docentes se han unido a la evolución y progreso de la enseñanza virtual, pues están aquellos que muestran reticencias a utilizar los medios virtuales para el intercambio de contenidos con los estudiantes[231], pues es claro que el uso de las aulas virtuales requiere una formación extra, adecuada y especializada que en muchas ocasiones es difícil de adquirir. Lo que es cierto es que de un modo u otro, el actual sistema de enseñanza del Plan Bolonia exige que mucha formación sea complementada a través de una plataforma virtual, pues la extinción de las asignaturas anuales y

[231] Scagnoli, N. (2000). El aula virtual: usos y elementos que la componen, 1-8.

el acortamiento del tiempo para impartir los contenidos, lleva consigo que parte del temario se lleve a cabo a través del autoaprendizaje de los estudiantes, y con mayor motivo en la enseñanza jurídica, caracterizada por amplios temarios que, en algunas ocasiones, exigen que parte del temario sean estudiados de forma autónoma por el alumnado y su evaluación se lleve a cabo a través de evaluaciones y actividades en la plataforma virtual.

De ahí que muchas universidades y organizaciones educativas, tanto públicas como privadas, ofrezcan desde la Unidad de Formación del Profesorado, cursos para realizar encuestas, evaluaciones y actividades. O, incluso, cursos de formación destinados a la impartición de clases magistrales a través de una plataforma virtual. Además de que el uso de las plataformas virtuales exija una formación mayor y adecuada en el uso de las TIC por parte de los docentes, los estudiantes también juegan un papel muy importante en el aprendizaje virtual, dado que este requiere dar mayor protagonismo a aquellos, en tanto que son los que deben participar activamente en el aprendizaje, sea este de forma individual o colaborativo.

Con todo lo expuesto, en el presente trabajo, vamos a explicar qué es la plataforma virtual Blackboard, las herramientas que la componen y su uso como complemento a la enseñanza práctica del Derecho Procesal; y ello, sin perjuicio de que en muchos centros educativos de enseñanza superior y universidades, la plataforma Blackboard es usada como el aula virtual para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje 100% en línea.

2. LA PLATAFORMA VIRTUAL BLACKBOARD

2.1. Concepto

La Blackboard es una plataforma virtual destinada a la enseñanza, aprendizaje, creación de comunidades, gestión de cursos y uso compartido de conocimientos teóricos y prácticos en línea. También se define como el espacio, dentro de la plataforma

e-learning[232], donde profesores y alumnos comparten contenidos en tiempo real, y en el que se realizan debates, se atienden consultas, dudas y se llevan a cabo evaluaciones de los estudiantes, interactuando por medio de herramientas virtuales y funcionalidades que ofrece la plataforma, permitiendo la retroalimentación y el intercambio bidireccional entre docentes y estudiantes.

Nació en 1997, como resultado de la unión entre dos empresas estadounidenses preocupadas por la gestión de la educación y la creación de cursos en línea, y su nombre deriva de la compañía fundada por Michael Chasen, Matthew Pittinsky, Stephen Gilfus y Daniel Cane.

La plataforma permite ser adaptada a las necesidades de cada comunidad educativa y permite a los docentes la creación de cursos, subir material de estudio, asignar tareas y evaluarlas, al tiempo que los estudiantes pueden acceder el material, ver tareas pendientes y conocer inmediatamente sus calificaciones.

Cuando hacemos referencia a la Blackboard, nos estamos refiriendo al conjunto de herramientas digitales que componen la plataforma en su conjunto, pues nos permite llevar a cabo la impartición de clases a través de videoconferencia, hasta controlar que los estudiantes entreguen prácticas libres de plagio. Esta última opción se realiza a través de una herramienta inserta en la plataforma Blackboard que permite obtener informes de originalidad. A su vez, nos permite a los docentes la posibilidad de habilitar *SafeAssign*, un programa antiplagio que permite a los docentes obtener el "Informe de Originalidad" de las prácticas creadas en Blackboard, haciendo una comparativa con las bases de datos institucionales.

---

[232] El *e-learning* es un término que proviene del inglés y significa *electronic learning*. Este concepto hace referencia a todas las actividades formativas que se dan exclusivamente a través de un dispositivo conectado a la red, lo que se suele llamar como aprendizaje electrónico, teleformación, formación online o aprendizaje virtual.

2.2. Herramientas digitales que integran la plataforma Blackboard

Del conjunto de herramientas que conforman la plataforma Blackboard para el proceso de enseñanza-aprendizaje, vamos a centrar nuestra atención en la Blackboard Learn, en la Blackboard Collaborate, y en la nueva Blackboard Ally, una herramienta digital incorporada recientemente a la plataforma Blackboard de la Universidad de Almería que ofrece contenidos en formatos como PDF etiquetado, HTML semántico, audio, ePub o braille electrónico, sin perjuicio de que Blackboard incorpora numerosas herramientas digitales, como son entre otras, Respondus LockDown Browser[233] o Wooclap[234].

La herramienta Blackboard Learn es actualmente la más usada como complemento a la enseñanza presencial en la enseñanza universitaria (pública y privada) y en la enseñanza básica. Destinada a crear un espacio virtual para cada curso y asignatura, permite a los docentes crear y compartir con los alumnos diferentes materiales de estudio (imágenes, textos, vídeos y audios), realizar tareas, poner anuncios, calificar a los estudiantes e incluso acceder a las clases por videoconferencia. Blackboard Learn es normalmente usada en un entorno de formación asincrónica, dado que las interacciones entre docentes y estudiantes se producen en espacios y periodos de tiempo distintos. Ello permite al docente crear actividades y prácticas para que los estudiantes las realicen en una fecha determinada.

La herramienta Blackboard Collaborate, en cambio, es usada para impartir las clases virtuales. Esta herramienta ha venido resultando muy útil en los últimos años debido a las medidas de aislamiento que se adoptaron por motivo de la COVID-19; y ello, porque permite el acceso a una sala virtual donde docentes y estudiantes interactúan en tiempo real, bien a través de un enlace, o bien a través de Blackboard Learn, los docentes pueden realizar

---

[233] A grandes rasgos, se trata de una herramienta integrada en Blackboard puesta a disposición de los docentes para realizar exámenes online en un entorno seguro a través de la plataforma.

[234] Herramienta que permite incluir actividades de aprendizaje en el aula, tanto presencialmente como en línea.

una clase magistral o una clase práctica, o incluso un simulacro de juicio como es el caso que nos ocupa en la enseñanza práctica del Derecho Procesal. Esta opción es posible en tanto y en cuanto la herramienta permite a los estudiantes dividir sus pantallas para interactuar con sus compañeros y profesores. Por lo tanto, a través de esta herramienta los docentes ofrecemos una formación sincrónica, dado que el aprendizaje tiene lugar en tiempo real con el profesor y permite a los alumnos participar entre sí.

En lo que respecta a la Blackboard Ally, se trata de una herramienta para mejorar la accesibilidad de los documentos y prácticas que se crean en la plataforma Blackboard, por lo que se trata de un software que analiza los contenidos de los cursos creados por los docentes según los estándares internacionales de accesibilidad y ofrece automáticamente alternativas para facilitar la inclusión de los estudiantes con diversidad funcional en el aprendizaje en línea. Además de facilitar a los estudiantes con necesidades especiales la realización de prácticas, Ally lleva a cabo un análisis y un diagnóstico del nivel de accesibilidad de los materiales incluidos en Blackboard, ofreciendo sugerencias que repercuten en una mayor integración social.

2.3. Posibles formas de evaluar en Blackboard Learn la adquisición de competencias prácticas de los estudiantes de Derecho

Como hemos indicado en líneas precedentes, la plataforma Blackboard Learn es usada normalmente de forma complementaria para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso la usamos en las asignaturas de Derecho Procesal. Esta herramienta es idónea para la adquisición de competencias prácticas de los alumnos de Derecho Procesal, pues permite a los docentes evaluar la adquisición de competencias prácticas en Derecho una vez que, presencialmente, los docentes hemos explicado el material teórico en clase con carácter previo.

2.3.1. Actividades

La creación de actividades consiste en la creación de una tarea por parte de los docentes para que los estudiantes matriculados en el Grado en Derecho la realicen en un periodo de tiempo determinado o con fecha de vencimiento. La creación de una actividad permite gestionar trabajos de los estudiantes, estos pueden ser individuales o colaborativos y permiten la retroalimentación y la valoración de la práctica de forma sencilla. Las actividades pueden versar sobre análisis de casos jurídicos, ejercicios basados en la resolución de casos jurídicos, redacción o trabajos de investigación, presentaciones de trabajos sobre un determinado tema jurídico de actualidad, comentarios de sentencia o informes o resúmenes sobre artículos de investigación.

La creación de una actividad debe realizarse en la pestaña disponible que aparece en la plataforma Blackboard "Área de Contenido", posteriormente podemos crearla "Individual" o "Grupal" y calificarla a través del "Centro de Calificaciones" disponible en el panel principal de Blackboard. Para la configuración de la actividad, si optamos por la opción de prácticas grupales, dentro de las opciones de configuración, podremos añadir el nombre del grupo, ponerlo visible, añadir los puntos posibles otorgados a la práctica y añadir a los estudiantes que sean competentes en el mismo grupo.

Posteriormente, desde la pestaña "Área de Contenido", pinchamos en "Evaluaciones" y "Actividad". En la creación de la tarea será obligatorio poner el nombre de la actividad y los puntos posibles asignados a la actividad. Opcionalmente, podrán adjuntarse archivos de actividad, poner fechas de vencimiento, detalles del envío, opciones de calificación, visualización de calificaciones y fechas en las que estará disponible la actividad.

La actividad permite añadir "Rúbricas" para señalar los criterios de evaluación de la actividad creada. Criterios que pueden asociarse a: actividades, wikis, blogs, foros de debate, preguntas de redacción o respuestas breves.

Tras la realización de prácticas por parte de los alumnos, los docentes accederemos al “Panel de Control”, “Centro de Calificaciones” y “Centro de Calificaciones Completo”. En el “Centro de Calificaciones” se muestran y gestionan las calificaciones y permite al alumnado, previa configuración del docente, consultar las notas de las actividades ya calificadas.

2.3.2. Evaluaciones

Además de la creación de actividades para la evaluación de las competencias de los alumnos del Grado en Derecho, los docentes tenemos la posibilidad de crear cuatro tipos de evaluaciones en Blackboard: evaluación, en sentido estricto, encuesta, autoevaluación y evaluación por pares.

Para evaluar los resultados, podemos utilizar preguntas con respuesta numérica, preguntas de opción múltiple, de verdadero y falso, de copa de pruebas, de correspondencia, preguntas de correspondencia, de opciones excluyentes, de escala de opinión y Likert, de oración confusa, preguntas de ordenación, de redacción, de rellenar espacios en blanco, incluyendo una o varias opciones, preguntas de respuesta breve, de respuesta de archivo, de respuesta de fórmula calculada, o bien preguntas de respuesta múltiple o de zona activa. Tras la realización de la evaluación, los alumnos podrán conocer automáticamente sus calificaciones.

2.3.3. Estadísticas de los resultados

Tras la realización de las actividades, evaluaciones o encuestas, los docentes podemos consultar la información estadística de los resultados de estas. Pinchando en la pestaña “Resultados de evaluaciones y encuestas”, que se encuentra en el “Menú Principal” de nuestra Blackboard, los docentes podemos consultar el “Informe Estadístico” y el porcentaje de los alumnos que contestó la opción correcta de varias opciones en sus evaluaciones. De ahí que Blackboard cuente con tres “Informes Estadísticos” sobre la realización de pruebas prácticas por parte del alumnado:

1) Los Informes de “Estadísticas de la columna” disponible en el “Centro de Calificaciones”, muestra el rendimiento general de los alumnos e incluye la puntuación promedio y la desviación

estándar, al tiempo que enumera el número de envíos del elemento que están en proceso o que necesitan ser calificados. Esta estadística está disponible para la elaboración de exámenes, encuestas, actividades, debates y wikis a través de la Blackboard y permite obtener información de cómo han realizado los alumnos las prácticas en atención al material facilitado. Además, permite establecer una comparativa del rendimiento de la clase con respecto a períodos anteriores.

2) Los Informes de "Estadísticas de Intentos", muestra cómo les fue a los alumnos en cada pregunta. Estas estadísticas suelen usarse también para confirmar si el contenido de la pregunta era claro o los estudiantes malinterpretaron las preguntas. Además, nos da a conocer información tal como, la puntuación promedio para cada pregunta, número de respuestas sin responder o intentos calificados de los alumnos. Como las encuestas realizadas son anónimas, no podrán consultarte las respuestas individuales de cada estudiante.

3) La columna "Análisis de Elementos" nos proporciona las estadísticas sobre el rendimiento general de evaluaciones y preguntas individuales. Esta herramienta contiene datos estadísticos de las dos anteriores, pero se presenta de forma diferente.

3. NUESTRA EXPERIENCIA CON BLACKBOARD PARA EVALUAR LAS COMPETENCIAS PRÁCTICAS DE LOS ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO PROCESAL

En este apartado, vamos a explicar de forma breve, como impartimos la parte práctica de las asignaturas de Derecho Procesal de la Universidad de Almería, centrándonos en la adquisición de competencias prácticas de los estudiantes a través de la plataforma.

La metodología empleada en las asignaturas que impartimos se aplica en las asignaturas de Introducción al Derecho Procesal, Derecho Procesal Civil y Derecho Procesal Penal del Grado en Derecho, así como en la asignatura de Derecho Procesal Laboral del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Se

establece una puntuación máxima de tres puntos para la adquisición de competencias prácticas, que se llevan a cabo en los Grupos de Trabajo de las asignaturas que evaluaremos a través de la plataforma Blackboard. Siendo los siete puntos restantes otorgados al examen teórico del Grupo Docente, cuya evaluación será a través de un examen presencial que se realizará en la fecha oficial. La metodología a la que hacemos referencia solo es aplicable a los estudiantes que siguen la evaluación continua, dado que los que no forman parte de ella, serán evaluados 100% de forma presencial en la fecha oficial que tenga fijada cada asignatura.

En primer lugar, los profesores de la asignatura, previa explicación del temario correspondiente, realizamos las transparencias y esquemas docentes a través del programa PowerPoint para añadirlos al "Área de Contenido" de la plataforma Blackboard. La explicación de los temas teóricos se lleva a cabo a través de las clases magistrales que impartimos siempre de forma presencial. Para la adquisición de las competencias prácticas en las asignaturas de Derecho Procesal, realizamos dos partes prácticas bien diferenciadas y ambas se realizan en el Grupo de Trabajo. Previamente, hemos creado las distintas actividades y evaluaciones que los alumnos deberán entregar a través de la plataforma Blackboard.

1) A la primera parte se le otorga una puntuación máxima de dos puntos. Estas prácticas, que serán siempre facilitadas previamente a los alumnos a través de la plataforma Blackboard, podrán consistir en el análisis de jurisprudencia, en la elaboración de una demanda o querella, o bien en la resolución de problemas jurídicos, dependiendo de la asignatura que pretendemos evaluar. Previamente, los docentes creamos una actividad a través de la plataforma virtual. Posteriormente, los estudiantes tendrán que realizarla y adjuntar la solución al supuesto en una tarea creada con una fecha de vencimiento.

En esta parte práctica, también realizamos simulación de juicios de los distintos órdenes jurisdiccionales (civil, penal, social y contencioso-administrativo). En muchas ocasiones, estas sesiones son grabadas por los estudiantes, siempre con su

consentimiento, y posteriormente los docentes las adjuntamos a la plataforma virtual para su corrección.

2) A la segunda parte se le otorga una puntuación máxima de un punto. Esta parte puede consistir en la realización de una evaluación tipo test en línea, creado previamente por los docentes que impartimos la asignatura a través de la plataforma Blackboard. Para la evaluación de este apartado, creamos un banco de preguntas tipo test que los docentes vamos introduciendo en el servidor. Este servidor distribuye diez preguntas a cada estudiante de forma aleatoria que deberán responder en el tiempo máximo de una hora. La evaluación siempre la configuramos de manera que los estudiantes deben responder por orden de aparición en la Blackboard, sin que puedan retroceder a la pregunta anterior. La puntuación otorgada a esta evaluación es de un punto por cada respuesta correcta y -0,25 puntos por cada respuesta incorrecta, no sumando ni restando las respuestas que los estudiantes dejen en blanco. Esta prueba se realiza a través de la plataforma Blackboard de forma presencial e individual. En algunas ocasiones, hemos hecho uso de las aulas de informática, y en otras, las realizamos en las mismas aulas donde se imparten los Grupos Docentes. Ello se realiza avisando previamente a los estudiantes mediante un anuncio en la plataforma para que ese día traigan cualquier dispositivo electrónico que les permita acceder a la plataforma Blackboard. Con carácter general, establecemos una contraseña de entrada a la evaluación, que previamente les facilitamos el día de su realización.

4. CONCLUSIONES

La plataforma Blackboard está concebida en la docencia de la universidad presencial en la enseñanza jurídica como un verdadero ecosistema virtual, dado que nos permite a los docentes a través de las herramientas de las que disponemos, poner a disposición de los estudiantes todo el material teórico y práctico necesario para llevar la adquisición de competencias jurídicas a los estudiantes, necesarias para superar las asignaturas de Derecho Procesal. Ofrece numerosas ventajas, entre las que destacan: (i) el contacto bidireccional entre docentes y

estudiantes; (ii) la realización de las prácticas a través de actividades o evaluaciones; (iii) el conocimiento automático de las calificaciones; o, (iv) la retroalimentación entre docentes y estudiantes (entre otras). Asimismo, entendemos que la plataforma virtual es una necesidad[235], especialmente en estos tiempos, pues es innegable que vivimos en una sociedad virtualizada. Esta necesidad se vio más acentuada si cabe tras la pandemia del COVID-19, que impuso la necesidad de impartir tanto los Grupos de Teoría como los Grupos Prácticos 100% en línea, y Blackboard fue la solución para ello. Sin perjuicio de la dificultad que supuso la adaptación de las universidades presenciales al modelo no presencial, se hizo evidente que gracias a la plataforma virtual Blackboard, miles de docentes y estudiantes pudimos seguir realizando nuestras tareas de forma satisfactoria, por lo que valoramos muy positivamente su implantación como complemento a la enseñanza presencial[236] y, en circunstancias extraordinarias, como modelo único de impartición de clases teórico-prácticas. Somos conscientes del esfuerzo que realizan las Instituciones Universitarias para estimular a los docentes a realizar cursos de aprendizaje para el uso de la plataforma virtual Blackboard. Sin embargo, también somos conscientes de algunos aspectos negativos sobre el uso de las TIC por parte de los docentes universitarios. Y es que, la plataforma virtual y sus continuas actualizaciones, suponen un gran reto para los docentes, toda vez que nos obliga a tener una carga extra de trabajo para adquirir los conocimientos

[235] En este mismo sentido, Aliaga, C. L. y Dávila, O. M. (2021). La plataforma Blackboard: una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Hamut´ay, Revista Internacional de Divulgación Científica*, 8(1), 42-58. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2237.

[236] En este mismo sentido, algún autor ha señalado que: "las aulas virtuales de la docencia presencial funcionan más como un apéndice o apoyo ad hoc al modelo de enseñanza tradicional, que como revulsivo o catalizador de la innovación pedagógica de la docencia universitaria" [Moreira, M., San Nicolás, M. B. y Sanabria Mesa, A. L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (Ried)*, 21(2), 179-198. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666].

informáticos necesarios. Ciertamente, en algunas ocasiones, supone un gran esfuerzo unido a la docencia y a la investigación.

En lo que respecta a los estudiantes, de una encuesta realizada al respecto en las asignaturas de Derecho Procesal, hemos concluido que la mayor parte de ellos ven la plataforma virtual como un complemento a la enseñanza tradicional, y que en ningún caso debe sustituir totalmente la docencia presencial. Si bien, hemos constatado también que, estadísticamente, los estudiantes prefieren sin duda la realización de clases teóricas y prácticas en formato presencial, pues señalan al respecto que sienten mayor motivación cuando realizan las prácticas grupales en clase con los docentes presentes en el aula, que las prácticas realizadas en formato online en distintos espacios a través de la plataforma Blackboard.

BIBLIOGRAFÍA

Scagnoli, N. (2000). El aula virtual: usos y elementos que la componen, 1-8.

Aliaga, C. L. y Dávila, O. M. (2021). La plataforma Blackboard: una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Hamut´ay, Revista Internacional de Divulgación Científica*, 8(1), 42-58. http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2237.

Moreira, M., San Nicolás, M. B. y Sanabria Mesa, A. L. (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (Ried)*, 21(2), 179-198. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20666.

Capítulo 31

OFICINA DE RECURSOS HUMANOS LABOR-US: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Julia Dormido Abril
Profa. Dra. Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Sevilla

SUMARIO: 1. EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA. 2. ASPECTOS METODOLÓGICOS. 3. LOS OBJETIVOS PERSEGUIDOS. 4. LOS RESULTADOS OBTENIDOS. 5. CONCLUSIONES.

1. EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA

Las y los docentes, con independencia de la disciplina a la que nos dediquemos, compartimos una misma preocupación, tal y como es la de captar la atención de nuestro estudiantado y conseguir su interés por la materia que estamos explicando. El recurso a la gamificación es cada vez más frecuente en las aulas, con carácter general y, como no podía ser de otra forma, en aquellas en las que se imparten las asignaturas de cualquiera de las ramas del Derecho, particularmente[237]. En concreto, en las siguientes líneas la referencia se hará con respecto al Derecho del Trabajo, un área que, por suerte, cuenta con una gran vertiente práctica. Aun así, en determinadas ocasiones los conceptos siguen resultando excesivamente abstractos para los estudiantes, por lo que resulta del todo conveniente innovar en la enseñanza para su mejor comprensión.

El proyecto de innovación docente que lleva por título "Oficina de Recursos Humanos LABOR-US: de la teoría a la práctica", el cual se presenta en este trabajo, fue llevado a cabo en la asignatura Derechos laborales de los inmigrantes en la

[237] Bastante Granell, V. y Moreno García, L., (2020). La "gamificación" como metodología docente en la enseñanza del derecho: el proyecto web "Ludoteca Jurídica". *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña.*

Unión Europea. Ésta tiene carácter de optativa, pues se imparte en el cuarto curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Sevilla y cuenta con un elevado número de estudiantes en cada curso académico. El sistema de calificación generalizada es la evaluación continua, lo que comporta que la asistencia y participación en las clases magistrales sea muy elevada.

El programa docente, además de ser extenso, cuenta con una dificultad añadida con respecto a otras asignatura para aquellos y aquellas que la cursan y es que en la misma se han de estudiar ciertas materias que no pertenecen en exclusiva al Derecho del Trabajo, sino que corresponden al Derecho Administrativo. Por ello, se recomienda a las y los estudiantes que deseen cursarla que tengan unos conocimientos previos de dicha rama del Derecho, así como del Social Comunitario.

A mayor abundamiento, para la asignatura resulta imprescindible que, por parte del estudiantado, se tengan en cuenta los plazos establecidos en la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social (en adelante, LOEXIS) y en Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009 (en lo sucesivo, RLOEX), pues en las citadas disposiciones se contienen ciertas peculiaridades en relación con los predeterminados para cualquier otro procedimiento administrativo[238].

Además, los estudiantes han de tener en cuenta la diferencia entre el concepto de nacional de un Estado Miembro de la Unión Europea y el de nacional de un tercer país, así como el régimen jurídico aplicable a cada uno de los grupos. En clase se aborda el listado de sinónimos existente para denominar al segundo grupo de extranjeros, pues serán cuestiones aplicables en la práctica que habrán de llevar a cabo.

[238] BOE núm. 10, de 12/01/2000 y BOE núm. 103, de 30/04/2011.

La actividad práctica se realizará una vez que se haya avanzado en el contenido de la asignatura y que las y los estudiantes se encuentren preparadas y preparados, coincidiendo con las semanas finales del curso. De esta forma, podrán poner en valor lo aprendido fuera de las aulas universitaria, pues muchas y muchos de las y los que cursan la asignatura han realizado sus prácticas académicas en los Recursos Humanos de importantes empresas (grandes y medianas), así como en Gestorías y Asesorías Laborales, por lo que recordarán y asimilarán lo aprendido.

El proyecto consiste en escenificar la labor que realiza cualquier intermediador laboral, que es aquel sujeto (privado o público) que se encarga de conectar la oferta de trabajo con la persona demandante del mismo. Esta es una labor que requiere de una serie de destrezas, de las cuales las y los estudiantes son totalmente ajenos, aunque las reconocerán a la finalización de la actividad.

2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La metodología empleada para desarrollar la actividad no podía ser excesivamente compleja, dado que nos encontrábamos al final del segundo cuatrimestre, un momento complicado para las y los estudiantes que han de compaginar su periodo lectivo con el de las prácticas en alguna empresa o institución. Por ello, se trató de encontrar la semana adecuada para llevarla a cabo, teniendo en cuenta que debía participar toda la clase o, al menos, el mayor número de alumnas y alumnos posible.

Ahora bien, el método que se empleó fue el conocido como aprendizaje basado en proyectos o ABP[239]. A través del mismo se pretende que, partiendo de unas indicaciones previas, los estudiantes sean capaces por sí mismos de poner en práctica lo explicado en las sesiones magistrales. Por ello, tan solo fue necesario dar una serie de instrucciones en cuanto a la organización de la tarea que se iba a llevar a cabo en las dos clases

[239] Aquerino Lamparero, M. J. (2022). Un nuevo enfoque para el aprendizaje de la asignatura de seguridad social desde las TIC. *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia.*

siguientes, de manera que el alumnado se pudieran poner a trabajar.

Durante la primera sesión dedicada a la actividad se les indicó lo siguiente. En primer lugar, que el trabajo se debía hacer de forma íntegra en clase, teniendo para ellos dos sesiones de dos horas de duración cada una, así como también se les informó de que se trataba de un trabajo grupal, cuyo número de integrantes de los grupos no podía ser superior a cinco personas ni inferior a tres. Para esta actividad no resulta conveniente que el estudiante trabaje de forma individual, pues resulta del todo interesante para el docente ver cómo trabaja el grupo, quiénes muestran un mayor interés y quiénes no, además de la opinión que cada uno de ellos tiene sobre los colectivos con los que está trabajando para poder incidir en el principio de igualdad de trato y de no discriminación.

A continuación, se les requirió que elaborasen tres documentos diferentes. Uno, que consistía en un currículum vitae de una persona con nacionalidad diferente a la española, el cual debería ser realizado entre todos los integrantes del equipo durante la primera sesión. Sobre esta cuestión, se les pidió que diversificasen entre nacionales de la Unión Europea y de otros países, puesto que en un primer momento la elección era predominantemente sobre países de Latinoamérica. Tras recordarles esta cuestión, encontramos que de los 9 grupos, dos hicieron un currículum de nacionales de la Unión Europea (Grecia y Portugal), mientras que los otros siete se centraron en extranjeros y nacionales de terceros países (China, Argentina, Perú, Bolivia, Turquía, Brasil y Estados Unidos). Dos, la elaboración de una oferta de trabajo, la cual podría abarcar cualquier tipo de sector. Ésta tenía que contener una descripción del puesto ofertado, de las aptitudes y capacidades que se buscaban en la persona a contratar, así como el tipo de contrato, la duración y la jornada que tendría la persona trabajadora. Por último, se les requirió realizaran un análisis de las ramas de actividad más y menos demandadas por los españoles.

Como dato anecdótico, podríamos señalar que los estudiantes preguntaron si la oferta tenía que estar conectada con el currículum hecho por ellos, pero no si habría un intercambio entre

los grupos. Esto quiere decir que intuyeron rápidamente el objeto de la actividad.

En tercer lugar y continuando con las instrucciones, una vez que los grupos habían trabajado en los diferentes aspectos solicitados y los entregaron en el aula virtual de la Universidad de Sevilla, se crearon dos carpetas que contenían la siguiente información. De un lado, todos los currículums, la cual actuaba a modo de base de datos y, de otro, todas las ofertas de trabajo que habían elaborado. De esta manera, los alumnos y las alumnas tenían acceso al trabajo realizado por toda la clase, pudiendo así completar la actividad en la siguiente sesión.

En el segundo día de la actividad programada, los grupos tenían que realizar su tarea como si se tratase de una agencia de colocación. Por tanto, el trabajo que tenían encomendado consistía en seleccionar a los y las diferentes candidatos y candidatas para las ofertas de trabajo que tenían en la otra carpeta dentro del aula virtual, debiendo justificar el motivo de su selección. Esta acción comportaba un estudio de los documentos elaborados por ellos mismos y valorar si efectivamente se adecuaba la oferta a los diferentes perfiles.

Algunas de las ofertas no pudieron ser cubiertas con ninguno de los currículums elaborados. Sin embargo, esto fue de gran utilidad para poder explicar otros conceptos que, de manera intencionada, no fueron expuestos en clase. Así, por ejemplo, sirvió para avanzar en las nociones básicas sobre un tipo de autorización denominada la gestión de las contrataciones en origen, así como también me fue útil para dar una definición del permiso para los trabajadores altamente cualificados. Ambas se encuentran contempladas en la LOEXIS, por lo que en las sucesivas sesiones se pudo hacer referencia al trabajo realizado por las y los alumnos.

3. LOS OBJETIVOS PERSEGUIDOS

Los objetivos que se trataban de conseguir a través de la elaboración de este proyecto de innovación se pueden aglutinar en tres grupos diferentes, dado que estos eran varios y, a su vez, de muy diversa naturaleza.

En primer lugar, al tratarse de una asignatura perteneciente al Derecho del Trabajo, en la que prima el conocimiento de las disposiciones aplicables y la destreza del alumnado en el manejo de la legislación, esto fue lo que se pretendió. En suma, se esperaba que los estudiantes fueran capaces de argumentar jurídicamente a qué persona extranjera se le iban a exigir unos requisitos añadidos y a cuáles no, tal y como es la obtención previa de una autorización de residencia y trabajo para poder formalizar un contrato. Para ello, resulta imprescindible que la alumna y el alumno sepan cuál es el marco regulador aplicable a los nacionales de los Estados Miembros y cuál a los de terceros países para consultar tal circunstancia. De esta forma, el docente puede comprobar y verificar si, efectivamente, lo explicado en las clases magistrales ha sido efectivo o si precisa de algún tipo de refuerzo.

En segundo lugar, se consideró que a través de dicha práctica los estudiantes se aproximarían a cuestiones tan difíciles de explicar como es la intermediación laboral, la cual se explica en otras asignaturas como es Derecho del Empleo, pues la labor principal del proyecto consiste en conectar la oferta de trabajo con el o la demandante de empleo. El hecho de simular que la clase era una agencia de colocación (Oficina de Recursos Humanos Labor-US) comportó que se tuvieran que evaluar las aptitudes y actitudes de quienes buscan un empleo a través de sus currículums, que se analizasen las cualificaciones técnicas para los puestos de trabajo y que se evitasen los sesgos en la elección de las candidatas y los candidatos[240]. En suma, la finalidad del citado proyecto de innovación consiste en que aproximar a los estudiantes a la intermediación laboral, que será a lo que muchos de ellos se dediquen próximamente cuando finalicen sus estudios.

En tercer lugar, en lo que respecta a las competencias que el alumnado debía desarrollar, destacan la organización de la actividad, la toma de decisiones, la negociación, la comunicación y el trabajo en equipo, además del manejo de la legislación, la

[240] Domínguez Morales, A. (2021). Gestión de personas el Siglo XXI en el terreno de la educación superior. *Ciclos de mejora en el aula año 2020: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*.

aproximación a las sedes electrónicas tanto del Servicio Público Estatal de Empleo como del Ministerio de Inclusión, Migraciones y Seguridad Social, la cumplimentación de los formularios administrativos y laborales imprescindibles para la relación de trabajo y la capacidad de relacionar conceptos.

4. LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados se pueden aglutinar en torno a dos bloques diferentes. Esto se debe a que la experiencia sobre el proyecto no es igual para las dos partes que conforman la clase. En tal sentido, la valoración por parte del alumnado puede ser completamente diversa a la de la o el docente.

De un lado, se encuentran las manifestaciones de las y los estudiantes sobre la práctica. En concreto, el comentario generalizado de las y los que habían cursado la asignatura y que, al mismo tiempo, habían realizado las prácticas curriculares en empresas versaba sobre la asimilación del contenido de la activida al trabajo real que venían desempeñando en las instituciones o entidades anteriores. Afortunadamente, la valoración por parte de las y los estudiantes fue más que positiva. Asimismo, pusieron de relieve el dinamismo de la propia actividad, de lo cual, además, dejaron constancia a través de un pequeño cuestionario de satisfacción en el que reflejaron estos aspectos que se acaban de exponer.

Por otra parte, de la puesta en marcha de este proyecto de innovación como docente se pueden extraer algunas ideas. En concreto, convendría llamar la atención acerca de los currículums elaborados por las y los estudiantes, pues de los nueve, tan solo dos eran de candidatas mujeres. Al mismo tiempo, tan solo tres eran de personas de color, todos ellos hombres.

En el caso de los currículums de las mujeres, aunque podría señalarse que éstas se encuentran infrarrepresentadas y que no se aprecia una paridad en cuanto al número, sí que se aprecia como las dos son ingenieras informáticas, o lo que es lo mismo, que cuentan con una formación en las enseñanzas de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas, también conocidas como STEM. Esta circunstancia, sin duda, revela una concienciación

por parte del estudiantado sobre la importancia de que las mujeres participen en todas las ramas de conocimiento[241].

En cuanto a los aspectos que pueden ser constitutivos de sesgos, se aprecia que uno de los currículums corresponde a un nacional de China, cuyo oficio es el de transportista, mientras que, con respecto al sexo, tenemos una oferta de trabajo en la que se busca a un entrenador deportivo. Ambos parecen obedecer a estereotipos. Sin embargo, en el segundo documento comentado, se aprecia cómo en la descripción del puesto de trabajo se hacen referencias al candidato o candidata en términos neutros. Ello se constanta cuando del contenido puede leerse "personal" o "persona".

5. CONCLUSIONES

Tras lo expuesto anteriormente y a modo conclusivo se podrían destacar los siguientes comentarios. En primer lugar, en cuanto a la evaluación del comportamiento de las alumnas y los alumnos en lo relativo a evitar el uso de tópicos y estereotipos o, incluso, incurrir en una discriminación en cualquiera de sus modalidades, considero que aquella no puede ser calificada como negativa. Esto es, pese a que es cierto que hay cuestiones en las que debemos incidir como docentes de forma que se erradique todo tipo de comportamientos que impliquen un sesgo, se ha puesto de manifiesto cómo el estudiantado no establece diferencias por razón de sexo en algunos aspectos. De esta forma, se percibe que las y los estudiantes no creen que la mujer se encuentre infrarrepresentada en determinadas titulaciones universitarias. Sin embargo, sí que por razón de nacionalidad, se puede comprobar que se incurre en estereotipos.

En segundo, resulta imprescindible culminar las clases magistrales con una actividad que recapitule un bueno número de temas o de aspectos explicados para que la asimilación del contenido de la asignatura se produzca de manera satisfactoria. En tal sentido, conviene dedicar las últimas sesiones del curso a

[241] Sierra Benítez, M. (2019). ¿Las nuevas tecnologías influyen en la discriminación o la van a eliminar? (El empleo 4.0 desde una perspectiva de género), *Noticias CIELO*.

la puesta en práctica de los proyectos de innovación que se hayan elaborado *ex profeso*.

Por último, se podría afirmar este proyecto ha contribuido al afianzamiento de conocimientos previamente adquiridos, no solo en la asignatura de Derechos laborales de los inmigrantes en la Unión Europea, sino también en otras como es Derecho administrativo laboral o Derecho social comunitario, aunque, sin duda, siempre será posible mejorar algunos aspectos de esta práctica. Quizá, una de las cuestiones que pueda ser objeto de mejora sería la siguiente. A efectos de que no haya una reiteración de nacionalidades, sería conveniente que el profesorado facilite al alumnado, a través de unas tarjetas, el país de origen del extranjero. De esta forma, en lugar de ser elegido por las y los estudiantes, será diversificado por la profesora o el profesor, de manera que las sesiones se enriquezcan y el estudiante pueda comprobar los requisitos exigidos en cada caso. Ello se llevará a cabo en las siguientes ediciones del citado proyecto de innovación "Oficina de Recursos Humanos LABOR-US: de la teoría a la práctica".

BIBLIOGRAFÍA

Asquerino Lamparero, M. J., "Un nuevo enfoque para el aprendizaje de la asignatura de seguridad social desde las TIC", La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia / coord. por Benjamí Anglès Juanpere, Irene Ruiz Olmo, 2022, págs. 25-34.

Bastante Granell, V. y Moreno García, L., "La "gamificación" como metodología docente en la enseñanza del derecho: el proyecto web "Ludoteca Jurídica", *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, Nº 24, 2020, págs. 213-221.

Domínguez Morales, A., "Gestión de personas el Siglo XXI en el terreno de la educación superior", Ciclos de mejora en el aula año 2020: experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla / coord. por Rafael Porlán Ariza, Elisa Navarro Medina, Ángel Francisco Villarejo Ramos, 2021, págs. 1692-1713.

Sierra Benítez, M., "¿Las nuevas tecnologías influyen en la discriminación o la van a eliminar? (El empleo 4.0 desde una perspectiva de género)", *Noticias CIELO*, Nº 10, 2019.

"JUZGADO EN AULA": SIMULACIÓN DE PROCESOS PARA ASENTAR CONOCIMIENTOS DE FORMA PRÁCTICA

Silvia Durán Alonso
UCAM Universidad Católica de Murcia

SUMARIO: 1. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA. 2. OBJETIVOS. 3. EN QUÉ CONSISTE LA FIGURA DEL "JUZGADO EN AULA". 4. VENTAJAS E INCONVENIENTES. 5. A MODO DE CONCLUSIÓN.

1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICO-PRÁCTICA

Indudablemente, muchas de las salidas profesionales del grado en Derecho implican una relación directa con Juzgados y Tribunales, y un proceso judicial lleva consigo la necesidad de conocer no solo el Derecho Procesal, sino también la norma sustantiva sobre la que verse el asunto en concreto.

Para el alumnado del Grado en Derecho, en su mayoría todavía ajeno a la práctica jurídica, resulta generalmente complejo visualizar la aplicación práctica de las normas procesales, así como vincularlas al derecho sustantivo que regula el fondo del asunto, detectándose carencias en los estudiantes en este sentido, ya que el estudio de las asignaturas de derecho sustantivo y procesal se afronta de forma estanca.

Cuando hablamos de "aprendizaje activo" podemos estar refiriéndonos a múltiples actividades, tendentes a facilitar o fomentar un determinado aprendizaje por parte del alumno (Prieto, 2006, p. 172). Ahora bien, sí podemos considerar, con carácter general, que tal "aprendizaje activo" consiste en instar a los alumnos reflexionar sobre las actividades que están realizando (Bonwell y Eison, 1991, p. 2, en Prieto, 2006, p. 173), y que van dirigidas a la adquisición de una determinada competencia o conocimiento. Estos estudiantes, que adquieren conocimientos de

una forma activa, aprenden más y mejor que cuando son simples "receptores pasivos" de aquello que se les enseña (Cross, 1987, p. 4, en Prieto, 2006, p. 173).

Al hilo de lo anterior, podemos decir que, si bien, doctrinalmente, se vienen ofreciendo múltiples definiciones de lo que entendemos como "aprendizaje activo", en definitiva, podemos resumir que tal concepto se refiere a "aprender pensando", por contraposición a la simple realización de actividades o recepción de información por el alumno, sin que éste medite sobre lo que realmente está llevando a cabo y con qué finalidad, o sobre el sentido último de la información que se le transmite.

En cuanto al tipo de actividades que pueden considerarse como de "aprendizaje activo", evidentemente son múltiples y variadas, y son susceptibles de ir dirigidas a diversas finalidades, tales como que los estudiantes estén más motivados o implicados en su propio aprendizaje, para mejorar el trabajo en el aula o para animar al al alumnado a ser más autónomos a la hora de desarrollar las distintas actividades; asimismo, también puede este "aprendizaje activo" ser útil para hacer más dinámicas las clases en el aula, incrementando la participación de los estudiantes (Benavent, De Ves, Marqués, Cerverón, Castaño, Sanmartín, García-Pineda, Roger, López-Ballester y Pérez, 2022, p. 66).

Este tipo de metodología va dirigida a que el alumno adquiera no solo los conocimientos teóricos propios de la asignatura de que se trate, sino que, además, se pretende que el estudiante obtenga determinadas habilidades de carácter práctico, que complementen el aprendizaje teórico. A tal efecto, debe centrarse en las actividades a realizar por el estudiantado, que incluirán, evidentemente, aspectos tanto teóricos como prácticos de la materia (Ortuño, 2011, p. 4).

En definitiva, este tipo de metodologías se caracterizan por fomentar la participación del estudiante y promover la implicación del mismo en su aprendizaje. Así pues, la finalidad última de este aprendizaje activo es que la posición del alumnado durante dicho aprendizaje no sea puramente pasiva, o de mero

receptor de información, sino que pase a ser un elemento activo dentro de su propio proceso de adquisición de conocimiento, asumiendo una responsabilidad directa sobre el mismo (Colmenar Mallén, 2022).

2. OBJETIVOS

Conforme a lo anterior, el objetivo de la actividad es ofrecer a los alumnos la oportunidad de desarrollar los contenidos y competencias establecidos en las guías docentes de la asignatura de Derecho Procesal, pero revisando, a su vez, contenidos ya vistos en otras asignaturas de derecho sustantivo (generalmente, derecho civil), ayudando con ello a solventar las dificultades que implica la comprensión de las normas procesales y su aplicación práctica, afrontando el aprendizaje teórico con un apoyo práctico.

3. EN QUÉ CONSISTE LA FIGURA DEL “JUZGADO EN AULA”

Para conseguir los objetivos referidos, se ha ideado la figura del "Juzgado en Aula", que dirige el profesor de la asignatura, planteando un supuesto práctico, y separando el aula en parte demandante y demandada. La idea es presentar un supuesto de hecho sencillo -como un incumplimiento de un contrato de compraventa, o una cuestión de responsabilidad civil que no sea excesivamente compleja-, que no implique grandes dificultades en cuanto al derecho sustantivo aplicable al mismo, de modo que los estudiantes puedan centrarse en la marcha del procedimiento, sin perjuicio de que se les recomiende que intenten ser ocurrentes a la hora de plantear la cuestión sustantiva.

En el campus virtual de la asignatura se destinará una pestaña o un módulo a este “Juzgado en Aula”, donde se facilitará al alumnado toda la información acerca de los hechos, así como los documentos en que se apoyarán cada una de las partes. Se vinculan tareas a este “Juzgado en Aula”, a través de las cuales cada grupo irá presentando los escritos correspondientes.

Comenzará el grupo de la parte demandante, que deberá aportar la demanda que hayan redactado, con un índice de documentos, adjuntándolos de forma ordenada, intentando emular lo más posible a una demanda real presentada en forma

telemática. Dependiendo del número de estudiantes, pueden elaborarse demandas por grupos, o bien una individual por cada uno de los alumnos que forme parte del grupo de la parte demandante. Personalmente, considero que aprenden más si los escritos los redactan de forma individual, y después se corrigen de forma colectiva, para obtener un escrito final.

Se fija una fecha para que presenten el/los escrito/s de demanda, y el profesor interactúa eligiendo la demanda que considera más completa o mejor fundamentada, que es la que deberá contestar el otro grupo (parte demandada). También se puede completar en algún sentido la finalmente elegida.

Además, el profesor también facilitará las distintas resoluciones que se dictan en un proceso real: en primer lugar, el correspondiente decreto de admisión de la demanda, con emplazamiento para contestación, de modo que los alumnos de la parte demandada tienen, desde ese momento, que cumplir el plazo legal para elaborar dicha contestación a la demanda. Se les facilitará, asimismo, un relato fáctico de los hechos que alegue el demandado –su cliente- y posible documentación en la que apoyar su postura. Además, se les recomienda que opongan motivos no solo de fondo, sino también procesales, para tener una perspectiva más amplia de todas las cuestiones que se pueden debatir en un proceso.

Presentadas las contestaciones, se elige también la que se considera más completa, y se destina una sesión o parte de la misma a corregir los escritos, comentando los fallos más comunes que se han observado, y haciendo las recomendaciones oportunas. Con todo ello se pretende que los alumnos adquieran una visión clara del contenido y forma esencial de toda demanda y contestación.

A continuación, se sigue el iter procesal completo, hasta el dictado de una sentencia, presentando el profesor ejemplos de las correspondientes resoluciones interlocutorias que se van dictando (como por ejemplo, la diligencia de ordenación señalando el acto de audiencia previa, en su caso), llevando a cabo además simulacros de los actos orales (audiencia previa –si se tratara de

un simulacro de juicio ordinario- y acto del juicio), ofreciendo a los alumnos distintos papeles para intervenir en los mismos.

Dependiendo del número de alumnos participantes, cambiaremos a los letrados de un acto a otro para que todos puedan intervenir. Suele ser mejor cuando dos de ellos actúan conjuntamente como letrados, colaborando mutuamente. También pueden intervenir adoptando roles de parte, testigos o peritos.

Con carácter previo a los actos orales, se les recomienda que repasen la norma sustantiva que regula el objeto del proceso simulado, para dar lugar a un debate no solo procesal, sino también sobre el fondo del asunto, asemejándose así mucho más a un proceso real. El profesor dirigirá cada uno de los actos orales y, concluidos los juicios, redactará una sentencia que se corresponda con el asunto debatido, que se facilitará a los alumnos.

Con ello, se simula de forma íntegra todo el procedimiento completo, no solo los actos orales, que son siempre los más vistosos, sino también el trámite escrito, facilitando indudablemente a los estudiantes la visión completa y general de todo un proceso civil. Con ello favorecemos la comprensión de una asignatura que siempre resulta compleja a los alumnos, como es el Derecho Procesal, fomentando su interés por la misma a través de este tipo de actividades, que pueden resultarles atractivas, al tener que participar de forma activa y ofrecer una perspectiva más real de la materia objeto de estudio.

4. VENTAJAS E INCONVENIENTES

En cuanto a las ventajas e inconvenientes de la actividad, comenzando por éstos últimos, el principal es que algunos alumnos suelen manifestar que es una práctica algo exigente, que conlleva mucho tiempo, y eso implica dificultades para compatibilizarla con otras actividades académicas. Si bien, pese a ello, la actividad presenta múltiples ventajas, ya que los estudiantes adquieren habilidades y competencias de carácter no solo teórico, sino fundamentalmente práctico, mediante la aplicación de conocimientos transversales pertenecientes a

distintas asignaturas, al enfrentar el proceso no solo desde el punto de vista técnico, sino que, además, deben analizar el derecho sustantivo aplicable al caso, por sencillo que sea, afrontando la cuestión desde distintos puntos de vista. Todo lo anterior contribuye a que vayan adquiriendo una visión de la norma no solo teórica, sino también práctica. Además, por la propia naturaleza de la actividad, los alumnos tienen la oportunidad de estudiar las asignaturas desde una perspectiva actualizada y amplia.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

Podemos decir que el principal impacto de esta actividad lo encontramos en la metodología de aprendizaje de los alumnos, orientada al enfoque práctico de la asignatura y, sobre todo, al desarrollo del pensamiento crítico, al tener que defender un simulacro de supuesto de hecho real, amparados en la norma jurídica aplicable al caso.

Se potencia, de este modo, la participación del estudiante, favoreciendo:

– El fomento del enfoque multidisciplinar en el estudio del Derecho.

– El dotar a los alumnos de competencias adecuadas para afrontar el estudio de la asignatura, al tener una visión práctica del funcionamiento del proceso.

En principio, la experiencia está resultando positiva, ya que los alumnos participantes encuentran, en su mayoría, útil la práctica, y manifiestan una mejor comprensión, gracias a la misma, de la parte teórica de la asignatura.

Por último, destacar que también presenta la innegable ventaja de que, una vez revisado, puede exportarse a otras asignaturas, no solo de la misma rama (como el Derecho Procesal Penal), sino que también puede resultar útil en asignaturas de derecho sustantivo, que tengan una vinculación especial a un tipo específico de procedimiento, como puede ser el derecho de familia, siendo perfectamente extrapolable, realizando para cada caso los ajustes mínimos pertinentes..

BIBLIOGRAFÍA

Benavent, X., De Ves, E., Marqués, M., Cerverón, V., Castaño, M.A., Sanmartín, I., García-Pineda, M., Roger, S., López-Ballester, J., y Pérez, C. (2022), Actividades de aprendizaje activo para una evaluación sostenible en el ámbito universitario. *Actas de las Jenui*, V. 7, 65-72.

Bonwell, C. y Eison, J. (1991), Active learning: Creating excitement in the classroom, *ASHE-ERIC Higher Education Report*, nº 1, Washington D.C.: The Georghe Whasington University.

Colmenar Mallén, M.C. (2022) La utilización de la metodología de aprendizaje activo en la docencia del derecho con modalidad presencial, en AAVV *La formación en derecho basada en competencias:especial referencia al método de casos*, Dykinson, pp. 161-176.

Cross, P. (1987). Teaching for learning, *AAHE Bulletin*, 39, 3-7.

Marqués, M. y Badía, J. M. (2014). Una experiencia de enseñanza centrada en el aprendizaje, *Actas del Simposio/Taller XX JENUI*, 37-44.

Ortuño, M.E. (2011), La enseñanza del Derecho Romano a través de problemas. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. 4, sept 2011, 1-18.

Prieto, R. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas*, V.64, núm. 124, 173-196.

COMPRENDER PARA APRENDER: ENFOQUE Y HERRAMIENTAS PARA CONSIDERAR LAS VARIANTES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE TOMA DE DECISIONES QUE TERMINAN EN CONFLICTOS DE ORDEN LABORAL.

Roberto Fernandez Villarino
Profesor Asociado (doctor) Área Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Universidad de Huelva[242]

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. OBJETIVOS. 3. MÉTODO. 4. DISCUSIÓN. 5. RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

Habitualmente la impartición de las sesiones de orden práctico vinculadas a la enseñanza del área de conocimiento de Derecho del Trabajo, más concretamente en asignatura de carácter troncal tales como Derecho del Trabajo II, Derecho Sindical, Procesal Laboral o de la Seguridad Social, se fundamentan en la presentación de un conflicto sobre el que se le pide al alumno, la aportación de soluciones fundamentadas en derecho. A partir de esta premisa básica inicial, se incorporan diversos tipos de técnicas docentes: método del caso, debates dirigidos, etc, e igualmente se suman distintos recursos o soportes digitales orientados en la mayoría de los casos a la resolución del conflicto. Acerca de la utilización, alcance y ventajas del método del caso en las asignaturas de corte jurídico, entre otros, Vallespín Pérez (2010) o Nores Torres (2016). En cualquier caso el común

[242] *Proyecto de Investigación Nacional "La Huida del Mercado de Trabajo y la legislación social en España", Proyecto de Generación de Conocimiento de la Agencia Estatal de Investigación. Cód. PID 2022- 141201OB-100.*

denominador de este enfoque es trabajar en mayor medida con la puesta en práctica de conocimientos de orden técnico y aquellas habilidades relacionadas con la búsqueda de recursos e información para su resolución.

No obstante, en pocas ocasiones se plantea que el alumno reflexione en torno a la información y datos con trascendencia legal relacionados con el contexto económico, social y ético, a partir de los cuales los órganos de gobierno de las empresas han tenido que tomar las decisiones que terminan en conflictos. Menos que sepa identificar las fuentes y los recursos que permiten disponer de estos datos de cara a comprender y a contextualizar sus decisiones. Un enfoque docente orientado a identificar, analizar, contrastar y reflexionar de manera crítica en torno a esta información, ayudaría al estudiante a desarrollar una más completa capacidad de evaluación crítica y perspectiva de escrutinio más ajustada a la realidad. Esto es, un necesario enfoque comprensivo y holístico del contexto en el que se toman decisiones con repercusiones de orden laboral, con el objetivo de ampliar su visión critica sobre la propia composición y naturaleza de los órganos de control y dirección (gobernanza de las organizaciones), la propia naturaleza de los conflictos, así como de las posibilidades de prevenirlos en el futuro.

Una competencia que a su vez tiene todo que ver con el conocimiento que se aspira a obtener y que en el ámbito de la ciencia jurídica cobra aún más sentido. Tal y como sostiene Barrón Tirado (2007), la pertinencia del conocimiento implica reconocer el contexto en el que se genera y desarrollar los conocimientos, tener una visión holística de la realidad reconociendo la interrelación entre todos los elementos que la componen y sus múltiples dimensiones. Se trata de tener en cuenta todos estos aspectos, lo que implica reconocer la complejidad de los conocimientos que se pretenden manejar. Así, como defiende Morin (2000), para construir el conocimiento en su multidimensionalidad se requiere de una mente compleja o una mente bien ordenada, a partir de la transformación de nuestra

mente simple. Trabajar con este planteamiento, interpela a lo que el propio Tobón, (2010), cita como habilidad de autoorganización, que consiste en construir procesos buscando que tengan una estructura fuerte que posibilite su evolución y mejoramiento continuo, en el marco de relaciones cambiantes con el entorno.

Hablamos de formarse para la mejora de las habilidades comprensivas que, tal como sostiene Morin, (1999) implica trabajar sobre dos niveles, uno que atañe a la comprensión intelectual u objetiva y otro que atañe a la comprensión humana intersubjetiva. Así, si queremos formar a personas íntegras, competentes y con compromiso ético, es esencial que la educación se oriente a formar seres humanos que aborden las cosas relacionándolas entre sí, en su unidad, sin asumirlas de formas separadas, Tobón (2010).

Orientar el trabajo práctico hacia la búsqueda de soluciones al conflicto, hace que el alumno del Grado de Derecho del Trabajo, se familiarice con la búsqueda de información, herramientas y recursos técnicos más centrados en su resolución final (a modo de ejemplo, búsqueda de jurisprudencia y bibliografía en las distintas bases de datos). Con esta re-orientación, se ofrece una visión complementaria al permitir que el alumno se familiarice con la búsqueda e interpretación de datos tales como la configuración del modelo de negocio, su vinculación e impacto sobre el territorio, el modo de relacionarse con la comunidad y con los actores locales, la manera de gestionar su cadena de valor o los riesgos inherentes a su actividad entre otros factores. En la actualidad toda está información está contenida en la Ley 11/2018 de Información no Financiera y Diversidad (en adelante Ley 11/2018). Norma que ha supuesto la transposición a nuestro ordenamiento jurídico de la Directiva 2014/95/UE y que tiene como objetivo identificar los riesgos de empresas de determinado tamaño, para mejorar su sostenibilidad y aumentar la confianza de sus inversores, consumidores y la sociedad en general. Para ello la Ley 11/2018 obliga a que se

prepare un estado de información consolidado que incluirá la información necesaria para comprender la evolución, los resultados y la situación del grupo así como el impacto de su actividad. Deberá contemplar (al menos), cuestiones medioambientales y sociales, el respeto de los derechos humanos y la lucha contra la corrupción y el soborno.

El objetivo es ofrecer a los grupos de interés (stakeholders), una herramienta de conocimiento que trascienda a un mero acompañamiento de la información financiera y ofrezca una imagen fiel del desempeño social, ambiental y de buen gobierno de la empresa en su entorno (ASG). Así como mejorar la coherencia y la comparabilidad de la misma. A su vez la Ley 11/2018 ha sido recientemente superada por la Directiva sobre presentación de información sobre sostenibilidad por parte de las empresas de 10 de noviembre 2022 (en adelante Directiva sobre Sostenibilidad) que introduce relevantes novedades a nivel conceptual y de contenidos sobre el reporte: básicamente más riguroso y contemplando la información relevante y expectativas de los actores más significativos para la empresa.

No alcanzaremos a comprender el origen, alcance, perspectivas de regulación y reporte de esta materia, si desconocemos que responde a un concepto de empresa que ya no puede entenderse sin considerar su entorno social, territorial, cultural, político y medioambiental, tal y como apuntan Martinuzzi y Schönherr, Engert y Baumgartner, (2016), Engert et al., (2016) o Schönherr et al., (2019). Poco a poco se va adoptando una visión de la sostenbilidad que la convierte en un marco global para la empresa, prestándose más atención a aspectos tales como la ética empresarial, las políticas de cumplimiento de la normativa, las condiciones laborales dignas, la consideración de los riesgos sociales, el modelo de liderazgo, la mejora constante de la comunicación interna y el compromiso con la mejora del aprendizaje y la formación (Schönborn et al., 2018).

A resultas de ello, las organizaciones tienen que considerar la opinión de sus actores y sus expectativas o lo que es lo mismo,

esta información está y estará cada vez más presentes en las decisiones que sus órganos de gobierno. En este sentido, como sugiere Barney (2020), el siglo XXI parece que puede convertirse en el siglo de las empresas orientadas a los grupos de interés. Fink (2019) apunta a que los próximos años, los sentimientos de estas generaciones impulsarán no solo sus decisiones como empleados, sino también como inversores. Este cambio demográfico significa que las cuestiones medioambientales, sociales y de gobernanza serán cada vez más importantes para las valoraciones corporativas (Bagley et al., 2020)

Finalmente y no menos importante, si analizamos, más allá del contexto sugerido los aspectos que intervienen en la toma de decisiones de las personas con facultades ejecutivas en las organizaciones, necesariamente tendremos que tomar en consideración los aspectos éticos relacionados con ellas (Bennis y O'Toole 2005). Los aspectos que los académicos ignoran habitualmente alegando que no se pueden medir -la mayoría de los factores humanos relacionados con el juicio, la ética y la moralidad- son exactamente los que marcan la diferencia entre las buenas y las malas decisiones empresariales (Bagley et al., 2020). Una cuestión que desde hace unos años caló fundamentalmente en las escuelas de negocio, pero con un largo recorrido aún por delante en las enseñanzas de corte más jurídico.

Con estos antecedentes y marco teórico se trataría de diseñar una actividad de carácter práctico que, complementando los enfoques clásicos vigentes en la docencia práctica del Derecho del Trabajo, permita al alumno identificar, analizar y contrastar la información y datos con trascendencia legal. Datos relacionados con el contexto económico, social y ético, que intervienen en aquellas decisiones que desencadenan ulteriores conflictos con trascendencia jurídico laboral.

2. OBJETIVOS

Se considera que esta manera de enfocar los casos prácticos:

Permitiría identificar y saber manejar herramientas -recursos para identificar la información y datos (conocimiento)-, que ofrecerían al alumno del Grado en Derecho, una visión del contexto en el que se toman las decisiones con eventual trascedencia en el orden laboral.

Impulsarían un mayor conocimiento de las empresas en la actividad la que desarrollan y cómo la llevan a cabo. Un conocimiento mas ajustado a la realidad y una mejor comprensión de aspectos tales como el modelo de negocio, las particularidades del sector económico, el contexto en el que se toman decisiones, las expectativas de los actores (internos y externos) los riesgos que generan esas decisiones o las consecuencias de las decisiones en las comunidades locales.

Multiplicaría la capacidad de reflexión y un pensamiento crítico más rico para el alumno, al favorecer la empatía con los órganos de dirección de las empresas. Ello permitiría el desarrollo de otras habilidades tales como su capacidad de persuasión o la mejora de las técnicas de negociación gracias a estos nuevos inputs de información vitales para la comprensión de la interrelación de los actores y el origen de los conflictos. Hablamos de una nueva visión del impacto de figuras e instituciones laborales inherentes a los conflictos de orden laboral: expedientes de suspensión temporal de empleo (ERTE), expedientes de regulación de empleo (ERES), traslados, inaplicaciones / descuelgues del convenio colectivo, entre las acciones colectivas con mayor impacto social.

3. MÉTODO

Una metodología de trabajo práctico para los alumnos matriculados en alguna de las asignaturas troncales del área de conocimiento de Derecho del Trabajo, considerando este

contexto y objetivos docentes, deberá contemplar los ítems que se exponen a continuación:

3.1) Sesión inicial que tiene como objetivo proceder con la exposición de la justificación y objetivos de la actividad. Así mismo se incluiría como el planteamiento inicial, un inventariado y formas de acceso a la información y datos, que habitualmente consideran los órganos de decisión de las empresas. En ella se deben desarrollar los argumentos que impulsan a poner en marcha este enfoque (por qué) y los objetivos perseguidos (para qué) así como la identificación de las fuentes de informacion y claves para correcto abordaje el mismo (el cómo).

A modo de ejemplo, serían Inputs de información objetiva y contrastatable:

- Las memorias de Reporte Corporativo (Memorias de Sostenibilidad).
- Web corporativa de la empresa: donde podremos tener acceso a elementos tales como la composición de los órganos de decisión (organigrama), códigos de conducta, códigos éticos, documento de cumplimiento normativo, canales de denuncia, así como información sobre la composición del accionariado, informacion relacionada con el sector productivo de impacto sobre la gestión de las relaciones de trabajo.
- La información obrante en registros públicos con información trascendente en el orden mercantil y laboral. En esta materia, especialmente los datos relacionados con los comúnmente conocidos como planes de igualdad. Documentos en donde podremos acceder a información relacionada sobre la valoración de puestos de trabajo o el registro retributivo.

3.2) El profesor facilitará a los alumnos un relato expositivo de casos en los que la empresa ha tomado distintas decisiones con impacto sobre las relaciones de trabajo de su plantilla y por ende sobre el territorio y la comunidad local. A partir de dicha

información los alumnos, organizados por grupos de trabajo, desempeñarían el rol de órgano de dirección de la empresa (en la forma mercantil que corresponda) y justificarían de manera argumentada aquellos factores, elementos o circunstancias a partir de los cuales ha tomado dicha decisión, tratando de ofrecer siempre una decisión alternativa que, bajo su punto de vista hubiera evitado / mitigado / amortiguado el conflicto de orden laboral. La configuración de grupos de trabajo es absolutamente determinante porque mejorará la calidad de la simulación y la propia composición (diversa) de los órganos de administración, así como la necesidad de buscar y tomar decisiones frutos del consenso mediante elementos tales como la capacidad de persuasión de cada alumno.

3.3) Una vez elaborada dicha información, se establecerá un debate guiado por el profesor con el planteamiento de argumentos e información cruzada entre las distintas alternativas defendidas por los grupos de alumnos, con el objetivo de fomentar la conexión de esa decisión con otras varias opciones posibles. También deberán ofrecer los elementos básicos de una estrategia de comunicación (interna y externa) que acompañe a la decisión tomada.

4. DISCUCIÓN

Este tipo de planteamiento metodológico, se corresponde e inspira en aquellos procesos de aprendizaje que ofrecen al alumno una visión holística de la materia objetivo de estudio. Más concretamente podríamos ubicarla de manera muy cercana a la teoría experimental de aprendizaje (Experimental Learning Theory, ELT) que considera el aprendizaje como un proceso en el que el conocimiento se crea a través de la transformación de experiencias. La ELT define el aprendizaje como, como el proceso mediante el cual se crea conocimiento a través de la transformación de la experiencia. El conocimiento resulta de la combinación de la captación y la transformación de la experiencia, este enfoque de las prácticas permite al alumno ponerse en el papel del tomador de decisiones: identificando y

analizando los factores que debe contemplar para tomar su decisión, lo que genera un nuevo enfoque de experiencias (Kolb, 1984).

Por otra parte y tal como apuntábamos en los objetivos generales de la actividad, nos permite utilizar el Derecho en una de sus variantes más interesantes relacionas con su aplicación práctica: obtener ventajas estratégicas apostando por el valor de la astucia jurídica. En este sentido, tradicionalmente, los cursos o módulos de derecho de las escuelas de negocios se centraban en el derecho como una limitación, no como una fuente de creación de valor (Bagley, 2000). Comprender lo que North (1990) denomina "las reglas del juego" es importante no sólo para no favorecer que acaezcan conflictos de tus decisiones. También promueve una gestión más eficaz al mostrar a los directivos cómo utilizar el derecho y las herramientas jurídicas para crear valor realizable, reunir recursos y gestionar el riesgo jurídico y empresarial (Bagley, 2005), para ello resulta determinante familiarizarse y saber interpretar los factores que intervienen en el ámbito de las decisiones.

No obstante esta actividad se enfrenta igualmente a eventuales incertidumbres tales como: a) la falta de acercamiento del alumnado a los conceptos derivados de la gestión sostenible de las organizaciones desde los factores ASG; b) una materia relativamente novedosa complicada de atisbar en los programas y planes de estudio de aquellas materias más vinculadas con su aprendizaje. Será igualmente clave el diseño del propio sistema de evaluación de la actividad, que deberá contemplar varios elementos a calificar: desde el más sencillo del inventariado y recopilación de información, hacia el más complejo del diseño, argumentación justificación de las decisiones tomadas y el análisis de su impacto sobre los actores, su capacidad de interactuación con el resto de grupos y lo que es más importante, la propia autoevaluación del retorno en conocimiento y experiencias derivadas de la práctica.

5. RESULTADOS ESPERADOS Y CONCLUSIONES

Se considera que este método de trabajo está orientado a la puesta en practica de habilidades que deben reportar al alumno:

- Consideración y manejo de datos que contribuyen a comprender el problema para el diseño de soluciones más eficientes al mejorar su capacidad de análisis del contexto en el que se toman las decisiones;
- Consideración de las expectativas de los actores dentro del ecosistema del posible impacto de las decisiones de la empresa con trascendencia jurídico laboral;
- Análisis de la conflictividad en la organización (tipo de conflicto y sus consecuencias) y orientación de dicha información a desarrollar técnicas o recursos preventivos;
- Impulsar el correcto manejo de herramientas (materias) propios de otros ordenamientos (mercantil), lo que favorece una mayor capacidad de interrelacionar ordenamientos en la búsqueda de soluciones más globales.

Por otra parte estamos ante un cambio en el modelo de gestión y gobernanza de las empresas que las obligan a rendir cuentas. Se trata de un nuevo paradigma que necesariamente debe ser trasladado a las aulas. Así, tal como sostiene Bagley et al (2020) es importante que el mundo académico, incorpore más plenamente la orientación a los grupos de interés en las teorías de la empresa. Para ello es preciso equilibrar el debate sobre las teorías de la empresa que subyacen a la toma de decisiones estratégicas basada en sistemas y en las partes interesadas con una pedagogía más estimulante y experimental. Tal como sostiene Barney (2020) esto permitiría prepararse mucho mejor para trabajar con los alumnos en el desarrollo de su capacidad crítica para evaluar el ecosistema y contexto en el que se toman las decisiones y su relación con el rendimiento financiero, legal, medioambiental, social y de gobernanza de las empresas y sus directivos, y para decidir cuándo y cómo los inversores y otras

partes interesadas deben tratar de intervenir cuando el rendimiento es deficiente.

Todo ello nos lleva a la consideración final de que este enfoque considera el manejo a la misma vez del propio sistema de derecho, de la estrategia y la propia consideración de la sostenibilidad. Sitúa a la misma vez a la empresa y a sus directivos en una red de partes interesadas humanas (véase Mintzberg 2004; Freeman, 2017; Sulkowski, Edwards y Freeman, 2018) regidas por leyes, normas y costumbres formales e informales. Aspirar a comprenderlo e interpretarlo favorece que el alumno se involucre en la realidad como un observador que retrate la forma dinámica en que las empresas y sus directivos interactúan con las partes interesadas, los ecosistemas en los que operan y los bucles de retroalimentación que afectan a sus opciones y a las consecuencias de sus acciones.

BIBLIOGRAFÍA

Bagley, C. E., Sulkowski, A. J., Nelson, J. S., Waddock, S., & Shrivastava, P. (2020). A path to developing more insightful business school graduates: A systems-based, experimental approach to integrating law, strategy, and sustainability. Academy of Management Learning & Education, 19(4), 541-568.

Barrón Tirado, M. C. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. Perfiles educativos, 31(125), 76-87.

Engert, Sabrina, Romana Rauter, and Rupert J. Baumgartner. 'Exploring the Integration of Corporate Sustainability into Strategic Management: A Literature Review'. Journal of Cleaner Production 112 (January 2016): 2833–50. https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2015.08.031.

Freeman, R.E.; Evan, W. (1990) "Corporate Governance: A Stakeholder Interpretation". Journal of Behavioral Economics, 19 (4), pp. 337–359.

Giacalone, R. A., & Thompson, K. R. (2006). Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview. Academy of Management Learning & Education, 5(3), 266-277.

Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development.

The SAGE handbook of management learning, education and development, 7, 42.

Paula, I. A. N. (2019). Educación para el desarrollo sostenible: Hacia una visión sociopedagógica. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 11(19), 291-314.

Martinuzzi, PD Dr André, and Norma Schönherr. 'Corporate Impact Measurement and Management at the Dawn of a New Global Sustainable Development Agenda', n.d.

Schönherr, Norma, Florian Findler, and André Martinuzzi. 'Exploring the Interface of CSR and the Sustainable Development Goals'. Transnational Corporations 24, no. 3 (2017): 33–47.

Schönborn, Gregor, Cecilia Berlin, Marta Pinzone, Christoph Hanisch, Konstantinos Georgoulias, and Minna Lanz. 'Why Social Sustainability Counts: The Impact of Corporate Social Sustainability Culture on Financial Success'. Sustainable Production and Consumption 17 (January 2019): 1–10. https://doi.org/10.1016/j.spc.2018.08.008.

Tobón, S. T. (2015). Formación integral y competencias (Vol. 227). Editorial Macro.

EL AULA INVERTIDA EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO. LA ELABORACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS POR ALUMNOS

Esperanza Gómez Valenzuela
Profesora ayudante doctora
Universidad de Almería

SUMARIO: 1. ¿EN QUÉ CONSISTE EL AULA INVERTIDA? 1.1. Características del aula invertida: una metodología diferente. 1.2. Convivencia de la tecnología con los métodos tradicionales en el aula invertida. 2. AULA INVERTIDA Y GAMIFICACIÓN. 3. LA ELABORACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS POR ALUMNOS EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO. 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. ¿EN QUÉ CONSISTE EL AULA INVERTIDA?

1.1. Características del aula invertida: una metodología diferente

La clase invertida o aula invertida es una metodología educativa que modifica la forma en la que profesor y alumnos se relacionan en las sesiones de clase. Esta técnica docente se utiliza en diferentes etapas de la formación, aunque en este trabajo nos centramos en el aula invertida en la formación universitaria[243]. Concretamente, en su utilización en la asignatura Derecho internacional privado.

Mediante el aula invertida los alumnos cobran un especial protagonismo en las clases e intervienen más activamente, modificando los esquemas tradicionales en los que en muchos casos, estos se limitan a ser meros oyentes. En este sentido, son

[243] Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., y Ananthanarayanan, V. (2017). *The NMC Horizon Report*: 2017 Higher Education Edition. New Media Consortium. Bergmann.

los alumnos los que dirigen la formación en la clase invertida realizando preguntas, por lo que se dan los elementos para la creación de un debate sobre la materia en cuestión. Así pues, el eje de esta fórmula son los intereses de los alumnos lo que redunda en una mayor motivación, participación e interactuación entre ellos, para tratar de resolver las dudas y cuestiones que sean comunes.

1.2. Convivencia de la tecnología con los métodos tradicionales en el aula invertida

Las nuevas tecnologías son habitualmente utilizadas en el aula invertida por lo que el empleo de esta técnica lleva consigo un aumento de la digitalización en las clases. Esto es, resultan de gran utilidad determinadas herramientas para poner en práctica las tareas propuestas por el profesor y llevadas a cabo por los alumnos y que conforman el contenido de las sesiones. En este sentido, se emplean: plataformas digitales, ejercicios que se suben a aula virtual, creación de contenido y el *feedback* con el profesor y con otros compañeros, y otros instrumentos de colaboración entre los docentes y los alumnos.

Si bien es fundamental la utilización de las nuevas tecnologías en las clases que se desarrollan utilizando el aula invertida como técnica docente, ha de ponerse de manifiesto que esta también puede llevarse a cabo mediante la utilización de métodos tradicionales[244]. De hecho, es habitual en determinadas disciplinas, cómo puede ser el Derecho, que los alumnos utilicen en las clases la legislación de una determinada materia ya que esta supone el instrumento de trabajo principal para un jurista. Esto es lo que ocurre precisamente en la asignatura Derecho internacional privado, en la que es necesario el empleo de fuentes

[244] García Lázaro, D., y Sánchez Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 287-303. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117.

institucionales, convencionales, estatales y transnacionales, para la resolución de los distintos asuntos que se plantean.

Evidentemente, la consulta de los diferentes textos legales puede hacerse a través de los recursos informáticos habidos en Internet, intuitivos y rápidos, pero de cara al aprendizaje y a la evaluación, en algunos casos, el profesor puede optar porque el alumno utilice las formulas tradicionales contenidas en los compendios de normas "en papel". Esta elección se debe, en muchas ocasiones a que el docente pretende evitar que los alumnos puedan copiar, y el aprendizaje resulte en éste caso infructuoso. Es por este motivo por lo que entre otras disciplinas en las relacionadas con el Derecho se puede preferir la utilización de medios no digitalizados.

Esta afirmación no conlleva que ambos métodos, tradicionales y el empleo de nuevas tecnologías no puedan convivir, sino todo lo contrario. Cómo se ha mencionado, existen múltiples herramientas, muchas de ellas implantadas por las propias Universidades por las que el alumno puede interactuar con el profesor y a la inversa. Estas permiten que se añada contenido y autoevaluaciones, test, etc. Todas estas herramientas digitales pueden ser empleadas por el alumnado y el profesorado en el proceso de aprendizaje de la materia en cuestión. Incluso el docente puede subir distintos materiales de apoyo que luego pueden utilizarse en las clases, en las que a su vez se emplea la metodología del aula invertida[245]. Por tanto, las nuevas tecnologías tienen una indudable importancia en el proceso formativo del alumno y ello se ha visto incrementado en los últimos años por la necesidad de las clases online y de que se ha pasado en algunos casos a una enseñanza multimodal. En cualquier caso, no podemos depender completamente de los instrumentos que nos proporciona el entorno virtual ya que el

[245] Garfella Esteban, P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. Historia de la educación: *Revista interuniversitaria*, 16, 133–154.

estudio sosegado y apoyado en algunos casos de los métodos tradicionales: manuales físicos, artículos de revistas, legislación, etc. es fundamental para la completa formación del alumnado.

Esta afirmación está en relación con el hecho de que el alumno recopile información y bibliografía para las sesiones de aula invertida buscando materiales en la biblioteca, porque es fundamental que en un entorno cómo es el universitario no se pierda la costumbre de acudir a las bibliotecas para encontrar los títulos recomendados por el profesor, o para realizar el trabajo que luego se tendrá que exponer en clase, o para buscar el artículo doctrinal en el que se comenta una determinada sentencia, etc. En ocasiones, los alumnos se centran en la utilización de la bibliografía que se encuentra en Internet, pero no debe olvidarse que aún somos deudores del papel, bien para consultar obras que por su antigüedad no están digitalizadas o porque el contexto en el que luego se vaya a desarrolla el trabajo del alumno no permita consultar estos recursos electrónicos. Por ejemplo, es el caso de los alumnos que sólo pueden utilizar legislación impresa en sus exámenes. Sino están acostumbrados a hacerlo, les puede resultar arduamente complejo dar solución a las cuestiones que se les planteen en una determinada evaluación.

2. AULA INVERTIDA Y GAMIFICACIÓN

La gamificación aplicada a la enseñanza universitaria es una cuestión importante debido a que la docencia en la actualidad tiende a la innovación en las distintas técnicas que se desarrollan en los Grados, Postgrados y Masteres universitarios[246]. De esta forma, aunque no deben perderse de vista los métodos tradicionales empleados consistentes en las explicaciones del temario mediante clases magistrales, resulta necesario implementar nuevas metodologías para conseguir el objetivo

[246] Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2020), Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, nº 21, pp. 25-44.

último de la adquisición de las distintas competencias por parte del alumnado.

En este sentido es fundamental motivar al alumnado a acudir a las sesiones de clase dotándolas de nuevas herramientas que las hagan más dinámicas y por ende, más atractivas. En este sentido el creciente aumento de las nuevas tecnologías está relacionado con la gamificación, que, aunque es una metodología docente que está en auge en la actualidad, todavía, a nivel global tiene un escaso uso en las aulas universitarias, en concreto para la enseñanza del Derecho. En todo caso, surgen iniciativas como el Congreso del que surge el presente trabajo en el que profesores de Derecho de distintas Universidades exponen sus experiencias en relación con la gamificación que, sin duda son positivas. Este creciente aumento de las iniciativas relacionadas con la gamificación dan cuenta de que cada vez son más los docentes interesados en la implantación de estas técnicas de innovación docente que no son otra cosa que "juegos" destinados a enseñar en sus clases.

De esta forma, puede indicarse que la gamificación ayuda a motivar al alumnado y aumenta su interés en la asignatura, no sólo para aprobar sino realmente para aprender y asimilar los conocimientos propios de cada una de las materias y está cuestión es de suma importancia en todos los niveles de Enseñanza, pero más aún en este último estadio de la Enseñanza Superior que se imparte en la Universidad[247]. Esta cuestión está estrechamente relacionada con la atención que los estudiantes prestan en las sesiones de clase y que resulta esencial para que el proceso de enseñanza-aprendizaje prospere adecuadamente. Este hecho se produce, entre otras razones porque el juego activa el citado nivel de atención del alumno y por tanto complementa otros métodos tradicionales que, sin duda también son eficaces, pero que pueden

[247] Forndran, F., y Zacharias, C. R. (2019). Gamified experimental physics classes: a promising active learning methodology for higher education. European Journal of Physics, 40(4), 045702. https://doi.org/10.1088/1361-6404/ab215e.

ser complementados por estas nuevas herramientas que están vinculadas con la citada gamificación[248].

La innovación docente universitaria supone un desafío en la que, cómo no puede ser de otra manera, el profesor de Derecho ha de hacer que el alumno piense, que tenga un espíritu crítico, que sea capaz de realizar una argumentación jurídica. Con este objetivo, la utilización de juegos, cómo puede ser el trivial en el aula ayuda a que el alumno, con las herramientas previas adecuadas (explicaciones a través de clases magistrales, estudio de bibliografía recomendada, análisis de supuestos prácticos, etc.) pueda completar su formación a través del juego que no es más que otro instrumento más en manos del docente para conseguir este objetivo.

3. LA ELABORACIÓN DE CASOS PRÁCTICOS POR ALUMNOS EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Una de las metodologías docentes utilizadas en Ciencias Jurídicas es la realización de casos prácticos elaborados por el profesor en las clases. De esta manera, los alumnos aprenden a aplicar las normas, en nuestro caso, de Derecho internacional privado en distintos supuestos reales de manera que se da una visión muy práctica de la asignatura, que resulta útil para el aprendizaje del alumno ya que se tratan de resolver distintas situaciones con elemento internacional relacionados con la competencia, la ley aplicable o el reconocimiento de decisiones extranjeras en el ámbito del Derecho privado.

En concreto el desarrollo de las sesiones de clase se realiza mediante clases magistrales, por un lado en las que se van exponiendo los distintos temas y con otras sesiones en las que se plantean estos casos prácticos que son resueltos por los alumnos y en su caso corregidos por el profesor. En la asignatura Derecho internacional privado esta idea del aula invertida surgió porque normalmente el profesor plantea determinados supuestos y cómo

[248] Véase Marín, I., y Hierro, E. (2013). *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Empresa Activa.

ocurre, en otras asignaturas, los alumnos plantean un supuesto parecido, pero cambiando alguna cuestión.

Por ejemplo, si una persona de nacionalidad polaca y otra de nacionalidad francesa pretenden contraer matrimonio en España, ¿qué Ley regiría la celebración de dicho matrimonio?

Los alumnos comienzan a indicar: profesora y que ocurriría si es un chino y un polaco, o un japonés y un español y se resuelven los supuestos sobre la marcha en clase. Porque precisamente la resolución de estos casos varia si lo hace el punto de conexión que en estos casos es la nacionalidad.

Con esta propuesta del aula invertida se podría implementar precisamente que sea el alumno el que asumiendo un rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje y una vez que haya estudiado los temas de la asignatura, puedan elaborar sus propios supuestos y también su respuesta debidamente fundamentada[249].

Por tanto, deben plantear el caso e indicar la respuesta (en algunos casos en esta materia con el objetivo de facilitar la resolución se plantean varias opciones alternativas (tipo test) que también podría plantear el alumno pudiendo escoger los compañeros y el propio profesor entre varias opciones. Por supuesto, para permitirles practicar, es necesario y elemental que el estudiante asimile unas explicaciones teóricas total y completamente en el aula.

La materia Derecho internacional privado se divide en una parte general en la que se aborda el tema de la competencia judicial internacional, el Derecho aplicable, el reconocimiento y la ejecución de resoluciones judiciales, actos y documentos; y una parte más especial en la que se tratan materias concretas de Derecho privado en la que existe algún elemento internacional,

---

[249] Jiménez, R. M., y Ruiz Jiménez, C. (2020). Invirtiendo el aula en asignaturas de Gestión de Empresas utilizando diferentes herramientas metodológicas. *Revista de Estudios Empresariales*. Segunda Época, 2, 49-67. https://doi.org/10.17561//ree.v2019n2.3.

tales como persona, matrimonio, filiación, menores, sucesiones, obligaciones contractuales y extracontractuales. Los supuestos deberán de ser elaborados por los alumnos con esta temática y teniendo en cuenta los diferentes instrumentos jurídicos necesarios para dar respuesta a los mismos que se encuentran en las fuentes de origen institucional, convencional, estatal y convencional.

Estos supuestos deben ser defendidos y debatidos en clase ante sus compañeros y el profesor, de forma que pueda explicarse debidamente porque se da una respuesta y no otra al supuesto en cuestión. Esta actividad se presta a ser realizada de forma individual o en grupo lo que redunda en la adquisición de un aprendizaje colaborativo. Además es un tipo de metodología docente activa, en la que cada alumno construye su propio conocimiento y elabora sus contenidos desde la interacción que se produce en el aula.

De esta forma, se desarrolla un grupo colaborativo en el que existe necesariamente una autoridad compartida y una aceptación por parte de los miembros del grupo de la responsabilidad de las acciones y decisiones del grupo. Cada miembro del equipo se responsabiliza de su propio aprendizaje y también, al mismo tiempo, del resto de los miembros del grupo[250]. Este tipo de metodología permite que los alumnos desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje, señalen sus objetivos y metas, al mismo tiempo que se responsabilicen de qué y cómo aprender. En este sentido, la función del profesor es apoyar las decisiones del alumno y guiarles en su aprendizaje, pero son ellos los que cobran un especial protagonismo.

El profesor podrá corregir los supuestos prácticos propuestos por el alumno, de forma que puedan mejorarse o reelaborarse y del mismo modo se darán instrucciones por parte del docente en las sesiones de clases sobre la resolución de los supuestos que el

[250] Marín, I., y Hierro, E. (2013). *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Empresa Activa.

alumno haya propuesto de forma constructiva y tendente a que la actividad sea lo más fructífera posible para todo el alumnado que participe. Con esta actividad se propicia la participación e implicación directa del alumno en las clases de Derecho internacional privada contribuyendo a que estos asimilen los conocimientos de esta materia de forma completa y adquieran las competencias prácticas relacionadas con la misma.

En este sentido, las clases presenciales con casos favorecen un aprendizaje más reflexivo y activo[251]. De un lado, la comprensión se desarrolla a un nivel más personal, más próximo a la vida real y, por consiguiente, existe una mayor motivación porque no se produce únicamente una transmisión de conocimientos, sino que aparece un componente de intriga y desafío a la hora de resolver los supuestos. Son un instrumento de motivación también, porque el estudiante aprende a trabajar como futuro profesional y puede constatar su evolución personal para auto enfrentarse a casos. Ciertamente, con los casos se desarrolla el conocimiento y la utilización del lenguaje jurídico, y el uso y la familiarización con los textos legislativos, fuentes bibliográficas y uso de jurisprudencia. Hay que tener en cuenta que el Derecho es una ciencia no exacta, basada en la argumentación y en la utilización de materiales normativos. Por esta razón, el método de la elaboración de casos por alumnos puede ser una vía para lograr, por ejemplo, la finalidad de que un alumno pueda describir y sostener con argumentos jurídicos una opinión razonada, tanto por escrito como oralmente, logrando el objetivo de aumentar su confianza en sus conocimientos y capacidades intelectuales

[251] García Lázaro, D., y Sánchez Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (79), 287-303. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117.

BIBLIOGRAFÍA

Adams, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., y Ananthanarayanan, V. (2017). The NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. New Media Consortium. Bergmann.

Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2020), Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, nº 21, pp. 25-44.

Forndran, F., y Zacharias, C. R. (2019). Gamified experimental physics classes: a promising active learning methodology for higher education. European Journal of Physics, 40(4), 045702. https://doi.org/10.1088/1361-6404/ab215e

García Lázaro, D., y Sánchez Sánchez, F. (2022). Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 287-303. https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2117.

Garfella Esteban, P. R. (1997). El devenir histórico del juego como procedimiento educativo: el ideal y la realidad. Historia de la educación: *Revista interuniversitaria*, 16, 133–154.

Jiménez, R. M., y Ruiz Jiménez, C. (2020). Invirtiendo el aula en asignaturas de Gestión de Empresas utilizando diferentes herramientas metodológicas. *Revista de Estudios Empresariales*. Segunda Época, 2, 49-67. https://doi.org/10.17561//ree.v2019n2.3.

Marín, I., y Hierro, E. (2013). *Gamificación: el poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes*. Empresa Activa.

HERRAMIENTAS DE SOFTWARE DE REPETICIÓN ESPACIADA PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS JURÍDICOS POR PARTE DEL ALUMNADO

Ramiro Grau Celma
Prof. Ayudante del Dpto. de Derecho romano e H.ª del Derecho
Universidad Complutense de Madrid

SUMARIO: 1. LA REPETICIÓN ESPACIADA COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE. 1.1 Ventajas de la repetición espaciada. 1.2. Desventajas de la repetición espaciada. 2. JUSTIFICACIÓN DEL USO DE HERRAMIENTAS DE SOFTWARE DE REPETICIÓN ESPACIADA. 3. EJEMPLO DE UTILIZACIÓN PRÁCTICA DEL PROGRAMA ANKI PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS JURÍDICOS. 4. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA UTILIZACIÓN DE ANKI EN EL AULA.

1. LA REPETICIÓN ESPACIADA COMO METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE

La repetición espaciada es una técnica memorística de aprendizaje consistente en estudiar una materia repetidamente siguiendo unos intervalos de tiempo irregulares. Estos intervalos deben aumentar progresivamente conforme se afiancen los conocimientos estudiados. De esta forma, la llamada "curva del olvido" irá dilatándose, logrando así una retención de la información durante mayor tiempo, reduciéndose en consecuencia el número de días en los que resulta necesario repasar la información estudiada para evitar su olvido[252]. Esta metodología permite la memorización de una gran cantidad de información minimizando el tiempo invertido en el estudio, ya

[252] Carpenter, S. K., Cepeda, N. J., Rohrer, D., Kang, S. H. K., y Pashler, H. (2012). Using spacing to enhance diverse forms of learning: review of recent research and implications for instruction. *Educational Psychology Review* 24, 369–378. https://doi.org/10.1007/s10648-012-9205-z.

que el contenido solo se repasará en el momento preciso en el que el estudiante vaya a olvidarlo[253].

Antes de la era digital, la metodología de repetición espaciada se limitaba al estudio mediante tarjetas de memorización. Es decir, tarjetas de papel en cuyo anverso aparece una pregunta respondida en el reverso de la misma. La correcta utilización de esta técnica de estudio requiere la clasificación de las tarjetas estudiadas en función del grado en el que el estudiante ha memorizado el contenido de las mismas. Un posible esquema de división podría corresponder a los siguientes bloques: "información desconocida", "información en proceso de aprendizaje" e "información aprendida". La división de la información en función del grado de conocimiento permite que el estudiante centre sus esfuerzos en la "información desconocida", reduciendo el tiempo dedicado a repasar información que ya conoce. En la actualidad, disponemos de herramientas de software de repetición espaciada que permiten automatizar este proceso mediante algoritmos, logrando así conocer con precisión el momento en el que el estudiante debe estudiar cada tarjeta para evitar su olvido.

Como sabemos, el Derecho es una materia compleja en la que los alumnos necesitan memorizar una gran cantidad de contenido. Por este motivo, consideramos que este tipo de técnicas de estudio pueden resultar de utilidad a los alumnos como apoyo auxiliar al estudio tradicional, logrando así una mejora de la retención de conocimientos a largo plazo. Esta idea no es novedosa, puesto que los beneficios de esta herramienta ya se han demostrado en otras

[253] Kang, S. H. K. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning: policy implications for instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 3(1), 12–19. https://doi.org/10.1177/2372732215624708.

disciplinas como la ingeniería[254], la física[255], el estudio de lenguas extranjeras[256] o la medicina[257] —especialmente en esta última, caracterizada por la necesidad de memorizar gran cantidad de información—. El objetivo del presente artículo es exponer la teoría y el funcionamiento de esta metodología, tratando así de comenzar un diálogo docente sobre sus posibilidades de aplicación en las aulas del grado en Derecho. Este artículo no pretende ser en ningún caso una guía detallada del funcionamiento del programa.

1.1. Ventajas de la repetición espaciada

El estudio tradicional presenta ciertas carencias que pueden ser aliviadas mediante la utilización de metodologías de repetición espaciada. Entiéndase por estudio tradicional en el ámbito jurídico la adquisición de conocimientos mediante el análisis y la memorización de manuales, apuntes y normas. Como norma general, el estudio tradicional requiere un cierto grado de repaso del material ya estudiado. En ocasiones, es necesario

---

[254] Bailera, M., Peña B., Bailera, I., Zalba, B., Zabalza, I., Lisbona, P. y Pascual, S. Aplicación del método de la repetición espaciada en el ámbito de la Ingeniería. En libro de actas: *VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Valencia, 6 - 8 de julio de 2022*, pp. 1374-1384. Editorial Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15923.

[255] Voice, A., y Stirton, A. (2020). Spaced repetition: towards more effective learning in STEM. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences* 15(1). https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i15.3376.

[256] Seibert Hanson, A. E. y Brown, C. M. (2020). Enhancing L2 learning through a mobile assisted spaced-repetition tool: an effective but bitter pill? *Computer Assisted Language Learning* 33(1-2). https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552975.

[257] Harris, D. M. y Chiang M. (2022). An analysis of Anki usage and strategy of first-year medical students in a structure and function course. *Cureus* 14(3), 955–962. https://doi.org/ 10.7759/cureus.23530. Lu, M., Farhat, J. H. y Beck Dallaghan, G. L. (2021). Enhanced learning and retention of medical knowledge using the mobile flash card application Anki. *Medical Science Educator* 31, 1975-1981. https://doi.org/10.1007/s40670-021-01386-9. Gilbert, M. M., Frommeyer, T. C., Brittain, G. V., Stewart N.A., Turner, T. M., Stolfi, A., y Parmelee, D. (2023). A cohort study assessing the impact of Anki as a spaced repetition tool on academic performance in medical school. *Medical Science Educator* 33(4), 955–962. https://doi.org/10.1007/s40670-023-01826-8.

realizar este repaso simplemente para confirmar el grado de conocimiento de la materia objeto de estudio. Si bien es cierto que resulta posible enfocar el estudio en las materias peor retenidas, resulta frecuente que los estudiantes terminen repasando información que ya conocen. En cambio, la repetición espaciada permite distribuir mejor el tiempo de estudio, dedicando más tiempo de forma automática a aquello que el estudiante no domina.

El estudio tradicional presenta otro problema importante: un gran número de alumnos se limita a estudiar justo antes del examen. Esta ausencia de metodología desemboca en un estudio excesivamente veloz, inapropiado para la adquisición de conocimientos jurídicos. Por otra parte, este factor contribuye a que los estudiantes no retengan la información tras cursar la asignatura. La repetición espaciada puede aliviar esta situación, puesto que requiere de un estudio diario por parte del alumnado[258].

1.2. Desventajas de la repetición espaciada

Es evidente que el estudio tradicional no puede ser sustituido por los programas digitales de repetición espaciada. Este permite al alumno ordenar los conocimientos adquiridos siguiendo un mayor grado de sistematicidad. Piénsese en cualquier manual y su ordenada división en capítulos, apartados y subapartados, logrando así enlazar y desarrollar los contenidos de la asignatura en un esquema complejo y coherente. Por el contrario, la repetición espaciada se limita a presentar una continuidad de tarjetas de memorización sin seguir un nexo sistemático. Aunque esta carencia puede reducirse utilizando “etiquetas” que agrupen las tarjetas por materia, el grado de sistematicidad alcanzado nunca será comparable al del estudio tradicional.

No obstante, en nuestra experiencia, la principal dificultad con la que se encuentran los alumnos en la utilización de estas herramientas es la existencia de una barrera inicial importante.

---

[258] Smith, C. D. y Scarf, D. (2017). Spacing repetitions over long timescales: a review and a reconsolidation explanation. *Frontiers in Psychology* 8. https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2017.00962.

Esto se debe, en primer lugar, a la falta de familiaridad con las mismas. La mayor parte del alumnado no ha utilizado la metodología de la repetición espaciada, lo que implica una cierta resistencia a su adopción. Nótese, además, que la técnica de estudio requiere de trabajo diario, lo cual puede resultar difícil de lograr si los alumnos no han experimentado previamente los resultados exitosos de esta forma de estudio.

Esta barrera inicial también se ve incrementada por la necesidad de elaborar el material de estudio. En efecto, será siempre necesario elaborar un cierto número de tarjetas en las que se plasmen las unidades de información que los alumnos deban memorizar. Como veremos más adelante, el profesor puede mitigar esta dificultad entregando a los alumnos el material ya elaborado, si bien esto reducirá la eficacia del método de estudio.

Como última desventaja, es necesario señalar que las herramientas de repetición espaciada no permiten el estudio de la materia en un periodo de tiempo relativamente corto —al contrario de lo que ocurre con el estudio tradicional—. Como ya hemos advertido, esto se debe a que requieren del estudio diario constante para producir sus efectos. Por otra parte, este mismo requisito puede llegar a convertirse en un factor desmotivador para el alumno que deje de utilizar el programa de forma diaria. En esas circunstancias los resultados no llegarán y la cantidad de tarjetas objeto de estudio crecerá con cada día en el que no estudie.

2. JUSTIFICACIÓN DEL USO DE HERRAMIENTAS DE SOFTWARE DE REPETICIÓN ESPACIADA

Anteriormente hemos señalado que la repetición espaciada no es algo característico de la era digital, existiendo antes de esta en la forma de tarjetas de memorización. A pesar de que esta metodología utiliza la misma técnica de memorización que las herramientas de software de repetición espaciada, esta presenta el inconveniente de que no permite controlar con precisión el momento en el que es necesario revisar cada unidad de información objeto de estudio. Por ejemplo, en las tarjetas de memorización, la repetición se realizará en función del número de tarjetas asignado a cada bloque, pudiendo darse el caso de que

ese día no se repase una tarjeta clasificada como “información en proceso de aprendizaje” a punto de olvidarse. Como consecuencia de esta falta de estudio en el momento necesario, la próxima vez que el alumno se enfrente a esta unidad de información deberá volver a añadirla al bloque de “información desconocida”.

Esta falta de precisión supone, en definitiva, una pérdida de eficiencia en el estudio y un factor desmotivador para el alumno. En cambio, la utilización de herramientas de software de repetición espaciada permite conocer exactamente el momento en el que es necesario repasar cada unidad de información, evitando así su olvido. Esta posibilidad existe gracias al uso de algoritmos de memorización que permiten conocer cuánto tiempo se ha dedicado al estudio de cada unidad de información individual, cuál ha sido el grado de memorización alcanzado, y cuándo es necesario volver a repasar esa información para lograr su aprendizaje en el menor tiempo posible.

Por otra parte, las herramientas de software de repetición espaciada presentan otra gran ventaja: pueden utilizarse en dispositivos móvil, lo que permite a los alumnos utilizarlas con mayor frecuencia —por ejemplo, en el transporte público o durante momentos de espera—. Esta posibilidad no existe con las tarjetas de memorización, las cuales requieren un espacio físico considerable para ser utilizadas, lo que dificulta su portabilidad. Esta posibilidad también añade un mayor grado de cercanía con los alumnos, lo que puede potenciar la utilización de estas herramientas de estudio como apoyo al estudio tradicional, pudiendo utilizarse, además, en momentos o lugares en los que este no resulta posible.

Por último, las herramientas de software permiten aportar un elemento de gamificación, tan eficaz para el aprendizaje del Derecho en una época digital[259]. En efecto, el estudio diario permite que los alumnos vean mejorar sus estadísticas de estudio, consistentes, por ejemplo, en su récord de días sin interrupción en

[259] Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2020). La “gamificación” en el aprendizaje del derecho: el proyecto web “ludoteca jurídica”. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña* 24, 213-221. https://doi.org/10.17979/afdudc.2020.24.0.7496.

los que han estudiado. Esta gamificación también facilita el mantenimiento de una disciplina de estudio, ya que los alumnos sufrirán penalizaciones por no estudiar de forma diaria, debiendo repasar más tarjetas al día siguiente.

3. EJEMPLO DE UTILIZACIÓN PRÁCTICA DEL PROGRAMA ANKI PARA LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS JURÍDICOS

A continuación se expone un ejemplo práctico del funcionamiento del software denominado "Anki". Se trata de una herramienta informática de repetición espaciada disponible de forma gratuita en Windows, Linux Android[260]. El programa también cuenta con una versión de pago para dispositivos iOS. Si bien existen otros programas similares, recomendamos la utilización de este software debido a su carácter gratuito, su disponibilidad multiplataforma y la eficacia de su algoritmo de memorización[261].

Como cualquier otra herramienta de software de repetición espaciada, Anki nos permite estudiar de forma digital un conjunto de unidades de información. Cada unidad de información deberá plasmarse en una "tarjeta", cada una de las cuales consta de una pregunta y una respuesta —como las tarjetas de memorización analógicas—. Cada agrupación de tarjetas que queramos estudiar en el programa se denomina "mazo". La siguiente imagen muestra la pantalla de inicio del programa, donde aparecen los distintos mazos creados por el alumno. Más abajo se detallará la posibilidad de importar mazos creados por el profesor, facilitando así a los estudiantes la realización de la actividad.

---

[260] Anki: https://apps.ankiweb.net/ [último acceso: 8 de octubre de 2023].

[261] Betancor Falcón, S. (2019). Anki & flashcards: enhancing long-term memory and self-learning with spaced repetition software. En libro de actas: *VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC. Las Palmas de Gran Canaria, 14 y 15 de noviembre de 2019*, pp. 35-39. ATETIC. ISBN: 978-84-09-14325-2.

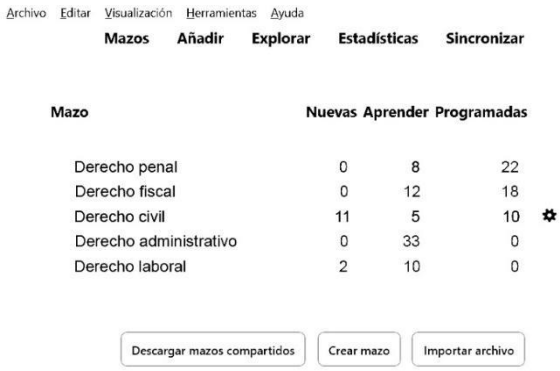


Fig. 1. Pantalla de inicio del programa Anki (elaboración propia).

Cuando accedamos a uno de los mazos y presionemos el botón "comenzar a estudiar", el programa nos mostrará automáticamente la pregunta de una de las tarjetas pertenecientes al mazo en cuestión. El siguiente listado de preguntas sobre Derecho civil puede servir para ilustrar algunos ejemplos del tipo de preguntas que podrían elaborarse. Obsérvese que en la respuesta es posible añadir una referencia a la norma aplicable —o incluso al manual utilizado—, facilitando con ello que los alumnos entiendan el origen de la respuesta.

Pregunta	Respuesta
Fuentes del ordenamiento jurídico español.	1) la ley; 2) la costumbre; y 3) los principios generales del derecho. (*Ver art. 1.1 CC*).
Adquisición de la vecindad civil.	1) Residencia continuada durante 2 años, siempre que el interesado manifieste ser esa su voluntad.

	2) Residencia continuada de 10 años, sin declaración en contrario durante este plazo. (*Ver art. 14.5 CC*).
Tipos de frutos.	1) Frutos naturales; 2) Frutos industriales; y 3) Frutos civiles. (*Ver art. 354 CC*).
Diferencia entre heredero y legatario.	1) Heredero: el que sucede título universal. 2) Legatario: el que sucede a título particular. (*Ver art. 660 CC*).

Fig. 2. Ejemplos de tarjetas de memorización de contenido jurídico (elaboración propia).

En la Figura 3 podemos ver la respuesta a una tarjeta de Derecho civil cuya pregunta es: "la eficacia de los actos contrarios a normas imperativas y prohibitivas". Cuando seleccionamos el botón "mostrar respuesta" aparece una nueva pantalla con la respuesta a la pregunta. En este momento, el usuario deberá responder si conoce la respuesta a la pregunta o si la ha olvidado, seleccionando una de las cuatro opciones disponibles. En función del grado de dificultad de la pregunta, el alumno deberá marcar la opción de "otra vez", "difícil", "bien" o "fácil". La opción seleccionada por el alumno quedará registrada, permitiendo que el algoritmo utilice esta información para calcular el intervalo de tiempo en el que deberá repasarse dicha tarjeta.

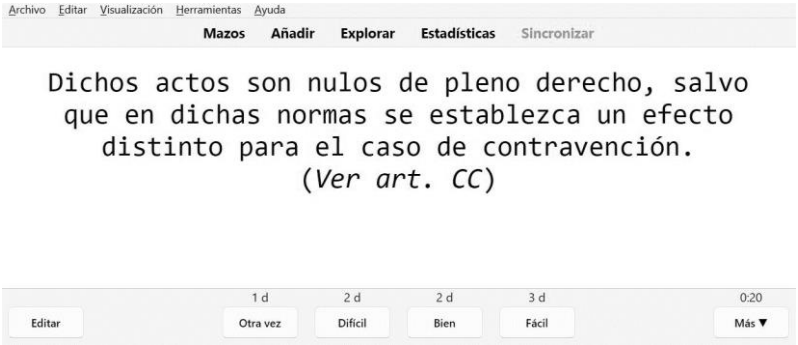


Fig. 3. Opciones de respuesta en una tarjeta del programa Anki (elaboración propia).

La opción "otra vez" debe seleccionarse si el alumno ha contestado de forma errónea o no sabía cómo contestar. Al hacerlo, el intervalo de esa tarjeta volverá a comenzar desde cero. Esto le permitirá repetir la cuestión el siguiente día, facilitando la retención de la información. Es necesario transmitir a los alumnos la idea de que resulta fundamental que respondan con absoluta honestidad. Estos deben seleccionar la opción "otra vez" independientemente de que anteriormente conociesen la respuesta —lo relevante es si la conocen en ese preciso momento—. De lo contrario, el algoritmo utilizado por el programa no funcionará de forma óptima, lo que retrasará el proceso de adquisición de conocimientos jurídicos.

El resto de opciones disponibles está formado por "difícil", "bien" y "fácil". Al contrario de lo que ocurre con "otra vez", si el usuario contesta que la pregunta le ha resultado "difícil", el algoritmo no se reiniciará, por lo que no perderá todo el progreso de memorización realizado. No obstante, el algoritmo se ajustará para que el intervalo en el que esta vuelva a aparecer no sea demasiado extenso, permitiendo con ello que el alumno memorice el contenido de la tarjeta. Las dos últimas opciones son más sencillas. Si el alumno selecciona "bien", Anki aumentará el intervalo de repaso en un cierto número de días. Si señala la opción "fácil", el algoritmo clasificará la información como aprendida, lo que aumentará el intervalo de tiempo en el que dicha

tarjeta volverá a ser estudiada a un ritmo muy superior al de las tarjetas clasificadas simplemente como “bien”.

4. PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA UTILIZACIÓN DE ANKI EN EL AULA

Como se ha explicado, consideramos que las herramientas de software de repetición espaciada presentan una serie de carencias que impiden que estas puedan sustituir al estudio tradicional. No obstante, pueden servir como apoyo al mismo, estimulando a los estudiantes a mantener una disciplina de estudio diario mientras incrementan su retención de información a largo plazo. Su integración en el aula podría realizarse mediante la concesión de una parte de la nota de prácticas o participación a aquellos alumnos que hayan mantenido una cierta constancia en la utilización de estas herramientas. El profesor podría comprobar esta circunstancia en las estadísticas de utilización del programa de cada alumno. Constituirían, por tanto, técnicas de estudio paralelas a la actividad docente que deberán ser desarrolladas por el alumno de forma individual durante su tiempo de estudio.

Otro factor que deberá evaluar cada profesor es la conveniencia de proporcionar a los alumnos mazos de tarjetas ya creados. Anteriormente se ha señalado la fuerte dificultad inicial a la que se enfrentan los alumnos como consecuencia de la necesidad de elaborar su propio material de estudio. En nuestra experiencia, esto puede resultar un factor desmotivador para algunos alumnos, incrementando el riesgo de abandono del método. Por otra parte, presenta la ventaja de incrementar la cantidad y calidad del estudio diario, ya que los alumnos deben trabajar con el manual para elaborar las tarjetas de memorización. Al mismo tiempo, esto facilita la adquisición de una perspectiva sistemática de la asignatura, siendo esta precisamente una de las carencias de las técnicas de repetición espaciada.

Como norma general, recomendamos que el profesor facilite a los alumnos la parte central del contenido de la asignatura. Esto les permitirá acceder más fácilmente a estas herramientas de estudio, experimentando las ventajas prácticas de su utilización. Se garantiza asimismo que la información objeto de estudio es correcta y no contiene errores. Al mismo tiempo, el docente puede

dar la opción de que los alumnos complementen esta información central mediante la creación de sus propias tarjetas. Aquellos estudiantes que hayan completado con éxito esta modalidad opcional podrían verse recompensados con un aumento en su nota de prácticas o participación.

BIBLIOGRAFÍA

Bailera, M., Peña B., Bailera, I., Zalba, B., Zabalza, I., Lisbona, P. y Pascual, S. Aplicación del método de la repetición espaciada en el ámbito de la Ingeniería. En libro de actas: *VIII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Valencia, 6 - 8 de julio de 2022*, pp. 1374-1384. Editorial Universitat Politècnica de València. https://doi.org/10.4995/INRED2022.2022.15923.

Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2020). La "gamificación" en el aprendizaje del derecho: el proyecto web "ludoteca jurídica". *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña* 24, 213-221. https://doi.org/10.17979/afdudc. 2020.24.0.7496.

Betancor Falcón, S. (2019). Anki & flashcards: enhancing long-term memory and self-learning with spaced repetition software. En libro de actas: *VI Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC. Las Palmas de Gran Canaria, 14 y 15 de noviembre de 2019*, pp. 35-39. ATETIC. ISBN: 978-84-09-14325-2.

Carpenter, S. K., Cepeda, N. J., Rohrer, D., Kang, S. H. K., y Pashler, H. (2012). Using spacing to enhance diverse forms of learning: review of recent research and implications for instruction. *Educational Psychology Review* 24, 369–378. https://doi.org/10.1007/s10648-012-9205-z.

Gilbert, M. M., Frommeyer, T. C., Brittain, G. V., Stewart N.A., Turner, T. M., Stolfi, A., y Parmelee, D. (2023). A cohort study assessing the impact of Anki as a spaced repetition tool on academic performance in medical school. *Medical Science Educator* 33(4), 955–962. https://doi.org/10.1007/s40670-023-01826-8.

Harris, D. M. y Chiang M. (2022). An analysis of Anki usage and strategy of first-year medical students in a structure and function course. *Cureus* 14(3), 955–962. https://doi.org/ 10.7759/cureus.23530.

Kang, S. H. K. (2016). Spaced repetition promotes efficient and effective learning: policy implications for instruction. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 3(1), 12–19. https://doi.org/ 10.1177/2372732215624708.

Lu, M., Farhat, J. H. y Beck Dallaghan, G. L. (2021). Enhanced learning and retention of medical knowledge using the mobile flash card application Anki. *Medical Science Educator* 31, 1975-1981. https://doi.org/10.1007/s40670-021-01386-9.

Seibert Hanson, A. E. y Brown, C. M. (2020). Enhancing L2 learning through a mobile assisted spaced-repetition tool: an effective but bitter pill? *Computer Assisted Language Learning* 33(1-2). https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1552975.

Smith, C. D. y Scarf, D. (2017). Spacing repetitions over long timescales: a review and a reconsolidation explanation. *Frontiers in Psychology* 8. https://doi.org/ 10.3389/fpsyg.2017.00962.

Voice, A., y Stirton, A. (2020). Spaced repetition: towards more effective learning in STEM. *New Directions in the Teaching of Physical Sciences* 15(1). https://doi.org/10.29311/ndtps.v0i15.3376.

DISPUTATIO LEGALIS: EL DEBATE JURÍDICO COMO ESTRATEGIA DOCENTE

Javier Martínez Calvo
Profesor Contratado Doctor. Universidad de Zaragoza

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN FORTALECER. 3. ENFOQUE METODOLÓGICO. 3.1. Fase preparatoria. 3.2. Selección del tema de debate. 3.3. Constitución de los grupos. 3.4. Asignación de roles. 3.5. Preparación del debate. 3.6. Memoria de seguimiento. 3.7. Intercambio de roles. 3.8. Desarrollo del debate. 3.8.1. Presentación del debate. 3.8.2. Argumentación. 3.8.3. Contrargumentación. 3.8.4. Colofón: el "minuto de oro". 4. DEBATE Y NUEVAS TECNOLOGÍAS. 5. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN[262]

En la escolástica medieval, la *disputatio* era, junto con la *lectio*, uno de los métodos esenciales y omnipresentes en la enseñanza y en la investigación. Posteriormente fue perdiendo peso, pero en la actualidad comienzan a ser cada vez más numerosos los docentes que han recuperado este método de enseñanza y que poco a poco lo están incorporando a su actividad docente.

Precisamente, este trabajo propone la introducción del debate académico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas jurídicas como herramienta para favorecer la adquisición de competencias transversales por parte de los alumnos.

[262] Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza "El debate académico como estrategia para la formación transversal del jurista III: aprendizaje colaborativo a través del debate" (PIIDUZ_4580), coord. Javier Martínez Calvo.

El mercado laboral actual es cada vez más exigente y demanda profesionales que no solo tengan conocimientos teóricos en su campo, sino también competencias transversales, entre las cuales las habilidades de comunicación juegan un papel fundamental.

Además, con la adaptación de los programas de estudios al Espacio Europeo en Educación Superior, se ha reconocido la importancia de las actividades prácticas en las que los alumnos desempeñan un papel activo en su propio proceso de aprendizaje. Esto implica un cambio en el rol del profesor, que pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un guía y facilitador del aprendizaje de los estudiantes (Lorenzo de Reizábal y Benito Gómez, 2019, p. 58).

En este contexto, es necesario revisar las metodologías tradicionales, como las clases magistrales, y adoptar enfoques más interactivos que involucren a los estudiantes y les proporcionen habilidades relevantes para el mercado laboral. Una de estas técnicas efectivas es la realización de debates en clase. De hecho, el debate es una metodología muy asentada en otros sistemas educativos, como el norteamericano, en los que ha demostrado ser una herramienta muy útil para el aprendizaje, aunque en el caso de Europa todavía tiene escaso recorrido (Castillejo González, 2016, p. 3).

2. COMPETENCIAS QUE SE PRETENDEN FORTALECER

La técnica del debate no solo contribuye a la adquisición y consolidación de los conocimientos teóricos de la asignatura, sino que también fomenta el desarrollo de diversas capacidades y competencias en los estudiantes (Salamero Teixidó y Ezquerra Huerva, 2012, p. 5), entre las que pueden destacarse las siguientes:

a) Mejora de habilidades comunicativas y expositivas (tanto en el discurso oral como en el escrito), de modo que puedan trasladar su mensaje de un modo eficaz. De hecho, la ausencia de la práctica de un discurso oral durante la etapa universitaria conlleva a que en muchas ocasiones la primera intervención oral

con relevancia que haga el alumno sea en el ámbito profesional (Funes Beltrán, et al., 2020, p. 740).

b) Capacidad de razonamiento, de argumentación y de construcción de ideas de carácter jurídico, así como la aportación de juicios de valor.

c) Capacidad investigadora, lo que incluye la capacidad de búsqueda e identificación de información relevante en bases de datos, revistas científicas, etc.

- Capacidad de trabajo en equipo, a la vez que se favorece también el aprendizaje autónomo. Al respecto, el trabajo colaborativo de los alumnos exige que previamente cada uno de ellos haya preparado las reuniones mediante el estudio de la asignatura, elaboración de propuestas, etc.
- Capacidad de pensamiento crítico, así como para identificar y analizar problemas jurídicos y plantear soluciones a los mismos.
- Capacidad de organización de tareas y administración del tiempo.

El desarrollo de las mencionadas competencias en los alumnos permite contribuir a la consecuención de algunos de los objetivos perseguidos por el Campus de Excelencia Internacional Iberus (https://www.unizar.es/campus-iberus), tales como conseguir una formación integral de calidad o lograr la excelencia científica; así como con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/), especialmente con el objetivo nº 4 (Educación de calidad) y con el nº 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas).

3. ENFOQUE METODOLÓGICO

3.1. Fase preparatoria

Para llevar a cabo debates efectivos, es esencial que los estudiantes posean una comprensión sólida de los conceptos fundamentales relacionados con la asignatura. Por lo tanto, se recomienda programar los debates en una etapa avanzada del curso, cuando los alumnos ya tengan un dominio básico de la

materia. Como preparación, es beneficioso combinar la enseñanza magistral con la presentación de escenarios prácticos en las semanas previas al inicio de la actividad, como el método del caso. De esta manera, los debates servirán para consolidar los conocimientos adquiridos. Sin embargo, también es posible utilizar los debates como una herramienta para que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos, abordando temas no tratados previamente en clase, como se explorará en el próximo apartado. En cualquier caso, es crucial que los estudiantes cuenten con un conocimiento básico de la asignatura para aprovechar al máximo la actividad.

Antes de iniciar la actividad, es esencial proporcionar a los estudiantes instrucciones claras sobre cómo se llevará a cabo el debate, las diversas etapas involucradas, el proceso de evaluación y otros detalles relevantes. Estas instrucciones deben estar fácilmente accesibles para los alumnos, preferiblemente a través de la plataforma virtual correspondiente, como Moodle, para que puedan consultarlas en cualquier momento. Además, esta plataforma puede utilizarse para compartir materiales que ayuden a los estudiantes a preparar los debates.

Si se cuenta con suficiente tiempo, podría resultar beneficioso también ofrecer a los estudiantes algunas pautas básicas de oratoria, que incluyan aspectos como el uso del lenguaje, el control de la voz, el contacto visual y la gestión del espacio (Esteban García y Ortega Gutiérrez, 2017, p. 53). Sin embargo, dado que generalmente hay restricciones de tiempo, es probable que estos aspectos deban ser explorados y desarrollados por los propios alumnos durante la fase de preparación del debate.

3.2. Selección del tema de debate

Respecto al tema del debate, debe estar vinculado a la materia que se está impartiendo, lo que facilitará la comprensión de conceptos fundamentales de la asignatura. En este sentido, como he mencionado anteriormente, existen dos opciones: elegir un tema que aún no se haya abordado en las clases teóricas, lo que permitirá a los estudiantes adquirir conocimientos a medida que avanzan en la actividad, o seleccionar un tema sobre el cual ya se

les haya proporcionado información teórica, lo que les permitirá consolidar y ampliar sus conocimientos.

Además, el tema del debate puede ser específico o amplio, lo que significa que puede centrarse en un caso concreto, ya sea real o ficticio, o en temas más generales. En mi opinión, los temas más amplios pueden dar lugar a debates más ricos y significativos. Por ejemplo, en el campo del Derecho Civil, podríamos considerar debates tradicionales como la libertad para testar frente al sistema de legítimas.

Es importante que los temas estén relacionados con la realidad y sean capaces de despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes, lo que contribuirá a aumentar su motivación. Además, deben ser temas en los que sea posible encontrar diferentes puntos de vista y que fomenten el debate jurídico, ya que las cuestiones en las que existe un consenso generalizado pueden obstaculizar cualquier tipo de debate (Ahumada Carazo, Baratas Iglesias y Merida Sanz, 2015, p. 52).

Finalmente, se puede considerar la posibilidad de involucrar a los alumnos en la elección del tema del debate, ofreciéndoles diversas opciones para que voten por las que les resulten más interesantes, o incluso permitiéndoles que propongan ellos los temas.

3.3. Constitución de los grupos

Es ampliamente aceptado que la metodología más efectiva para llevar a cabo este tipo de actividades de debate es el trabajo en grupos. De hecho, el debate en el aula se considera una de las principales formas de aprendizaje cooperativo, ya que la investigación y la preparación previa requieren la colaboración de todo el equipo (Sánchez Prieto, 2017, pp. 315 y ss.).

Parece preferible dividir a los estudiantes en varios grupos, y que estos sean relativamente pequeños, por ejemplo, de alrededor de 5 personas por grupo, incluso si esto implica llevar a cabo varios debates. También podría considerarse la posibilidad de organizar un torneo de debates dentro de la clase, donde los diferentes grupos compitan y avancen hasta llegar a la final, en la que se declare un ganador. Sin embargo, realizar varios debates

requerirá más tiempo disponible. Si no se cuenta con este tiempo, existen otras alternativas, como establecer que varios grupos defiendan cada una de las dos posturas, lo que también permite comparar y determinar qué grupo argumenta de manera más sólida.

En cuanto a la formación de los grupos, considero que es beneficioso que los estudiantes se encarguen de esta tarea, ya que les permite aprender a tomar decisiones y asumir responsabilidades. Solo en casos excepcionales en los que no logren ponerse de acuerdo (lo que suele ser poco común) debería intervenir el profesor.

Además, cada grupo debe seleccionar dos portavoces: uno para realizar una breve exposición al comienzo del debate, en la que explique la postura que van a defender y los argumentos en los que se basan, y otro para cerrar el debate, presentando las conclusiones principales a las que han llegado durante la discusión. Si se decide llevar a cabo un torneo de debates en el que cada grupo participe en varias ocasiones, puede ser recomendable que los portavoces del equipo se vayan alternando para fomentar la participación de todos los miembros del grupo. En caso de que los grupos no lleguen a un acuerdo sobre la elección de sus portavoces, estos podrían designarse mediante sorteo.

3.4. Asignación de roles

A cada grupo se le asignará un rol específico en el debate. Por ejemplo, si el tema del debate es el derecho a conocer los orígenes biológicos por parte de los hijos nacidos a través de técnicas de reproducción asistida, uno de los grupos defenderá la posición que aboga por la prevalencia de este derecho sobre el anonimato del donante, mientras que el otro grupo tomará la postura contraria. La asignación de los roles se realizará mediante sorteo.

Es importante destacar que, en muchos casos, los grupos tendrán que defender argumentos que van en contra de sus propias convicciones personales. Esto puede ser beneficioso, ya que

promueve la eliminación de prejuicios y estimula un pensamiento crítico, incluso en relación con las propias ideas preconcebidas.

3.5. Preparación del debate

Los alumnos deben disponer de un período adecuado para la preparación del debate, idealmente alrededor de dos semanas antes de su celebración (Castillejo González, 2016, p. 7). En el caso de llevar a cabo la actividad de cambio de roles que propondré más adelante, considero que sería conveniente extender este período a tres semanas.

Durante esta fase, los estudiantes deberán hacer uso de una variedad de recursos y materiales que incluyen el manual de la asignatura, sus propios apuntes de clase, artículos académicos, jurisprudencia relevante o noticias de prensa, entre otros.

Además, el profesor desempeñará un papel orientador al guiar y asesorar a los alumnos a lo largo de todo el proceso de preparación del debate.

3.6. Memoria de seguimiento

Para que el profesor pueda verificar el progreso de los alumnos y el adecuado desarrollo de la actividad, es aconsejable que presenten una memoria en la que detallen los argumentos clave que planean utilizar para respaldar su posición en el debate. Esta entrega puede llevarse a cabo mediante la plataforma virtual Moodle.

3.7. Intercambio de roles

Puede resultar muy útil que, aproximadamente una semana antes del debate, el profesor realice un cambio de roles. Esto implica que los grupos que previamente sostenían una postura pasen a respaldar la posición opuesta, y viceversa. Aunque inicialmente pueda generar cierta ansiedad pensar que no podrán aprovechar todo el trabajo y los argumentos desarrollados durante la preparación previa al debate, este cambio de roles les brindará la oportunidad de construir un discurso más sólido. Al haber ocupado previamente la posición de la contraparte, tendrán un conocimiento más profundo de los argumentos que deberán refutar.

Otra alternativa es que los alumnos se preparen ambas posturas, y hasta el inicio del debate no se les informe acerca de cuál les toca defender. Esta decisión podría determinarse mediante un sorteo al comienzo de la clase (Castillejo González, 2016, p. 7).

3.8. Desarrollo del debate

3.8.1. Presentación del debate

El profesor introducirá el tema a tratar, destacando las principales controversias que giran en torno al mismo y presentará a los grupos participantes. Además, proporcionará las instrucciones y directrices a seguir durante la sesión, incluyendo la definición previa de la duración del debate. Por lo general, se recomienda que la duración oscile entre treinta y cuarenta y cinco minutos en el caso de la participación de solo dos grupos. Sin embargo, cuando intervengan más grupos, es aconsejable que la duración sea mayor. En este caso, es probable que sea necesario distribuirlo a lo largo de varias sesiones.

3.8.2. Argumentación

Seguidamente, cada uno de los grupos deberá llevar a cabo una breve exposición que sintetice sus principales posturas y los argumentos que las respaldan, en un tiempo máximo de cinco minutos. Esta restricción temporal requiere que los alumnos se esfuercen en seleccionar y enfocar sus intervenciones en los aspectos más relevantes (Salazar Espinoza y Acuña Duarte, 2018, p. 8). La presentación inicial será realizada por uno de los portavoces del grupo, previamente designado, sin que ningún otro grupo podrá interrumpir su intervención.

3.8.3. Contrargumentación

Durante esta fase se llevará a cabo la discusión propiamente dicha, en la que cada grupo intentará rebatir los argumentos de la parte contraria. Las intervenciones ya no estarán restringidas a los portavoces, permitiendo la participación de todos los miembros del grupo, siempre respetando los turnos. De hecho, considero importante exigir la participación activa de todos los miembros del grupo en el debate. Por esta razón, es recomendable que los

grupos no sean excesivamente grandes, ya que esto dificultaría la participación de todos sus miembros.

3.8.4. Colofón: el "minuto de oro"

El debate concluirá con un "minuto de oro" en el que cada grupo tendrá la oportunidad de cerrar su intervención con un alegato final, resaltando las ideas principales y exponiendo las conclusiones más relevantes a las que hayan llegado. Se recomienda elegir un para esta tarea un portavoz diferente al que realizó la exposición inicial del debate. Después de la fase principal del debate y antes de proceder al "minuto de oro", se realizará una breve pausa de cinco minutos para permitir que los equipos se reúnan y deliberen sobre cómo enfocar el "minuto de oro" y qué mensajes desean transmitir en esta parte final.

4. DEBATE Y NUEVAS TECNOLOGÍAS

Las nuevas tecnologías pueden resultar una herramienta muy apropiada para llevar a cabo esta actividad, de hecho, la utilidad de las TIC para favorecer un aprendizaje interdisciplinar del derecho ha quedado acreditada en numerosos estudios (a modo de ejemplo: Lorente Navarro, Martínez Navarro y Martínez Calvo, 2015, pp. 101 y ss.). En este sentido, las TIC pueden servir como apoyo para los debates presenciales o incluso como soporte para realizarlos de modo telemático, lo que puede ser muy útil cuando se pretenda que participen alumnos de diferentes universidades (García-Valcárcel Muñoz-Repiso, 1999, pp. 4 y ss.) o cuando concurran circunstancias excepcionales que impidan la presencialidad, como las acaecidas con ocasión de la pandemia de la Covid-19.

En cuanto a las TIC concretas que pueden utilizarse, además del correo electrónico, que permite una rápida comunicación entre docente y alumnos, es conveniente apoyarse en alguna plataforma virtual tanto para la distribución de materiales y entrega de documentos y trabajos por parte de los alumnos, como para que estos puedan ir consultando dudas a través de los foros. En mi caso, he optado por la plataforma Moodle, ya que su manejo es sencillo e intuitivo y los alumnos están muy familiarizados con ella.

Incluso cabría pensar en canalizar el debate a través de uno de los foros de debate disponibles en la aplicación, lo que puede resultar interesante en estos tiempos de docencia semipresencial. No obstante, creo que con ello se renuncia a la adquisición de importantes competencias en oratoria, por lo que personalmente prefiero que el debate se lleve a cabo de "viva voz", lo que hoy por hoy tampoco es difícil incluso aunque haya de realizarse a distancia, gracias a las plataformas de videoconferencia y videollamada que han ido apareciendo en los últimos años.

5. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

A través de esta metodología, es posible establecer un sistema de evaluación continua que permita la valoración de diversas competencias. Para ello, es conveniente evaluar tanto el proceso (por ejemplo, mediante el análisis de la memoria entregada por escrito después de las dos primeras semanas de preparación del debate) como el resultado final, que se observa durante el debate en sí. Además, considero más apropiado otorgar una calificación tanto al conjunto del grupo como a cada uno de sus miembros. Esto está en línea con las recomendaciones de Orihuela Gallardo (2020, p. 68), que sugiere premiar a aquellos que mantengan una actitud proactiva y penalizar a quienes mantengan una actitud pasiva y deleguen en sus compañeros la mayor parte del esfuerzo.

En relación con los criterios de evaluación, podría ser adecuado utilizar un sistema de rúbricas que combine aspectos cuantitativos y cualitativos. Entre los criterios cuantitativos, se podrían incluir elementos como el número de intervenciones, la originalidad de las mismas, la cantidad de materiales consultados, etc. Entre los criterios cualitativos, se pueden evaluar aspectos como la precisión y pertinencia de las intervenciones, la calidad de las explicaciones, la complejidad de los argumentos utilizados, entre otros (Salamero Teixidó y Ezquerra Huerva, 2012, pp. 7 y 8).

En cualquier caso, es importante que los alumnos estén al tanto de los criterios que se utilizarán para evaluar la actividad, de modo que puedan planificar su participación teniéndolos en cuenta. Para hacerlo efectivo, se les pueden proporcionar los

criterios a través de la plataforma virtual utilizada como apoyo (ej. Moodle).

Adicionalmente, se podría considerar la implementación de sistemas de evaluación entre pares. Por ejemplo, aquellos grupos que no estén participando en el debate en un momento dado podrían actuar como observadores y evaluar la actuación de sus compañeros utilizando una rúbrica proporcionada previamente por el profesor.

Por último, sería interesante pasar una breve encuesta a los alumnos, preferiblemente de forma anónima, para que puedan expresar sus opiniones sobre la actividad. Pueden compartir sus percepciones sobre si les ha ayudado a adquirir nuevos conocimientos o a reforzar los que ya tenían, así como sugerir mejoras para futuras ocasiones. Y es que, esta retroalimentación puede ser muy útil para el profesor.

BIBLIOGRAFÍA

Ahumada Carazo, R.M., Baratas Iglesias, I. & Merida Sanz, D. (2015). El "debate universitario" en la práctica de la asignatura Gestión de Empresas II del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad del Pais Vasco. *Trabajo: Revista iberoamericana de relaciones laborales*, *33*, 45-71. https://www.researchgate.net/publication/331683562_El_Debate_Universitario_En_la_Practica_de_la_asignatura_Gestion_de_Empresas_II_del_Grado_de_Relaciones_Laborales_y_Recursos_Humanos_de_la_Universidad_del_Pais_Vasco.

Castillejo González, J.D. (2016). El debate en el aula. Una metodología para la mejora de la comunicación oral. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, *13*, 1-12. http://www.revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2016/04/castillejo.pdf.

De Oña, R., López, G., Garach, L., Calvo, F.J. & de Oña, J. (2010). Nueva conceptualización del debate como herramienta de aprendizaje para la nueva enseñanza universitaria. En M. Pasadas Fernández (ed.), *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas* (pp. 61-66). Godel Impresiones Digitales, S.L. Universidad de Granada. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3349181.pdf.

Domínguez Albero, S. & Martínez Calvo, J. (2018). La simulación de juicios en el aprendizaje del Derecho, con apoyo de Moodle. En J.L. Marco Alejandre (ed.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2017* (pp. 349-360). Universidad de Zaragoza.

Esteban García, L. & Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. En *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente 2017* (pp. 48-56). Universidad de Sevilla.

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6114555&orden=1&info=link.

Funes Beltrán, T., Aranda Martínez, M.C., Arrabal Platero, P., Fernández López, M. & Rizo Gómez, B. (2020). La mejora del discurso oral en la enseñanza jurídica. En R. Ruig Vila, J.M. Antolí Martínez, R. Díez Ros & N.Pellín Buades (eds.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 739-750), Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/110113.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. (1999). El debate telemático como experiencia de aprendizaje en el aula universitaria. En J. Cabero Almenara (ed.), EDUTEC: nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia (pp. 1-12). Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/handle/11441/62365.

Lorente Navarro, M.P., Martínez Navarro, M. & Martínez Calvo, J. (2015). Las TIC como herramienta de apoyo para el aprendizaje interdisciplinar del Derecho. En J.L. Marco Alejandre, Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2015 (pp. 101-109), Universidad de Zaragoza.

Lorenzo de Reizábal, M. & Benito Gómez, M. (2019). El debate en el aula de dirección de orquesta como mecanismo de aprendizaje individual y colectivo. *Revista Internacional de Educación Musical, 7,* 57-68. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7573601.pdf.

Orihuela Gallardo, F. (2020). Una experiencia de innovación docente: el debate académico en Administración de Empresas. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos, 8*, 64-79. DOI: http://dx.doi.org/10.25267/Rev_estud_socioeducativos.2020.i8.6.

Salamero Teixidó, L. & Ezquerra Huerva, A. (2012). El debate virtual: Su interés como herramienta de enseñanza-aprendizaje en el EEES. *Docencia y Derecho, 5*, 1-9 http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/67/80.

Salazar Espinoza, C.A. & Acuña Duarte, A. (2018). Actividades de debate en el proceso de aprendizaje. Experiencias e implicancias desde procesos de formación de estudiantes de economía. *Revista Educación, 42.2*, 1-22. DOI: 10.15517/revedu.v42i2.24956.

Sánchez Prieto, G.A. (2017). El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 23*, 303-318. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6240444&orden=0&info=link.

Torres Díaz, M.C. (2015). Los foros académicos virtuales de debate en derecho constitucional como metodología de aprendizaje colaborativo. En M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Álvarez Teruel & N. Pellín Buades, *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 2137-2150). Universidad de Alicante. http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/49569.

Capítulo 37

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

María Dolores Martínez Pérez
Doctora en Derecho. Abogada y Profesora Sustituta Interina de Derecho Penal de la Universidad de Almería

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA COMO TECNOLOGÍA PARA MEJORAR APRENDIZAJE. 3. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SU REPERCUSIÓN EN FIGURAS LEGALES TRADICIONALES. 4. RETOS LEGALES NACIDOS DE LA UTILIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL. 5. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial es una realidad que ha venido para quedarse. Difícil de perfilar, el grupo de expertos de alto nivel de la Comisión Europea la ha definido como *"Sistemas de inteligencia artificial son sistemas de software (y posiblemente, también, de hardware) diseñados por humanos que, dado un objetivo complejo, actúa en la dimensión física o digital mediante la percepción de su entorno, adquiriendo de datos, interpretando datos estructurados y desestructurados, razonando el conocimiento o procesando la información derivados de estos datos y decidiendo la/s mejores acción/es para conseguir el fin perseguido. Los sistemas de inteligencia artificial pueden usar reglas simbólicas, aprender un modelo numérico o pueden adaptar su comportamiento analizando como el entorno se ve afectado por sus acciones previas"*[263].

[263] Definición recogida por Valls Prieto (2021), que trata con exhaustividad la dificultad de precisar que entendemos por inteligencia artificial.

La inteligencia artificial se desarrolla en numerosos ámbitos y despliega su potencial en perspectivas no sólo de futuro, sino de presente. Perfila una realidad a la que los profesores de Derecho no podemos estar ajenos, tratándose de un reto al que nos tenemos que enfrentar más pronto que tarde.

El acercamiento a la inteligencia artificial en la enseñanza del derecho debe realizarse desde tres ángulos o puntos de vista que expongo a continuación.

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA COMO TECNOLOGÍA PARA MEJORAR APRENDIZAJE

La utilidad de la inteligencia artificial en el aula debe hace desde una diversificación de funciones. Por una parte, la enseñanza propiamente dicha, por otra, las tareas administrativas o de apoyo a la enseñanza que en la actualidad recaen en el profesorado. Una utilización bien orientada de la inteligencia artificial debe encauzar a los docentes hacia las labores de enseñanza y su apoyo y, además, descargarles de la carga de trabajo que la burocracia y los quehaceres repetitivos le implican.

En el primero de estos ámbitos, el de la docencia como tal, en la actualidad contamos con una amplia variedad de herramientas de gran utilidad, bien para transmitir el contenido de la asignatura, bien para que el estudiantado las emplee en su aprendizaje.

Entre las más conocidas se encuentra ChatGP, quizá la más popular pero no la única ni la más específica para el ámbito académico.

Dedicada a la redacción de textos científicos existe Writefull, ya incorporada por la Universidad de Almería como recurso para la redacción de textos científicos y académicos. Estas dos herramientas son sólo dos ejemplos de un amplio abanico de posibilidades, entre las que se encuentran DeepL, Luminancia, Lexmachina, etc.

Las utilidades de estas herramientas de Inteligencia artificial son variadas:

- Búsqueda de jurisprudencia, no sólo en una materia concreta sino en un determinado sentido.
- Redacción de textos legales.
- Traducción de documentos de un idioma del que no tengamos el conocimiento
- Análisis de datos.
- Predicción de soluciones a conflictos legales.

Su aplicación nos conduce a una nueva realidad en el aula. Por una parte, se facilitan unas tareas cómo las inmediatamente mencionadas, por otra, el desuso de otras habilidades como las memorísticas o repetitivas. Ante este nuevo paradigma será necesario potenciar otras capacidades, como el espíritu crítico y la creatividad, la capacidad de discernir entre los contenidos creados por profesores y docentes de los creados por la inteligencia artificial. No olvidemos que lo que nos devuelve la inteligencia artificial viene de unos determinados datos. Esos datos pueden estar sesgados o ser incompletos. O pueden, digamos, tener una determinada tendencia u otra. De ahí que sea imprescindible fomentar la capacidad de análisis y juicio a las y los estudiantes.

De gran interés son las posibilidades de personalización de prácticas y evaluaciones[264] al alumnado[265]. El trabajo personal que las y los estudiantes deben realizar puede adecuarse a cada uno, adaptándose a sus habilidades, incidiendo en los aspectos que a nivel individual les susciten mayores dificultades y les requieran una mayor dedicación. Para ello, la inteligencia artificial puede proporcionarnos el material docente más adecuado, y unos exámenes personalizados.

---

[264] Para profundizar en las implicaciones de la inteligencia artificial en los sistemas de evaluación docente vid. Stella Serrano (2023).

[265] En este sentido vid. Lee (2021).

Y esta opción puede trasladarse al alumnado con diversidad funcional, con material docente y pruebas de evaluación adaptadas a sus necesidades.

En el segundo de estos ámbitos, el de apoyo a la docencia, la inteligencia artificial, también tiene mucho que aportar.

La comunicación con el estudiantado puede verse facilitada mediante el establecimiento de nuevos canales de difusión. El uso de chatboots para resolver dudas y consultas de forma rápida y sin horarios, acudiendo a ellos para cuestiones sencillas o rutinarias permite una respuesta rápida para el estudiante y una disminución de la carga de trabajo para el profesorado. Su manejo facilita que las tutorías pueden estar más centradas en la labor del aprendizaje y la docencia.

3. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SU REPERCUSIÓN EN FIGURAS LEGALES TRADICIONALES

La inteligencia artificial tiene una fuerte repercusión en figuras legales por decirlo de alguna forma, clásicas o tradicionales, que se ven sacudidas por su aparición. Las connotaciones que introduce constituyen hoy en día un desafío para los actuales profesionales del Derecho y una nueva dimensión para la que tendrán que estar formadas las próximas generaciones de juristas.

A modo de ejemplo y sin carácter exhaustivo, presento algunas de ellas.

Entre las figuras legales sobre las que despliega su impacto la inteligencia artificial se encuentran los contratos. Los contratos tal y cómo los conocemos en la actualidad, se modifican porque nacen nuevas formas para su creación y nuevos aspectos que regular en ellos. Disponemos de nuevas herramientas que facilitan su redacción, además de estructuras de categorización para la elaboración, provechosas para fijar criterios en el clausulado del contrato o localización de estipulaciones

contradictorias entre ellas o no ajustadas a la normativa vigente (Cerrillo i Martinez, 2019).

Otro ámbito en el que la inteligencia artificial está teniendo una amplia repercusión es el de los derechos de autor. Entre los nuevos problemas a los que el Derecho tiene que dar una solución es el tratamiento legal de textos creados por algoritmos de Inteligencia artificial.

Tampoco escapan al impacto de la inteligencia artificial los accidentes de circulación surgidos de la conducción autónoma. La normativa vigente va a requerir una reforma para dar cabida a los supuestos en los que se vean involucrados coches de conducción autónoma cada vez más perfeccionada incluso en la toma de decisiones cuando están en funcionamiento y relacionándose con otros vehículos, lo que implica repercusiones en caso de accidentes.

4. RETOS LEGALES NACIDOS DE LA UTILIZACIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

La utilización de la inteligencia artificial ha dado lugar a nuevos retos legales hasta ahora inexistentes y, creo intuir, a muchos todavía desconocidos y difícilmente imaginables para los profanos en la materia. Pero son una realidad para las qué las y los docentes debemos estar preparados y formar y capacitar al alumnado que cuando abandone las aulas va a tener que enfrentarse con ella.

En la actualidad nos encontramos con una Administración de Justicia en la que ya están implementándose herramientas de inteligencia artificial en su funcionamiento y en algunos de sus procesos[266].

Podemos, verbigracia, hablar de la Directiva de la Unión Europea 2016/ 608 de 27 de abril de 2016 relativa a la Protección de Datos personales por parte de las autoridades competentes para

[266] Simon Castellano, 2021, pág. 6.

fines de prevención, investigación, detección o enjuiciamiento de infracciones penales o de ejecución de sanciones penales.

Relacionada con ella, uno de los sectores en los que la Administración de Justicia está empleando la inteligencia artificial es la lucha contra la violencia de género, a través del Sistema de Seguimiento Integral en los casos de Violencia de Género (Sistema VIOGEN) . Se trata de un sistema de seguimiento integral que, a través de un algoritmo analiza la información disponible para, entre otras funciones, definir el perfil de peligrosidad de un agresor o presunto agresor y del peligro para la víctima. De los resultados obtenidos del análisis de esta información y de la aplicación del protocolo existente puede determinarse que medidas de protección conceder a una víctima de violencia de género.

Es una herramienta muy eficaz como sistema prevención de violencia de género y protección a las víctimas, pero que ha generado consecuencias indeseadas por un uso inadecuado y a las que ha tenido que enfrentarse el sistema judicial. Estoy haciendo referencia a la Sentencia de la Sala de lo Contencioso Administrativo de la Audiencia Nacional de 30 de septiembre de 2020[267]. El cuestionario de VIOGEN otorgó un perfil de riesgo bajo a una mujer, concediéndosele una protección acorde con el mismo y que resultó a todas luces insuficiente, dado que falleció a manos de su marido. Esta resolución condeno al Ministerio del Interior como responsable civil subsidiario su muerte. Este suceso constituye un caso real impensable hace un tiempo, pero representativo del mundo contemporáneo al que ya tenemos que enfrentarnos y para el que es inexcusable formar a nuestros estudiantes.

Y qué decir de la actual problemática legal surgida por la difusión de fotos con falsos desnudos de varias menores de edad, creados por sus compañeros con una herramienta de Inteligencia

[267] Llorente Sanchez-Arjona, 2022, págs. 114-116.

artificial (El País, 2023), un nuevo conflicto al que el Derecho Penal debe dar una solución adecuada.

Otro ámbito que va desarrollándose exponencialmente no sólo por el volumen sino por su relevancia, la transparencia en su uso y gestión, la utilización ecuánime y justa y una correcta supervisión es la regulación de la protección de datos.

Existen, además, nuevas fuentes de creación de datos como los drones y el control de movimientos que se ya se está empleando para imponer sanciones de tráfico.

Estas características van a requerir profesionales con un alto nivel de especialización en esta materia.

Las situaciones inmediatamente expuestas son sólo una pequeña muestra de la fusión que ya se está teniendo lugar entre Derecho e inteligencia artificial.

5. CONCLUSIONES

Mi intención con lo expuesto en estas páginas es transmitir cómo la inteligencia artificial implica un rotundo y drástico cambio en la enseñanza del Derecho tanto por las metodologías de enseñanza que incorpora, como por las habilidades que será necesario potenciar en el alumnado. Y, desde el ámbito de los contenidos de las materias, por la actualización de las instituciones jurídicas ya existentes pero que van a transformarse por las repercusiones de la inteligencia artificia, como los nuevos retos legales que genera.

Este nuevo paradigma obliga a universidades y docentes a una actualización íntegra e impecable para formar y enseñar a los estudiantes ante esta nueva realidad.

Bibliografía

Cerrillo i Martinez, A. (2019). Jurisdicción, algoritmos e inteligencia artificial. En *20 años de la Ley de lo Contencioso-administrativo* (págs. 291-303).

Consejo General de la Abogacía Española. (2021). *Inteligencia Artificial y Abogacía.*

El País. (18 de Septiembre de 2023). Obtenido de Almendralejo. Decenas de menores de extremadura denuncian que circulan fotos de falsos desnudos suyos creadas por inteligencia artificial.: https://elpais.com/espana/2023-09-18/la-policia-investiga-el-desnudo-integral-de-varias-menores-en-extremadura-con-inteligencia-artificial-me-dio-un-vuelco-el-corazon.html

Lee, K.-F. (2021). *https://aprendemosjuntos.bbva.com*. Obtenido de https://aprendemosjuntos.bbva.com/especial/como-la-inteligencia-artificial-ayudara-a-los-profesores-kai-fu-lee/

Llorente Sanchez-Arjona, M. (2022). Hacia una justicia penal predictiva. *Cuadernos de política criminal*(136), 91-124.

Lucena Cid, I. V. (2021). Retos éticos-jurídicos de la Inteligencia Artificial. Aproximación a las Directrices Éticas de la Comisión Europea. En *El reto de los derechos humanos cuestiones actuales controvertidas* (págs. 44-67). Dykinson.

Morales Moreno, A. M. (2021). Inteligencia artificial y Derecho Penal. *Revista jurídica de Castilla y León*(53), 177-202.

Perez Bastida, J. A. (2019). Smart contracts y función judicial. En *20 años de la Ley de lo Contencioso-administrativo.* (págs. 327-335). INAP.

Salardi, S. (2020). Robótica e inteligencia artificial. Retos para el Derecho. *Derechos y libertades Revista de Filosofía del Derecho y derechos humano*, 203-232.

Simon Castellano, P. (2021). Inteligencia artificial y Administración de Justicia. Quo vadis, justitia. *Revista de Internet, Derecho y Política*(33), 1-15.

Stella Serrano, C. (2023). La llegada de la Inteligencia Artificial y el problema de la evaluación en la docencia universitaria El sistema educativo en crisis. *Encuentros multidisciplinares, 25*(74).

Tritto, P. P. (2021). La clasificación del lenguaje jurídico Barrera de entrada de la inteligencia artificial en el campo del derecho. En *Economia, empresa y justicia. Nuevos retos para el futuro* (págs. 411-429). Dykinson.

Valls Prieto, J. (2021). *Inteligencia artificial, Derechos humanos y bienes jurídicos.* Thomson Reuters Aranzadi.

Velasco Rico, C. (2022). Tecnologías disruptivas en la Administración Pública. Inteligencia artificial y Blockchain. En *La administración digital.* Dykinson.

Capítulo 38

APRENDIZAJE AUTÓNOMO A TRAVÉS DE PREGUNTAS

Sebastián López Maza
Profesor Titular de Derecho civil de la Universidad Autónoma de Madrid
Gemma Minero Alejandre
Profesora Contratada Doctora de Derecho civil de la Universidad Autónoma de Madrid
Carlos Castells Somoza
Becario FPI de la Universidad Autónoma de Madrid

SUMARIO: 1. DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADA EN PREGUNTAS. 2. ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE. 3. RESULTADOS ALCANZADOS E INDICADORES. 4. CONCLUSIONES FINALES DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE.

1. DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE BASADA EN PREGUNTAS

El proyecto de innovación docente de la Universidad Autónoma de Madrid "Aprendizaje autónomo a través de preguntas" (D_001.22_INN), concedido para el curso 2022-2023, buscaba potenciar el ejercicio de competencias de aprendizaje autónomo en estudiantes de diversas asignaturas de tres Grados diferentes. A saber, Derecho, Economía y Turismo. Para ello, los/as estudiantes tuvieron que redactar preguntas tipo test sobre los contenidos de cada tema del programa, divididos en grupos de trabajo, con posterior revisión por sus compañeros/as y por los/as docentes.

Respecto a los profesores concernidos, el grupo de trabajo se conforma por un total de tres profesores de Derecho civil de la Universidad Autónoma de Madrid: uno de ellos profesor titular, una profesora contratada doctora (acreditada a profesora titular) y un becario FPI. Todos ellos habían participado previamente en

proyectos de innovación docente otorgados por la Universidad Autónoma de Madrid y habían obtenido resultados muy positivos en las encuestas oficiales, por un lado, y, por otro, en las convocatorias del programa *Docentia* en las que habían participado.

Para fomentar que los/as estudiantes se involucrasen en el proyecto, los/as profesores/as se comprometieron a incluir en el examen final de las asignaturas algunas de las preguntas elaboradas por los/as estudiantes y a otorgar una puntuación extra en la calificación final de la asignatura. La obtención de ambas recompensas estaba supeditada al cumplimiento de varios requisitos: 1) la realización de todas las entregas programadas; 2) que la versión final del cuestionario no hubiera sido objeto de más de cinco correcciones por parte de los docentes, sean de fondo o de forma; y 3) que la asignatura estuviera aprobada con un mínimo de cinco puntos sobre diez.

Este proyecto buscaba configurar una vía de aprendizaje autónomo. Junto con un adecuado grado de motivación, se fomentó un papel activo del estudiantado en su propia formación y la adquisición de un conocimiento más profundo que con el sistema tradicional memorístico, que descansa principalmente sobre las explicaciones del profesor. Las personas que participaron en este proyecto no solo tuvieron que estudiar en detalle los temas que se les asignaron para poder redactar sus preguntas, sino también otros para poder corregir las preguntas de otros grupos y ejercitar su pensamiento crítico. Un indicio de la buena acogida que tendría este proyecto por los/as estudiantes fue la referencia recurrente en encuestas de cursos anteriores a la necesidad de confeccionar un portafolio o libro de preguntas test sobre algunas de las asignaturas.

Este proyecto conllevó una mejora de la formación de los/as estudaintes, al fomentar competencias imprescindibles para sus vidas personales y profesionales. Al verse obligados a trabajar en equipo, los/as estudiantes adquirieron habilidades cruciales de socialización, como la cooperación, la empatía, la asertividad y la resolución de conflictos. Además, al tener que trabajar de forma autónoma, los/as estudiantes ejercitaron la competencia de

planificación y distribución de su carga de trabajo, identificación de los recursos a su disposición para afrontar una tarea e improvisación ante los problemas y las dificultades encontradas, así como la revisión de documentos creados por compañeros/as.

El objetivo principal de este proyecto era la potenciación del ejercicio de competencias de aprendizaje autónomo en estudiantes de diversas asignaturas y Grados. Junto a él, se plantearon también los siguientes objetivos complementarios: 1) la competencia de evaluación entre pares, al corregirse entre grupos de trabajo los recursos creados por estudiantes; 2) el empleo de sistemas colaborativos de trabajo, como son las carpetas compartidas en la nube y la herramienta de corrección mediante control de cambios; 3) la redacción con dominio del lenguaje jurídico y la capacidad de síntesis; 4) el trabajo en equipo; y 5) la capacidad crítica y evaluativa, al tener que corregir las preguntas de sus compañeros/as.

Creemos haber cumplido todos y cada uno de ellos en la implementación realizada por los tres docentes que conformamos el equipo de trabajo de este proyecto, tal y como se expondrá, en cifras cuantitativas y datos cualitativos, en un apartado posterior de este trabajo. Consideramos, además, que la consecución de objetivos no sólo ha sido global, como resultado de la suma de todos los resultados individuales, sino que se han alcanzado dichos objetivos en cada una de las asignaturas en las que se ha aplicado el proyecto, por cada uno de los docentes. Varias razones nos llevan a realizar estas afirmaciones: a) las calificaciones obtenidas por los/as estudiantes; y b) las contestaciones dadas en las encuestas. Un importante elemento a destacar del desarrollo de este proyecto es la constante coordinación que ha existido entre los docentes que conformamos el equipo de trabajo.

Por otro lado, estamos convencidos del potencial que el aprendizaje basado en preguntas tiene sobre los estudiantes. Mediante la corrección de las preguntas elaboradas por ellos, hemos podido comprobar el grado de asimilación de los diferentes temas y las dificultades encontradas. Además, esta metodología permite desarrollar el pensamiento crítico y

creativo[268], así como establecer relaciones entre los distintos conceptos a estudiar.

2. ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE LA IMPLANTACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

A continuación, se detallan las actividades realizadas en cada una de las asignaturas en las que se aplicó este proyecto de innovación docente. En primer lugar, los docentes explicaron las instrucciones y la metodología, para que los/as estudiantes fueran conscientes de los objetivos buscados y de las actividades a realizar. Se les dio indicaciones sobre cómo redactar las preguntas y las respuestas, haciendo hincapié en las notas de la claridad, la concisión, la dificultad y la huida de la ambigüedad.

Tras ello, se realizó una encuesta de inicio de asignatura, con la que se buscaba analizar si los/as estudiantes habían tenido experiencia previa en la corrección de actividades llevadas a cabo por compañeros/as y en el uso de documentos de tipo colaborativo, su interés por participar en la redacción de preguntas que pudieran ser empleadas en el examen final y por la creación de un portafolio general de preguntas para el estudio. En paralelo, los/as estudiantes interesados en participar en el proyecto tuvieron que rellenar un formulario de cesión de derechos de propiedad intelectual referidos a los cuestionarios que fueran a crear, con el objetivo de que los docentes pudieran compartir dichas preguntas con el resto de los/as estudiantes matriculados/as en la asignatura.

Posteriormente, se hizo una división de estudiantes en grupos de trabajo y se adjudicó a cada grupo un tema del programa de la asignatura sobre el que realizar las preguntas -el adjudicarles un

---

[268] Sánchez, I. R., Moreira, M. A., y Caballero, M. C. (2009). Implementación de una presupuesta de aprendizaje significativo de la cinemática a través de la resolución de problemas. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 17(1), p. 28; Sánchez Soto, I. R. (2017). Aprendizaje basado en preguntas y su impacto en las estrategias de aprendizaje en Física. *Enseñanza de las Ciencias*, núm. extraordinario, p. 1904; Joseph, S. (2018). Questions Teachers Ask: An Exploratory Study of Teachers' Approach to Questioning in the Primary and Secondary Classroom. *Journal of Education and Social Policy*, 5(1), p. 78.

tema concreto permite despertarles el interés en el mismo, evitando la dispersión y motivándoles a profundizar en él[269]-. Cada grupo elaboró 10 preguntas, con sus correspondientes respuestas, en formato tipo test, siendo planteadas la mitad de ellas en formato teórico y la otra mitad en formato caso práctico, y utilizando los materiales recomendados por los docentes (manuales universitarios, jurisprudencia, legislación). Ambos tipos de formatos permiten hacerse una idea del nivel de comprensión de los/as estudiantes. Igualmente, el formato caso práctico fomenta su pensamiento creativo, a la hora de idear situaciones y problemas de la vida real en los que aplicar los contenidos teóricos aprendidos en el aula.

Seguidamente, cada grupo de trabajo subió a Moodle los documentos y los docentes adjudicaron su evaluación a otros grupos de trabajo diferentes, para proceder a su corrección. La corrección por los/as estudiantes se llevó a cabo conforme a una rúbrica previamente elaborada por los docentes, donde se puntuaban cuestiones como la claridad, la precisión, el dominio de la terminología jurídica y el estudio de la materia. De esta manera, cada grupo trabajó, realmente, dos temas del programa: el tema sobre el que debían elaborar las preguntas y respuestas y el tema que tenían que corregir de sus compañeros/as. En algunos casos, esta metodología funcionó a modo de *flipped classroom*, dado que debían elaborar las preguntas antes de haber explicado en el aula el tema correspondiente. Y es que esta metodología fomenta el autoaprendizaje[270]. Todo el proceso de elaboración del cuestionario por el grupo y de corrección de las preguntas de los demás fomenta la actitud crítica, de discusión en grupo y de cooperación entre ellos/as.

Realizada la corrección y enviados los documentos a los docentes, estos últimos hicieron una segunda corrección de forma y de fondo, para garantizar la precisión y la calidad de las preguntas. La intervención del profesor resulta fundamental para

---

[269] Prabowo, A., y Alfiyanti, K. (2013). An analysis of teacher's questioning strategies during interaction in the classroom: a case of the eight grade SMP PGRI 01 Semarang. *English Teaching Journal*, 4(1), p. 44.

[270] Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO. *Revista Arista Digital*, 54(1), p. 7.

que la metodología de aprendizaje basada en preguntas consiga su objetivo[271]. Tras la revisión, los cuestionarios fueron devueltos a sus grupos originarios, para su volcado en Quizlet, a través de la herramienta de fichas. Las correcciones de los grupos de trabajo y de los docentes sirvieron como retroalimentación a los/as estudiantes. A continuación, los/as estudiantes enviaron a los docentes los enlaces a las fichas, que fueron compartidos asimismo con el resto de los/as estudiantes de la asignatura, para el estudio y repaso, a modo de preparación del examen final.

En último lugar, los/as estudiantes rellenaron la encuesta de final de asignatura, que buscaba comprobar el grado de satisfacción y el nivel de aprendizaje de los temas trabajados.

3. RESULTADOS ALCANZADOS E INDICADORES

El impacto del proyecto fue elevado, al haberse aplicado a docencia correspondiente a tres Grados diferentes ofertados por la Universidad Autónoma de Madrid: Derecho, Economía y Turismo, y a un total de 5 asignaturas. A saber: Derecho ambiental, en el Grado en Derecho; Introducción al Derecho, en el Grado en Turismo; Derechos Fundamentales, en el Grado en Economía; Obligaciones y contratos, en el Grado en Derecho; y Derecho de familia y sucesiones, en el Grado en Derecho. Se ha aplicado en los dos semestres del curso 2022/2023, en asignaturas tanto de carácter obligatorio (Introducción al Derecho, Derechos Fundamentales, Obligaciones y contratos y Derecho de familia y sucesiones), como de carácter optativo (Derecho ambiental), y tanto en clases teóricas, como en clases de seminarios.

El impacto se puede medir también en el número total de estudiantes implicados: 353, cantidad que consideramos ciertamente elevada. A continuación, se destacan los resultados más relevantes comunes a todas las asignaturas en las que se ha implementado el proyecto. Dichos resultados derivan, por un lado, de las encuestas iniciales y finales de cada asignatura y, por

[271] González, M., y Castro, A. (2011). Impacto del ABP en el desarrollo de la habilidad para formular preguntas de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1), p. 59.

otro lado, de la posible influencia del proyecto en las calificaciones obtenidas por los/as estudiantes en cada asignatura.

1) Todos los/as estudiantes que obtuvieron matrícula de honor en cada una de las asignaturas habían participado en el proyecto y algunos de ellos habían obtenido el máximo de calificación extra.

2) Más de la mitad de los/as estudiantes matriculados/as en cada asignatura participaron en el proyecto de innovación docente. El porcentaje concreto de participación varió entre las diferentes asignaturas.

3) El 75% de las personas que suspendieron las asignaturas concernidas no habían participado en el proyecto y ninguno de los/as estudiantes suspensos obtuvieron el total de calificación extra otorgada por cada docente.

4) Casi la totalidad de estudiantes participantes en el proyecto de innovación docente se presentaron al examen final en la convocatoria ordinaria.

5) Los profesores seleccionaron al menos una pregunta de las redactadas por los/as estudiantes para incluirla en el examen final de cada asignatura. En alguna asignatura se llegaron a seleccionar hasta 5 preguntas redactadas por estudiantes, lo que supone más de un 15% del total de preguntas en un examen compuesto por 30 preguntas.

Asignatura	**Nº matriculados**	**Nº participantes**	**% est. entusiasmados con la idea de crear un repositorio de preguntas**	**% est. que consideran útil la metodología**	**Aspectos positivos**	**Aspectos negativos**
Derecho ambiental	55	41	96%	100%	Trabajo en grupo	No saber redactar bien las preguntas

Introducción al Derecho	55	28	55%	100%	Profundizar en los temas	Actitud pasiva de los compañeros
Derechos fundamentales	49	116	88%	100%	Profundizar en los temas	Carga de trabajo
Derecho de obligaciones y contratos	170	114	62,8%	95,6%	Trabajo en grupo	Actitud pasiva de los compañeros
Derecho de familia y sucesiones	73	29	75%	100%	Incentivo en la nota final	Carga de trabajo

En general, el 85% de los/as estudiantes que participó en la actividad aprobó el examen final en convocatoria ordinaria y el otro 15% aprobó en la convocatoria extraordinaria. En términos globales, este dato supone un incremento de los aprobados en un 24% con respecto al curso académico inmediatamente anterior, donde no se llevó a cabo esta actividad.

4. CONCLUSIONES FINALES DE LA APLICACIÓN DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Del análisis de todo ello se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1.ª El proyecto de innovación docente se ha aplicado a un número muy elevado de estudiantes -un total de 355-, que se han podido ver beneficiados/as por la adquisición de las competencias asociadas al proyecto y por los propios incentivos otorgados por los docentes.

2.ª El proyecto ha tenido una acogida muy satisfactoria por parte del estudiantado. Prueba de ello es que muchos/as estudiantes afirman querer repetir la experiencia y que lo consideran enriquecedor. Los/as estudiantes se muestran, en general, muy satisfechos/as.

3.ª La participación en este proyecto se ha visto reflejada, con carácter general, en las calificaciones obtenidas por los/as estudiantes, pudiendo constatarse el efecto positivo general, no sólo referido a los/as estudiantes que han obtenido mejores calificaciones.

4.ª El trabajo en grupo les ha resultado una experiencia positiva en general, incluso cuando han tenido que trabajar con compañeros/as que no conocían.

5.ª La realización de preguntas sobre temas concretos les sirve para profundizar en ellos y ha favorecido el aprendizaje significativo[272].

6.ª Les ha permitido adquirir competencias como el trabajo en grupo y la expresión escrita, sobre todo en temas jurídicos, ejercitando el lenguaje propio de esta disciplina.

7.ª El proyecto ha servido para que los/as estudiantes comprendieran mejor determinados aspectos del temario o profundizaran en él.

8.ª El tiempo destinado por los/as estudiantes a la redacción de preguntas se puede considerar moderado. La mayoría afirman haber invertido entre una y tres horas.

Asimismo, podemos identificar los siguientes puntos de mejora:

1.º El tiempo empleado por los docentes en la implementación de este proyecto ha sido muy elevado. Asimismo, este es un comentario que se ha percibido de los/as estudiantes, aun cuando no haya tenido el reflejo global en todas las encuestas. El comentario de los/as estudiantes se refiere, sobre todo, a casos en los que la implicación real de los miembros del grupo se ha visto descompensada, provocando una carga excesiva para algunos de los integrantes, y a supuestos de dificultades en la corrección de preguntas redactadas por otros grupos. De ahí que algunos/as estudiantes afirmen que no ha existido, en algunos casos, un trabajo en equipo real. Para evitar caer en una potencial

[272] Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas… *op. cit.*, p. 5.

reducción de la motivación del estudiantado han de buscarse fórmulas que permitan alcanzar los mismos objetivos en un menor tiempo. Asimismo, los docentes deben valorar la asignatura de forma global, para concluir si este proyecto, sumado al resto de actividades de la asignatura en cuestión, suponen o no una carga de trabajo excesiva para el estudiantado. No se puede acoger la petición de obtener algún tipo de puntuación por el sólo hecho de haber hecho las entregas, pues ello seguramente redundaría en una subida del número de entregas y una bajada de la calidad de estas.

2.º Sobre la configuración de los grupos de trabajo, reducir el número de miembros de cada grupo puede servir para mejorar o matizar algunos de los aspectos menos positivos de la actividad. Posiblemente la elección voluntaria por cada grupo del tema de trabajo también conlleve aspectos positivos, si bien la gestión de esta elección supondrá una carga de trabajo añadida para los docentes. Asimismo, habremos de afrontar la solicitud de configuración voluntaria de los miembros de cada grupo de trabajo en aquellas asignaturas en las que los grupos hayan sido hechos por el docente, y articular un mecanismo de denuncia anónima de compañeros/as que se aprovechan del esfuerzo de los demás.

3.º Es adecuado unificar de forma global todas las encuestas realizadas a lo largo del curso en las que se contengan preguntas específicas referidas a este proyecto. Ello con el objetivo de poder obtener evidencias que puedan contrastarse con más facilidad por parte del equipo docente y que sean extensibles a todas las asignaturas. Asimismo, se busca un ahorro del tiempo total dedicado a la confección de encuestas y al posterior análisis de los resultados.

4.º Revisar el sistema de evaluación, de tal manera que no constituya un “todo o nada”, sino que se evalúen cada una de las actividades que hayan desarrollado los estudiantes. En este sentido, creemos adecuado hacer en el próximo curso un especial esfuerzo para la unificación de algunos aspectos del proyecto, como el porcentaje de preguntas elaboradas por los estudiantes que deben incorporarse al examen y la forma en que dicha

inclusión debe implementarse, la utilización de una rúbrica o el criterio en cuanto a la aplicación del incentivo de nota.

5.º Reducir el nivel de dificultad de la actividad, pues la elaboración de preguntas tipo test es una competencia que los/as estudiantes aun no dominan y les resulta bastante compleja. No obstante, comparando la experiencia de los diferentes docentes del proyecto, parece que la madurez del estudiantado puede influir en la gestión de la carga de trabajo, mejorando dicha gestión en los/as estudiantes de cursos más altos. En general, hemos podido comprobar que la redacción de preguntas tipo test es bastante compleja para los/as estudiantes. Para la modalidad IMPLANTA del proyecto, vamos a probar con preguntas de respuesta corta.

6.º Fomentar la redacción de algunas preguntas de carácter sencillo y de otras preguntas con un mayor grado de dificultad. Una posibilidad es exigir que, de las diez preguntas propuestas, al menos dos deban ser fáciles, dos intermedias y dos difíciles. Otra posibilidad sería establecer un sistema de concordancias con el examen final, de modo que las preguntas fáciles, intermedias y difíciles de los/as estudiantes sustituyan preguntas fáciles, intermedias y difíciles del docente. Los miembros de este proyecto de innovación docente tenemos el firme compromiso de explotar estas posibilidades en el curso 2023/2024.

BIBLIOGRAFÍA

González, M., y Castro, A. (2011). Impacto del ABP en el desarrollo de la habilidad para formular preguntas de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(1).

Joseph, S. (2018). Questions Teachers Ask: An Exploratory Study of Teachers' Approach to Questioning in the Primary and Secondary Classroom. *Journal of Education and Social Policy*, 5(1).

Morón, F. (2015). La importancia de hacer buenas preguntas a nuestros alumnos de la ESO. *Revista Arista Digital*, 54(1).

Prabowo, A., y Alfiyanti, K. (2013). An analysis of teacher's questioning strategies during interaction in the classroom: a case of the eight grade SMP PGRI 01 Semarang". *English Teaching Journal*, 4(1).

Sánchez Soto, I. R. (2017). Aprendizaje basado en preguntas y su impacto en las estrategias de aprendizaje en Física. *Enseñanza de las Ciencias*, núm. extraordinario.

Sánchez, I. R., Moreira, M. A., y Caballero, M. C. (2009). Implementación de una presupuesta de aprendizaje significativo de la cinemática a través de la resolución de problemas. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 17(1).

INNOVACIÓN DOCENTE, DERECHO PENAL Y CINE, ¿UNA METODOLOGÍA VERDADERAMENTE EFICAZ?

África María Morales Moreno
Doctoranda (FPU) en el Área de Derecho Penal de la Universidad de Córdoba

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL CINE Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL. 3. ANALIZANDO UN CASO REAL: VISIONADO DE LA PELÍCULA *MODELO 77* EN LA ASIGNATURA DERECHO PENAL II. 3.1. Objetivos e hipótesis. 3.2. Método. 3.2.1. Muestra. 3.2.2. Variables e instrumento. 3.3. Diseño. 3.4. Procedimiento. 3.5. Resultados. 3.5.1. Percepción régimen penitenciario. 3.5.2. Sensibilización régimen penitenciario. 3.5.3. Utilidad medios audiovisuales. 4. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de los estudios jurídicos al marco del EEES ha obligado a poner el foco de atención de la labor docente no en la enseñanza, sino en el aprendizaje[273]. Sin dejar de lado el tradicional objetivo de transmitir conocimientos específicos, aparecen objetivos nuevos y se reviste necesario encontrar nuevas metodologías que permitan motivar al alumnado y lograr una profunda comprensión de los contenidos. Entre estas nuevas metodologías, y teniendo en cuenta la presencia que la justicia penal tiene en el mundo audiovisual, el uso de películas y series de televisión se ha convertido en un llamativo recurso al que acudir en la enseñanza del Derecho penal.

El objetivo de este trabajo es presentar cómo a través del visionado de producciones audiovisuales se puede mejorar el

[273] Pérez Rivas, N. y Vázquez-Portomeñe Seijas, F. (2015). La enseñanza en valores a través del cine en derecho penal. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencia*s, (2), p. 35; Holgado Sáez, C. (2013). Derecho y cine del genocidio: 7 títulos contemporáneos (2001-2011) para la docencia presencial del Derecho penal e Internacional público. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 8, pp. 100-101

aprendizaje del Derecho penal, así como consolidar los conocimientos adquiridos por el estudiantado en clase. Para ello, se realizará un breve repaso sobre la evolución que el uso de estos recursos ha tenido en las aulas universitarias del grado en Derecho. Posteriormente, se presentará un estudio realizado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba con la finalidad de comprobar el verdadero impacto que estas prácticas pueden llegar a tener en el alumnado de las asignaturas de Derecho penal. En último término, se ofrecerán los resultados del estudio, así como una pequeña conclusión al respecto.

2. EL CINE Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL

En la actualidad vivimos inmersos en una sociedad digital, donde ya no solo las TICs, sino también la inteligencia artificial y realidades virtuales como el metaverso, están adquiriendo presencia e, incluso, protagonismo, en todos los ámbitos en los que el ser humano se desarrolla. La educación no iba a ser una excepción, especialmente, si tenemos en cuenta que las generaciones jóvenes son las que se encuentran más familiarizadas con estas nuevas tecnologías. En consecuencia, recursos digitales y tecnológicos de todo tipo se encuentran ya perfectamente implementados en las aulas universitarias, más aún, tras la COVID-19[274]. De esta forma, los docentes nos hallamos inmersos en la búsqueda de metodologías que permitan llamar la atención del estudiantado, pero sin mermar la calidad del aprendizaje. Esto último es especialmente relevante cuando nos movemos en el ámbito del Derecho penal, en el que el estudio memorístico es fundamental, pero en el que mayor importancia adquiere la comprensión de los contenidos teóricos, así como la capacidad de interrelacionar e identificar tales conocimientos en la práctica diaria[275].

---

[274] Castellanos Claramunt, J. (2020). Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la docencia en derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, (7), 2, pp. 170-172; Santos Angarita, D.F. y Uribe Gil, D.A. (2020). Cine del Holocausto para acercarse al Derecho Internacional. *Diálogos de Derecho y Política*, 25, p. 81.
[275] Torralbo Muñoz, B. (2020). Flipped classroom y Derecho Penal en tiempos de pandemia. *Revista Docencia y Derecho*, 17, pp. 183-194.

Las producciones audiovisuales, en sus diferentes formatos (cortos, series de televisión, películas, etc.), presentan un claro atractivo para el campo de la innovación docente, en tanto que el crimen y todo lo relacionado con él han sido siempre objeto de interés para la industrial del cine. No obstante, si el visionado de una película no va acompañado de un ejercicio de reflexión, no se logrará apreciar y entender el mensaje, trasfondo y valores que siempre acompañan a este tipo de producciones[276]. Por ello, utilizarlas en la docencia es doblemente positivo: por un lado, porque motiva al estudiantado y aumenta su interés en la materia objeto de estudio al presentarse esta a través de un recurso más lúdico que académico, que conocen y consumen fuera de las aulas; y, por otro, porque con la guía del profesorado, se puede llevar a cabo una labor de análisis que el alumnado difícilmente puede hacer de forma individual, a la vez que se potencia el debate y el pensamiento crítico[277].

De hecho, el uso del cine en el aprendizaje del Derecho, en general, y del Derecho penal, en concreto, ha sido estudiado por numerosos docentes e investigadores. Entre otras cosas, algunos estudios han evidenciado que "el uso de recursos receptivos como el vídeo o la televisión, en los cuales el usuario principalmente recibe y comprende el contenido presentado, son un mejor medio para presentar conceptos que implican identificar causalidad y contexto"[278]. Asimismo, existe evidencia científica de que el cine, al abordar cuestiones jurídicas lo hace con una importante dosis

---

[276] Salazar Benítez, O. (2015). La enseñanza del Derecho Constitucional a través del cine. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, p. 54.

[277] Valiño Ces, A. (2020). Estudio del acoso escolar y la responsabilidad penal de los menores al hilo de la película «bullying»: un aprendizaje del Derecho penal de menores a través del cine. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 21, p. 80; Holgado Sáez, C. (2013). Derecho y cine del genocidio: 7 títulos contemporáneos (2001-2011) para la docencia presencial del Derecho penal e Internacional público. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 8, pp. 103-104.

[278] Toscano-Alonso, M., Aguaded Gómez, J. I., Manotas Salcedo, E. M., y Farias-Gaytán, S. C. (2022). Producción audiovisual universitaria: espacios de innovación docente en Iberoamérica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, (25), 1, p. 43.

de emoción y sentimentalismo y, con ello, "conceptos abstractos, y normalmente indeterminados, como los que con tanta frecuencia se usan en el ámbito jurídico, adquieren contenido, cuerpo y logran ser identificados más allá de las discusiones teóricas"[279].

En definitiva, todo apunta a que existe un fuerte consenso entre los docentes universitarios en que el cine, como complemento a las clases magistrales de carácter teórico, es una muy buena herramienta de innovación docente[280]. De hecho, como profesora de Derecho Penal en la Universidad de Córdoba, y siguiendo la línea de algunos de mis compañeros de área, desde hace algunos años, también hacemos uso de fragmentos de películas o capítulos de series en nuestras clases y hemos convertido a nuestros estudiantes en testigos de historias en las que se han puesto claramente de manifiesto los peligros que puede ocasionar un uso desmedido e irracional del Derecho penal. Sin embargo, hasta la fecha, no son tan numerosos los trabajos centrados en comprobar si, efectivamente, el uso de esta metodología produce un verdadero impacto en el proceso de aprendizaje del estudiantado universitario.

Ante este panorama, durante el curso académico 2022/2023, me propuse llevar a cabo un estudio de carácter empírico con el objetivo de demostrar que el uso de esta metodología, realmente, tiene un impacto positivo en el aprendizaje del Derecho Penal. Todo ello, partiendo de una concepción más transversal del aprendizaje del Derecho penal, es decir, tratando no solo de transmitir los contenidos teóricos de forma más "original", sino también, persiguiendo la sensibilización de mi estudiantado sobre la importancia de los temas objeto de estudio y fomentando su pensamiento crítico en cuestiones de política criminal.

---

[279] Salazar Benítez, O. (2015). La enseñanza del Derecho Constitucional a través del cine. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, p. 58.

[280] En Galeano, M.A. (2017). Estudios de derecho y cine: entramados de una historia que ya se está rodando. *Revista CES Derecho*, (8), 2, pp. 298-321, su autor estudia en profundidad las experiencias de diversos profesores de Derecho y del positivo impacto que el uso del cine ha tenido en sus clases.

3. ANALIZANDO UN CASO REAL: VISIONADO DE LA PELÍCULA *MODELO 77* EN LA ASIGNATURA DERECHO PENAL II

Durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2022/2023 se me asignó impartir docencia en la asignatura Derecho Penal II. Entre los contenidos de esta asignatura, se encuentra el estudio del régimen penitenciario español, así como otros aspectos de la fase de ejecución de la pena. Así, con el apoyo del grupo docente 138 de la Universidad de Córdoba, del que formo parte, puse en marcha en la Facultad de Derecho y Ciencias Económicas de la Universidad de Córdoba el estudio que se presenta a continuación

3.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo general de este estudio es evaluar la influencia del visionado de la película *Modelo 77* sobre el aprendizaje del régimen penitenciario español. Para alcanzar este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos: (i) conocer las percepciones que el estudiantado tiene sobre el régimen penitenciario español; (ii) analizar si existen diferencias en el grado de sensibilización sobre el régimen penitenciario español en función de haber o no visualizado la película; y (iii) evaluar el grado de percepción de utilidad que el estudiantado tiene sobre el uso de medios audiovisuales en la docencia.

Para la consecución de estos objetivos se plantean las siguientes hipótesis:

(H1) Los participantes que han visualizado la película mostrarán una percepción sobre el régimen penitenciario español más positiva que los participantes que no la han visualizado.

(H2) Los participantes que han visualizado la película mostrarán mayor sensibilidad sobre el régimen penitenciario español que los participantes que no la han visualizado.

(H3) Los participantes que han visualizado la película tendrán un mayor grado de aceptación sobre el uso de medios audiovisuales como metodología de aprendizaje que los participantes que no la han visualizado.

3.2. Método

3.2.1. Muestra

La muestra de este estudio estuvo compuesta por 75 participantes, de los cuales el 62,7% son mujeres y el 37,3% hombres con una edad media de 22 años. Respecto al nivel de formación en Derecho penal de los individuos de la muestra, este se distribuye de la siguiente manera: un 8% ha cursado todas las asignaturas de Derecho penal (esto es, Derecho Penal I, II, II y Económico), un 58,7% ha cursado Derecho penal I, II y II, y un 33,3% ha cursado Derecho Penal I y II. Además, un 34,7% de los participantes tenían conocimiento previo sobre la Cárcel Modelo.

Por otro lado, dentro de las características sociodemográficas de los individuos de la muestra se ha querido conocer la frecuencia con la que han percibido algún tipo de perjuicio sobre la vida en prisión, lo cual se midió a través del ítem "¿Con qué frecuencia ha escuchado la siguiente frase: *En las cárceles se vive muy bien*?". La distribución ha sido la siguiente: un 8% siempre, un 17,3% alguna vez, un 14,7% ocasionalmente, un 38,7% frecuentemente, un 14,7% casi siempre, y un 6,7% siempre. Lo mismo se ha realizado con la frecuencia de utilización de medios audiovisuales en su aprendizaje, donde: un 28% nunca ha utilizado medios audiovisuales, un 53,3% lo ha hecho alguna vez, un 10,7% ocasionalmente, un 6,7% frecuentemente, y un 1,7% siempre.

La última característica que se quiso conocer de los participantes fue su ideología política, para lo cual se utilizó una escala de 1 a 7, donde 1 = extrema izquierda y 7 = extrema derecha. El 25,3% de la muestra se situó en el espectro de la izquierda, un 41,3% en el centro y el 33,3% restante en el espectro de la derecha.

3.2.2. Variables e instrumento

Junto a la variables sociodemográficas descritas en el epígrafe anterior, en este estudio se han tenido en cuenta las siguientes variables:

Como variables dependientes se ha tenido en cuenta: la percepción sobre el régimen penitenciario (*percepción*); la sensibilización en relación con el régimen penitenciario (*sensibilización*); y la percepción de la utilidad del uso de medios audiovisuales para el aprendizaje del Derecho penal (*utilidad*). Cada una de estas variables se ha medido utilizando una serie de preguntas que los participantes han contestado mediante una escala Likert de 1 a 6.

Como variable independiente única, se ha tenido en cuenta el visionado de la película. Para medirla, se ha llevado a cabo una manipulación de manera que, el grupo 1 sí ha visualizado la película, mientras que el grupo 2, no.

Finalmente, como instrumento de medición se ha empleado un cuestionario construido ad hoc y con la supervisión de expertos en metodología y Derecho penal y penitenciario. Dado que el objeto de estudio es evaluar la influencia del visionado de la película *Modelo 77* sobre el aprendizaje y la sensibilización del estudiantado en relación con el régimen penitenciario español, todos los participantes tuvieron que responder a una serie de preguntas a través de las cuales se medía cada una de las variables dependientes. Para seleccionar las escalas de medida de cada variable se ha tenido en cuenta alguna de la literatura existente al respecto[281].

3.3. Diseño

Para alcanzar los objetivos propuestos y comprobar las hipótesis formuladas, se ha llevado a cabo un diseño cuasiexperimental en el que, tras realizar un muestreo aleatorio estratificado, los participantes fueron asignados a cada una de las condiciones experimentales. Así, se empleó un diseño unifactorial en el que se tuvo en cuenta la visualización o no de la película que fue operativizada como 0 si se ha visto, y 1 si no se ha visto.

---

[281] Vagias, W. M. (2006). Likert-type scale response anchors. *Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University*.

3.4. Procedimiento

El cuestionario se elaboró utilizando el sistema de encuestas gratuitas de Google Forms y su distribución se llevó a cabo mediante las horas de clase de cada uno de los grupos a los que pertenecía el alumnado y que han participado en este estudio. Por tanto, el muestreo fue causal o incidental, en tanto que se preseleccionó previamente el número de participantes a los que se asignaría el grupo 1 y a los que se asignaría el grupo 2. Este cuestionario se distribuyó entre el 26/04/2023 y el 11/05/2023.

Al acceder al cuestionario, cada participante encontraba, en primer lugar, una pequeña introducción para ponerle en el contexto del estudio y, también, debía de prestar su consentimiento de conformidad con la legislación vigente actualmente en materia de protección de datos. A continuación, se mostraba una serie de preguntas que han permitido conocer las características sociodemográficas de los participantes. Por último, los participantes tuvieron que responder a las preguntas a través de las cuales se midió cada una de las variables dependientes.

3.5. Resultados

3.5.1. Percepción régimen penitenciario

La primera hipótesis de este trabajo era que *los participantes que han visualizado la película mostrarán una percepción sobre el régimen penitenciario español más positiva que los participantes que no la han visualizado*. La variable percepción del régimen penitenciario se midió de tres formas distintas: (i) grado de interés en el régimen penitenciario, (ii) percepción de la evolución del sistema penitenciario español y (iii) percepción de bienestar en la vida en prisión. Tal y como refleja la tabla, las medias de los dos grupos difieren en los tres casos[282].

[282] En relación con los datos de la tabla, téngase en cuenta que las variables han sido medidas utilizando una escala Likert de 1 a 6, donde 1 se identifica con percepciones más negativas y 6 con percepciones más positivas. Lo mismo con los datos que aparecerán en las tablas siguientes.

	Percepción (i)	Percepción (ii)	Percepción (iii)
M grupo 1	3,88	3,6	**3,35**
M grupo 2	3,59	3,89	**2,81**

Concretamente, el interés en el régimen penitenciario no se ve influido por el hecho de haber visualizado o no la película (sino que, incluso, es menor en el segundo grupo). En relación con la percepción de la evolución del sistema penitenciario, el visionado de la película produce un pequeño incremento en la media del segundo grupo, por lo que el efecto esperado se ha producido. Con todo, la diferencia más significativa la encontramos en la percepción del bienestar en las prisiones, donde el visionado de la película ha influido notablemente, pues el nivel de percepción de bienestar es mucho menor en el grupo 2 (es decir, quienes han visto la película tienen una percepción menor del bienestar en las prisiones, lo cual se corresponde más con la realidad).

Estos resultados nos permiten aceptar la H1 porque, en general, quienes han visualizado la película presentan una percepción del régimen penitenciario más acorde a la realidad.

3.5.2. Sensibilización régimen penitenciario

La segunda hipótesis formulada ha sido que *los participantes que han visualizado la película mostrarán mayor sensibilidad sobre el régimen penitenciario español que los participantes que no la han visualizado*. En este trabajo la variable sensibilización se midió de dos formas distintas: (i) percepción de la población penitenciaria u (ii) creencia en la reinserción.

	Sensibilización (i)	Sensibilización (ii)
M grupo 1	3,58	3,06
M grupo 2	**4,15**	**3,37**

De nuevo, la comparación de medias que se refleja en la tabla permite apreciar diferencias significativas entre grupos porque los participantes del grupo 2 presentan una percepción de la

población penitenciaria y una creencia en la reinserción mayor que los participantes del grupo 1.

Por tanto, la H2 también puede ser aceptada en tanto que los participantes que han visualizado la película muestran una mayor sensibilidad sobre el régimen penitenciario que aquellos que no la han visualizado.

3.5.3. Utilidad medios audiovisuales

En tercer lugar, se hipotetizó que *los participantes que han visualizado la película tendrán un mayor grado de aceptación sobre el uso de medios audiovisuales como metodología de aprendizaje que los participantes que no la han visualizado* y la variable utilidad se ha medido de una única forma. A pesar de que este hecho limita la validez de los resultados, las diferencias también han sido significativas entre las medias de los grupos: 4,31 (*M* grupo 1) frente a 4,78 (*M* grupo 2).

Por tanto, la H3 puede ser igualmente aceptada puesto que los participantes que han visualizado la película presentan un mayor grado de aceptación del uso de recursos audiovisuales en la docencia.

4. CONCLUSIONES

El escritor británico John Ruskin, advirtió en una ocasión que "educar a un joven no es hacerle aprender algo que no sabía, sino hacer de él alguien que no existía". Personalmente, como docentes universitarios, creo que esta máxima debe acompañarnos siempre, pues nuestra labor debe ir más allá de la enseñanza estrictamente teórica que, durante mucho tiempo, ha caracterizado al sistema universitario español. Para ello, se hace necesario explorar e indagar nuevas metodologías que permitan acercar los contenidos de las guías docentes a nuestro alumnado de una forma diferente y adaptada al nuevo perfil que presentan los estudiantes.

Este trabajo se suma al grupo de investigaciones que han estudiado la utilidad del uso del cine en la docencia del Derecho penal. Si bien, como novedad y elemento diferenciador, en este trabajo también se ha presentado un estudio empírico con el fin

de demostrar que esta metodología tiene un verdadero impacto positivo en el proceso de aprendizaje de la parte general del Derecho penal.

En definitiva, junto a la obtención de evidencia que fundamente la utilidad de esta metodología, el desarrollo de esta actividad ha buscado despertar el espíritu crítico y sensibilizar al estudiantado sobre cuestiones que, más allá de formar parte de los planes de estudio, también son objeto de debate en la actualidad, donde la crispación social y polarización en materia de política criminal adquieren, cada vez, mayor presencia.

BIBLIOGRAFÍA

Castellanos Claramunt, J. (2020). Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la docencia en derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, (7), 2, 167-184. https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57150

Fidalgo-Blanco, A., Sein-Echaluce, M.L. y García-Peñalvo, F.J. (2019). ¿Cómo saber si es innovación docente la mejora que voy a hacer, pienso hacer, o quizás haga en mi asignatura?. *Zenodo*. https://doi.org/10.5281/zenodo.3461484

Galeano, M.A. (2017). Estudios de derecho y cine: entramados de una historia que ya se está rodando. *Revista CES Derecho*, (8), 2, 298-321. http://dx.doi.org/10.21615/cesder.8.2.5

Holgado Sáez, C. (2013). Derecho y cine del genocidio: 7 títulos contemporáneos (2001-2011) para la docencia presencial del Derecho penal e Internacional público. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 8, 99-116. https://doi.org/10.24310/REJIE.2013.v0i8.7753

Pérez Rivas, N. y Vázquez-Portomeñe Seijas, F. (2015). La enseñanza en valores a través del cine en derecho penal. *Revista Internacional de Investigación e Innovación en Didáctica de las Humanidades y las Ciencias*, 2, 35-44.

Salazar Benítez, O. (2015). La enseñanza del Derecho Constitucional a través del cine. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, 4, 51-60.

Santos Angarita, D.F. y Uribe Gil, D.A. (2020). Cine del Holocausto para acercarse al Derecho Internacional. *Diálogos de Derecho y Política*, 25, 79-96. https://revistas.udea.edu.co/index.php/derypol/article/view/341921

Torralbo Muñoz, B. (2021). Flipped classroom y Derecho Penal en tiempos de pandemia. *Revista Docencia y Derecho*, 17,183-194. https://orcid.org/0000-0002-4397-4468

Toscano-Alonso, M., Aguaded Gómez, J. I., Manotas Salcedo, E. M., y Farias-Gaytán, S. C. (2022). Producción audiovisual universitaria: espacios de innovación docente en Iberoamérica. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, (25), 1, 41-58. https://doi.org/10.5944/ried.25.1.30611

Vagias, W. M. (2006). Likert-type scale response anchors. *Clemson International Institute for Tourism & Research Development, Department of Parks, Recreation and Tourism Management. Clemson University*.

Valiño Ces, A. (2020). Estudio del acoso escolar y la responsabilidad penal de los menores al hilo de la película «bullying»: un aprendizaje del Derecho penal de menores a través del cine. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 21, 79-98. http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie

Capítulo 40

LA ASIGNATURA DE DERECHO CONCURSAL DESDE LA CONSIDERACIÓN DE SU CARÁCTER INTERDISCIPLINAR

Francisco Jesús Moreno Buendía
Doctor en Derecho. Universidad de Sevilla

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL CARÁCTER INTERDISCIPLINAR DEL DERECHO CONCURSAL. 3. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA. 4. LA INTEGRACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DERECHO CONCURSAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO EN DERECHO. 5. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho concursal (o Derecho de la insolvencia) es un sector del ordenamiento jurídico que comprende un conjunto de medidas para abordar la situación de crisis económica del deudor. Estas medidas van desde la reestructuración temprana de la empresa, pasando por la liquidación de aquellas que no consiguen alcanzar un acuerdo con sus acreedores hasta, por último, ofrecer una segunda oportunidad a los empresarios mediante la condonación de sus deudas.

Tradicionalmente, el estudio del Derecho concursal se ha integrado en la asignatura de Derecho Mercantil (concretamente en la segunda parte de la misma). Y ello debido a que el régimen normativo de esta materia está dirigido hacia el deudor empresario, sea este una persona física o jurídica. No obstante, el deudor no empresario (denominado consumidor) también quedará sujeto al Derecho concursal y, en especial, al concurso de acreedores cuando se den los presupuestos de aplicación. En cualquier caso, debe reconocerse que el Derecho concursal regula principalmente una de las vicisitudes que pueden afectar a los

empresarios y, por ello, su inclusión en el área de conocimiento del Derecho mercantil está justificada.

Ahora bien, lo anterior no es obstáculo para reconocer que la inclusión del Derecho concursal como un bloque didáctico dentro de la asignatura de Derecho mercantil II puede suponer un obstáculo para su correcta impartición. Y ello por varias razones. En primer lugar porque los planes de estudio del grado en Derecho suelen incluir la materia concursal dentro de la asignatura de Derecho mercantil II, dedicándole una o varias unidades didácticas al final del programa. Esto hace que, en algunos casos, el tratamiento de la materia sea "*in extremis*" y, por lo tanto, muy reducido en cuanto a contenidos. En segundo lugar por el carácter interdisciplinar del Derecho concursal, el cual comprende un tratamiento integral de la situación de insolvencia del deudor que incide sobre aspectos laborales, civiles, procesales o propiamente mercantiles y que, con carácter general, precisa de ciertos conocimientos contables y financieros.

Por consiguiente, con base en estas afirmaciones consideramos que la impartición de esta materia debería realizarse a través de una asignatura independiente. En las líneas que siguen trataremos de justificar esta respuesta y de esbozar las líneas que deberían seguirse para organizar una asignatura dedicada al Derecho concursal.

2. EL CARÁCTER INTERDISCIPLINAR DEL DERECHO CONCURSAL

El motivo principal para abordar el estudio del Derecho concursal por medio de una asignatura propia es su carácter interdisciplinar. En efecto, en la materia concursal confluyen, además de las mercantiles, instituciones jurídicas propias de otras de otras áreas de conocimiento como el Derecho civil, el Derecho laboral, el Derecho internacional privado o el Derecho procesal civil.

En lo que respecta al Derecho procesal civil, las normas de la Ley de Enjuiciamiento Civil se aplican de forma supletoria a lo previsto en la normativa concursal, sin perjuicio del carácter procesal de estas normas. Por otro lado, el Derecho concursal

contiene normas que inciden sobre instituciones jurídicas vinculadas al Derecho civil, como es el derecho de alimentos entre parientes o el régimen económico matrimonial. Otro tanto de lo mismo sucede con el Derecho laboral, en la medida en que el concurso de acreedores también afecta a las relaciones laborales vinculadas al deudor.

En lo que concierne a las relaciones entre el Derecho concursal y el Derecho internacional privado, debe tenerse en cuenta que el texto refundido de la Ley Concursal contiene un libro específico (el libro IV, que lleva por rúbrica "De las normas de derecho internacional privado") para abordar las cada vez más frecuentes situaciones de insolvencia transfronteriza. De hecho, las instituciones de la Unión Europea tratan de superar el localismo en el tratamiento de la insolvencia por medio de regulaciones (Directivas y Reglamentos) que tienen como finalidad armonizar o unificar el tratamiento de la insolvencia transfronteriza.

En este sentido, también debemos destacar el nivel de especialización que está alcanzando el nuevo Derecho preconcursal o de reestructuraciones. Estos instrumentos (principalmente los denominados planes de reestructuración, pensados para medianas y grandes empresas) presentan unas características diferentes a los tradicionales procedimientos concursales, y su adecuado entendimiento precisa de conocimientos contables y económicos.

Así pues, el estudio de la materia concursal desde una perspectiva cerrada podría provocar discordancias con el resto de materias con las que confluye. En efecto, la perspectiva cerrada de los contenidos de las asignaturas provoca una visión de compartimentos estancos que puede ser confusa para el alumno y que lo aleja de la realidad futura[283].

---

[283] Sobre las desventajas del enfoque clásico de la enseñanza con respecto al tratamiento interdisciplinar de los contenidos, *vid*., Villar Fuentes, I. M.ª, Blandino Garrido, M.ª A. (2013). "Teoría, práctica y transversalidad en la enseñanza del Derecho de familia". En *FECIES 2013* (pp. 436-442). Asociación Española de Psicología conductual, Universidad de Granada.

En cambio, el estudio de la materia concursal por medio de una asignatura independiente permitiría ofrecer una visión global e interdisciplinar de las normas concursales y de las instituciones jurídicas propias de otras áreas de conocimiento con las que se relaciona. De este modo, la docencia con un enfoque interdisciplinar[284], que incorpore referencias a las materias con las que se complementa, resultaría enriquecedora para el estudiante.

Adviértase, en este sentido, la importancia de que el alumnado obtenga una formación interdisciplinar en relación con su futura empleabilidad. Y ello debido a que la interdisciplinariedad permite una aproximación completa a los problemas jurídicos que se acomoda mejor a la realidad del jurista práctico. En suma, este enfoque aportaría una mayor madurez intelectual y rompería con las barreras artificiales de conocimiento que se crean en los planes de estudio a través de asignaturas cerradas[285].

3. LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA

Partiendo del pretendido enfoque interdisciplinar, la selección y la organización de las unidades didácticas dentro de una asignatura de Derecho concursal son dos cuestiones de suma importancia. En lo que respecta a la elección del temario, parece recomendable incluir un tratamiento específico de los planes de reestructuración y de todas las fases por las que pueden discurrir: comenzando por la comunicación al juez del inicio de las

---

[284] La interdisciplinariedad surge en el ámbito de la enseñanza como una crítica a la atomización de la enseñanza en asignaturas aisladas; a este respecto, *vid*, Ruiz, E., Castaño, N., Boronat, J. (1999). Reflexiones sobre el enfoque interdisciplinar y su proyección práctica en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *2* (1), 269-276.

[285] Sobre las ventajas de la interdisciplinariedad en la configuración de asignaturas jurídicas, *vid*., De la Cuesta Fernández, S. (2012). "Propuesta metodológica para la interdisciplinariedad en la docencia jurídica". En J. D., Álvarez Teruel y otros (coords.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria* (pp. 412-421). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

negociaciones, los requisitos para la aprobación del plan, la homologación judicial del plan y su impugnación e incumplimiento. También debería incluirse un tratamiento específico del novedoso procedimiento especial para microempresas, ya que las pymes representan el 97% de las empresas en nuestro país. Igualmente, el estudio de los mecanismos de segunda oportunidad debería realizarse a través de una unidad didáctica, ya que este mecanismo presenta un gran interés para los pequeños empresarios y está llamado a ser otra de las figuras clave de nuestro Derecho de insolvencia.

Lo anterior se entiende sin perjuicio del tratamiento nuclear que debe recibir el concurso de acreedores, el cual debe incluir el estudio de sus presupuestos –subjetivo y objetivo-, los órganos del concurso, los efectos sobre el deudor, los acreedores, los créditos y los contratos, la formación de las masas activa y pasiva, las soluciones del concurso –convenio o liquidación- y la calificación del concurso.

Con todo, el aspecto más discutible es el relativo a la organización del temario. A este respecto, debe determinarse si se opta por el estilo tradicional y se aborda el procedimiento concursal en primer lugar y, a continuación, el derecho preconcursal, o si se hace a la inversa. La pregunta trae causa del hecho de que los procedimientos de naturaleza preconcursal se tramitan previamente al concurso de acreedores, de forma que una vez se ha accedido a éste no cabe acudir a un procedimiento preconcursal (pero sí es posible a la inversa).

A nuestro juicio, la opción más lógica pasa por continuar con el tratamiento tradicional, debido a la propia ubicación de los procedimientos en el texto refundido de la Ley Concursal. En efecto, el texto normativo incluye la regulación del concurso de acreedores en el libro I, mientras que el Derecho preconcursal (que incorpora la comunicación de inicio de negociaciones con los acreedores y los planes de reestructuración) se recoge en el libro II; el libro III regula el procedimiento especial para microempresas y el libro IV se dedica a las normas sobre Derecho Internacional Privado.

En este sentido, conviene subrayar la necesidad de articular mecanismos de coordinación con las materias relacionadas para evitar solapamientos y lagunas en los contenidos[286]. Este podría ser el escenario idóneo para la creación de interrelaciones entre los profesores de otras asignaturas, bien sean del Grado en Derecho o de otras titulaciones vinculadas al aspecto económico y contable del Derecho concursal (principalmente profesores de asignaturas de contabilidad y finanzas); por ejemplo, se podrían impulsar actividades de intercambio docente, mediante las que otros profesores diferentes del responsable de la asignatura aporten conocimientos y nuevos puntos de vista desde la experiencia propia de cada uno.

En relación a los contenidos prácticos de la asignatura también expondremos algunas consideraciones. Los planes de estudio actuales contemplan la actividad práctica como un elemento esencial para completar las competencias curriculares. Así pues, dentro de las múltiples opciones para articular dichas prácticas, una de las que encaja con la naturaleza de la materia que estamos abordando es la relativa a la simulación. En efecto, la simulación de un procedimiento concursal o de un plan de reestructuración con los acreedores son actividades adecuadas que encajan con la naturaleza de los contenidos de la asignatura[287].

Además, las prácticas podrían consistir en el análisis y resolución de casos relacionados con la interpretación y aplicación de los textos normativos y de las resoluciones

---

[286] Sobre las labores de coordinación docente, *vid.*, Ferrando García, F., Gómez Manresa F., Navarro Egea, M. (2012). "Reflexiones sobre la coordinación docente en el Grado en Derecho". En J. D., Álvarez Teruel y otros (coords.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria* (pp. 486-496). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

[287] Un ejemplo de ejercicio práctico de simulación de un concurso de acreedores puede verse en Otero Cobos, M. (2020). "La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil". En C. Sánchez Hernández (coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación* (pp. 395-402). Tirant lo Blanch.

judiciales emitidas por las diferentes instancias judiciales[288]. En la configuración de estas prácticas deberían tenerse en cuenta las situaciones en las que el alumnado se encuentre en el último año de carrera y pueda estar desarrollando prácticas externas, lo que permitiría enriquecer el desarrollo de estos ejercicios con sus propias experiencias[289]. Igualmente, la relación de la materia concursal con otras áreas jurídicas exige una atenta toma en consideración del nivel de conocimientos previos que tiene el alumnado sobre materias como el Derecho procesal civil, obligaciones y contratos o sobre la normativa laboral.

Por último, conviene tener presente que todas estas apreciaciones sobre los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura tendrían que incorporarse a la guía docente de la asignatura[290], la cual debería reflejar el carácter interdisciplinar que caracteriza la materia en cuestión.

4. LA INTEGRACIÓN DE LA ASIGNATURA DE DERECHO CONCURSAL EN LOS PLANES DE ESTUDIO DEL GRADO EN DERECHO

Otra de las cuestiones que plantea este enfoque de la materia concursal en una asignatura independiente es la relativa a su integración en el plan de estudios del Grado en Derecho. En términos generales, los planes de estudios que ofrecen una asignatura de Derecho concursal lo hacen de dos formas: como una asignatura obligatoria que se imparte en el tercer o cuarto

---

[288] Contreras López, R. E. (2013). "El estudio de casos: un acercamiento didáctico a la realidad profesional". En J. Ropero Carrasco y otros (dirs.), *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en derecho inspiradas en el proceso de Bolonia* (pp. 117-138). Dykinson.

[289] Sobre la capacidad para interrelacionar los contenidos en el trabajo con casos prácticos, *vid.*, Pesqueira Zamora, M. J., Pereira Puigvert, S. (2021). "Un supuesto de hecho común a varias asignaturas del grado en Derecho". En J. Picó i Junoy, V. Pérez Daudí y otros (dirs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho procesal* (pp. 369-375). Bosch.

[290] Sanz-Díez de Ulzurrun Lluch, M., García del Blanco, V. (2013). "La importancia de la guía docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior". En J. Ropero Carrasco, B. García Sánchez (dirs.), *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho inspiradas en el proceso de Bolonia* (pp. 78-79). Dykinson.

curso del Grado en Derecho o como una asignatura optativa (que puede vincularse itinerarios específicos del Grado en Derecho, como el de Derecho privado o el de Derecho económico).

En lo que respecta al carácter obligatorio u optativo de la asignatura, nos encontramos ante una materia de gran sensibilidad social, pues no puede pasarse por alto el impacto económico del Derecho de la insolvencia. Puede decirse, por tanto, que los operadores jurídicos de esta rama del ordenamiento jurídico indicen directamente sobre cuestiones que afectan a los niveles de desempleo, a las cifras de inversión y, en general al correcto funcionamiento del mercado de crédito. Todo ello parece despejar cualquier duda sobre la importancia de la asignatura dentro de la formación académica del alumnado.

También nos parece que debería dedicarse especial atención a la ubicación de la asignatura dentro del plan de estudios. Debido a su estrecha relación con otras áreas de conocimiento, parece que la opción acertada sería ubicarla en el último año del grado en Derecho, ya que en este momento se presupone que el alumnado ha adquirido ciertos conocimientos sobre las materias conectadas al Derecho concursal.

Así pues, el tratamiento de la materia con ciertas garantías de éxito precisa que el alumnado haya superado las asignaturas generales dedicadas al Derecho Mercantil. Otro tanto de lo mismo sucede con las asignaturas que imparten los contenidos directamente relacionados con el Derecho concursal; nos referimos a las asignaturas de Derecho procesal civil, Derecho civil patrimonial, Derecho del trabajo y Derecho internacional privado. En suma, todo ello nos lleva a defender la necesidad de que la asignatura de Derecho concursal se imparta en el cuarto curso del Grado en Derecho de forma obligatoria.

5. CONCLUSIONES

La interdisciplinariedad propia de la materia concursal hace aconsejable su integración en una asignatura independiente y obligatoria en los planes de estudio del Grado en Derecho. Creemos que esta es la mejor forma de procurar que la docencia

se imparta desde un prisma interdisciplinar, en el que se tengan en cuenta las particularidades propias de esta materia.

Así pues, la asignatura de Derecho concursal (configurada en los términos expuestos) proporcionaría al alumnado un conocimiento teórico y práctico de las normas e instituciones que regulan las situaciones de crisis económica del deudor, y ello desde una perspectiva interdisciplinar que tome en consideración las distintas áreas de conocimiento relacionadas.

BIBLIOGRAFÍA

Contreras López, R. E. (2013). "El estudio de casos: un acercamiento didáctico a la realidad profesional". En J. Ropero Carrasco y otros (dirs.), *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en derecho inspiradas en el proceso de Bolonia* (pp. 117-138). Dykinson.

De la Cuesta Fernández, S. (2012). "Propuesta metodológica para la interdisciplinariedad en la docencia jurídica". En J. D., Álvarez Teruel y otros (coords.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria* (pp. 412-421). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

Ferrando García, F., Gómez Manresa F., Navarro Egea, M. (2012). "Reflexiones sobre la coordinación docente en el Grado en Derecho". En J. D., Álvarez Teruel y otros (coords.), *X Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: la participación y el compromiso de la comunidad universitaria* (pp. 486-496). Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.

Otero Cobos, M. (2020). "La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil". En C. Sánchez Hernández (coord.), *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación* (pp. 395-402). Tirant lo Blanch.

Pesqueira Zamora, M. J., Pereira Puigvert, S. (2021). "Un supuesto de hecho común a varias asignaturas del grado en Derecho". En J. Picó i Junoy, V. Pérez Daudí y otros (dirs.), *La enseñanza del Derecho en tiempos de crisis. Nuevos retos docentes del Derecho procesal* (pp. 369-375). Bosch.

Ruiz, E., Castaño, N., Boronat, J. (1999). Reflexiones sobre el enfoque interdisciplinar y su proyección práctica en la formación del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *2* (1), 269-276.

Sanz-Díez de Ulzurrun Lluch, M., García del Blanco, V. (2013). "La importancia de la guía docente en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior". En J. Ropero Carrasco, B. García Sánchez (dirs.), *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en Derecho inspiradas en el proceso de Bolonia* (pp. 69-86). Dykinson.

Villar Fuentes, I. M.ª, Blandino Garrido, M.ª A. (2013). "Teoría, práctica y transversalidad en la enseñanza del Derecho de familia". En FECIES 2013 (pp. 436-442). Asociación Española de Psicología conductual, Universidad de Granada.

Capítulo 41

REFLEXIONANDO SOBRE ENSEÑANZA, METODOLOGÍA DOCENTE Y EVALUACIÓN, A LA HORA DE ELABORAR UN PROYECTO DOCENTE EN DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Alfonso Ortega Giménez
Profesor Titular de Derecho internacional privado
de la Universidad Miguel Hernández de Elche

SUMARIO: 1. PLANTEAMIENTO. 2. EL PROYECTO DOCENTE Y SUS CARACTERÍSTICAS GENERALES. 3. CONCLUSIONES. 4. BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA. 5. RECURSOS WEB CONSULTADOS.

1. PLANTEAMIENTO

La elaboración de un proyecto docente ha de contar con una sólida fundamentación teórica que sirva como base para la fijación de la materia susceptible de aprendizaje, exponiendo las razones que justifican su aprendizaje y reivindicando la importancia actual del Derecho internacional privado en la formación del alumno. Además de esta reordenación de la vertiente teórica o sustantiva, el proyecto docente tendría que hacer un mayor hincapié en la cuestión metodológica y, más concretamente, en la proyección a la disciplina de las exigencias dimanantes del EEES. Lo que implica, por un lado, ahondar en las implicaciones que, para la forma de impartir el Derecho internacional privado, representan los nuevos requerimientos derivados del proceso de Bolonia; y, de otro lado, mostrar la concepción personal que se tiene sobre la concreta materialización de esos cambios en la docencia de la disciplina, plasmando así nuestro posicionamiento metodológico.

El proyecto docente es la oportunidad para reflexionar, por una parte, para delimitar el objeto de la asignatura, sus contenidos; por otra, para delimitar su metodología exponiendo cómo se desea enseñar la materia. Se trata de responder a diversos

interrogantes que refieren no sólo a qué es lo que se va a enseñar, sino el cómo se va a hacer, el cómo y cuándo se evalúa, y por qué y para qué se va a enseñar.

2. EL PROYECTO DOCENTE Y SUS CARACTERÍSTICAS GENERALES

En la elaboración de un proyecto docente se debe tomar en cuenta varias cuestiones administrativas y formales, sin embargo, sobre este tema actualmente existe una laguna normativa. Al respecto la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades[291] (en adelante, Ley Orgánica de Universidades) y su normativa de desarrollo el Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios[292] únicamente establecen la necesidad de que, en los concursos para el acceso a plazas de personal docente e investigador, el candidato presente un proyecto docente, sin precisar su configuración.

Del mismo modo las normativas internas de las Universidades reguladoras de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios suelen reproducir este requisito sin especificaciones adicionales, sin concretar nada sobre la estructura del proyecto docente e investigador. Así las cosas, pervive en la actualidad un relativo margen de libertad para el concursante.

Ante esta laguna normativa, es necesario incidir en la noción de proyecto, la cual tiene una connotación de futuro, algo que se prevé realizar, que planificamos para el día de mañana, pero que la realidad (cada vez más cambiante), a veces nos obliga a rectificar. En este sentido por "proyecto", nos indica el Diccionario de la Real Academia, se ha de entender "Designio o pensamiento de ejecutar algo" -acepción tercera- o "Primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como

[291] Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, (BOE *núm.* 307, de 24 de diciembre de 2001).
[292] Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios, (BOE *núm*. 241, de 8 de octubre de 2007).

prueba antes de darle la forma definitiva" –acepción quinta–[293]. Supone el idear, pero también el planificar una acción. En tal sentido también planificar se define como "hacer un plan o proyecto de una acción"[294]. Se traza un proyecto en el que se eligen unos medios para alcanzar unos objetivos. Por ello el proyecto docente es una tarea o plan de acción que mira al futuro, pues remite a los saberes que el estudiantado deberá haber adquirido al finalizar el grado, pero también al curso concreto en que se imparte una asignatura en cuestión y los conocimientos que a través de las mismas se desarrollan.

En consecuencia, el proyecto docente aúna dos términos, el proyecto y el docente, donde la dimensión docente del proyecto ha de considerar el impacto de los nuevos procesos de enseñanza y aprendizaje y la especificidad propia de la materia.

Por proyecto docente se puede entender como una propuesta didáctica del profesor universitario respecto a una disciplina concreta. Como hemos señalado las leyes universitarias y su normativa de desarrollo no acostumbran a determinar la configuración de qué es un proyecto docente siendo sus menciones lacónicas y las referencias escasas.

El sentido de un proyecto docente parte de acotar la idea de proyecto que afirma y, al mismo tiempo, relacionarla con el ámbito específico al que alude. Se podría considerar que un "proyecto" es la descripción del conjunto de acciones que se han de realizar y de los recursos que se han de utilizar para la consecución de los objetivos previstos. De este modo, se trataría de un proceso de planificación e identificación de un propósito y decidir qué pasos se deben dar para lograrlo. El proceso permite decidir lo que se debe hacer, cómo hacerlo, quién debe implicarse en la tarea, y controlar si se logran los resultados deseados. Y, con ello, motivar y dirigir sus acciones de forma anticipada, controlando el efecto de las influencias inmediatas, de las presiones y obstáculos ambientales, etc. Ello demanda

[293] *Vid.* Diccionario de la Real Academia Española 21 edición, 1992.
[294] *Vid.* Diccionario de la Real Academia Española 21 edición, 1992.

contextualizar algunos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que afecta de manera específica a la materia objeto de análisis[295].

En la medida que el proyecto se califica como docente se afirma un objeto determinado, se alude a un contenido concreto, preciso, homogéneo y estructurado de conocimiento. Desde la perspectiva educativa la forma de abordar el proyecto docente puede ser en forma de memoria o en forma de proyecto de acción[296]. El diseño de un proyecto docente entendido como memoria supone un estudio erudito sobre un campo científico en donde dicho documento resulta la excusa para mostrar el dominio de la materia. Desde esta perspectiva se privilegiaría el análisis del método y programa de la asignatura como simple temario. El proyecto docente entendido como plan de acción no ignora la anterior opción, pero pretende explicar qué es lo que se haría en caso de obtener la plaza, con una perspectiva dinámica, e intenta problematizar algunos de los conocimientos existentes, así como apuntar vías de reflexión y profundización, mostrando un posicionamiento ante la materia.

Así en tanto proyecto, supone una descripción del conjunto de acciones que se han de realizar, y los recursos a emplear, para la consecución de los objetivos previstos. Ello demanda responder qué es lo que se debe hacer, cómo hacerlo, quién debe implicarse en las tareas y cómo se ha de controlar el logro de los efectos deseados. Así hablar de "proyecto", se trata de algo pensado (para que sea racional, relevante y útil), formalizado en

---

[295] *Vid.* MARTÍN LÓPEZ afirma que "A grandes rasgos, por proyecto docente puede entenderse aquella propuesta didáctica personal del profesor universitario en relación con una concreta disciplina y en el seno de un determinado contexto institucional y curricular. Así pues, el proyecto docente es un requisito normativo que obliga a responder a dos interrogantes fundamentales: qué enseñar-aprender y cómo hacerlo. La primera cuestión alude básicamente al contenido de la disciplina, mientras que la segunda hace referencia a la metodología docente" (MARTÍN LÓPEZ, J. (2017). "En torno a la elaboración de un proyecto docente en Derecho Financiero y Tributario: algunas reflexiones sobre el aprendizaje de la disciplina", en *Revista Educación y Derecho*, nº 16, p. 22).

[296] *Vid.* DOMINGO SEGOVIA, J. (2009). "Modelos y estructura del Proyecto Docente", en *Bases para la elaboración del proyecto docente*, p. 1. https://calidad.ugr.es/areas/formacion-innovacion-docente

sus dimensiones y ámbitos fundamentales, público (puesto que se somete a juicio con otros), y explícita compromisos en cuanto tiene un carácter normativo, una vez hecho público y aprobado[297].

En tanto que docente, apunta a la enseñanza como acción que se proyecta, se programa o se diseña desde la racionalidad. Es necesario que antes de la acción se reflexione sobre la naturaleza del proceso y sus elementos para garantizar la mayor eficacia y calidad de los resultados reduciendo el mínimo de errores.

La conjunción de los dos términos (qué es la materia y cómo se enseña) conlleva tanto un propósito y una fundamentación epistemológica y propedéutica como un compromiso didáctico de llevarlo a efecto de la mejor manera posible en las circunstancias que le ha tocado desenvolverse. Desde esta perspectiva, un Proyecto Docente asume un planteamiento curricular, lo que desborda el propio programa y le abre una perspectiva. El proyecto docente, en consecuencia, debe contemplar grandes bloques de contenidos e integrar estructuras de inclusión, relación y acceso con criterio a nuevas fuentes de información y documentación. En este sentido, el proyecto debe:

a) estar incardinado orgánica y funcionalmente dentro un itinerario formativo y en un determinado plan de estudios;

b) ofrecer analizadores comunes, válidos para diferentes materias y situaciones;

c) rentabilizar el esfuerzo del alumnado para obtener beneficios en materias afines o que se ocupan de un mismo tema desde diferentes perspectivas;

d) optimizar el trabajo insistiendo en contenidos y competencias de amplia transferencia; y

e) constituirse en plataforma desde la que profundizar en cuantas posibilidades se abran para integrar el mundo

[297] *Vid.* DOMINGO SEGOVIA, J. (2009). "Modelos y estructura del Proyecto Docente", en *Bases para la elaboración del proyecto docente*, p.3. http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/docs/materiales-iniciacion/proyecto- docente/documentos/modelosestructura/

profesional y universitario, la faceta docente e investigadora de la profesión y en la búsqueda de puntos de encuentro y debate en el seno de equipos docentes.

En este proceso de enseñanza hay que atender al proceso de aprendizaje instituido por Bolonia que parte del protagonismo del discente y de la necesidad de que adquiera competencias o capacidades básicas que le permitan adoptar decisiones con autonomía y responsabilidad en el entorno laboral y social en el que esté llamado a actuar. En tal esquema la competencia no es el mero conocer, un contenido abstracto definido en un plan de estudio, sino la capacidad de utilizar el conocimiento y aptitud de forma eficaz en el marco de situaciones interpersonales ya sea en entornos sociales como profesionales. El constructo "competencia" es un término polisémico, ambiguo, con diversidad de acepciones (según el referente cultural, según el ámbito donde sea utilizado...) y complejo por los componentes que la integran. Consideramos que las competencias son mucho más que una simple acumulación de contenidos (= saber), están también constituidas por habilidades (= saber hacer), actitudes y valores (= saber ser y estar), adquiriéndose y/o desarrollándose mediante simulaciones formativas, mediante la propia experiencia socio laboral[298].

En tal planteamiento considerar el papel del docente y del discente resulta básico. El docente universitario adopta el rol de mediador entre el conocimiento y el alumno, un facilitador del aprendizaje, un tutor, un organizador, un orientador y supervisor del trabajo y del aprendizaje. No bastará con poseer las competencias comunicativas y curriculares específicas, sino que ha de poseer unas competencias pedagógicas básicas. Se pueden apuntar como competencias del profesorado a organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión del centro,

[298] *Vid.* MAS TORELLO, O. (2011). "El profesor universitario: sus competencias y formación", en *Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 15. 3, p. 196.

utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión y organizar la propia formación continua[299].

En el contexto del nuevo espacio que establece Bolonia el alumnado resulta el centro del proceso de aprendizaje, ya que, si el protagonismo recaía antes en "enseñar" contenidos, ahora hay que conceder importancia a "enseñar a aprender". De considerar que la materia es el centro, se pasa ahora a considerar que el estudiante es el auténtico centro del proceso de aprendizaje. Por tanto, podemos afirmar que "enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción". En esta orientación una de las tareas básicas del docente es trabajar con los alumnos "el rigor metódico con que deben aproximarse a los objetos cognoscibles" pues su función "es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente"[300].

Ahora bien, en el proyecto docente sigue siendo necesario reflexionar sobre el objeto de la materia –en nuestro caso el Derecho internacional privado– en la medida que afecte a la docencia, y haciendo un especial hincapié en los aspectos metodológicos, tanto de la docencia como de la evaluación. El nuevo marco normativo ha supuesto un cambio de tal envergadura en la esfera universitaria que el proyecto docente, más que centrarse en lo que se va a enseñar –como tradicionalmente venía haciéndose–, ha de incidir en cómo se va a aprender. Hablar sobre cuestiones como la autonomía científica y didáctica de la disciplina, plenamente consolidada, no puede seguir absorbiendo el grueso de la parte material del proyecto docente.

En primer lugar, el proyecto docente se trata así de imbricar el utilitarismo profesionalizador, en donde tenga acomodo las exigencias pragmáticas del mercado, con otros componentes críticos, teóricos e incluso deontológicos, necesarios para el ejercicio de la profesión y la mejora de la sociedad y la

---

[299] *Vid.* PERRENOUD, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*, Graó, Barcelona, pp. 15-16.
[300] *Vid.* FREIRE, P. (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, Siglo XXI, Madrid, pp. 24 y 27.

convivencia ciudadana. El proyecto docente es la oportunidad para efectuar una reflexión sobre la materia, por una parte, para delimitar el objeto de la asignatura, sus contenidos; por otra parte, para delimitar su metodología exponiendo cómo se desea enseñar la materia. En el bien entendido que no se trata tanto de efectuar un análisis dogmático como de realizar una reflexión sobre los contenidos objeto de la asignatura desde la perspectiva de las funciones que debe realizar la enseñanza universitaria. Se trata de responder a diversos interrogantes que refieren no sólo a qué es lo que se va a enseñar, sino el cómo se va a hacer, el cómo y cuándo se evalúa, y por qué y para qué se va a enseñar. Todo ello teniendo presente que la enseñanza no se realiza en un espacio aséptico o neutro ni construye un objetivo en sí mismo. Un proyecto educativo se realiza en un contexto, con unos recursos y con unos objetivos que, aunque pueden y seguramente debería ser más plurales, también son determinados.

El proyecto docente también debe incluir, en segundo lugar, un análisis del objeto científico sobre el que se proyecta el proceso de enseñanza aprendizaje. Procede fijar su contenido esencial, huyendo de las reiteraciones que supone tratar la génesis y evolución histórica del Derecho internacional privado, y centrarse en algunos problemas actuales. La pregunta de qué enseñar-aprender en una determinada disciplina no puede contestarse adecuadamente sin una previa fundamentación teórica que ofrezca una visión panorámica de los principales retos o encrucijadas ante los que se encuentra.

En tercer lugar, una vez concretado qué enseñar-aprender, el proyecto docente debe abordar cómo hacerlo, exponiéndose la metodología a emplear para que el alumnado logre comprender y asimilar la materia. La forma de aprendizaje ostenta una importancia crucial en el diseño de la docencia, al constituir el cauce a través del cual se pretenden alcanzar los objetivos formativos.

En suma, la estructura del proyecto docente puede reconducirse a tres grandes apartados:

Primero, la contextualización institucional y curricular de la propuesta docente, haciendo referencia sobre todo al marco

académico en el que se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje. A nuestro entender consiste no tanto en la descripción del puesto, de los procesos efectuados, sino de las consecuencias o efectos que se deducen para la docencia del Derecho en general y, en concreto, para la asignatura de Derecho internacional privado. Resulta así de interés el contextualizar la docencia universitaria en la UE a través de los últimos documentos que recogen el estado de la cuestión y el significado de la declaración de Bolonia. Pero, además, resulta significativo analizar las mutaciones que conlleva en la docencia del Derecho en general y, en particular, del Derecho internacional privado.

Segundo, efectuar una aproximación a la fundamentación teórica y a algunas problemáticas que aquejan a la disciplina, los contenidos a impartir, enmarcando y teniendo presente sobre todo su repercusión en la docencia. La elaboración de un proyecto docente en Derecho internacional privado debe superar su formato clásico caracterizado por concentrar su atención en el proceso de construcción dogmática de la disciplina.

Tercero, realizar la propuesta docente de la disciplina, explicitando los objetivos, las competencias, la metodología docente, la metodología y sistemas de evaluación con menciones a su organización y secuenciación. De manera que se evidencie no sólo el qué se enseña sino también los objetivos a perseguir en el desarrollo de la actividad docente (= ¿Qué enseñar?), la forma en la que acometer el proceso de enseñanza- aprendizaje (= ¿Cómo enseñar?), así como los resultados de aprendizaje y los procesos de evaluación que se sigue (= ¿Cómo evaluar?).

3. CONCLUSIONES

En la elaboración de un proyecto docente investigador se debe tomar en cuenta varias cuestiones administrativas y formales, sin embargo, sobre este tema actualmente existe una laguna normativa. La Ley Orgánica de Universidades y su normativa de desarrollo únicamente establecen la necesidad de que, en los concursos para el acceso a plazas de personal docente e investigador, el candidato presente un proyecto docente, sin precisar su configuración. Del mismo modo las normativas internas de las Universidades reguladoras de los concursos de

acceso a los cuerpos docentes universitarios suelen reproducir este requisito sin especificaciones adicionales, sin concretar nada sobre la estructura del proyecto docente e investigador. Así las cosas, pervive en la actualidad un relativo margen de libertad para el concursante.

Ante esta laguna normativa, es necesario incidir en la noción de proyecto, la cual tiene una connotación de futuro, algo que se prevé realizar, que planificamos para el día de mañana, pero que la realidad, a veces nos obliga a rectificar. La elaboración de un proyecto docente supone el idear, pero también el planificar una acción en un ámbito de estudio en concreto donde se traza un proyecto en el que se eligen unos medios para alcanzar unos objetivos. Por ello el proyecto docente es una tarea o plan de acción que mira al futuro, pues remite a los saberes que el estudiantado deberá haber adquirido al finalizar el grado, pero también al curso concreto en que se imparte una asignatura en cuestión y los conocimientos que a través de las mismas se desarrollan.

En el actual panorama de la educación superior, la elaboración de un proyecto docente ha de contar con una sólida fundamentación teórica que sirva como base para la fijación de la materia susceptible de aprendizaje, exponiendo las razones que justifican su aprendizaje y reivindicando la importancia actual del Derecho internacional privado en la formación del alumno. Además de esta reordenación de la vertiente teórica o sustantiva, el proyecto docente tendría que hacer un mayor hincapié en la cuestión metodológica y, más concretamente, en la proyección a la disciplina de las exigencias dimanantes del Espacio Europeo de Educación Superior. Lo que implica, por un lado, ahondar en las implicaciones que, para la forma de impartir el Derecho internacional privado, representan los nuevos requerimientos derivados del proceso de Bolonia; y, de otro lado, mostrar la concepción personal que se tiene sobre la concreta materialización de esos cambios en la docencia de la disciplina, plasmando así nuestro posicionamiento metodológico.

Asimismo, el proyecto docente debe estar encuadrado en un marco académico específico. De este modo, se ha de tener en

cuenta la configuración curricular de la disciplina en la Universidad donde se desarrollará la labor docente, dado que aquélla condiciona en buena medida su impartición. Deviene imprescindible, pues, contextualizar adecuadamente el proyecto docente, puesto que éste último se elabora para concursar a una plaza concreta convocada por una determinada Universidad debiendo incardinarse la docencia de la disciplina dentro de los correspondientes planes de estudio de las titulaciones en que vaya a impartirse.

Finalmente, la última parte del proyecto docente ha de recoger la propuesta didáctica personal, esto es, el plan propio de enseñanza-aprendizaje relativo a las asignaturas integradas en los planes de estudio de la Universidad convocante del concurso de acceso. Ello comporta básicamente, en primer lugar, definir los objetivos docentes o, dicho en otras palabras, los resultados que se pretenden alcanzar a través del proceso formativo; en segundo lugar, delimitar y secuenciar los contenidos, mediante la confección de los oportunos temarios y cronogramas; en tercer lugar, exponer la metodología, argumentando la idoneidad de las técnicas y herramientas docentes propuestas y haciendo especial referencia a la utilización de las nuevas tecnologías; y, en cuarto lugar, articular el sistema de evaluación, explicando y justificando los criterios adoptados.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, V. y otros. (2003). L*a enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*, Madrid, EOS Universitaria.

AZCÁRRAGA MONZONÍS, C. (2009). “La vertiente práctica del Derecho internacional privado, tarea del alumno”, en GARCÍA AÑÓN, J. (ed.), en *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, Servei de Publicacions de la Universitat de València.

AZCÁRRAGA MONZONÍS, C. (2010). “Algunas propuestas dirigidas a mejorar la docencia del Derecho internacional privado”, en *Materiales para la innovación en Docencia Universitaria*, Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria, Valencia (formato electrónico).

BAIN, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, PUV, Barcelona.

ROS, B. y ROMAÑÁ, T. (1995). *Ser profesor: palabras sobre docencia universitaria*, Universidad de Barcelona, Barcelona.

Muñoz-Cantero, J., & Mato-Vásquez, M. (2018). El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior. *Calidad en la Educación*, (40), 320-334. https://doi.org/10.31619/caledu.n40.74

ORTEGA GIMÉNEZ, A. (2021). *La elaboración de un proyecto docente en Derecho internacional privado (en tiempos de COVID-19): pautas, ideas y reflexiones*, Editorial Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra).

RECURSOS WEB

UVigoTV. (13 de diciembre de 2013). *El cuidado y la provisión en el proyecto docente universitario* [Archivo de Vídeo]. https://tv.uvigo.es/video/5b5b6f148f4208821381f70a

Canal UPM. (20 de julio de 2012). *Elaboración del proyecto docente en investigador en el marco de la UPM* [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=loTwGAQed4M

Comisión Europea. (23 de junio de 2023). *Educación superior: La UE coopera con las instituciones de educación superior y los Estados miembros para acelerar la transformación de un sistema de educación superior abierto e inclusivo en Europa*. https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/higher-education

UPNATV. (28 de noviembre de 2017). *El proyecto docente: elaboración y defensa de la materia* [Archivo de Vídeo]. https://upnatv.unavarra.es/fpdi/proyecto-docente-jl-bernal

EL ALUMNO COMO AGENTE ACTIVO: ACTIVIDADES DE DIVULGACIÓN Y TRANSFERENCIA

Eimys Ortiz Hernández
Profesora Lector Serra Húnter de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales, Universitat de Lleida
Déborah Presta Novello
Investigadora Postdoctoral Margarita Salas, Universitat de Lleida

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LOS OBJETIVOS Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO. 3. REFLEXIÓ FINAL.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos el debate respecto a la enseñanza universitaria se ha vertebrado en torno al protagonismo del estudiantado en su propio proceso de aprendizaje[301]. Por consiguiente, se puede aseverar que el conservadurismo pedagógico ha quedado atrás y se apuesta por una formación integral que les permita adquirir las competencias necesarias para afrontar los retos sociales del presente y del futuro[302]. Resultando imprescindible que, al entrar en el aula, los docentes asuman que el alumno no es un mero receptor pasivo sino un agente activo a quien se le ha de involucrar en su aprendizaje[303].

---

[301] Ibarrola-García, S. y Artuch Garde, R. (2016). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos educativos*, (19), 105-120. http://dx.doi.org/10.18172/con.2763

[302] Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los Ministros de Educación, Bolonia, 19 de junio de 1999. https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a

[303] Goñi Rodríguez de Almeida, M. y Meseguer Velasco, S. (2010). Renovación de las metodologías docentes en los estudios de Grado en

Asumiendo tal desafío, se planificó e implementó un proyecto de innovación docente con el objeto acercar los contenidos de la asignatura de Derecho Internacional Público a su realidad inmediata. A través de los años, el equipo docente ha discernido que la falta de comprensión de la importancia del papel del Derecho Internacional Público en la configuración de la arquitectura de la comunidad internacional dificulta la adecuada asimilación de las competencias de la asignatura. Por el contrario, en otras áreas de conocimiento resulta menos arduo apreciar las consecuencias legales de determinados comportamientos[304]. Adicionalmente, el déficit en su formación sobre historia y geografía mundial incide directamente en su desinterés por los contenidos de la asignatura. De modo que se optó por conjugar la teoría con la divulgación y la transferencia en una cuestión concreta, la migración femenina y la maternidad.

El motivo de inclinarnos por dicha temática fue debido a la configuración demográfica de la propia ciudad de Lleida, donde se sitúa la universidad[305]. Asimismo, el equipo docente pertenece a la organización no gubernamental (ONG), Asociación para las Naciones Unidas en Lleida, la cual, desde 1994, lleva a cabo diferentes actividades de sensibilización en el ámbito de los derechos humanos y las libertades fundamentales. Desde el primer momento, los estudiantes universitarios han sido los principales receptores a través de seminarios, mesas redondas o conferencias. Sin embargo, en los últimos años, los principios rectores de la ONG han sido reconsiderados atribuyendo un mayor protagonismo a los titulares de las actividades. Así nació "Maternidad en la distancia"[306] con la finalidad de concienciar

---

Derecho. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (2), 135–148. https://doi.org/10.24310/REJIE.2010.v0i2.7936

[304] Cubero Truyo, A. M. (2011). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista de Educación y Derecho*, (1). https://doi.org/10.1344/re&d.v0i01.2217

[305] Según los datos del Ayuntamiento de Lleida – Paeria, de una población de 140.458 habitantes (cifras de 2021), 70.690 eran mujeres, de las cuales 12.458 tenían una nacionalidad extranjera.

[306] Proyecto subvencionado por el Ayuntamiento de Lleida – Paeria en el año 2022. Referencia

sobre la problemática de la migración en clave de género que facilitó la configuración del proyecto.

En los próximos párrafos se expondrá los elementos más destacados del proyecto de innovación docente que no buscó que los estudiantes adquiriesen un rol para la resolución de un problema jurídico internacional, ni traer al aula un caso práctico basado en la actualidad, sino más bien pretendió, a través de la tecnología, convertirlos en un sujeto activo de su desarrollo competencial[307].

2. OBJETIVOS Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

La guía docente de la asignatura estipula que Derecho Internacional Público es una materia que aporta unos conocimientos básicos sobre el ordenamiento jurídico internacional que resultan un complemento imprescindible para la formación integral del jurista, por dos razones fundamentales. En primer lugar, porque en una sociedad internacional cada vez más interdependiente y globalizada, el Derecho Internacional Público nos permite analizar su regulación, la proyección exterior del Estado y su comportamiento, así como el resto de sujetos y actores que interactúan en la actual sociedad internacional y que la caracterizan tal como es hoy día. En segundo lugar, porque el proceso de enseñanza - aprendizaje del Derecho Internacional Público se realiza desde una perspectiva axiológica que fomenta una visión reflexiva y crítica alrededor de los valores que positivizan los principios y normas del ordenamiento jurídico internacional y de cómo se aplican[308]. Por consiguiente, al superar la asignatura el alumnado adquiere las siguientes competencias:

(S-624/07-22).

[307] Espaliú Berdud, C. (2017). La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea. *Revista de Educación y Derecho*, (15). https://doi.org/10.1344/re&d.v0i15.18339 Igualmente, Cfr. España Pérez, J. A. (2023). Casos prácticos jurídicos basados en programas de televisión. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (28), 11–32. https://doi.org/10.24310/rejie.vi28.16137

[308] Guía docente de la asignatura de Derecho Internacional Público impartida en el Grado en Derecho, Universidad de Lleida: https://guiadocent.udl.cat/pdf/pdf/es/101811-2324.pdf

- Demostrar conocimiento de las características, esquemas conceptuales, instituciones y procedimientos del sistema jurídico.
- Capacidad para identificar intereses sociales y valores subyacentes en los principios y reglas jurídicas.
- Capacidad para construir una decisión jurídica razonada.
- Capacidad de negociación y conciliación.
- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Dominio de las TIC aplicadas al perfil del grado: tratamiento de textos, bases de datos, recursos web.
- Correcta comunicación oral y escrita en inglés y en el lenguaje técnico.

En el curso académico 2022-2023, se introdujo una novedad en la asignatura, su impartición en inglés para un número reducido de estudiantes -un total de veinte-. Pese al significativo avance hacia la internalización del Grado, no se han aludir los desafíos que entrañaba la puesta en marcha del grupo: ya no se trataba de asimilar los contenidos sino también de dominar una lengua extranjera. Frente a tal disyuntiva, el equipo docente sumó, a la ya tradicional metodología de sesiones magistrales y clases prácticas, una evidencia de evaluación: la divulgación y transferencia. Por supuesto, no se trató de una actividad aislada y sin la supervisión académica debida, sino que tras la interiorizar los contenidos, el estudiantado debía trasladarlos a su cotidianeidad haciendo uso de las TIC. Por ello, se dividió en tres bloques: adquisición de conocimientos teóricos, profundización e interdisciplinaridad en el estudio de la cuestión y trasferencia en material audiovisual.

En primer lugar, al alumnado se le instruyó sobre la normativa internacional respecto de la migración en clave de género, en particular, analizaron la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, de un lado, y la Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, de otro,

mediante la metodología de clase inversa[309]. El objeto de la práctica no se limitó únicamente a la materia dado que igualmente examinaron preceptos inherentes al derecho internacional tales como la firma o la entrada en vigor de tratados o la inclusión de reservas.

Una vez se verificó la comprensión teórica y práctica se pasó a la segunda fase del proyecto. En ella, se organizó una mesa-redonda en la cual participaron tres expertas en Derecho, Psicología y Sociología, así como una mujer migrante. Con el formato pregunta-respuesta, se abordaron las repercusiones del derecho y de la política internacional en las mujeres y los menores, pues la mesa-redonda se vehiculó en tres grandes bloques: protección jurídica internacional, mapa social de la mujer migrante y del ejercicio de la crianza a distancia, y finalmente, el impacto en la salud mental de ambos. En definitiva, las expertas pusieron de relieve que una madre que migra no solamente tiene que lidiar con los obstáculos legales en el país de destino, sino que también se convierte en el sustento económico y emocional de la familia en el país de origen. Las llamadas madres de locutorio conviven con la culpabilidad que la sociedad les inculca por no "atender adecuadamente" a sus descendientes[310]. En cuanto a sus hijos, la vulnerabilidad se apodera de su contexto vital, por consiguiente, resulta crucial una red de apoyo tanto social -familiares a los que se les encarga la crianza- como institucional -de las autoridades competentes, por ejemplo, en el caso de la reagrupación familiar-. Con esta

---

[309] Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, entrada en vigor: 3 de septiembre de 1981 y Convención internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares, 18 diciembre 1990, Resolución 45/158 de la Asamblea General, no en vigor.

[310] Hernández Cordero, A.L. (2014). El locutorio como lugar antropológico para expresar los afectos maternales desde la distancia: el caso de guatemaltecas migrantes en Madrid en Prat i Carón, J. (dir. congr.) *Periferias, fronteras y diálogos: actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Tarragona, 2–5 de septiembre de 2014* (pp. 4911-4923). Universitat Rovira i Virgili. Cfr igualmente, Alvites, L. (2001), *Madres e hijos/as de locutorio*, Editorial Perú Migrante.

actividad se aspiró a que futuros juristas desarrollasen un compromiso ético que conllevase la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia[311].

Por último, nos adentramos en la tercera fase, la transferencia y divulgación. En grupos reducido y adquiriendo el rol de investigadores y divulgadores, los alumnos tendrían que dar a conocer la experiencia de mujeres residentes en la ciudad de Lleida. La única indicación explícita que se les pautó fue que había de desarrollar las siguientes competencias:

- Innovación haciendo uso de las TIC.
- Diseño y gestión de proyectos en equipo.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.
- Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad de su entorno.

Sin lugar a duda, el resultado final fue excepcional puesto que los estudiantes se involucraron con entusiasmo superando las expectativas del equipo docente. Se obtuvieron doce vídeos conteniendo entrevistas en la calle, entrevistas directas, podcasts, youtubers, vídeos con voz en off incluyendo subtítulos en inglés. Además de ocuparse de los aspectos jurídicos fueron más allá y atendieron a la esfera social discutiendo las estrategias para desarrollar la maternidad o las causas de la migración femenina. No obstante, se ha de subrayar que la mayoría del material estaba protagonizado por sus propios familiares. Hasta ese momento, no se habían dado cuenta que las implicaciones del Derecho Internacional Público se hallaban en su propio hogar. Por último, la actividad se sometió a una encuesta a fin de detectar los déficits y la utilidad del cometido. De manera unánime los estudiantes abogaron por la repetición de la actividad en el siguiente curso académico en vista de los beneficios obtenidos.

[311] Ibarrola-García, S. y Artuch Garde, R. (2015). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (19), 105–120. https://doi.org/10.18172/con.2763

3. REFLEXIÓN FINAL

La experiencia desarrollada puede calificarse de gratificante debido, en su mayor parte, a la respuesta de los alumnos. La metodología docente dinámica les facultó como actores de la asignatura favoreciendo la comprensión de la materia, así como un crecimiento personal. Al mismo tiempo, la inclusión de las nuevas tecnologías contribuye a fomentar la motivación y la participación más activa.

Por supuesto, la aplicación de esta metodología requiere una exhaustiva planificación con el fin de vertebrar el resultado final: la transferencia del conocimiento. Por esta razón, la mayor de las dificultades que presentó la actividad fue contextualizar la temática desde el enfoque académico y no caer en el simplismo del eslogan: defensa de los derechos humanos de forma abstracta vacío de contenido.

En definitiva, frente a la dificultad de evaluar determinadas competencias, se pueden introducir actividades de divulgación donde los destinatarios, el estudiantado, ponga en práctica las habilidades sociales intrínsecas al siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Alvites, L. (2001), *Madres e hijos/as de locutorio*, Editorial Perú Migrante.

Cubero Truyo, A. M. (2011). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista de Educación y Derecho*, (01). https://doi.org/10.1344/re&d.v0i01.2217

Espaliú Berdud, C. (2017). La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea. *Revista de Educación y Derecho*, (15). https://doi.org/10.1344/re&d.v0i15.18339

España Pérez, J. A. (2023). Casos prácticos jurídicos basados en programas de televisión. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (28), 11–32. https://doi.org/10.24310/rejie.vi28.16137

Goñi Rodríguez de Almeida, M. y Meseguer Velasco, S. (2010). Renovación de las metodologías docentes en los estudios de Grado en Derecho. *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (2), 135–148. https://doi.org/10.24310/REJIE.2010.v0i2.7936

Hernández Cordero, A.L. (2014). El locutorio como lugar antropológico para expresar los afectos maternales desde la distancia: el caso de guatemaltecas migrantes en Madrid en Prat i Carón, J. (dir. congr.) *Periferias, fronteras y diálogos: actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español. Tarragona, 2–5 de septiembre de 2014* (pp. 4911-4923). Universitat Rovira i Virgili.

Ibarrola-García, S. y Artuch Garde, R. (2015). La docencia en la universidad y el compromiso social y educativo. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (19), 105–120. https://doi.org/10.18172/con.2763

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS CONCEPTOS CLAVE[312]

Jesús Palomares Bravo
Personal Investigador Contratado Predoctoral de Derecho Civil, Plan Propio, Universidad de Málaga

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE Y LOS CONCEPTOS CLAVE 2. EXPERIENCIA DOCENTE. LA APLICACIÓN DEL DUA A TRAVES DEL EMPLEO DE LOS CONCEPTOS CLAVE EN EL AULA JURÍDICA 3. REFLEXIONES FINALES.

1. INTRODUCCIÓN. EL DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

En los últimos tiempos la comunidad integrada por el profesorado universitario en nuestro país va poco a poco asumiendo el reto de la educacion inclusiva, es decir, educar para todos[313]. Es sabido que todos los alumnos son diversos en una gran cantidad de aspectos y a menudo el docente se ve sumido en un océano de particularidades que ha de atender. El objetivo es que todos los estudiantes aprendan e interioricen los

[312] El presente trabajo se ha realizado en el seno del proyecto de innovación docente 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. Dña. Laura Zumaquero Gil.

[313] Fernández Blázquez, M.L. y Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo, *Teoría de la educación*, 1, 185-206; Villaescusa Alejo, M.I. (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa, *Journal of neuroeducation*, 1, 90-98 y Alba Pastor, C. *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible*, en Navarro, J., Fernández, Mª T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos.* Murcia, Consejería de Educación Formación y Empleo, 1-12.

conocimientos básicos de las instituciones jurídicas que se aborden en el aula.

Esto último conecta con una diversidad en el aprendizaje y desde el plano del docente universitario una correlativa necesidad de dar respuesta a aquella. Por esto es importante ofrecer recursos al alumnado para garantizar una posible equidad educativa, particularmente ofrecer los recursos esenciales que necesitan para aprender. No obstante, esta tarea enunciada que parece sencilla es dificil aplicarla en la práctica, en especial, en grupos muy numerosos en los que se pueden descuidar en el proceso enseñanza-aprendizaje al no ofrecer recursos necesarios y desatender la diversidad.

Con la finalidad de solventar esta problemática el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) ofrece diversos enfoques didácticos con propuestas desarrolladas por el Centro de Tecnología Especial Aplicada (CAST)[314] en la década de los 90 con un enfoque "basado en la investigación para el diseño del currículo, es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación, que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivacion e implicacion con el aprendizaje"[315].

El DUA por tanto se revela como una herramienta interesante para superar el reto de la diversidad ofreciendo técnicas y estrategias que proporcionen poder a los profesores para el reconocimiento y atencion de las multiples necesidades del

---

[314] Denominado en su versión original Universal Design for Learning (UDL) y desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST). Puede consultarse en https://udlguidelines.cast.org/ (fecha de última consulta 13/10/2023). En la doctrina española podemos destacar algunos trabajos recientes vid. Alba Pastor, C. Pedagogía. Diseño universal para el aprendizaje. *Religión y escuela: la revista del profesorado de religión*, 349, 2021, 28-31 y Sánchez Fuentes, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía para el profesorado*. Narcea, 1-236 y Alba Pastor, C. (coord.) (2022), *Enseñar pensado en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)*, SM, 1-320.

[315] Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning.* Alexandria, VA: Association for supervisión and curriculum development, 6.

estudiantado. Ciertamente, pues trata de satisfacer las necesidades educativas de un mayor número de alumnos. Para ello se basa en tres principios primarios que disciplinan el DUA.

El primero de ellos lo representa el principio de proporcionar múltiples medios de representación, es decir, se trata de responder al ¿qué? del aprendizaje con el objetivo de diferir la manera en que los estudiantes perciben y comprenden la informacion que el docente le traslada.

Por otra parte, el segundo de los principios tiene como finalidad ofrecer una diversidad de medios de expresion abordando el interrogante del ¿cómo? del aprendizaje. Lo hace con fundamento en que no todos los alumnos son capaces para expresarse de igual manera atendiendo a su personalidad por lo que brindar diversas opciones es fundamental para que todos se involucren y participen en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, el tercer principio que vertebra el DUA es el de proporcionar múltiples medios de compromiso, el ¿por qué? del aprendiazaje. En definitiva implicar a los estudiantes para que tengan un sentido de implicacion y motivacion cuando estan aprendiendo nuevos conocimientos.

La utilización de todos estos principios tiene como meta eliminar cualquier obstáculo que impida el aprendizaje. La idea es que sea flexible para que pueda ser adaptado a las fortalezas y necesidades de cada persona. Por esta razón el diseño universal para el aprendizaje beneficia a todos los estudiantes.

2. EXPERIENCIA DOCENTE. LA APLICACIÓN DEL DUA A TRAVES DEL EMPLEO DE LOS CONCEPTOS CLAVE EN EL AULA JURIDICA

La aplicación del DUA en nuestra experiencia docente se ha desarrollado dentro de la asignatura Derecho Inmobiliario Registral del Grado en Derecho de la Universidad de Málaga. De las estrategias expuestas, la utilizacion de conceptos clave en el aula jurídica se circunscribe a la multiplicidad de medios de participación y, particularmente, al principio o estrategia de multiples medios de representacion.

En efecto, con las palabras clave intentamos que los alumnos puedan participar de manera diversa. Como bien es sabido, los estudiantes tienen diferentes motivaciones para participar en el aprendizaje. Así, algunos pueden estar muy motivados en la espontaneidad e innovación, frente a otros que puedan sentirse incómodos en este tipo de entornos de aprendizaje. Asimismo, otros estudiantes pueden buscar foros de aprendizaje social activo mientras otros se retiran de tales entornos. En cualquier caso, subyace un denominador común: los estudiantes que participan plenamente en el aprendizaje estarán entusiasmados por aplicar sus conocimientos y tendrán el deseo de aprender más por su cuenta.

Con el estudio autónomo previo de las palabras claves a las lecciones, su visualizacion posterior en las lecciones magistrales y ulteriormente su conexion con la practica juridica mas inmediata les ha permitido participar de una forma diferente a la que estan acostumbrados. Ciertamente, las palabras clave no los situa en una mera posicion de expectadores pasivos o que simplemente reciben informacion, sino que les obliga a trabajar en ellas a traves de su comprension autonoma, y tambien en el aula, para luego llevarlas a la práctica. De esta manera conseguirmos que esten entusiasmados por la aplicación de los conocimientos adquiridos y fomentar las ganas de profundizar aun mas por su cuenta a propósito de los conceptos clave.

Asimismo, la utilizacion de los conceptos clave se colega con el principio de múltiples medios de representación, también presente en el DUA. Es decir, como es el modo en que los alumnos comprenden la información en sus diversas formas. Así, nos salimos de las habituales diapositivas cargas de texto e informacion juridica para ofrecer la informacion esencial, relevante, para superar la asignatura. Ello, a su vez, nos permite verificar si comprenden o no una determinada leccion, o si por el contrario, no han asimilado los conceptos basicos para poder proseguir con la siguiente.

En suma, con la aplicación de estas dos estrategias o principios y su proyeccion en los conceptos clave, nosotros perseguimos una mayor implicación del alumado en la asignatura

al objeto de ser guías en su proceso de aprendizaje y no unos meros transmisores de informacion jurídica que luego olvidaran.

Enunciadas las estrategias y llegados a este punto, nos hemos de preguntar como se ha desarrollado la experiencia docente en el aula. A propósito de ello en primer lugar, antes del inicio de cada leccion se ofrece al alumado en el Campus Virtual de la asignatura una lista de cinco conceptos clave. Se les indica que es necesaria su lectura previa antes del incio de la clase. Posteriormente, se les pregunta que entienden por cada de uno de ellos para verificar en que nivel se encuentran respecto a las instituciones juridicas que van a ser objeto de desarrollo. Posteriormente, se desarrolla la explicación de los contenidos teóricos profundizando en los conceptos claves y las dificultades que previamente hemos advertido a traves de las cuestiones planteadas al alumnado.

Pero no solo nos quedamos ahí. El estudiante necesita de un elemento motivador para estimularle en el proceso de aprendizaje. Con esta finalidad hemos ideado y desarrollado un bingo jurídico. El funcionamiento del mismo es bastante sencillo. Así, se les pedirá a los alumnos que identifiquen con qué frecuencia aparecen cada uno de los conceptos clave a lo largo de cada una de las exposiciones teoricas, concretamente el numero de ocasiones que aparece el concepto en las diapositivas del tema correspondiente. Una vez acabada la leccion, el alumno que acierte o más se aproxime resultará vencedor, repercutiendole el resultado positivamente en la calificacion final de la asignatura.

Hilvanando con la frecuencia del concepto juridico que más aparece en el bingo, tambien ponemos en antesala a los alumnos sobre que tema con aquel va a aparecer en la práctica del tema. De forma que cuando el alumno se enfrente a ella, aquel muestra una gran autonomía y solvencia en su resolucion al comprender previamente el funcionamiento y alcance de la figura juridica que es objeto de práctica. Por tanto, esta aprehensión conceptual tiene como consecuencia inmediata un mayor porcentaje de estudiantes que resuelven de forma adecuada, lo que ulteriormente coadyuva a su interes en la asignatura. Ciertamente, pues ven que el sistema de conceptos clave les es útil en su aprendizaje y redunda en la

nota final de la asignatura pues sienten que su estudio les es provechoso y se ve recompensado su esfuerzo.

Toda esta experiencia, además, ha servido para cotejar otros elementos tales como la participación, asistencia e interés. Al ser la actividad continua durante todo el curso, se genera un ambiente de competición sano que tambien suscita el debate en torno a los conceptos clave sugiriendose problemas, soluciones y propuestas de mejora sobre las instituciones jurídicas objeto de estudio en la asignatura.

3. REFLEXIONES FINALES

Las respuestas del alumnado ante esta actividad han sido fructíferas. La incertidumbre inicial en torno a la frecuencia de aparición de los conceptos ha provocado que éstos tomen una mayor conciencia sobre los mismos. Prueba de ello ha sido una mejor comprensión de las exposiciones teóricas y actividades prácticas de la asignatura. Ciertamente, a través de los conceptos claves el docente puede poner énfasis en que considera esencial para el conocimiento de las instituciones jurídicas que se explican. Asimismo, el estudio de los conceptos teóricos redunda en una mayor calificación en las pruebas de conocimiento, pues estos vertebran los conocimientos troncales de la asignatura y que con objeto del bingo el estudiante ha tenido la ocasión de prestarles atención además de estudiarlos al mismo tiempo.

Esta dinámica genera que la comprensión adecuada de los conceptos clave motive a los alumnos a superarse en las sucesivas actividades desarrolladas en el aula. Sienten que su trabajo les es útil y provechoso. Además, su esfuerzo se ve valorado en las calificaciones finales con este sistema. Por tanto, el feedback del alumnado con la actividad es positivo, pudiendo afirmar que no reciben información jurídica, sino que se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje.

Como conclusión, la aplicación del DUA a través de sus principios proyectados en esta actividad ha despertado la curiosidad del alumnado en los contenidos que se les ha ofrecido durante el curso. Especialmente una mayor comprensión teórica-práctica, es decir, ¿qué estudio, para qué lo estudio y cómo lo

aplico? Es decir, que el alumno no solo reciba información, sino que se vea envuelto en un verdadero proceso de aprendizaje a través de su inquietud y participación en la actividad.

BIBLIOGRAFÍA

Alba Pastor, C. *Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible,* en Navarro, J., Fernández, M.ª T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos.* Murcia, Consejería de Educación Formación y Empleo.

Alba Pastor, C. (2021). Pedagogía. Diseño universal para el aprendizaje. *Religión y escuela: la revista del profesorado de religión*, 349, 2021.

Alba Pastor, C. (coord.) (2022). *Enseñar pensado en todos los estudiantes: el modelo de diseño universal para el aprendizaje (DUA)*, SM.

Fernández Blázquez, M.L. y Echeita Sarrionandia, G. (2023). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo, *Teoría de la educación,* 1.

Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning.* Alexandria, VA: Association for supervisión and curriculum development.

Sánchez Fuentes, S. (2023). *El diseño universal para el aprendizaje: guía para el profesorado*. Narcea.

Villaescusa Alejo, M.I (2022). La accesibilidad, una clave para la inclusión educativa: Accesibilidad e inclusión educativa. *Journal of neuroeducation,* 1.

Capítulo 44

LAS VENTAJAS DE LAS APPS MÓVILES EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS JURÍDICAS

Marta Pardo Miranda
Profesora Asociada de Derecho penal de la Universidad de Almería

SUMARIO: 1. CONSIDERACIONES PREVIAS. 2. LA GAMIFICACIÓN. 3. EL USO DE DISPOSITIVOS MÓVILES EN LA DOCENCIA. 4. APPS MÓVILES JURÍDICAS.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

El potencial de las TIC en la educación fue reconocido y destacado por el Marco de Acción de la Agenda Educación 2030, el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, según el cual "es indispensable aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para fortalecer los sistemas educativos, difundir los conocimientos, brindar acceso a la información, promover un aprendizaje de calidad y efectivo, y prestar servicios de forma más eficaz"[316]. Hasta ahora este objetivo se está implantando en mayor o menor medida en la docencia universitaria, pero la mayoría de los estudios se han centrado en el impacto de las nuevas tecnologías y los cambios en los modelos de aprendizaje. Sin embargo, existe una parcela muy relevante en nuestras vidas dentro de las TIC menos explorada, aquellas herramientas diseñadas para ser ejecutadas por dispositivos móviles. Dentro de las herramientas docentes que nos proporciona el avance tecnológico las apps móviles pueden reportar al aprendizaje del Derecho múltiples ventajas. Las

[316] UNESCO (2016). Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

primeras apps móviles estaban destinadas a desarrollar una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica del juego al ámbito educativo pero como analizamos en este trabajo este solo sería el comienzo de una amplia gama de herramientas móviles que permiten adaptar el aprendizaje tradicional a la revolución digital.

2. LA GAMIFICACIÓN

La gamificación o Iudicación, del latín *Iudicatio*[317], se ha venido definiendo tradicionalmente como la aplicación de elementos del entorno de juegos en actividades que no son de juego y en diferentes contextos, incluido por supuesto el educativo. Su objetivo principal es el de mejorar la motivación intrínseca de los participantes[318], uno de los principales problemas que se encuentra el docente hoy día en el aula. Han sido muchas las soluciones que se han buscado, los métodos que pueden atraer la atención del alumnado, siendo la gamificación uno de los mecanismos de innovación docente más atractivos para la mejora del aprendizaje, obstaculizado como señalamos, por esa falta de motivación.

La gamificación se puede desarrollar sin tecnología, es el caso por ejemplo del juego de rol en materia de Derecho y, extensible a cualquier área, mediante el cual todo el alumnado accede a un supuesto jurídico relativo a una situación real concreta relacionada con el tema que corresponde a la sesión, se designa aleatoriamente los roles con los que los alumnos trabajarán en el caso: abogado, fiscal o juez. Conocido su rol, cada

---

[317] Aunque utilizados como sinónimo algunos autores consideran que "gamificación" y "ludificación" son términos con significados distintos. Así, mientras que "gamificación" alude a una metodología consistente en aplicar elementos de los juegos en ámbitos no lúdicos, "ludificación" es un término genérico que refleja el hecho de hacer una actividad más divertida. Véase en este sentido Sánchez Aparicio, J. C. (30 de junio de 2015). Gamificación, gamification, ludificación… ¿cómo me llamo?, [*blog El diario de Snackson*]. https://www.snackson.com/gamificacion-gamification-ludificacion-como-me-llamo/

[318] Pérez Manzano, A. y Almela Baeza, J. (2018). Gamification and Transmedia for Scientific Promotion and for Encouraging Scientific Careers in Adolescents. *Comunicar: Media Education Research Journal* 26, 1, 94.

alumno deberá analizar el caso a la luz de la postura asignada buscando los argumentos jurídicos que le sean más favorables[319]. Junto a estos métodos que ya empiezan a quedar desfasados, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha abierto todo un abanico de posibilidades. Si bien, las bondades de la era tecnológica, intensificada a su vez por la pandemia de la COVID-19, en que las habilidades tecnológicas de los alumnos van en aumento, se enfrenta a su vez a una serie de "externalidades negativas" y es que, si la motivación era un reto en los modelos clásicos, actualmente es un verdadero reto conseguir que los alumnos sigan y participen en las clases *online*, pues en estos sistemas los estudiantes se centran menos en el profesor ya que requiere de una participación más activa[320]. En este contexto, ¿cuál es el papel que puede jugar —valga la redundancia— la gamificación?

El recurso a herramientas tecnológicas puede hacer los contenidos más atractivos y ello también en el ámbito la enseñanza del derecho. El aprendizaje a través del juego motiva al estudiante, con explicaciones menos teóricas, alejándonos de las clásicas clases magistrales, a través de explicaciones jurídicas en formatos novedosos que consigan aumentar el interés del estudiante por la materia, un estudiante que ha nacido inmerso en un mundo tecnológico que difiere mucho del experimentado por sus docentes cuando se enfrentaban a la ardua tarea de aprender Derecho.

Al mismo tiempo, la gamificación y, en general, las TIC permite conectar con la realidad jurídica, con el día a día de los tribunales y la Administración de Justicia, que va dando pasos,

---

[319] Véase un estudio en este sentido en Solari Merlo, N. M. (2021). Capítulo 76: Derecho y gamificación: una experiencia en el juego de rol en materia de derecho penal. En J.J. Gázquez Linares, M.C. Pérez-Fuentes, M. Simón Márquez (Coord.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*, Dykinson, Madrid, 830.

[320] Ramírez Donoso, L., Pérez Sanagustín, M., Neyem, A., Alario Hoyos, C., Hilliger, I. y Rojos, F. (2021). Fostering the use of online learning resources: results of using a mobile collaboration tool based on gamification in a blended course, *Interactive Learning Environments*, 29, 1-15.

aunque algo lentos, hacia la informatización. También supone un gran beneficio el reto que puede ser ganar en un juego al adversario, como si de un caso real se tratara, lo que contribuye a mantener el interés, la implicación del alumnado en el caso y adquirir compromiso en su aprendizaje, que repercutirá en su futuro ejercicio profesional. A su vez, el hecho de competir entre ellos, pero también y, fundamentalmente, consigo mismos, les capacitará para una posible preparación de oposiciones en los ámbitos jurídicos, adquiriendo habilidades en la gestión de sus problemas e incluso sus emociones en una carrera donde el principal rival eres tú mismo. La gamificación, por tanto, contribuye a que el aprendizaje se desarrolle de manera eficaz, porque la transmisión del conocimiento al alumno se produce de manera activa, es decir, el estudiante es protagonista de su propia educación y no un mero destinatario de información[321]. Se trata de ofrecer el aprendizaje del Derecho de una forma distinta, pudiendo enseñar múltiples materias con el uso de puntos, niveles de superación, tablas de clasificación, premios, retos, turnos u otros elementos propios del juego. De esta forma, se posibilita la adquisición de conocimientos jurídicos en el alumnado, pero variando el proceso de aprendizaje, que sería mucho más dinámico y lúdico, sin alterar el propósito principal, que es aprender[322].

3. EL USO DE LOS DISPOSITIVOS MÓVILES EN LA DOCENCIA

Es cierto que la propia presencia de los dispositivos móviles en el aula ha supuesto un problema en la impartición de la docencia por varios factores como pueden ser las distracciones indeseadas, la falta de concentración e incluso las "trampas" en los exámenes. Pero siendo esta una realidad que ha venido para quedarse debemos adoptar una postura algo darwiniana y avanzar en positivo adaptándonos al medio, haciendo nuestras las ventajas que los propios dispositivos pueden aportar a la docencia y a la actividad jurídica.

---

[321] Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, 2ª Edición, PUV, Valencia, 20.

[322] Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2020). La "gamificación" en el aprendizaje del derecho: el proyecto web "ludoteca jurídica", *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña,* 24, 215.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) nos han proporcionado herramientas que facilitan la labor docente con nuevos conceptos como el *e-learning*, *m-learning* y *b-learning*. El uso de apps para la docencia universitaria es una manera de adaptar los métodos de enseñanza tradicionales hacia una experiencia educativa más activa y participativa[323] destinada a un público universitario nativo digital.

La UNESCO ha estudiado el aprendizaje móvil o *mobile-learning*, sobre la convicción de que las tecnologías móviles pueden ampliar y enriquecer las oportunidades educativas en distintos contextos y con el objetivo de guiar a los gobiernos en el aprovechamiento de las ventajas que puede reportar el aprendizaje móvil, definido por la organización como "la educación que implica el uso de dispositivos móviles permitiendo que la educación tenga lugar en cualquier momento y en cualquier lugar". Como resultado de este estudio ha publicado una serie de documentos donde describe las ventajas del uso de las tecnologías móviles y describe estrategias para aprovechar sus ventajas[324]. El mayor alcance e igualdad de oportunidades en la educación, la facilidad para el aprendizaje personalizado, la respuesta y evaluación inmediatas, el aprendizaje en cualquier momento y lugar, el vínculo entre la educación formal y no formal o el apoyo a estudiantes con discapacidad, son solo algunas de estas ventajas. A ello hay que añadir la escasa inversión tecnológica que requieren y el hecho de que ya están integradas en la vida de todas las personas[325].

A su vez, las estrategias digitales pueden ser (y ya lo son) acogidas por todos los sectores jurídicos, no solo en el ámbito educativo, sino también en el ámbito jurídico-laboral. La

---

[323] Montiel, I., Delgado Ceballos, J., Ortiz de Mandojana, N. y Antolín López, R. (2020). New Ways of Teaching: Using Technology and Mobile Apps to Educate on Societal Grand Challenges. *Journal of Business Ethics 161*, 2, 243-251.

[324] UNESCO (2013). Policy guidelines for mobile learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641

[325] Arena García, L. y Cerezo Domínguez, A.I. (2017). "Apps móviles para la innovación docente en Criminología". In-Red 2017. III Congreso nacional de innovación educativa y docente en red, 24-33.

ciberseguridad, el *big data* y la inteligencia artificial son herramientas que están incrementando la eficiencia en el mundo jurídico. Las apps jurídicas no sustituirán al abogado tradicional, no obstante, la automatización podría representar un riesgo para los abogados que no cuentan con ninguna especialización y el alumno de Derecho debe estar preparado para ello.

4. APPS MÓVILES JURÍDICAS

Algunas de las Apps móviles más conocidas relacionadas con las Ciencias jurídicas dirigidas al estudiante de esta rama del conocimiento son *The Law Guide, SmartLeges, Docsity*, que proporcionan información sobre términos legales, lector de leyes o permiten a los estudiantes acceder a apuntes, trabajos de grado, tesis y casos resueltos. Más orientadas hacia la gamificación son las App "Interrogatorio", una aplicación bastante completa en diferentes temas del Derecho, que recopila cientos de escenarios que podrían presentarse en una situación profesional o las apps "*On the case*" y "*Halsbury's Legal Terms*", con más de 300.000 casos y sus soluciones y miles de definiciones de términos y frases legales.

Las posibilidades de la utilización de los dispositivos móviles en la docencia han comportado la aparición de varias apps que cumplen razonadamente las necesidades docentes, apps como *Timeline, Kahoot!* y *Educaplay*, entre otras. En las que se pueden crear diferentes supuestos, casos, ejercicios o actividades que conectan las tecnologías con la enseñanza del derecho de una manera lúdica, lo que redunda en un mayor aprovechamiento y comprensión experiencial, adquiriendo los conocimientos de manera natural sin recurrir de manera excesiva al aprendizaje memorístico. Utilizar la tecnología en la enseñanza, a través de apps o de herramientas que existen en internet y el propio terminal móvil para dinamizar la clase constituye un plus en la calidad docente. Pero esta tecnología no tiene por qué limitarse a la posible gamificación de ciertos contenidos jurídicos que faciliten la aprehensión de conocimientos especialmente complicados para el alumno sino que las apps móviles pueden constituir una herramienta más de trabajo para estudiantes, docentes y juristas en general.

Muchas de estas apps están en el mercado de forma gratuita, son más o menos intuitivas y amigables, con espacio limitado en su forma gratuita y con un coste más elevado en sus diferentes modalidades de capacidad y funciones. Se pueden descargar rápidamente a través de *iTunes* o *Apps Store.* Sin embargo, las apps comerciales gratuitas están limitadas en cuanto a su capacidad, no acaban de adaptarse a las necesidades del docente y no permiten una personalización institucional, y, lo que es más importante aún, son plataformas que escapan al control de los datos y accesibilidad[326]. Analizando *Play Store* e introduciendo como parámetro de búsqueda "derecho", con reseñas a partir de 4,5 puntos de valoración, encontramos apps como Curso de Derecho, Diccionario Jurídico, Libros de Derecho, Derecho Constitucional, Derecho penal, Preico Jurídicos y Test Uned-Derecho civil III. Por señalar algo negativo, estas son aplicaciones dirigidas al estudio autónomo de temática relacionada con el Derecho que en general pueden servir como complemento docente pero no abarcan las necesidades interactivas docente-alumno. A pesar de que son mejorables y falta su adecuación al aula de Ciencias Jurídicas, la mayoría de los resultados de aplicación de estos métodos son positivos y ponen de manifiesto que a través de las apps los alumnos no solamente aprenden a aplicar distintas técnicas de resolución de problemas, sino que también potencian su agilidad mental, su memoria y el trabajo en equipo[327].

5. CONCLUSIONES

En una época en que las aulas de Derecho se encuentran ocupadas por la llamada generación Z, caracterizada por ser la primera generación en tener la tecnología de internet fácilmente disponible a una edad temprana y por sentirse cómoda con esta,

---

[326] Carreras Casanova, A. (2021). El reto de los dispositivos móviles en las aulas universitarias: una respuesta actual al trabajo autónomo y a la evaluación virtual. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 19, 27.

[327] Lozano Fernández, E. (2018). Implementación de una app educativa. En L.J. Rodríguez Muñiz (ed. lit.), L. Muñiz-Rodríguez (ed. lit.), A. Aguilar González (ed. lit.), P. Alonso Velázquez (ed. lit.), F.J. García García (ed. lit.), A. Bruno Castañeda (ed. lit.) *Investigación en Educación Matemática XXII*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo, 635.

así como con los medios sociales, se hace imprescindible adaptar las herramientas docentes a esta realidad. Lo más inteligente es aprovechar las ventajas que las TIC ofrecen y, en concreto, las Apps móviles y es que una de las maneras de diversión más practicadas ahora son las Apps educativas. Algunos de los beneficios son la motivación del aprendizaje fuera de las aulas, el aumento de la creatividad y la curiosidad del usuario, sin duda un buen complemento de la educación académica formal.

El uso de estas apps debe tener una construcción de aprendizajes y una planificación adecuada desarrollando contenidos y competencias. La mayoría de apps relacionadas con las Ciencias Jurídicas hoy día están destinadas a un uso autónomo, por lo tanto, se limitan a ser un complemento académico o profesional pero podrían incorporarse de forma personalizada a la docencia de cada una de las áreas del Derecho, yendo más allá, haciendo posible la interacción profesor-alumno, con espacios virtuales adaptados a las necesidades de cada docente que no se limiten a crear un aula virtual a semejanza del aula presencial sino como herramienta interactiva que motive al alumno de uso también presencial.

BIBLIOGRAFÍA

Arena García, L. y Cerezo Domínguez, A.I. (2017). “Apps móviles para la innovación docente en Criminología”. In-Red 2017. III Congreso nacional de innovación educativa y docente en red.

Bain, K.. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, 2ª Edición, PUV, Valencia, 2007.

Bastante Granell, V. y Moreno García, L. (2020). La “gamificación” en el aprendizaje del derecho: el proyecto web “ludoteca jurídica”. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña,* 24.

Carreras Casanova, A. (2021). El reto de los dispositivos móviles en las aulas universitarias: una respuesta actual al trabajo autónomo y a la evaluación virtual. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 19.

Lozano Fernández, E.. Implementación de una app educativa. En L.J. Rodríguez Muñiz (ed. lit.), L. Muñiz-Rodríguez (ed. lit.), A. Aguilar González (ed. lit.), P. Alonso Velázquez (ed. lit.), F.J. García García (ed. lit.), A. Bruno Castañeda (ed. lit.). (2018). *Investigación en Educación Matemática XXII*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo, Oviedo.

Montiel, I., Delgado Ceballos, J., Ortiz de Mandojana, N. y Antolín López, R. (2020). New Ways of Teaching: Using Technology and Mobile Apps to Educate on Societal Grand Challenges. *Journal of Business Ethics 161*, 2.

Pérez Manzano, A. y Almela Baeza, J. (2018). Gamification and Transmedia for Scientific Promotion and for Encouraging Scientific Careers in Adolescents. *Comunicar: Media Education Research Journal* 26, 1.

Ramírez Donoso, L., Pérez Sanagustín, M., Neyem, A., Alario Hoyos, C., Hilliger, I. y Rojos, F. (2021). Fostering the use of online learning resources: results of using a mobile collaboration tool based on gamification in a blended course, *Interactive Learning Environments*, 29.

Sánchez Aparicio, J. C. (2015). Gamificación, gamification, ludificación… ¿cómo me llamo?, [*blog El diario de Snackson*]. https://www.snackson.com/gamificacion-gamification-ludificacion-como-me-llamo/.

Solari Merlo, N. M. (2021). Capítulo 76: Derecho y gamificación: una experiencia en el juego de rol en materia de derecho penal. En J.J. Gázquez Linares, M.C. Pérez-Fuentes, M. Simón Márquez (Coord.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*, Dykinson, Madrid.

UNESCO. Policy guidelines for mobile learning. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219641, 2003.

UNESCO. Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar une educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa, 2016.

SEMINARIOS SIGUIENDO EL "MÉTODO DEL CASO" COMO METODOLOGÍA DOCENTE ALTERNATIVA

Pablo Pareja Ferrer
Doctorando en Filosofía del Derecho.
Universidad Miguel Hernández de Elche

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. ¿PUEDE SEGUIR MANTENÍENDOOSE QUE ENSEÑAR DERECHO ES ENSEÑAR LEYES? 3. EL "MÉTODO DEL CASO". 3.1 Notas para su implementación. 4. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

La reforma de los estudios universitarios que se puso en marcha con el denominado "Plan Bolonia" pretendía que los nuevos Grados prepararan eficazmente para el ejercicio profesional (art. 9.1 RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales)[328]. En coherencia con esta orientación, los estudiantes deben adquirir unas competencias generales y específicas que requería una renovación o cuando menos ampliación de las metodologías didácticas. En la formación de los juristas, aunque se ha realizado un importante esfuerzo por favorecer el

[328] Este Real Decreto se derogó por el RD 22/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, en vigor actualmente, sigue manteniendo en su art. 13 que "[l]as enseñanzas oficiales de Grado, como ciclo inicial de las enseñanzas universitarias, tienen como objetivo fundamental la formación básica y generalista del y la estudiante en las diversas disciplinas del saber científico, tecnológico, humanístico y artístico, a través de la transmisión ordenada de conocimientos, competencias y habilidades que son propias de la disciplina respectiva –o de las disciplinas implicadas–, y que los prepara para el *desarrollo de actividades de carácter profesional* y garantiza su formación integral como ciudadanos y ciudadanas" (énfasis añadido).

aprendizaje autónomo del estudiante y las enseñanzas prácticas, el modelo tradicional dista de ser superado. No me refiero a la clase teórica magistral, que debe tener un lugar central en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que por "modelo tradicional" entiendo aquel que concibe la enseñanza del Derecho como un esfuerzo por lograr el conocimiento más depurado del ordenamiento jurídico por parte de los estudiantes. En efecto, la enseñanza del Derecho depende de cómo se entienda el fenómeno jurídico y, puesto que el normativismo sigue siendo la concepción dominante, la enseñanza del Derecho sigue estando excesivamente centrada en el conocimiento de las normas y de las instituciones jurídicas, y deja en un segundo plano el estudio del "caso", es decir, del "problema jurídico" que demanda solución. El normativismo concibe el Derecho como un conjunto de normas relacionadas sistemáticamente de acuerdo con los principios de unidad, plenitud y coherencia[329]. Sin duda el conocimiento de las normas es imprescindible en la formación de los juristas, pero no deja de ser una herramienta cuyo fin es dar respuesta a los problemas jurídicos. Si se abandona el normativismo y se entiende que el Derecho es primariamente una actividad práctica cuyo fin es el logro de la convivencia pacífica[330], cobran mucha más importancia metodologías docentes como el "método del caso" y otras que hacen del problema jurídico el centro de la

[329] La identificación derecho-ley es la tesis central del normativismo que, actualmente, algunos autores han afirmado que se encuentra "en crisis". Cfr. Calvo García, M. (1994). *Los fundamentos del método jurídico: una revisión crítica*. Tecnos, 62-101; Serna Bermúdez, P. (1997). Sobre las respuestas al positivismo jurídico. *Persona y Derecho*, (37), 279-314; Ollero Tassara, A. (1993). La crisis del positivismo jurídico (paradojas teóricas de una rutina práctica). *Persona y Derecho*, (28), 209-255.

[330] Esta cuestión también es una de las ideas principales que ha destacado Ollero en Ollero Tassara, A. (prólogo de Peces Barba, G.). (1996). *¿Tiene razón el Derecho?* Publicaciones Congreso de los Diputados, 272; Atienza, M. (2021). Contestación a la carta de Juan Antonio García Amado en M. Atienza y J. A. García Amado, *Debates iusfilosóficos sobre ponderación, positivismo jurídico y objetivismo moral* (pp. 121-126). Palestra Editores; cfr. De Domingo Pérez, T. (2015). Sobre la naturaleza de la filosofía del derecho: bases para un proyecto de filosofía del derecho. *Anuario de Filosofía del Derecho*, (35), 43-69. Concretamente, en la p. 63 lo expresa así: "Ello debe conducir a situar la raíz de la juridicidad en el objetivo de lograr una convivencia pacífica y digna de los seres humanos".

atención, sin minusvalorar, hay que insistir en ello, la importancia del enfoque teórico y del conocimiento de las normas.

2. ¿PUEDE SEGUIR MANTENÍENDOOSE QUE ENSEÑAR DERECHO ES ENSEÑAR LEYES?

El normativismo identifica el Derecho como un conjunto de normas[331]; concretamente de reglas, que, una vez aprobadas siguiendo los procedimientos formales arbitrados para ello, conforman el ordenamiento jurídico[332]. El origen de esta concepción se remonta a los inicios del positivismo jurídico, a la Escuela de la Exégesis, en la que los juristas se convirtieron en exégetas de la ley, del Código[333]. De esta forma, la ley se convertiría en la manifestación del Derecho, y en ella se hallan las soluciones que el juez debe aplicar al caso.

Dada la persistencia del normativismo como paradigma mayoritariamente compartido por los juristas, el Derecho sigue siendo entendido principalmente como un conjunto de normas y, siendo esto así, puede colegirse sin demasiada dificultad la influencia que ha tenido en las facultades de Derecho españolas[334].

---

[331] Hervada, J. (2000). *Lecciones propedéuticas de filosofía del derecho*. EUNSA, 193.

[332] Bobbio, N. (1979). *El positivismo jurídico. Lecciones de Filosofía del Derecho reunidas por el doctor Nello Morra*, Debate, 210-213. Sin embargo, en tiempos recientes, el positivismo ha ido reduciendo sus características esenciales ante las críticas formuladas, entre ellas la plenitud. Este proceso, en palabras de Pedro Serna, puede definirse como una «suelta de lastre». Serna Bermúdez, P. (2006). El inclusive legal positivism ante la mirada del observador en J. A. Ramos Pascua, y M. A. Rodilla González, (Ed.), *El positivismo jurídico a examen: estudios en homenaje a José Delgado Pinto* (pp. 481-496). Ediciones Universidad de Salamanca.

[333] Un estudio detallado de la Escuela de la Exégesis puede encontrarse en Hervada, J. (2000). Ob. Cit., 614-639; Fassó, G. (1996). *Historia de la Filosofía del Derecho* (Trad. J. F. Lorca Navarrete). Biblioteca Eudema, 15-56.

[334] A pesar de los cambios realizados, la enseñanza del Derecho con demasiada frecuencia se centra en la exposición y estudio literal del ordenamiento jurídico. Con particular agudeza lo afirmaba Ollero en 1982: “Lo que debía forjar al futuro jurista es su concienzuda *identificación* con el texto legal. Para ello ha de esforzarse por plasmarlo en su *memoria* con tal intensidad que no

Martínez-Pujalte ha señalado que nuestro sistema constitucional ha quebrado el paradigma positivista por dos razones: en primer lugar, la aplicabilidad directa de la Constitución, sin necesidad de *interpositio legislatoris*, hace que el legislador encuentre vedadas o acotadas las posibilidades de decisión, pues «hay una norma superior a la propia ley que le marca límites y directrices» con la consecuencia de que el TC puede invalidar normas que contravengan los preceptos constitucionales[335]; en segundo lugar, el propio TC no es solo un «legislador negativo», sino que en sus sentencias «no son en absoluto reticentes a adicionar nuevos contenidos al ordenamiento ni a sumar contenidos implícitos a las leyes que permitan salvar su constitucionalidad»[336].

Asimismo, la Constitución, como reconoce en el propio art. 1, propugna «valores superiores del ordenamiento jurídico» que exigen una tarea hermenéutica tendente a elucidarlos a la luz de los casos concretos. La dignidad, proclamada en el art. 10 CE, es un claro ejemplo de valor que requiere de una elaboración e

---

quede en su mente resquicio alguno libre del dominio de la *voluntas legislatoris*. No tendría tampoco sentido hacer del jurista un *erudito*, capaz de almacenar conocimientos de interés meramente teórico, ni un *juez*, encargado de discernir o criticar, porque ya realizó cumplidamente esta tarea el legislador. Lo importante es formar a un *técnico* capaz de mantener en funcionamiento la máquina legislativa y de hacerla socialmente eficaz. Su tarea consistirá como la de cualquier otro técnico en conocer los resortes de la máquina para hacerla rendir al máximo; ha de mantener sus piezas en óptimas condiciones y saber reparar con presteza averías de emergencia. No se excluyen -como hobby- algunas sugerencias que ayuden a perfeccionar posteriores versiones del modelo, pero aunque sean de agradecer no debe olvidar que si cada, técnico se empeña en inventar una nueva máquina su tarea acabará siendo paralizante: lo mejor es enemigo de lo bueno. El jurista ha de esforzarse fundamentalmente por conseguir que la máquina funcione: será, por excelencia, *funcionario*"[334]. Ollero Tassara, A. (1982). *Interpretación del Derecho y Positivismo legalista*. Editoriales de Derecho Reunidas, 268-269.

[335] Martínez-Pujalte, A. L. (2000). Enseñanza jurídica e interpretación: bases para una revisión de la metodología didáctica del Derecho. *La Ley*, (5027), p. 1; Ferrajoli, L. (2008). Democracia constitucional y derechos fundamentales: la rigidez de la constitución y sus garantías en L. Ferrajoli, M. Atienza y J. J. Moreso, *La teoría del derecho en el paradigma constitucional* (pp. 71-116). Fundación Coloquio Círculo Europeo.

[336] Martínez -Pujalte, A. L. (2000), Ob. Cit., 2.

interpretación de su concepto[337]. De esta forma la Constitución se presenta como una norma abierta, no cerrada, que reclama una labor de interpretación más allá de su estudio meramente literal para su correcta comprensión. Esto hace que esta tarea pase a ser una labor fundamental en la actividad del jurista. Como afirma Ollero, «actuar jurídicamente es siempre interpretar»[338].

Dado que la interpretación, a la luz de las consideraciones que hemos efectuado anteriormente, es la labor primera que todo jurista debe desarrollar, parece necesario que la enseñanza del Derecho sea coherente con esta realidad: no se trata de desplazar el estudio de las leyes, que por supuesto es importante, sino de formar juristas. A este respecto, Hervada afirma: «[A] la Facultad de Derecho se va a aprender a ser jurista. Y no se alarme nadie ante esta verdad; lo que significa el nombre de jurista es un saber o un arte que abrirá las puertas de una multitud de profesiones, más que cualquier otra carrera»[339]. Ser jurista, pues, es algo más que saber de leyes, es tener los conocimientos para comprenderlas e interpretarlas a la luz de los casos concretos. Por ello, la formación impartida en las facultades de Derecho creemos que debe estar dirigida a la formación de intérpretes capaces de poder determinar en cada caso qué es lo debido a cada cual, es decir, de identificar su derecho.

Puesto que el Derecho es una actividad primariamente interpretativa, es consustancial la presencia de diferentes puntos de vista con relación a las soluciones que quepa dar en un caso concreto. En esta cuestión radica la importancia del "método del caso", pues abre la posibilidad de observar las diferentes interpretaciones sobre un caso real. En este sentido, en las

---

[337] En palabras de Serna, los valores se propugnan y la dignidad, en cambio, se proclama. Cfr. Serna Bermúdez, P. (1995). La dignidad de la persona como principio del Derecho Público. *Derechos y libertades: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos*, (4), 292.

[338] Ollero Tassara, A. (1996). Ob. cit., p. 359. En el mismo trabajo, el autor expresa que «el derecho -*como actividad hermenéutica*- no exigiría una nueva metodología jurídica; nos obliga, más bien, a profundizar en el contenido que su labor interpretativa encierra». Ibidem, p. 210. Énfasis añadido por el autor.

[339] Hervada, J. (2011). *¿Qué es el Derecho? La moderna respuesta del realismo jurídico. Una introducción al Derecho*. EUNSA, 21.

siguientes líneas trataré de esbozar en qué consiste este método, por qué considero que debe extenderse y, finalmente, cómo podría implementarse teniendo en cuenta la realidad de las facultades de Derecho españolas actuales.

3. El "MÉTODO DEL CASO"

El "método del caso" fue implementado por primera vez en 1870 por el primer Decano de la Facultad de Derecho de Harvard, Christopher Columbus Langdel[340]. Esta metodología consiste en analizar un caso real, aportado por el profesor, que es discutido y debatido de modo participativo por los alumnos. La participación y, por tanto, el número de estudiantes es una de las claves de este método, pues la exposición y comentario de las resoluciones judiciales también puede realizarse por el profesor en la metodología actual (clase magistral), pero, como señala Lavilla Rubira, "[d]e hecho, sin embargo, es claro que el objetivo básico al que el case-method responde (que los «alumnos aprendan a pensar como abogados y no se limiten a ser meros receptores pasivos del pensamiento elaborado por otro») se satisface en mayor medida imponiendo la participación de aquéllos en el desarrollo de las clases"[341].

A nuestro juicio, son cuatro las ventajas que presenta esta metodología:

- Familiariza con las resoluciones judiciales, no solo en cuanto a su búsqueda, sino en cuanto a su vocabulario y comprensión. Estas, al principio, pueden resultar ciertamente confusas para el estudiante que nunca se ha enfrentado a ellas.
- Favorece un aprendizaje participativo: el estudiante debe desempeñar un papel protagonista, ya que, sin una colaboración activa de este, esta metodología pierde todo su sentido.

---

[340] Cfr. Lavilla Rubira, J. J. (1988). Sobre el "case-method" para la enseñanza del Derecho. La experiencia de la "Harvard Law School. *Revista de administración pública*, (117), 433.
[341] Lavilla Rubira, J. J. (1988). Ob. Cit., 436.

- Acerca la realidad jurídica a las aulas. El estudio sistemático de la legislación es una realidad que el alumnado ve lejana, sin aplicación, como un mero recitar preceptos sin base real sobre la que proyectarlos. Con el "método del caso", el razonamiento jurídico, si está realizado sobre la base de un caso real ya resuelto por los tribunales, permite al estudiante ver la realidad del problema planteado y de la solución jurídicamente proporcionada. De la misma manera, incentiva la capacidad crítica acerca de los razonamientos jurídicos llevados a cabo por el tribunal[342].
- El alumno sale mejor preparado para el desempeño profesional. En este sentido, Lavilla Rubira sentencia de la siguiente forma: "El case-mehod se revela especialmente útil, en comparación con el sistema tradicional en el continente europeo, desde el punto de vista de la práctica jurídica. La lectura de los casos permite al estudiante familiarizarse con los métodos propios del razonamiento judicial y, por lo tanto, del razonamiento que han de seguir los abogados en la presentación de sus posiciones ante el juez; no es de extrañar, pues, que la inmensa mayoría de los graduados se integre inmediatamente después de concluir sus estudios y en excelentes condiciones económicas —al menos los procedentes de las mejores Universidades— en los más poderosos bufetes del país. El contraste con la realidad española es, en este punto, obvio y desalentador"[343].

El sistema de oposiciones a la Administración Pública española es uno de los ejemplos paradigmáticos de la implantación del normativismo: las oposiciones consisten en estudiar un temario compuesto estrictamente por normas jurídicas para, posteriormente, demostrar la memorización de las mismas en un examen teórico -

[342] En fallos con votos particulares se pueden contemplar las posiciones enfrentadas.
[343] Lavilla Rubira, J. J. (1988). Ob. cit., 440.

test u oral- acerca del contenido concreto de las disposiciones objeto de examen. Sin embargo, esta estructura de exámenes ha sido puesta en duda por algunos autores al no valorar otras habilidades tan necesarias como el conocimiento exhaustivo de las normas[344]. Estas críticas habían cristalizado sectorialmente, incluyendo en algunas oposiciones una prueba consistente en la resolución de un supuesto práctico[345]. Siguiendo esta tendencia, en 2021, el ministro de Administraciones Públicas, Miquel Iceta, anunció una serie de cambios paulatinos en los procesos de acceso a la función pública que culminarán en 2025 con el objetivo explícito de reducir la cantidad de memorización y de agilizar los procesos selectivos[346]. De esta manera, y dado que el sistema de oposiciones también va a modificarse orillando el conocimiento literal de las normas, parece evidente que las facultades de Derecho no deben ser que conserven el sistema de enseñanza normativista. Por consiguiente, ante un futuro de cambios necesarios, el "método del caso" se postula como una propuesta metodológica alternativa a la que convendría otorgar más peso.

---

[344] En este sentido, Sánchez Morón se ha pronunciado en diversas ocasiones acerca de la necesidad de modificar el sistema de acceso a la función pública. Cfr. Sánchez Morón, M. (2022). Hacia una reforma del sistema de acceso al empleo público. Comentario a dos informes oficiales recientes. *Revista catalana de dret públic*, (65), 6-17; Sánchez Morón, M. (2011). El empleo público en España. Problemas actuales y retos de futuro. *Revista Aragonesa de Administración Pública*. (13), 19-27.

[345] Algunas oposiciones, como las de acceso al de Cuerpo Notarios, al Cuerpo de Registradores de la Propiedad, Mercantiles y de Bienes Muebles, al Cuerpo Superior de Inspectores de Hacienda del Estado o al Cuerpo Superior de Administradores Civiles del Estado, entre otras, han incluido supuestos prácticos como ejercicios necesarios para superar el proceso selectivo.

[346] Este anuncio fue publicado en diversos medios de comunicación a nivel nacional. Como prueba de ello, se puede consultar en Barnés, H. (7 de mayo de 2021). Hay que acabar con las oposiciones: los 9 pecados de un sistema "desfasado". *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2021-05-07/oposiciones-pecados-sistema-desfasado-fin_3067688/; Quintanilla, B. (27 de abril de 2022). Cinco claves para entender los cambios en las oposiciones de Miquel Iceta. Huffington Post. https://noticiastrabajo.huffingtonpost.es/oposiciones-empleo-publico-cambios-2021-miquel-iceta/.

3.1 Notas para su implementación

Cuando se propone un cambio siempre hay que tener presente cuál es la realidad sobre la que se pretende operar. En este caso, nos referimos a dos características propias de la realidad universitaria española que se deben tener presentes: el aforo de las aulas, donde el grado en Derecho, al menos en las universidad de la que tenemos conocimiento, no es inferior a setenta alumnos, y los créditos que cada asignatura tiene asignados y, con ellos, el tiempo de clase del que se dispone.

Con estos dos condicionantes resulta ciertamente difícil implementar esta metodología. La discusión participativa requiere de pocos alumnos para que todos tengan oportunidad de intervenir y, además, las clases reducidas disminuyen el miedo escénico que el estudiante pudiera albergar; y las horas de docencia disponibles condicionan las sesiones que se pueden dedicar a metodologías que, por su propia naturaleza, necesitan más tiempo que la clase magistral, que es la medida sobre la que están calculadas las horas de docencia en la actualidad.

Si esto no puede modificarse -aunque sería necesario un replanteamiento del tiempo de docencia-, se debe buscar una alternativa: los seminarios. Estos, por su propia definición, son de carácter voluntario y están dirigidos a aquellos alumnos que presentan una inquietud o interés por la materia. Su inconveniente es que deben organizarse fuera del horario lectivo para no entorpecer la asistencia al resto de asignaturas.

Las propias características requeridas para esta metodología que hemos enumerado -ubicación fuera del horario lectivo, carácter voluntario y dirigido a estudiantes interesados en la materia- hacen que el número de alumnos que decidan participar sea reducido[347].

Una vez definido el marco donde se va a implementar (el seminario) procedemos a aportar algunas notas metodológicas:

1. Conviene que las sentencias respondan a casos *reales* ya resueltos por los tribunales; especialmente, por

[347] Martínez-Pujalte cifra en 50 el número máximo de alumnos con los que esta metodología puede implementarse. Cfr. Martínez-Pujalte (2000). Ob. cit., 4.

el TC y TS. Enfatizamos el calificativo de reales porque los casos de laboratorio que el profesor pueda inventar, bien sobre la marcha o bien preparados, siempre tienden a no contemplar todas las cuestiones que presenta un caso real. Además, si pretendemos que los estudiantes razonen en base a las argumentaciones de los tribunales únicamente pueden ser sentencias judiciales reales.

2. A la hora de la elección de los fallos es importante la labor de selección del profesor. Deben ser sentencias judiciales que planteen cuestiones relevantes con relación a los contenidos teóricos de la asignatura.

Otra variable en la elección de la resolución judicial objeto de tratamiento por el profesor es la actualidad del supuesto de hecho; es decir, si se escoge un fallo cuyo supuesto de hecho es conocido por haber gozado de cierta difusión en la opinión pública o que este suponga, *per se*, un asunto atrayente e interesante, los estudiantes se tenderán a involucrarse más.

3. La sentencia se entregará por el profesor con tiempo para que pueda ser trabajada autónomamente por los alumnos. Estos deberán leerla, reflexionar acerca de los fundamentos jurídicos e identificar los argumentos clave por los que el Tribunal adopta la decisión. Es fundamental el trabajo previo de los estudiantes, ya que, como hemos señalado con anterioridad, desempeñan un papel activo en esta metodología.

4. El día del seminario, se comenzará con una exposición del supuesto de hecho que realizará el profesor con ayuda de los estudiantes. Puede ser una buena oportunidad para que estos se levanten y expongan de pie el supuesto de hecho y, así, perder el miedo escénico a hablar en voz alta en público y practicar la oratoria, virtud indispensable en las profesiones jurídicas. Posteriormente, se expondrán los argumentos esgrimidos por el tribunal para la resolución y, con ello, comenzará la discusión acerca de estos por parte de los estudiantes siempre bajo la guía del profesor, que deberá encauzar el debate si el objeto del mismo se ha difuminado por las intervenciones o introducir nuevas cuestiones o

interrogantes que puedan surgir a raíz de las intervenciones de los alumnos. De igual forma, si se han formulado votos particulares se prestará cuidada atención a estos, pues suponen la aportación de una argumentación diferente a la realizada por el tribunal.

5. Una vez concluida la fase anterior, se realizará una recapitulación a fin de que el estudiante tenga un esquema nítido del supuesto de hecho, de las principales líneas argumentales, de los problemas que estas presentan en relación -si la hubiera- con jurisprudencia anterior-, del fallo del tribunal y las principales conclusiones a las que se han arribado en el debate surgido.

Con el "método del caso" se llega a la teoría desde la práctica: partiendo del estudio de un caso real se llega a los fundamentos teóricos que componen la unidad didáctica. Es evidente que esta metodología también supone una implicación mayor del docente, especialmente por el esfuerzo que supone la preparación y desarrollo de las clases es superior a la clase magistral ordinaria. Sin embargo, la calidad de la docencia es mucho mayor, el esfuerzo es superior y, por consiguiente, también supone un aprendizaje para el propio profesor.

Sin embargo, el "método del caso" puede entenderse como una oportunidad para seguir profundizando en este tipo de metodologías. A este respecto, la discusión participativa acerca de un texto para llegar a la teoría puede adaptarse al comentario de un texto académico. En ocasiones, el profesor cuando está explicando, al menos en lo que a nuestra área respecta (Filosofía del Derecho), cita numerosos autores explicando su pensamiento y, por motivos de tiempo, lo hace de modo sintético o reducido que, en ocasiones, puede no llegar a ser asimilados por parte de los estudiantes. Por ello, puede ser de utilidad los seminarios comentando un texto concreto (un artículo o un capítulo de libro) de un autor donde se desarrolle un aspecto relevante a efectos de la unidad didáctica. Con esto se pretende la profundización de los estudiantes en un autor que, por falta de tiempo, en las clases teóricas no se ha podido realizar.

Del mismo modo, puede realizarse a través del comentario de un fragmento de una película. Son ya frecuentes los libros colectivos dedicados a comentarios de películas por parte de los profesores de Derecho en los que, a través del comentario de una película, se reflexiona acerca de un aspecto jurídico[348]. También en diversas universidad la creación de cinefórums. No es necesaria la proyección de la película entera, sino solo algunos fragmentos donde se planteen más claramente el aspecto que el profesor considere relevante para el comentario.

Siendo el Derecho una actividad primordialmente interpretativa, el "método del caso" es una metodología que presenta unas características muy aprovechables, que, a su vez, pueden expandirse al comentario de textos o de fragmentos de películas. Lo que se pretende, en definitiva, es, como se ha señalado, llegar a conclusiones teóricas partiendo de la práctica. Además, si el seminario continúa bien, y los alumnos se muestran conformes, podría crearse un grupo de trabajo, donde estos pudieran seguir trabajando y ampliando conocimientos e, incluso, participando en congresos. No ignoro que lo que se propone puede tener algunas dificultades a la hora de su implementación, mas lo que pretendía con este trabajo es seguir incidiendo en la idea de un replanteamiento del método de enseñanza actual y proponer un camino diferente al tradicional. Un camino, a nuestro juicio, necesario para que los egresados de nuestras facultades adquieren las competencias, como son la capacidad crítica y la argumentación jurídica, que de ellos se van a requerir en el desempeño profesional.

[348] Cfr. Rivaya, B. (2021). *Derecho y cine en 100 películas. Una guía básica*. Tirant lo Blanch; VV.AA. (2013). En Pérez Tortosa, F., Pastor Valcárcel, C. M. y Ortega Giménez, A. (Coord.), *Cine y Derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*. ECU; VV.AA. (2008). En Ortega Giménez, A. (Coord.), *Cine y derecho en 13 películas*. ECU.

BIBLIOGRAFÍA

Atienza, M. (2021). Contestación a la carta de Juan Antonio García Amado en M. Atienza y J. A. García Amado, *Debates iusfilosóficos sobre ponderación, positivismo jurídico y objetivismo moral* (pp. 121-126). Palestra Editores.

Barnés, H. (7 de mayo de 2021). Hay que acabar con las oposiciones: los 9 pecados de un sistema "desfasado". *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2021-05-07/oposiciones-pecados-sistema-desfasado-fin_3067688/.

Bobbio, N. (1979). *El positivismo jurídico. Lecciones de Filosofía del Derecho reunidas por el doctor Nello Morra*, Debate.

Calvo García, M. (1994). *Los fundamentos del método jurídico: una revisión crítica*. Tecnos.

De Domingo Pérez, T. (2015). Sobre la naturaleza de la filosofía del derecho: bases para un proyecto de filosofía del derecho. *Anuario de Filosofía del Derecho*, (35), 43-69.

Fassó, G. (1996). *Historia de la Filosofía del Derecho* (Trad. J. F. Lorca Navarrete). Biblioteca Eudema.

Ferrajoli, L. (2008). Democracia constitucional y derechos fundamentales: la rigidez de la constitución y sus garantías en L. Ferrajoli, M. Atienza y J. J. Moreso, *La teoría del derecho en el paradigma constitucional* (pp. 71-116). Fundación Coloquio Círculo Europeo.

Hervada, J. (2000). *Lecciones propedéuticas de filosofía del derecho*. EUNSA.

- (2011). *¿Qué es el Derecho? La moderna respuesta del realismo jurídico. Una introducción al Derecho*. EUNSA.

Lavilla Rubira, J. J. (1988). Sobre el "case-method" para la enseñanza del Derecho. La experiencia de la "Harvard Law School. *Revista de administración pública*, (117), 433-446.

Martínez-Pujalte, A. L. (2000). Enseñanza jurídica e interpretación: bases para una revisión de la metodología didáctica del Derecho. *La Ley*, (5027), 1-5.

Serna Bermúdez, P. (1995). La dignidad de la persona como principio del Derecho Público. *Derechos y libertades: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos*, (4), 287-306.

- (1997). Sobre las respuestas al positivismo jurídico. *Persona y Derecho*, (37), 279-314.

- (2006). El inclusive legal positivism ante la mirada del observador en J. A. Ramos Pascua, y M. A. Rodilla González, (Ed.), *El positivismo*

jurídico a examen: estudios en homenaje a José Delgado Pinto (pp. 481-496). Ediciones Universidad de Salamanca.

Ollero Tassara, A. (1982). *Interpretación del Derecho y Positivismo legalista*. Editoriales de Derecho Reunidas.

- (1993). La crisis del positivismo jurídico (paradojas teóricas de una rutina práctica). *Persona y Derecho*, (28), 209-255.

- (prólogo de Peces Barba, G.). (1996). *¿Tiene razón el Derecho?* Publicaciones Congreso de los Diputados.

Quintanilla, B. (27 de abril de 2022). Cinco claves para entender los cambios en las oposiciones de Miquel Iceta. Huffington Post. https://noticiastrabajo.huffingtonpost.es/oposiciones-empleo-publico-cambios-2021-miquel-iceta/.

Rivaya, B. (2021). *Derecho y cine en 100 películas. Una guía básica*. Tirant lo Blanch.

Sánchez Morón, M. (2011). El empleo público en España. Problemas actuales y retos de futuro. *Revista Aragonesa de Administración Pública*. (13), 19-27.

- (2022). Hacia una reforma del sistema de acceso al empleo público. Comentario a dos informes oficiales recientes. *Revista catalana de dret públic*, (65), 6-17.

VV.AA. (2008). En Ortega Giménez, A. (Coord.), *Cine y derecho en 13 películas*. ECU.

VV.AA. (2013). En Pérez Tortosa, F., Pastor Valcárcel, C. M. y Ortega Giménez, A. (Coord.), *Cine y Derecho en 21 películas. Materiales y recursos para el estudio del Derecho a través del cine*. ECU.

Capítulo 46

INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PRIVADO: LA LITERATURA, EL CINE Y LAS SERIES COMO HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS

Francisco Pérez del Amo
Ayudante de Derecho Civil. Universidad de León

SUMARIO: 1. EL PAPEL DE LAS HUMANIDADES. 2. EL DERECHO PRIVADO EN LOS CLÁSICOS DE LA LITETARURA. 2.1. El mercader de Venecia. 2.2. El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha. 2.3. La obra de Honoré de Balzac. 2.4. La obra de Vicente Blasco Ibáñez. 2.5. La fiebre del oro. 3. EL DERECHO PRIVADO EN LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA Y EN EL CINE. 3.1. Los gozos y las sombras. 3.2. La Colmena. 3.3. Patrimonio Nacional. 3.4. El pisito 3.5. La obra de Michael Lewis 4. CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. EL PAPEL DE LAS HUMANIDADES

En un mundo cambiante y dinámico el estudio de las humanidades nos permite aportar constantes históricas ante un entorno político, económico y social en permanente evolución. Autores como Eco (2013) han subrayado la importancia del estudio de estas disciplinas precisamente como solución ante el contexto crecientemente tecnológico en el que nos encontramos, como herramienta para una comprensión más profunda de la condición humana.

En este sentido cabe destacar *la utilidad de lo inútil*, en los términos expresados por Ordine (2013). Las humanidades más allá de una visión estrechamente utilitarista son útiles por cuanto que nos ayudan a crecer como personas a la vez que nos dotan de un sentido crítico y de un criterio autónomo. El pensamiento crítico, así como la capacidad de cuestionamiento y análisis de la información son habilidades esenciales cultivables a partir del estudio de las humanidades. De este modo, se desarrolla un

método de reflexión independiente, competencias para la evaluación de la evidencia de una manera más objetiva y una capacidad para cuestionar suposiciones predispuestas *ex ante*, habilidades cruciales en una sociedad democrática.

A partir del estudio de la historia, la literatura, la filosofía y las artes, podemos explorar la complejidad de las emociones, las relaciones humanas y la sociedad en su conjunto. Concretamente, la literatura o las artes cinematográficas juegan un rol en esta tarea, ya que proporcionan una ventana a las experiencias y pensamientos de otras personas a lo largo de la historia. Eco sostenía que la lectura de ensayos, novelas y poesía nos permitía empatizar con personajes ficticios y reales, comprender diferentes puntos de vista y generar un sentido más profundo de la empatía y de la comprensión de la persona.

Más concretamente, en el estudio del derecho, la literatura y el cine ofrecen a los juristas la posibilidad de profundizar en la psicología y la motivación detrás del comportamiento de las personas, lo que proporciona una visión complementaria en la interpretación de normas y en la resolución de conflictos legales. Las historias y personajes literarios ilustran los matices de la conducta humana, lo que puede ayudar a los juristas a comprender mejor a los diferentes intereses en conflicto en un determinado litigio. Sostiene Embid Irujo (2021) que el estudio del significado propio de la obra literaria proporciona al jurista la capacidad para identificar la trascendencia de la vertiente jurídica en el argumento de la obra, superando de este modo el aislamiento que tradicionalmente se realizaba en el estudio del derecho y revelando la importante versatilidad que la perspectiva jurídica ofrece al reflexionar sobre las diversas realidades sociales.

En estricta interrelación con el análisis de las obras literarias y audiovisuales vemos cómo el estudio del componente ético y moral nos permite un conocimiento más profundo del derecho. Las diferentes concepciones de la justicia, la equidad y la moralidad son fundamentales a hora de ver cómo se plantea el

proceso de toma de decisiones legales y la formulación de leyes que regulan el ordenamiento jurídico.

En conclusión, el estudio de las humanidades enriquece el campo del derecho privado al proporcionar una base ética, una comprensión profunda de la condición humana y un contexto histórico necesario. De acuerdo con Cicerón en su obra *Sobre la república*, el derecho es una institución que se desarrolla en virtud de un proceso de aquilatamiento consuetudinario. Dentro de esa concepción evolutiva, el estudio de los elementos históricos, sociales y culturales en los que se incardina un ordenamiento aportan una perspectiva crítica y enriquecedora para una mejor comprensión de las ciencias jurídicas. La intersección entre las humanidades y las ciencias jurídicas es una constante que nos recuerda la importancia de la ética, la comprensión del comportamiento humano y la evolución histórica en el mundo jurídico. De este modo, los ejemplos que nos ofrece las manifestaciones culturales, tales como, la literatura o el cine, son interesantes elementos pedagógicos con el que ofrecer a los alumnos elementos ilustrativos para facilitar y mejorar la comprensión y el estudio del derecho.

2. EL DERECHO PRIVADO EN LOS CLÁSICOS DE LA LITETARURA

La enseñanza del derecho puede ser enriquecida mediante la inclusión de obras literarias. Estas obras ayudan a ilustrar vívidamente las disputas legales, y fomentar la comprensión crítica del ordenamiento jurídico. De este modo, se pueden abordar nuevas metodologías docentes dirigidas a la adquisición de competencias prácticas por parte del alumnado que les permiten observar que lo estudiado tiene un reflejo en la práctica.

2.1. El mercader de Venecia

La literatura clásica nos ofrece un amplio elenco de ejemplos con los que poder contribuir a explicar determinadas instituciones y figuras jurídicas. Comenzando con el planteamiento de obras clásicas como *El mercader de Venecia* de W. Shakespeare

podemos ilustrar la problemática de la usura y sus consecuencias jurídicas. A la vez se desarrolla un sugestivo análisis que permite explicar determinadas garantías del derecho de contratos como es la cláusula penal (recogida en los artículos 1152 a 1155 CC). En la obra vemos al personaje de Shylock, representando la figura de un judío usurero que se dedica a la concesión de préstamos con interés; en contraposición con Antonio, arquetipo de mercader benévolo, que ayuda a sus amigos, de acuerdo con las concepciones sociales de la Inglaterra del periodo isabelino. La obra de teatro comienza con el acuerdo entre Shylock y otro mercader Basanio para celebrar un contrato de préstamo de tres mil ducados, estableciéndose como cláusula penal una libra de carne, y se introduce a Antonio como fiador de esta suma.

Este ejemplo es ilustrativo en la medida que nos permite explicar la cláusula penal como aquella prestación que el deudor se compromete a satisfacer al acreedor para el caso de incumplimiento o cumplimiento defectuoso o retrasado de la obligación principal. Se observa su finalidad dirigida a desincentivar el incumplimiento por parte del deudor, además de buscar la determinación de manera precisa y sin dilaciones de la cuantía que asumirá el deudor ante un eventual incumplimiento. Lo que también nos permite diferenciarla de figuras jurídicas afines como la indemnización de daños y perjuicios derivadas del incumplimiento que han de ser demostrables, así como de la facultad de desistimiento, en virtud de la cual la obligación dineraria no es moderable por los tribunales, ni en equidad conforme al art. 1154 CC[349], ni atendiendo al grado de culpa conforme art. 1103 CC.

De forma análoga a lo observado en este drama, la cláusula penal es objeto de control de legalidad por los tribunales en los supuestos que esta condición encubra un convenio usurario, en contravención con la legislación de protección de los

[349] En contraposición, la obligación dineraria de la cláusula penal es revisable por los tribunales (art. 1154 CC).

consumidores, en contravención con la normativa de condiciones generales de la contratación, o en contravención de los límites de la autonomía de la voluntad del art. 1255 CC. Concretamente, en nuestro supuesto, observamos cómo es necesario el consentimiento de acreedor y deudor como elemento esencial de aceptación de esta pena. Si bien esta cláusula es jurídica y físicamente imposible, al determinarse como garantía una libra de carne y sin derramar una gota de sangre, tal y como es planteado por Shakespeare. Y, de otra parte, de forma evidente, se observa cómo este tipo de condiciones atentan contra las leyes, la moral y el orden público (art. 1255 CC), de lo que se deduce su nulidad radical.

2.2. El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha

En la obra más importante escrita en nuestra lengua, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, se han analizado tradicionalmente cuestiones de derecho público, pero en ella también se encuentran numerosas referencias relativas al derecho privado. Aguilera Barchet (2006) identifica diversos ejemplos que muestran diferentes referencias jurídicas que utiliza Cervantes a lo largo de la novela. Así se hace mención a instituciones de naturaleza mercantil como los "*corredores de oreja*", lonja o de cambios, considerados como intermediarios esenciales en las operaciones financieras y monetarias de la época. El propio Miguel de Cervantes describía la Feria de Medina del Campo como una *fragua de letras*, metáfora que nos permite observar la importante generalización del uso de este documento mercantil en la España de los siglos XVI y XVII. La escasez de numerario, resultado del periodo inflacionista, incentivaba al pago contable y al uso del crédito gracias a las letras de cambio, documento de mayor flexibilidad e inocuo en relación a la prohibición de la usura.

En la novela también podemos observar una referencia a conceptos jurídicos como la posesión, regulada en los arts. 430 y siguientes del CC. De esta manera, Don Quijote afirma que la posesión es prueba de un derecho Así, en una determinada escena

Don Quijote y Sancho se ven obligados a dormir a la intemperie. Generando pesadumbre en el escudero tal situación, sin embargo, es considerada por don Quijote *"un acto posesivo que facilitaba la prueba de su caballería*".

En relación con el régimen jurídico del hallazgo podemos encontrar también referencias en la novela al encontrarse los dos personajes con una maleta repleta de monedas de oro y un libro de anotaciones. El art. 615 CC establece la obligación de restituir el hallazgo a su anterior poseedor y comunicarlo. Asimismo, Don Quijote afirma que sería mejor "*no buscalle* [su legítimo poseedor]*; porque si le hallamos y acaso fuese el dueño del dinero, claro está que lo tengo que restituir; y así, fuera mejor, sin hacer esta inútil diligencia, poseerlo yo con buena fe, hasta que, por otra vía menos curiosa y diligente, pareciera su verdadero señor; y quizá fuera a tiempo que lo hubiera gastado, y entonces el rey me hacía franco*", de modo que se busca exonerar al personaje del deber de restitución. Por otra parte, se observa en la cita la referencia a los efectos de la adquisición de la posesión de buena fe, equivalentes al título (art. 464 CC).

Además, se hace mención en la novela a conceptos como la declaración de fallecimiento, de lo que se infiere la familiarización del autor con esta figura. Concretamente, en relación con la pena de internamiento en galeras por un periodo de 10 años, se habla de su equivalencia a los desaparecidos en vida, lo que permite explicar el procedimiento de declaración judicial de ausencia legal regulado en los art. 181 y siguientes del CC.

Por otra parte, la propia experiencia profesional y vital de Miguel de Cervantes como recaudador de tributos, le hace estar familiarizado con el sistema de fe pública vigente en la época. Como hace mención Aguilera Barchet (2006), en un concreto pasaje de la novela, Don Quijote apela a un alcalde público, una suerte de juez en la tradición castellana, para que dé testimonio con fe pública de la falsedad de la obra apócrifa del *Quijote* de Avellaneda.

2.3. La obra de Honoré de Balzac

La propia biografía de H. de Balzac está inmersa en el estudio del derecho, por cuanto su propia carrera profesional le encaminó al estudio de esta disciplina, así como al desempeño de sus labores como pasante en una notaría. Esta experiencia profesional le servirá para comprender la realidad del tráfico jurídico de su época que nutrirá gran parte de su obra literaria.

En *La comedia Humana. Escenas de la vida privada* se observa el proceso de formación de la sociedad contemporánea, en profunda y rápida transformación. Sostiene Guizzi (2020) que la transformación jurídico-institucional, afecta a sus estructuras económicas, generando por parte una parte la afirmación del individualismo burgués, el desarrollo de un sistema de producción industrial y la generación del capitalismo financiero[350]. En las novelas de Balzac podemos ver los primeros elementos de crítica de las estructuras regulatorias esbozadas a partir del proceso de reforma legislativa comenzado después de la Revolución Francesa y la introducción del Código Napoleónico, con su correspondiente adaptación a otros ordenamientos como el español o el italiano.

En un contexto típico del liberalismo decimonónico, Balzac narra numerosos supuestos de relaciones contractuales caracterizadas por la preeminencia del principio de autonomía de la voluntad (art. 1255 CC). La lógica del intercambio entre las partes es reflejada en Balzac de forma ciertamente crítica, subrayando cómo la autonomía negocial puede conducir al desequilibrio contractual. En muchos de estos ejemplos se aprecia cómo la relación contractual es apreciada por una de las partes para obtener una posición de ventaja respecto de la contraparte. Así, en *El cura de Tours*, el contrato de

[350] Es de interés hacer mención también a novelas como *El Conde de Montecristo* de A. Dumas, donde podemos observar el funcionamiento de las letras de cambio y de los derechos de crédito comerciales y su desarrollo inicial en la economía europea del siglo XIX.

arrendamiento celebrado entre el protagonista, el abate Birotteau, y su arrendadora, a partir de una determinada cláusula que podríamos calificar como abusiva, conduce a la quiebra personal del protagonista.

Por su parte, en la novela *Las Ilusiones Perdidas*, se abordan cuestiones hoy plenamente relevantes en el estudio del derecho civil, como son la asimetría informativa y el consiguiente desequilibrio de poder de negociación entre las partes, como se observa entre el contrato David Séchard y sus competidores.

En *Gobseck*, se narra la trama a partir de un contrato de venta de joyas de la condesa de Restaud, a partir de la cual se incide sobre el fenómeno de la usura y sus consecuencias jurídicas. El recurso a este fenómeno es típico en la novela decimonónica. Por ejemplo, el propio G. Flaubert en su novela *Madame Bovary* describe el proceso de creciente dependencia que generan los préstamos usuarios hasta llegar a condicionar y determinar el desarrollo de una persona tanto en el ámbito personal como profesional.

Por último, en *Papa Goriot* se pueden abordar cuestiones relativas al sobreendeudamiento, la quiebra y las ruinas personales y familiares, lo que podría servir de elemento pedagógico a la hora de reflexionar sobre la introducción de nuevos instrumentos en el ordenamiento español, como es el concurso de persona física, que regula la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores; o el Real Decreto Legislativo 1/2020, de 5 de mayo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley Concursal, que regula la exoneración del pasivo insatisfecho. Todo ello dirigido a ofrecer una segunda oportunidad que facilite el tráfico comercial.

2.4. La obra de Vicente Blasco Ibáñez

V. Blasco Ibáñez es uno de los clásicos de la literatura española, que, a lo largo de su obra, a caballo entre el realismo y el naturalismo, a menudo aborda temas relacionados con el derecho privado y su influencia en la sociedad. A través de su

extensa bibliografía, Blasco Ibáñez examina cuestiones legales en contextos diversos, destacando la importancia de estas normativas en la vida cotidiana y en la construcción de personajes y tramas.

De este modo, en su novela *La Barraca* podemos observar la importancia de los derechos consuetudinarios, al describirse el funcionamiento del Tribunal de las Aguas de Valencia en el siglo XIX. En la obra se narra cómo esta institución plurisecular resuelve litigios en relación al uso y aprovechamiento de los recursos hídricos de las distintas comunidades de regantes.

En relación con otra de sus novelas más relevantes como es *Arroz y tartana*[351], podemos observar también numerosas referencias jurídicas de interés. Como en otras obras del periodo se aborda el tránsito a la sociedad mercantil, con una oda al comerciante honrado y austero encarnado por el juicioso hermano de la protagonista. Estas virtudes del burgués tradicional se contraponen con la denuncia de las acciones especulativas del capitalismo financiero incipiente, caracterizadas por el personaje de Antonio, antiguo empleado y último compañero sentimental de la protagonista; que se ve embarcado en una aventura comercial que les conducirá a la ruina familiar.

Es interesante dentro de la trama observar la figura del contrato de mandato (art. 1709 y ss. CC), existiendo una desviación por parte del mandatario que compraba y vendía valores al margen del mandante, así como se aprecia un incumplimiento del contrato de depósito dentro de la relación compleja entre el gestor de la cartera, que actúa como corredor mercantil, y el personaje de Antonio. De lo que se deduce la necesidad de determinados mecanismos de control efectivo que garanticen el estatuto dominical: la existencia de los títulos-valores, su correcta gestión de conformidad con la voluntad de los inversores y la disponibilidad de los mismos a discreción de sus

[351] La novela ha sido adaptada como serie de televisión por Radio Televisión Española en el año 2003.

legítimos propietarios, como se plantea en la actualidad de conformidad con la Ley 6/2023, de 17 de marzo, de los Mercados de Valores y de los Servicios de Inversión así como la Ley 35/2003, de 4 de noviembre, de Instituciones de Inversión Colectiva.

2.5. La fiebre del oro

En esta obra del autor catalán Narcís Oller, de la que también se ha producido una adaptación cinematográfica en el año 1993, podemos empezar a observar el advenimiento de la sociedad industrial, así como el incipiente desarrollo del mercado de valores y la aparición de las burbujas financieras en la Barcelona de fines de siglo XIX. En la trama se describe la actividad de que lo hoy denominaríamos banca privada en las inversiones en el sector del ferrocarril dentro del periodo de la denominada *febre del or*. Los problemas se desencadenan en el momento de la fase de contracción del ciclo económico y los gestores deciden sostener la cotización de la compañía, manteniendo el título de la acción mediante compras con el dinero depositado por sus clientes. Así, se observan los peligros de la excesiva concentración de riesgos de la banca y su necesidad de prevención. De la lectura de la obra se desprenden asimismo una serie de aspectos pedagógicos en relación con estas figuras. En primer lugar, se plantea el problema del contrato del depósito irregular de dinero y otros medios fiduciarios (art. 1768 CC) y sus efectos potenciales en las denominadas corridas bancarias. De lo que se infiere cómo el incumplimiento de una obligación civil o mercantil concreta tiene efectos colectivos, como parte ese *efecto sombra* de los contratos de la que ya nos hablaba Ihering. Sírvase de ejemplo: pérdida de confianza de los consumidores y desprestigio de las instituciones financieras, problemas de estabilidad financiera derivados de la no disponibilidad de dinero de los depositarios a la vista con el consiguiente efecto contagio, distorsión del riesgo moral (potenciales rescates bancarios), y un encarecimiento de las condiciones de financiación. En última instancia, estos casos propician observar la estrecha interrelación

entre las diferentes ramas del ordenamiento jurídico. De tal modo que determinados supuestos de incumplimiento de naturaleza civil o mercantil pueden generar responsabilidades penales, así como la creación de nuevos organismos públicos y una nueva ordenación de naturaleza administrativa.

3. EL DERECHO PRIVADO EN LA LITERATURA CONTEMPORÁNEA Y EN EL CINE

3.1. Los gozos y las sombras

La novela *Los gozos y las sombras*, de G. Torrente Ballester[352], es una sugestiva obra que nos sirve para analizar la protección de los herederos y las implicaciones extrapatrimoniales de las disposiciones testamentarias del sistema sucesorio, al observar el testamento y cómo afecta y vincula sus disposiciones la vida del protagonista al vincular la herencia de una rica familiar a que se case con su sobrina. Esta obra también nos aporta cuestiones propias de una economía rural como era la Galicia de principios del siglo XX, en la que se desarrolla la novela. En un determinado momento se aborda la cuestión de conflicto en relación sobre la sombra que dan unos árboles sobre unas fincas rústicas vecinas. Esto nos permite abordar el estudio de las servidumbres de luces y vistas, reguladas en los artículos 580 a 584 CC en sede obligaciones de vecindad.

3.2. *La Colmena*

En esta novela río del Premio Nobel C. J. Cela, de la que también se ha producido una adaptación cinematográfica en el año 1982, se produce una irónica intervención de unos de sus múltiples personajes que nos permite abordar la figura jurídica de la prescripción adquisitiva (art. 1936 CC). A partir de las palabras de su personaje, D. Ibrahim de Ostolaza y Borafull, el propia Cela desarrolla su teoría sobre la usucapión en contraposición con la teoría planteada por el célebre jurista Felipe Clemente de Diego. Este último sostenía que la usucapión es el "*modo de adquirir*

[352] Esta obra también fue objeto de adaptación televisiva por Radio Televisión Española en el año 1982.

derechos por el ejercicio de los mismos". Mientras que de forma irónica Cela aduce la necesidad de posesión previa para el reconocimiento de la prescripción adquisitiva. Afirmando que "*así como para usar algo hay que poseerlo, para poseer algo hay que adquirirlo. Nada importa a título de qué; yo he dicho, tan sólo, que hay que adquirirlo, ya que nada, absolutamente nada, puede ser poseído sin una previa adquisición*".

3.3. *Patrimonio Nacional*

En esta película del director L. García Berlanga, estrenada en 1981, se plantea una referencia a una institución histórica en nuestro Derecho Civil como es el Consejo de Familia[353], que nos permite reflexionar sobre las diferentes mecanismos e interpretaciones que se han dado en el Derecho de familia en relación con la tutela de las personas con discapacidad. El film concretamente aborda las desventuras de una familia de aristócratas venida a menos. En esta trama, el protagonista, el Marqués de Leguineche, caracterizado magistralmente por el actor Luis Escobar pretende a partir del Consejo de Familia la incapacitación de su mujer con el fin de disponer de sus bienes.

La institución del Consejo de Familia nos permite estudiar la evolución histórica hasta la reciente reforma de la Ley 8/2021, de 2 de junio, por la que se reforma la legislación civil y procesal para el apoyo a las personas con discapacidad en el ejercicio de su capacidad. Como señala Badenas Boldó (2022), se observa una primera etapa, desde la aprobación del Código hasta la reforma del año 1983, caracterizada por una tutela en la que el principio de la autoridad familiar era preeminente. Un segundo periodo, en el que la tutela de la discapacidad es de naturaleza pública, limitada de múltiples garantías y ejercida por cuerpos judiciales o administrativos que desempeñan un papel preponderante. Y, por último, esta nueva etapa, en la que rige la voluntad y preferencias

[353] Esta figura estuvo vigente en nuestro ordenamiento desde la versión original del Código Civil hasta la reforma de la Ley 13/1983, de 24 de octubre, de Reforma del Código Civil en materia de tutela.

de la persona necesitada de protección, en lo que se podría denominar el principio del “autoapoyo”.

En la propia película vemos las ventajas e inconvenientes propias de esta primera etapa de regulación de la discapacidad. Se observa cómo la institución del Consejo de Familia puede coadyuvar a la toma de decisiones judiciales en relación con las personas necesitadas de tutela de una manera más clara y personalizada por ser su orientación resultado de su entorno más cercano. Si bien, como en la propia obra de Berlanga se observa, en el ámbito familiar pueden existir conflictos de intereses que han de ser tenidos en cuenta a la hora de analizar la tutela de estas personas necesitadas de especial protección.

3.4. *El pisito*

El Pisito de los directores M. Ferreri e I.M. Ferry, estrenada en el año 1958, es considerado un clásico del neorrealismo español. La película cuenta la precariedad del mercado de la vivienda en el Madrid de los años 50 y la dificultad de una pareja en el acceso a la vivienda. La novia se le ocurre una particular solución: su novio se casará con la anciana arrendataria y subarrendadora de estos, a fin de heredar el contrato de alquiler sobre el inmueble a un precio inferior al precio de mercado. La película ilustra aspectos jurídicos interesantes como el fenómeno del subarrendamiento, la función social de la propiedad (art. 47 CE) y las derivadas de la intervención en el mercado del alquiler de vivienda. Particularmente nos proporciona un ejemplo de la prórroga forzosa del arrendamiento para el arrendador, de modo que queda supeditado el contrato a la voluntad del inquilino, con la salvedad de determinadas excepciones, tal y como establecía la Ley 40/1964, de 11 de junio, de Reforma de la de Arrendamientos Urbanos.

3.5. La obra de Michael Lewis

Por último, en aras de utilizar unas herramientas pedagógicas interesantes para el estudio del derecho de los mercados financieros también debemos hacer mención a las novelas de M.

Lewis. Comenzando por su novela *El Póker del Mentiroso*, el autor nos narra el funcionamiento y la vida ordinaria de la banca de inversión norteamericana de la década de los ochenta. Esta obra ilustra de una manera especialmente didáctica el desarrollo del mercado de bonos hipotecarios y el funcionamiento de este producto de renta fija. Adicionalmente, es de particular interés su descripción de la creciente generalización en la época de los derivados financieros como los contratos de opciones, swaps, etc.

Por otra parte, su relato más reciente *La Gran Apuesta*, que ha sido llevada también al cine en el año 2015, se cuenta la historia del inversor M. J. Burry y su personal apuesta *contrarian* a la burbuja inmobiliaria subprime, resultante en la crisis financiera internacional del año 2008. El autor narra de forma muy ilustrativa el proceso de titulización hipotecaria. Desarrolla esta explicación a partir de la introducción de conceptos como el *Mortgage Backed Security* (MBS), esto es, un *pool* de activos hipotecarios a partir del cual se constituye un nuevo producto financiero. El objeto de este proceso sería la transformación de activos difícilmente negociables, como es un préstamo hipotecario, en instrumentos financieros de renta fija de mayor transmisibilidad en el mercado de valores. Dentro del proceso de descripción se observa cómo estos nuevos bonos (MBS) se emitirían por parte de una entidad financiera, teniendo por tanto como colateral los créditos hipotecarios previamente mencionados. Las grandes ventajas de este tipo de productos se veían la creación de productos financieros ajustables a cada tipo de inversor, lo que permitía la participación en los mismos del inversor minorista. En adicción, al introducirse un MBS respaldado por un conjunto de activos hipotecarios diversificados se buscaba una distribución del riesgo de impago hipotecario a nivel microeconómico, si bien no de forma sistémica, tal y como finalmente se evidenció.

Por otra parte, en la propia novela se explica de forma especialmente didáctica otra de las principales figuras contractuales que caracterizaron la anterior crisis financiera: los

denominados *Credit Default Swap* (CDS). Estos derivados financieros funcionan como seguro de impago de un activo principal. Ante un mercado excesivamente sobrecalentado, el protagonista se plantea invertir en CDS de activos de titulizados, es decir, mantiene una posición *corta* respecto del mercado inmobiliario norteamericano ante el creciente riesgo de impago. Estas operaciones de cobertura las hacía sin la necesidad de comprar los activos financieros subyacentes que consideraba sobrepreciados. A medida que se ralentizaba el crecimiento del mercado inmobiliario se veía un progresivo deterioro de estos activos titulizados y la confirmación de la apuesta *en corto* de Burry.

De forma correlativa a la narración de la articulación de estos productos financieros, Lewis describe aspectos microeconómicos y macroeconómicos interrelacionados en la crisis financiera. De la lectura de sus obras podemos observar cómo, a pesar de la creciente complejidad de muchos de estos productos, gran parte de la problemática que ya se ha observaba en las crisis bancarias del siglo XIX, como hemos mencionado anteriormente, sigue estando presente en nuestros días.

4. CONCLUSIONES

El derecho privado, como rama del ordenamiento que regula las relaciones entre particulares, ha sido y será objeto recurrente en la creación literaria y cinematográfica. Estas formas de expresión artística han permitido trasladar y describir la complejidad y diversidad de conflictos legales que surgen en el ámbito privado para crear tramas y personajes que forman parte del acervo cultural universal.

La literatura y el cine han utilizado el derecho privado como un elemento a veces esencial y otras veces de forma accesoria en sus narrativas, descubriendo nuevos aspectos en relación con la moralidad, la justicia, la propiedad y las relaciones personales y de familia. Estas obras han proporcionado una plataforma para reflexionar sobre la interacción entre sistema legal, la ética

individual, así como para examinar la influencia del derecho privado en la vida comercial, personal y familiar. Estas obras de ficción han despertado el interés de los lectores y de los espectadores al apreciar cómo las leyes privadas moldean las decisiones y el consiguiente comportamiento de los personajes, ofreciendo una visión fascinante de la interrelación entre el ordenamiento y la condición humana.

En resumen, la inclusión de la literatura y el cine en la enseñanza del derecho aporta nuevas perspectivas, mejora el aprendizaje y enriquece la formación de los estudiantes. Al explorar la sabiduría universal que encierran estas obras, se puede ampliar la visión crítica de los estudiantes y su capacidad de análisis en el campo del derecho privado.

BIBLIOGRAFÍA.

Aguilera Barchet, B. (2006). El Derecho en el Quijote: notas para una inmersión jurídica en la España del Siglo de Oro. Anuario de historia del Derecho español, 173-214.

Badenas Boldó, J. (2022). Cuestiones relativas a la aplicación de la ley 8/2021, de medidas de apoyo, en el ámbito familiar. *Actualidad jurídica iberoamericana*, (17), 1780-1797.

Balzac, H. (2014). *La comedia humana: escenas de la vida privada*. Hermida Editores, Madrid.

Blasco Ibáñez, V. (2006). *La barraca*. Cátedra, Madrid.

Blasco Ibañez, V. (2015). *Arroz y tartana*. Alianza, Madrid.

Botero Bernal, A. (2009). El Quijote y el Derecho: Las relaciones entre la disciplina jurídica y la obra literaria. *El Quijote y el Derecho: las relaciones entre la disciplina jurídica y la obra literaria*, 37-65.

Cervantes, M. (2004). *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*. Alfaguara, Madrid, 2004.

Cela, C. J (1999). *La Colmena, Espasa Libros*. Madrid

Cicerón, M. T. (1991). *De Re Publica*, Gredos. Madrid.

Contreras, P. L. S. (2009). El Derecho en el Quijote. *Anales de la Real Academia Sevillana de Legislación y Jurisprudencia*, (5), 353-374.

Dumas, A (2022). *El conde de montecristo.* Alianza, Madrid.

Embid Irujo, J.M. (27 de febrero 2021). El derecho en la obra de Balzac [Comentario en foro en línea]. https://www.commenda.es/rincon-de-commenda/el-derecho-en-la-obra-de-balzac/

Eco, U. (23 de mayo de 2013). Discurso de recepción del Doctorado Honoris Causa. Universidad de Burgos, España.

Flaubert, G. (2015). *Madame Bovary*. Penguin Books. London.

Guizzi, G. (2020). *Il "caso Balzac". Storie di diritto e letteratura*. Il mulino, Bologna.

Lewis, M., *Liar's poker* (2010). WW Norton & Company.

Lewis, M. (2011). The big short: Inside the doomsday machine. Penguin Books, London.

Ordine, N., & Flexner, A. (2017). *La utilidad de lo inútil: manifiesto*. Acantilado, Barcelona.

Torrente Ballester, G. (2005). *Los Gozos y las sombras*. Alianza, Madrid.

Capítulo 47

UNA PROPUESTA DE AULA INVERTIDA[354]

Christian Pérez Merino
Contratado FPU-Ministerio
Universidad de Alcalá

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL AULA INVERTIDA. 3. LA PROPUESTA DE AULA INVERTIDA *AD HOC*. 4. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

La realidad social ha cambiado mientras que la realidad educativa persigue las sombras.

El sistema educativo universitario se ha basado **tradicionalmente** en la metodología docente de la clase magistral. Ello en un contexto histórico –no tan lejano– en el que los recursos educativos al acceso del estudiante eran reducidos y limitados, no existiendo más que algunos escasos libros sobre la materia y, principalmente, los apuntes que el propio estudiante tomaba de la clase magistral que impartía el maestro de la disciplina. Ese era el material docente disponible para el alumnado en Derecho hasta hace no mucho. Así las cosas, en aquella situación, la metodología utilizada de clase magistral respondía adecuadamente a la realidad del momento[355].

---

[354] Este autor debe realizar un especial agradecimiento al Prof. Jorge García-Andrade Gómez. Siendo alumno del Prof. García-Andrade ha sido como descubrí este método de docencia y muchas de las reflexiones o ideas que se plasman en este trabajo son fruto, indudablemente, de conversaciones y consejos que, generosamente, el profesor me ha facilitado. No obstante, cualquier error o imprecisión que se aprecie en este trabajo solo es imputable a este autor.

[355] Alba Ferré, E., y Moreno Blesa, L., "El aula jurídica invertida", Delgado García, A.M. y Beltrán de Heredia Ruiz, , I. (Coord.), (2019), *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, Universidad Oberta de Cataluña, 352-353: "el formato clásico de la enseñanza universitaria, se basaba en que el profesor

Sin embargo, el sistema educativo actual se encuentra en un período de transición hacia una "nueva" realidad educativa[356]. Se ha producido un cambio en los propósitos docentes. En la actualidad, la finalidad de la enseñanza ya no se ha de centrar exclusivamente en objetivos (o conocimientos teóricos) sino que cada vez más se busca el desarrollo de competencias (o saber práctico) por el alumnado[357]. El mercado laboral y la sociedad demandan el desarrollo de habilidades (junto a conocimientos)[358]. A su vez, el grado en Derecho con este cambio de plan universitario (al conocido como plan Bolonia) ha supuesto una reducción de la duración de sus cursos universitarios de las licenciaturas de 5 años a los grados de 4 años, lo cual implica una merma de la disponibilidad horaria para formar a los estudiantes universitarios; sin que el contenido a impartir se haya visto reducido, más bien lo contrario.

---

explicaba en cada sesión el contenido teórico de las asignaturas, siendo el docente la pieza esencial del entramado académico, al ser el transmisor principal del conocimiento y erigirse en protagonista indiscutible de la consecución del aprendizaje […] el profesor era el transmisor del conocimiento, siendo el estudiante el que tomaba notas (los clásicos apuntes) y seguía los consejos del profesor".

[356] El hecho de considerar esta realidad como novedosa es matizable en la medida en que Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., Corell, A. (2021), "Eficacia del modelo de aula invertida (*flipped classroom*) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias", *Revista de educación*, 391, Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional, sitúan el inicio de este cambio de paradigma en los años 90 del siglo XX.

[357] Esto ha quedado plasmado en la Declaración de Bolonia. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación, de 19 de junio de 1999.

[358] Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., Corell, A. (2021), "Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias", *cit*., 151: "los estudios demuestran que una parte importante de los estudiantes universitarios no aprenden a razonar críticamente, a comunicarse profesionalmente, ni desarrollan las habilidades de razonamiento complejo que deberían constituir el núcleo de la educación superior (Arum y Roska, 2010, Bok 2017). Los estudiantes universitarios frecuentemente se gradúan sin las habilidades que los empleadores demandan en razonamiento crítico y escritura profesional (Arum y Roksa, 2014). En la educación universitaria actual el rol de los alumnos suele ser predominantemente pasivo y por ello, no favorece el ejercicio y desarrollo de las competencias esenciales requeridas en el entorno laboral (Murillo-Zamorano, López-Sanchez y Godoy-Caballero, 2019)".

A su vez, actualmente, el alumnado dispone de una gran cantidad de recursos educativos a su alcance: multitud de manuales, vídeos tutoriales, recursos digitales, apuntes de compañeros, legislación indexada con la jurisprudencia más relevante sobre esa cuestión, etc. Una variedad de recursos que van más allá de la clase magistral y que se encuentran disponibles para prácticamente cualquier persona y en cualquier momento a través de los dispositivos electrónicos con conexión a internet. Igualmente, se trata de fuentes de información casi ilimitadas y complementadas en un nivel superior a lo que se puede explicar en una clase presencial durante dos o tres horas, y de continua actualización en línea. Esta última consideración hay que ponerla en especial valor en el mundo de las Ciencias Jurídicas, ámbito científico en el que se enmarca este trabajo de investigación. Los recursos jurídicos (incluidos los apuntes que se puedan tomar en una clase magistral) tienen un gran riesgo de obsolescencia por los continuos cambios legislativos que acontecen. Ello lo subsanan los novedosos recursos electrónicos en línea, que permite una actualización casi inmediata de los materiales educativos que se encuentran en la red de internet (a diferencia de los tradicionales recursos en versión física).

Así las cosas, en mi opinión, los principales retos docentes que podríamos destacar son: (i) el cambio de paradigma del desarrollo de objetivos (o conocimientos) a también competencias (o habilidades); (ii) las grandes cantidades de temario que se han de impartir en períodos más reducidos de tiempo; (iii) los numerosos recursos docentes disponibles actualmente; y (iv) la necesidad de que el alumnado adopte un rol más activo en su aprendizaje.

2. EL AULA INVERTIDA

En este contexto considero que **el modelo de docencia debería invertirse** hacia un sistema en el que los estudiantes adquieran un mayor protagonismo en el aula (en comparación con el sistema tradicional). En este sentido PRIETO,

BARBARROJA, ÁLVAREZ y CORELL plantean el aula invertida[359].

> Este modelo se basa en una pedagogía de aprendizaje semipresencial activo, que se apoya en la preparación previa no presencial de los alumnos para las clases interactivas. En el aula invertida, el docente primero envía la información a los alumnos para que intenten estudiarla y comprenderla por sí mismos. Los alumnos estudian individualmente para estar preparados para participar en las actividades de clase. Finalmente, el tiempo de clase se dedica a profundizar en su comprensión y a construir sobre lo ya aprendido, incorporando ejercicios de aprendizaje activo y en equipo. De esta forma, se crean entornos de aprendizaje centrados en el protagonismo del alumno […] El aula invertida puede contribuir a la incorporación de más aprendizaje activo pues al transmitir la información a aprender vía *online* libera tiempo de clase que ya no tiene que ser dedicado a la explicación y al hacerlo facilita la introducción de más actividades en el tiempo de clase. Este modelo invierte lo que tradicionalmente se hace en el aula (transmitir la información a aprender) y lo que se hace fuera del aula (realizar ejercicios)[360].

---

[359] Nosotros hemos utilizado la denominación en castellano de aula invertida, pero también es utilizada otras denominaciones para referirse a la misma realidad como *flipped classroom*, *inverted classroom* o *flipped learning*. Esta última denominación obedece a un intento de determinar unas características básicas que debería tener toda metodología para poder subsumirse dentro del aula invertida. Flip Learning, Declaración de 12 de marzo de 2014. Disponible en: https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/ [Última consulta 17/08/2023]. Esas características son plenamente compartidas.

[360] Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., Corell, A. (2021), "Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias", *cit.*, 152-153. A su vez, Fuentes Solis, S.V., "El aula invertida: una estrategia para potenciar el aprendizaje", Garduño Durán, J. (Coord.) (2022), *Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico*, Qartuppi, 62: "el aula invertida es un modelo pedagógico que toma determinados aspectos del aprendizaje y los traslada fuera del aula, utilizando el tiempo de la clase para potenciar la práctica de contenidos y conocimientos

Los alumnos ya tienen acceso a numerosos recursos académicos –es una de las características de esta nueva realidad– y pueden realizar autónomamente una fase de preparación del temario de manera previa a la lección oportuna (lo cual, a su vez, les permite desarrollar habilidades como el aprendizaje autónomo y el pensamiento reflexivo)[361]. Esto permitirá priorizar las horas presenciales en el aula para que el alumnado ponga en común lo aprendido autónomamente, plantee dudas y que el profesor o la profesora pueda ofrecer un *feedback* sobre ese trabajo autónomo, **invirtiendo el sistema de aula tradicional**[362].

En línea con estas premisas, este curso 2022/23 he impartido docencia en la asignatura de Procedimientos Tributarios en la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá. Se trata de una asignatura optativa en el grado en Derecho, la cual se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso y cuenta con 6 créditos ECTS (formada por 45 horas de trabajo presencial en el aula y 105 horas de trabajo autónomo por el estudiante). Además, ha habido 24 alumnos matriculados, de los cuales 20 han seguido de manera continuada la asignatura. Los alumnos restantes, 2 de ellos contaban con la particularidad de ser alumnos Erasmus y 1 estar en otra universidad realizando una estancia SICUE. Así, los estudiantes vienen con una formación de tres años previos de grado en la cual han desarrollado unos conocimientos jurídicos básicos, principalmente a través de métodos de aprendizaje basados en los niveles de habilidades más bajos de la **Pirámide**

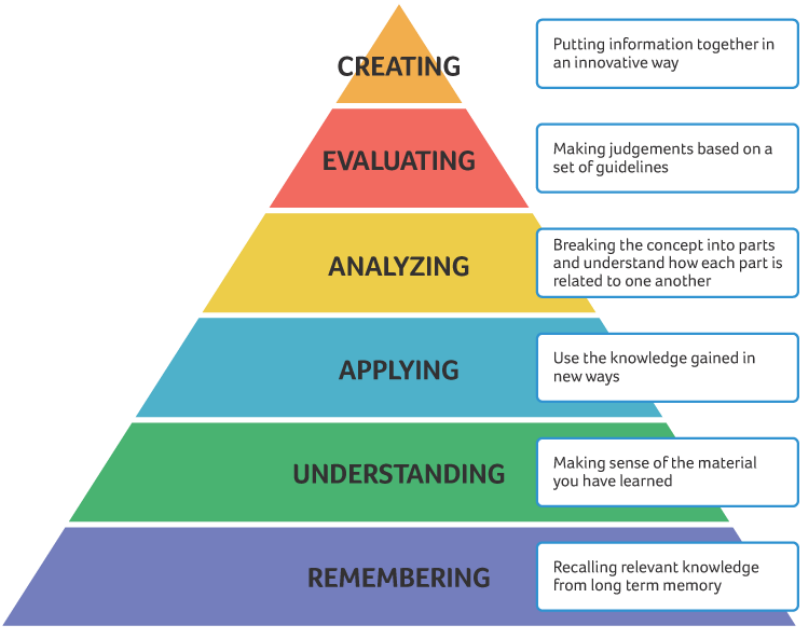
---

y para el desarrollo de otros procesos de adquisición de análisis; además, hace inferencia con la experiencia del profesor, enriqueciendo la interacción entre alumno-alumno y alumno-docente (Bergmann & Sams, 2012)".

[361] Esto, por el contrario, no debe suponer, en mi opinión, desterrar el modelo de clase magistral, que sus ventajas también tiene, pero sí reducir su protagonismo. Así las cosas, considero que puede ser oportuna la explicación de parte del temario siguiendo esa metodología tradicional, particularmente los aspectos especialmente complejos.

[362362] Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., Corell, A. (2021), "Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias", *cit*., 161: "en el aula invertida se fomenta y se comprueba el estudio preparatorio de modo que el tiempo de contacto cara a cara puede enfocarse en la resolución de las dificultades y dudas que se han hecho evidentes durante el estudio preparatorio".

de Taxonomía de Bloom. Esta Pirámide la podemos observar a continuación.



Fuente: pngwing.com

En este sentido decidí desarrollar una metodología de **aula invertida *ad hoc*** con la finalidad de que los estudiantes pudiesen evolucionar conforme a los niveles de habilidades y competencias de la Pirámide referenciada.

3. LA PROPUESTA DE AULA INVERTIDA *AD HOC*

El hecho de utilizar el adjetivo *ad hoc* sobre la propuesta de aula invertida trae por causa que realicé una serie de modificaciones sobre el método generalizado de aula invertida, las cuales considero que permiten que el método se ajuste mejor a las particularidades de la asignatura[363].

[363] Existen diferentes variantes de métodos de aula invertida, como el *Just In Time Teaching*, el Preparación y Estudio Previo por Evaluación On-Line Automática, el *Team Based Learning*, el *Peer Instruction*, el *Mastery Learning* o el Aula Invertida Adaptativa. *Vid*., Prieto Martín, A., "*Flipped classroom* o

La metodología utilizada se puede sintetizar de la siguiente manera:

En primer lugar, de manera previa a cada lección, los profesores de la asignatura les compartimos a los alumnos, a través de la plataforma virtual, **un esquema** en el que les indicamos los apartados del temario que se van **a abordar en la siguiente sesión**. Ello con una semana de antelación. Además, les apuntamos en cada uno de esos apartados los preceptos legales referidos a esa parte que deben analizar de manera previa a la clase y útiles recursos o referencias bibliográficas, facilitándoles la preparación[364].

En este punto diferimos de otras metodologías de aula invertida que suelen utilizar materiales audiovisuales, en las que son los mismos docentes u otros profesionales quienes realizan una explicación de esa parte del temario a través de un vídeo y los estudiantes tienen que visualizarlo de manera previa a asistir a la clase[365]. Esta divergencia la hemos realizado por el motivo de aplicar el aula invertida en el **ámbito de las Ciencias Jurídicas**. Si bien, en otros ámbitos como el sanitario los recursos audiovisuales pueden estar más a la orden del día, y, en consecuencia, tiene todo el sentido su utilización. En cambio, el jurista, en su actividad profesional, su método de trabajo consiste

---

aula invertida", Sánchez González, M. (2021), *#DIenlínea UNIA guía para una docencia innovadora en red*, Universidad Internacional de Andalucía.

[364] Prieto Martín, A., "*Flipped classroom* o aula invertida", *cit*., 132: "en el aula invertida se plantea un reto muy sencillo al alumnado: antes de que se empiece a tratar el tema en clase, deben intentar entender por sí mismos lecturas y vídeos que les facilitamos y deben comunicar sus dificultades al docente".

[365] Por ejemplo, Díaz Calvarro, J.M., (2021). "Experiencia aula invertida en Derecho tributario: cuando los árboles no te dejan ver el bosque", Conde Fuentes, J., (Dir.), Ruiz González, C.M. (Coord.), *Clases invertidas una aplicación multidisciplinar*, Ratio Legis Librería Jurídica, 40. Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., Corell, A. (2021), "Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias", *cit*., 166: "se han comparado distintas estrategias para producir el aprendizaje preparatorio de los contenidos antes de clase, como son los tutoriales interactivos, las vídeoclases y la lectura de textos, y el resultado fue una pequeña ventaja para las vídeoclases con respecto a las otras alternativas estudiadas".

en el estudio –de manera autónoma– de la normativa, la doctrina judicial y la doctrina científica, para buscar una respuesta a la problemática que se le dé. Todos ellos documentos. Por ello, considero más oportuno no ofrecer en este caso recursos audiovisuales, sino sobre todo que el estudiante se familiarice con las que van a ser sus futuras herramientas de trabajo: los textos escritos, y trabaje sobre ellos. Así, en base a ese estudio previo, éste detecte sus fortalezas y debilidades al respecto.

En consecuencia, los alumnos de la asignatura disponen de una semana para prepararse de manera autónoma y reflexiva los apartados del temario que se abordarán en la sesión de la semana siguiente.

En segundo lugar, siguiendo el esquema adelantado en la semana anterior, se impartirán los contenidos anunciados. **La lección** comienza de la siguiente manera: (i) el profesor realiza una breve introducción del tema de esa semana –siguiendo la metodología de clase magistral– y (ii) pide voluntarios para explicar el primero de los apartados. El profesor, a modo de director de orquesta, va dando el turno de palabra a los diferentes estudiantes para que planteen lo que se han preparado respecto de la cuestión concreta que corresponda. Una vez que concluye uno de ellos, se pasa el turno a otro compañero para que complemente o diverja respecto de lo expresado por el compañero/s anterior/es. En definitiva, se trata de ir abordando cada uno de los apartados del temario que correspondan esa semana, pero en el que el papel activo lo tengan los propios estudiantes –mostrando lo que han estudiado de manera autónoma– y se plantee en clase una especie de debate jurídico sobre ello (en lugar de una exposición unidireccional del profesor al alumnado). En ese debate cada estudiante mostrará lo aprendido de manera previa (obligándoles a prepararse el temario adelantadamente a la lección) y las reflexiones que le susciten. Así, será en la propia clase donde se resuelvan las dudas y se reflexione sobre los aspectos más controvertidos (o que hayan quedado peor comprendidos) y el profesor corrija las posibles deficiencias de conocimientos que se pongan de manifiesto con las exposiciones de los estudiantes y

así dar un *feedback* al alumnado[366]. Esto con cada uno de los apartados previstos para la lección semanal.

A modo de ejemplo: el profesor o la profesora inicia la clase y pregunta ¿qué es el domicilio fiscal? Los alumnos, que se hayan preparado esa cuestión, levantarán la mano y el/la docente les irá dando el turno de palabra y cada uno de ellos irá explicando, conforme lo que hayan estudiado de manera previa a acudir a la clase, el domicilio fiscal.

La finalidad con este método no es que los alumnos se estudien los apartados del temario como si fuese un examen oral semanal. Por ello, los estudiantes pueden utilizar en clase los apuntes, libros y ordenador, como material de apoyo, y consultarlos libremente durante sus participaciones en clase como punto de referencia o seguridad. La finalidad de esta metodología es que el estudiante se prepare y reflexione sobre una serie de puntos del temario por cada lección, de manera previa a asistir a clase, no que se los estudie de memoria. Así, generar en clase un debate jurídico que permita a los estudiantes reflexionar sobre las cuestiones jurídicas y fomentar su capacidad crítica[367]. No

---

[366] Fuentes Solis, S.V., "El aula invertida: una estrategia para potenciar el aprendizaje", *cit*., 61: "en este sentido, el docente —acostumbrado a emitir conocimientos a través de una clase magistral— adquiere una nueva perspectiva para transformar su intervención hacia un camino de acompañamiento, como guía y orientador de los procesos formativos de los alumnos; asimismo, el alumno deja de ser el receptor pasivo de la información —acostumbrado a la memorización— y se convierte en proactivo de su proceso de aprendizaje (Díaz Barriga, 2011)".

[367] Estas finalidades ya las apuntaba el maestro de la disciplina en los albores del Derecho Financiero y Tributario. Así, Sainz de Bujanda, F. (1977), *Sistema de Derecho Financiero. I Introducción*, Facultad de Derecho de la Universidad Complutense, 1, 248-249: "existe una tendencia muy generalizada según el cual el repertorio de acciones en que se exterioriza la conducta de un contribuyente educado es el que se fija desde las esferas oficiales. Esto quiere decir que en el seno de las administraciones públicas existe la idea de que son ellas las únicas encargadas de definir cómo los contribuyentes deben actuar o que a ellas incumbe la misión de definir los ideales de la educación financiera. *Frente a ese modo de pensar debe reaccionarse con energía* […]".
La **educación financiera** ha de inscribir en su inventario de metas ideales la de que el contribuyente se resista, con todos los medios jurídicos y sociales a su alcance, a cooperar bajo forma alguna ante el posible comportamiento

obstante, tampoco ha de permitirse que el estudiante lea el libro en clase, porque eso demostraría que no se ha preparado el temario antes de asistir a la lección. Esto es, se permite la consulta de los materiales durante la exposición como apoyo, pero no la lectura de estos[368].

Ello es debido a que lo que se pretende con esta metodología de aprendizaje es el desarrollo de competencias como el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva o el aprendizaje autónomo, como manera de evolucionar hacia la cima de la Pirámide de Taxonomía de Bloom. Por el contrario, no se busca el desarrollo de la habilidad memorística, pues ella –probablemente– ya habrá sido desarrollada suficientemente en otras asignaturas precedentes del plan docente del grado en Derecho en los cursos anteriores. Además, la participación en clase permite también potenciar otras habilidades como la exposición en público y la oratoria.

En definitiva, este método se podría sintetizar en que no es una lección magistral sino una discusión entre personas que se han leído y preparado los materiales de manera previa para asistir a clase. El profesor irá formulando preguntas sobre el temario o planteando supuestos prácticos de la vida real y todos juntos (alumnos y profesor[369]) pondrán en conjunto sus reflexiones para

---

antijurídico de la Administración financiera, y a que ejercite, a su vez, cuantos remedios y recursos le brinda el ordenamiento para lograr el efecto imperio de la normativa jurídica en el despliegue de la acción estatal dentro del campo que nos ocupa" [cursiva y negrita propias].

[368] Fuentes Solis, S.V., "El aula invertida: una estrategia para potenciar el aprendizaje", *cit*., p. 62: "este modelo promueve una construcción del conocimiento entre el docente y los alumnos, desarrollada a partir de la motivación por el aprendizaje, el interés por la indagación y la constante búsqueda del aprendizaje en situación vividas; para ello, es necesario el compromiso del alumno, como actor principal para este proceso. El alumno, además de visualizar el video [en nuestro caso lectura de documentos], debe preparar para la clase sus apuntes e ideas principales; esto con el fin de brindar al alumno un papel preponderante en la toma de decisiones, la sistematización, la organización de las ideas para el proceso de aprendizaje y la construcción del saber con sus compañeros".

[369] Prieto Martín, A., "*Flipped classroom* o aula invertida", *cit*., 134: "las **metodologías alternativas** lo que tienen en común es que el protagonista ya

llegar a una conclusión reflexiva y crítica sobre cada una de esas cuestiones. Ello buscando el desarrollo de competencias y habilidades en el estudiante[370].

Por último, siguiendo la máxima de **"si evalúas, participan"**, el profesorado, al finalizar cada clase, evaluará las participaciones del alumnado en función de las aportaciones realizadas en esa sesión. Esas calificaciones se irán acumulando y, en mi caso, el 40% de la calificación de la asignatura para el estudiante viene determinado por la calificación global obtenida en esas participaciones semanales por este método de aula invertida. Ello con el objetivo de estimular la intervención de los estudiantes.

Esta metodología propuesta puede resultar particularmente útil para ese cambio de paradigma en el cual hay que potenciar el desarrollo de competencias (como el análisis crítico, el aprendizaje autónomo, la capacidad reflexiva o la oratoria) que forme a los estudiantes en Derecho con las herramientas necesarias para ser juristas en este nuevo contexto social[371].

---

no es sólo el docente, también los estudiantes son coprotagonistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje".

[370] Esto acorde con los objetivos de las guías docentes como suelen recogerse: exposición oral y oratoria, desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo, aprendizaje autónomo, razonamiento crítico, ser creativo en la aplicación de los conocimientos, etc. Estas competencias ejemplificativas han sido extraídas de entre las competencias genéricas previstas para el grado en Derecho de la Universidad de Alcalá en el año 2023. Disponible en: https://www.uah.es/export/sites/uah/es/estudios/.galleries/Archivos-estudios/GR/Unico/AG400_1_4_2_E_G400-Competencias-Derecho.pdf [Última consulta 18/08/2023].

[371] Díaz Calvarro, J.M., "Experiencia aula invertida en Derecho tributario: cuando los árboles no te dejan ver el bosque", *cit*., 40: "la meteodología del aula invertida, elegida como núcleo del Plan de Innovación Docente conlleva un cambio de roles respecto al modelo tradicional ya que el alumno debe colaborar activamente en su aprendizaje. Esta cuestión es especialmente interesante para las profesiones relacionadas con el Derecho que pone en valor en su formación profesional la consecución de habilidades y aptitudes críticas". Fuentes Solis, S.V., "El aula invertida: una estrategia para potenciar el aprendizaje", *cit*., 73: "atendiendo las necesidades actuales de los alumnos en sus procesos de aprendizaje, las metodologías activas juegan un papel preponderante, ya que el conocimiento ha sobrepasado las aulas. Hoy, los alumnos aprenden a través de videos, películas, debates, foros, podcasts, redes

4. CONCLUSIONES

Primera. A la hora de distribuir las participaciones en clase es interesante tener en cuenta qué estudiantes destacan y son más participativos por encima de otros. Normalmente, los mejores estudiantes son lo que están más estimulados a participar con esta metodología y los que mejor se preparan la lección. Si le damos el turno de palabra al comienzo a los alumnos más destacados, estos seguramente harán una exposición de ese apartado del temario tan completa que el resto de los compañeros no podrán participar –o apenas podrán– después de esa intervención. Ello pues habrán abarcado la práctica totalidad del temario. Esto hace que los alumnos menos destacados se frustren y desconecten de esta metodología. Por ello, es aconsejable que en esos "debates jurídicos" en este aula invertida propuesta se les dé el turno de palabra al comienzo a los estudiantes que destacan menos y, a modo de cierre de ese apartado, cedérselo a los estudiantes más sobresalientes, para que concluyan la cuestión. Ello, como regla general, pues permite que participen todos. En cambio, si, por ejemplo, existe un problema puntual de tiempo para abordar alguno de los apartados previstos, una solución puede ser darle de primeras el turno de palabra a estos en lugar de aquellos, para concluir antes.

Segunda. Suele ser interesante realizar microcasos prácticos en clase en función de los aspectos teóricos vistos, en los cuales se planteen problemáticas concretas a las que hay que dar una solución. Por un lado, esto permite estimular la participación de los alumnos más tímidos en clase. Por otro lado, permite una perspectiva práctica del temario, lo cual facilita la comprensión de la teoría y permite habituar al estudiante al día a día de la profesión.

Tercera. En líneas generales, esta metodología docente propuesta suele tener una buena acogida entre los estudiantes, los cuales en su mayoría se muestran favorables a un cambio respecto de las metodologías docentes más clásicas. De hecho, el grado de

---

sociales, entre otros medios, creando una nueva generación educativa, que se adapta al contexto y sus características".

satisfacción mostrado en la encuesta docente del curso planteado fue de una calificación de 9,82 sobre 10, con una tasa de respuesta del 33,33% de los estudiantes. Sin embargo, el principal hándicap que encontramos es el hecho de que este método demanda un mayor esfuerzo semanal por parte de los estudiantes[372]. En consecuencia, una parte considerable de los estudiantes durante muchas de las semanas realizaban aportaciones en clase partiendo de conocimientos pasados o por mera intuición, pero no respondían a las preguntas por un trabajo previo suficiente de preparación de la lección. La falta de preparación puede ser por motivos diversos como la falta de interés, motivación o, sencillamente, la falta de tiempo para ello[373].

Cuarta. Una variable para tener en cuenta a la hora de implantar una metodología de aula invertida es la importancia de construir en el aula un espacio confiable y seguro para el estudiante. Esto va a permitir el desarrollo de una actuación de aprendizaje proactivo por el estudiante que sea reflexivo y crítico. Ello pues en estas metodologías el estudiante se va a encontrar más expuesto emocionalmente en comparación con el método tradicional en el que el estudiante adopta un rol pasivo.

BIBLIOGRAFÍA

Alba Ferré, E., y Moreno Blesa, L., "El aula jurídica invertida", Delgado García, A.M. y Beltrán de Heredia Ruiz (Coord.) (2019), *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, Universidad Oberta de Cataluña.

[372] Díaz Calvarro, J.M., "Experiencia aula invertida en Derecho tributario: cuando los árboles no te dejan ver el bosque", *cit*., p. 40: "entre los obstáculos se debe subrayar, la resistencia de muchos estudiantes al mayor trabajo y esfuerzo de esta estrategia de aprendizaje porque supone un cambio en la forma de aprender dejando de lado el omnipresente aprendizaje memorístico".

[373] Compartimos plenamente la conclusión de Pablos Mateos, F. (2021), "Experiencia de *flipped classroom* en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario", Conde Fuentes, J., (Dir.), Ruíz González, C.M. (Coord.), *Clases invertidas una aplicación multidisciplinar*, Ratio Legis Librería Jurídica, 57: "en nuestra opinión, el éxito del método está en el interés y la motivación de los estudiantes en relación con la actividad". Sobre el particular de la motivación, resulta de interés Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., Corell, A. (2021), "Eficacia del modelo de aula invertida (*flipped classroom*) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias", *cit.*, p. 161-162.

Díaz Calvarro, J.M., (2021). “Experiencia aula invertida en Derecho tributario: cuando los árboles no te dejan ver el bosque”, Conde Fuentes, J., (Dir.), Ruiz González, C.M. (Coord.), Clases invertidas una aplicación multidisciplinar, Ratio Legis Librería Jurídica.

Fuentes Solis, S.V., “El aula invertida: una estrategia para potenciar el aprendizaje”, Garduño Durán, J. (Coord.) (2022), *Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico*, Qartuppi.

Pablos Mateos, F. (2021), “Experiencia de flipped classroom en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario”, Conde Fuentes, J., (Dir.), Ruíz González, C.M. (Coord.), Clases invertidas una aplicación multidisciplinar, Ratio Legis Librería Jurídica.

Prieto, A., Barbarroja, J., Álvarez, S., Corell, A. (2021), “Eficacia del modelo de aula invertida (*flipped classroom*) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias”, *Revista de educación*, 391, Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Prieto Martín, A., “*Flipped classroom* o aula invertida”, Sánchez González, M. (2021), *#DIenlínea UNIA guía para una docencia innovadora en red*, Universidad Internacional de Andalucía.

Sainz de Bujanda, F. (1977), *Sistema de Derecho Financiero. I Introducción*, Facultad de Derecho de la Universidad Complutense.

LA FORMACIÓN PRÁCTICA EN UNA MATERIA TRANSVERSAL Y BÁSICA COMO ES LA IGUALDAD EFECTIVA DE TODAS LAS PERSONAS[374]

Catalina Pons-Estel Tugores
Profesora Contratada Doctora de Derecho Civil
de la Universitat de les Illes Balears
Marcos González Sánchez
Profesor Titular de Derecho Eclesiástico del Estado
de la Universidad Autónoma de Madrid

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. OBJETIVOS PROPUESTOS. 3. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES. 4. RESULTADOS OBTENIDOS. 4.1. Entre el alumnado de Grado. 4.2. Entre el alumnado de Primaria. 5. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el curso académico 2019-2020, siete profesoras y profesores de Facultades de Derecho de cinco Universidades españolas (Universitat de les Illes Balears, Universidad de Alcalá de Henares, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia y Universidad Complutense de Madrid), venimos trabajando en distintos proyectos de innovación docente, manteniendo siempre dos constantes: la primera, la promoción de la igualdad entre las personas; y, la segunda, el fomento de las prácticas en las asignaturas que impartimos.

A través del proyecto de innovación que hemos desarrollado durante el curso académico 2022-2023, hemos querido mostrar a

[374] El trabajo que presentamos se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente "La igualdad efectiva entre todas las personas a través de la mirada de las y los estudiantes de Derecho" (PID 222411) perteneciente a los proyectos de innovación y mejora de la calidad docente de la Universitat de les Illes Balears (2022-2024).

nuestro alumnado las numerosas dificultades con las que nos topamos a la hora de buscar la igualdad efectiva entre todas las personas. Para ello, hemos preparado nuestras prácticas –por supuesto, relativas a la materia y a los contenidos que nos corresponde explicar-, basadas en distintas situaciones en las que hay desigualdad, ya sea por razón de género, de raza, por padecer alguna discapacidad, por creencias religiosas, etc.

A partir de los supuestos fácticos preparados por el equipo docente, el alumnado ha buscado la normativa española aplicable (en ocasiones, también se ha realizado un análisis comparativo con los ordenamientos jurídicos de otros países de nuestro entorno), la jurisprudencia española y la del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, protocolos y guías de actuación, etc.

Una vez interiorizadas las dificultades existentes para lograr la igualdad efectiva entre todas las personas y estudiados los posibles mecanismos de apoyo para lograrla, el estudiantado ha preparado unas fichas muy útiles para los estudios de Grado y un material muy interesante que ha sido presentado en centros de enseñanza primaria.

Así, de manera transversal, hemos trabajado esta competencia básica en las diferentes asignaturas.

2. OBJETIVOS PROPUESTOS

Los objetivos que nos hemos propuesto son los siguientes:

1. Mostrar al alumnado qué significa la igualdad y hacerles ver cuándo ésta es realmente efectiva.

2. Dar un gran protagonismo a la vertiente práctica de nuestas clases, de manera que las y los estudiantes entiendan la importancia de los conocimientos teóricos que están adquiriendo ya que son imprescindibles para dar soluciones jurídicas a todos los problemas que les vamos planteando. De este modo, ven la aplicación práctica de sus estudios; y, a la vez, se dan cuenta de lo interesantes y divertidas que resultan las clases prácticas.

3. Presentar nuestro trabajo en algunos centros de primaria, para poner nuestro grano de arena en la toma de conciencia desde edades tempranas del significado de la igualdad.

3. METODOLOGÍA Y DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Entre todo el equipo docente hemos preparado las prácticas que hemos realizado en cada una de nuestras asignaturas, de manera que todas han pivotado en torno a las dificultades para conseguir esa tan anhelada igualdad del artículo 14 de nuestra Constitución.

Una vez identificado el problema de cada supuesto de hecho, el alumnado ha realizado una ficha, en la que se ha indicado: el tema/problema concreto; el marco jurídico español y, en ocasiones, también el de otros países de la Unión Europea, a fin de realizar un análisis comparativo; la jurisprudencia recaída sobre esa cuestión (tanto la española como la del TEDH); la dificultad existente para lograr que la igualdad sea efectiva; y, una propuesta de solución.

Cuando las fichas han estado listas, las hemos subido a la página de cada asignatura, a través de la plataforme Moodle, para que estuvieran a disposición de todas y todos los estudiantes.

Luego el alumnado ha escogido a un grupo de compañeros y compañeras para que presentaran oralmente, en la clase, cada una de las fichas elaboradas entre todos. Esta actividad ha gustado mucho. De hecho, el 100% de quienes han participado han manifestado que esta forma de estudiar les ha obligado a trabajar más; pero, estando muy motivados y, sobretodo, entendiendo lo que hacían y el porqué de lo que hacían. Además, también el 100% de las y los participantes han dicho que tienen el convencimiento de que no olvidarán en la vida lo trabajado en nuestras asignaturas.

Después de haber llevado a cabo estas actividades, de forma totalmente voluntaria, algunas de nuestras alumnas (y aquí utilizamos el género femenino porque han sido ellas las que se han implicado de lleno en esta parte del proyecto) han realizado varios tipos de presentaciones para mostrar a alumnado de primaria lo que hemos estado trabajando en la Facultad de Derecho durante el curso 2022-2023 sobre la igualdad. Y, además, esperando contribuir a la toma de conciencia entre las y

los estudiantes más jóvenes, de la importancia de la efectividad de la igualdad.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

A nivel de resultados, tenemos que diferenciar dos ámbitos: por un lado, los resultados conseguidos en las Facultades de Derecho; por otro lado, los reusltados conseguidos entre el alumnado de primaria

4.1. Entre el alumnado de Grado

El alumnado de las cinco Facultades de Derecho que han participado en este proyecto, ha elaborado un total de 194 fichas. Para el equipo docente, éste es un resultado extraordinario, ya que por una parte demuestra el interés del estudiantado en nuestras propuestas de trabajo y, por otra parte, hemos constatado que se trata de unas fichas muy bien trabajadas y presentadas. Por ello, este material tendrá una cierta perdurabilidad, ya que no solo será útil a esta promoción de estudiantes, sino que también servirá a futuras promociones.

4.2. Entre el alumnado de Primaria

Cuando propusimos al alumnado de Grado llevar a cabo algunas presentaciones de sus trabajos a estudiantes de Primaria, vimos dos respuestas totalmente opuestas: un interés máximo por parte de las alumnas y un desinterés absoluto por parte de los alumnos. Para el profesorado esto fue impactante y preocupante.

Preguntamos a los alumnos acerca del porqué de su negativa a participar en esta segunda fase del proyecto y nos dieron varias respuestas que no nos convencieron: que no disponían de tiempo; que, al tratarse del final de curso, estaban muy cansados; que no sabían cómo “enfrentarse” al alumnado de primaria; que no estaban preparados para hablar ante este tipo de auditorio; que ya habían empezado con algún trabajo que realizan en el período estival; etc. Ninguna de estas razones fue esgrimida por sus compañeras y, sin duda, también ellas se encontraban en idéntica situación.

A pesar de esta triste respuesta por parte de los alumnos, decidimos seguir adelante, contagiados por el entusiasmo y la ilusión de las estudiantes.

Ellas fueron muy productivas y elaboraron unas propuestas de presentación muy creativas. Entre el equipo docente y las alumnas, escogimos cinco trabajos: un cómic, en el que se presentaba una situación de desigualdad en el ámbito de la inmigración; un vídeo, en el que se presentaba una situación de rechazo social por pertenecer a una confesión religiosa minoritaria; un power-point interactivo, en el que el alumnado de primaria se encontraba con varias situaciones de desigualdad (tener una discapacidad, ser mujer en una sociedad machista, ser rechazado por pertenecer a una raza denostada socialmente, etc); un cuento titulado "Diferentemente iguales" en el que se hacía hincapié en el valor de ser cada uno como es, con las particularidades que nos hacen únicos y subrayando la necesidad de respeto y apoyo entre todas las personas; y, por último, otro vídeo, en el que se hacía notar la injusticia que supone el trato desigual y la importancia del granito de arena de cada persona para construir un futuro más igualitario.

Tras la selección de este material, pudimos realizar un total de once presentaciones ante grupos de alumnos de primaria, con edades comprendidas entre los siete y los doce años. Poder compartir esta actividad con nuestras alumnas fue una experiencia única, ya que el alumnado de primaria nos acogió maravillosamente bien y mostró el máximo interés en todo lo que les explicamos.

Además, esta presentaciones podrán ser reutilizadas en otras ocasiones futuras, pues pensamos que, lamentablemente, no quedarán obsoletas por ahora.

5. CONCLUSIONES

Todos los integrantes del equipo docente de este proyecto de innovación que os presentamos estamos muy satisfechos con los resultados que hemos obtenido durante este curso académico.

Las fichas elaboradas por el alumnado universitario muestran un grado de implicación muy alto y, además, hubo mucho

entusiasmo en las exposiciones orales de presentación de este material. Esto nos lleva a pensar que vamos por buen camino en nuestra cruzada profesional en pro de la igualdad, siempre potenciando al máximo la vertiente práctica de nuestra docencia.

Hubo un momento de preocupación y desaliento, cuando vimos que solo las alumnas querían participar en la segunda parte del proyecto; esto es, la presentación del trabajo realizado en centros de enseñanza primaria.

Quisimos saber las razones por las que los alumnos, que tan bien habían trabajado en la elaboración de las fichas, no iban a participar en las presentaciones de la segunda fase. Ninguno de los argumentos que nos dieron fue convincente, pues sus compañeras estaban en la misma tesitura que ellos y, sin embargo, ellas sí se mostraron muy participativas.

Esto nos ha concienciado de la necesidad de reflexionar en el futuro sobre el impacto que están teniendo nuestros proyectos de innovación.

No hay manera de saber cuál será la huella del trabajo que estamos desarrollando con nuestro alumnado. Lo único que tenemos claro es que ponemos todo nuestro empeño y nuestra ilusión en que la igualdad sea real y efectiva y en que se erradique cualquier forma de discriminación.

A lo largo de este curso académico, hemos llegado a casi doscientos alumnos y alumnas de Grado; a casi tresientos niños y niñas de Primaria y a catorce de sus profesores y profesoras. Esperamos que cada uno de ellos haya contado a su familia y a sus amistades la experiencia vivida gracias a nuestro proyecto de innovación, a partir de las prácticas de las asignaturas de la Universidad.

Casi el 90% del alumnado de Grado que ha participado en el proyecto que nos ocupa ha manifestado estar muy satisfecho por haber formado parte de él e igualmente, su presdisposición a volver a hacerlo si surge la posibilidad.

Prácticamente el 100% del alumnado de Primaria ha valorado muy positivamente las presentaciones y exposiciones de nuestro trabajo.

Estos resultados nos animan a seguir en la línea que iniciamos hace cuatro años. Sabemos que siempre se puede mejorar; también, que muchas cosas no dependen de nosotros; pero, creemos que esta forma de desarrollar nuestras prácticas, resultan muy motivadoras y provechosas para las y los estudiantes de Grado de Derecho.

Capítulo 49

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO DEL TRABAJO

Raquel Poquet Catalá
Profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Valencia

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. MARCO CONTEXTUAL. 2. MARCO NORMATIVO. 3. FUNDAMENTO. 4. LA METODOLOGÍA DE PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO. 4.1. Utilización de un lenguaje coeducativo. 4.2. Análisis de sentencias. 5. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN. MARCO CONTEXTUAL

Entre los ODS de la Agenda 2030, se recoge conseguir una presencia equilibrada de mujeres y hombres en los puestos de toma de decisión y de responsabilidad, tanto en los poderes del Estado y el sector público como en el privado. Concretamente, el ODS núm. 5 titulado "Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas", incluye, entre sus metas, la de asegurar "poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo" (Objetivo 5.1).

Además, la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha conllevado la necesidad de adaptar y modificar el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Uno de los aspectos importantes en la indicada adaptación ha sido la de incorporar la perspectiva de género en los diferentes estudios, es decir, la obligatoriedad de que todo el alumnado universitario reciba formación en género (Bosch, 2011). Tal y como indica un sector de la doctrina, la introducción de este nuevo parámetro "requiere transformar las conciencias de futuros profesionales y hacerlos permeables a las relaciones generalizadas que van a encontrarse en los futuros puestos de trabajo. La elección de enseñar un conjunto de valores, ideas,

suposiciones e informaciones, y, al hacerlo, omitir otros valores, otras ideas, otras suposiciones y otras informaciones, se convierte en un acto político" (Donoso Vázquez, 2018, p. 35).

No obstante, no se ha dado indicación alguna sobre la forma y modo de llevar a cabo la implementación de la perspectiva de género y del principio de igualdad en los diseños curriculares de los diferentes grados. Como se indica, "al no ser materias incorporadas en la estructura del plan de estudios, o sea, institucionalizadas, aparecen y desaparecen en función del interés del profesorado" (Buquet Colerto, 2011, p. 215). Ello es realmente importante en el caso del grado en Derecho, donde uno de los principios fundamentales es el de igualdad y no discriminación. Y, más aún, en la rama de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, donde la desigualdad por razón de género pervive en diferentes ámbitos de la relación laboral y de Seguridad social.

Como es sabido, pese al marco jurídico que existe en torno a la perspectiva de género, su implementación en las aulas universitarias no es efectiva. Por ello, se alude a la docencia ciega al género, o la ceguera de género como la falta de reconocimiento que los roles y las responsabilidades de las mujeres/niñas y los hombres/niños se atribuyen o se imponen en contextos sociales, culturales, económicos y políticos específicos. Los proyectos, los programas, las políticas y las actitudes ciegas al género no tienen en cuenta estos roles diferentes y necesidades diversas y, por lo tanto, mantienen el statu quo y no ayudan a transformar la estructura desigual de las relaciones de género (EIGE, 2016). No se puede ser impasible ante la docencia ciega al género, sino que la docencia en la universidad debe ofrecer al alumnado conocimientos y herramientas no solo para comprender sino también para intervenir en el mundo a través de su futuro ejercicio profesional y por ende en el conjunto de la sociedad.

Sólo teniendo presente la perspectiva de género es posible avanzar hacia una lógica antidiscriminatoria que parta de "la situación de subordinación de las mujeres respecto a los hombres a causa de los prejuicios de género" (Lousada Arochena, 2020, p. 31). El carácter estructural de la discriminación de las mujeres

supone que las principales instituciones económicas, políticas y culturales reproducen y amparan ese lugar devaluado, incluidas las jurídicas, las cuales forman parte de la "maquinaria simbólica" (Bourdieu, 2018) que ha sostenido durante siglos el dominio de los hombres.

2. MARCO NORMATIVO

En este sentido, no hace falta más que acudir a la normativa reguladora, cuando hace ya más de 20 años, 29 Estados europeos, firmaron la Declaración de Bolonia, de 19 de junio de 1999, donde se sentaron los pilares y directrices del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En este nuevo marco normativo universitario se planteaban diversos retos tales como cambios en la gestión del personal docente e investigador, la movilidad estudiantil, o, a lo que a estos efectos interesa, la metodología del proceso de enseñanza-aprendizaje y la estructura curricular.

Asimismo, en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, cabe destacar, en primer lugar, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer de 1979, en cuyo art. 2 c) se establece la obligación de que "por conducto de los tribunales nacionales competentes" se haga efectiva la protección de la mujer contra todo acto de discriminación. Asimismo, la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer de Beijing en 1995 donde los diferentes Estados firmantes se comprometen a reflejar la perspectiva de género en todas sus políticas, legislaciones, programas y proyectos públicos. A nivel comunitario, la Directiva 2006/54/CE, de 5 de julio de 2006, relativa a la aplicación del principio de igualdad de oportunidades e igualdad de trato entre hombres y mujeres en asuntos de empleo y ocupación de la UE, recoge la perspectiva de género en su art. 29 bajo el nombre de "transversalidad de la perspectiva de género".

En el ámbito nacional, destaca la aprobación de la LO 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, la cual ya consideró el sistema educativo como un ámbito esencial para coadyuvar en la erradicación de la violencia contra las mujeres. Su art. 4 hace referencia a que las universidades incluirán y fomentarán en todos

los ámbitos académicos la formación en igualdad y no discriminación de forma transversal. Posteriormente, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva entre mujeres y hombres supuso cambios que afectaron no sólo al ámbito social, laboral y económico, sino también al universitario, modificándose también la LO 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. En este sentido, el art. 25 LO 3/2007 recoge que "en el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres". Además, añade en su apartado 2 que "las Administraciones públicas promoverán: a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres". De ahí, que la Ley de Universidades fue modificada por la LO 4/2007, de 12 de abril, de universidades en cuya exposición de motivos se indica que "esta Ley no olvida el papel de la universidad como transmisor esencial de valores".

En el ámbito universitario, concretamente, es el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el que prevé la incorporación del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la formación universitaria. Su art. 3.5 recoge los principios generales que deben inspirar el diseño de los títulos, indicando que los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse "desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos".

La introducción de la perspectiva de género en los estudios universitarios supone "incorporar este conjunto de saberes y prácticas que reivindican el derecho de las personas a ser iguales desde la diferencia, introduciendo una agenda educativa para promover la igualdad real entre hombres y mujeres que abarca no sólo contenidos o áreas de atención sino también estrategias o formas de acción propias" (Rebollo Sánchez, 2013, p. 4).

De ahí, la necesidad de determinar cómo llevar a cabo una efectiva y eficaz incorporación de la perspectiva de género en los estudios universitarios, especialmente, en la asignatura de Derecho del Trabajo del grado de Derecho.

3. FUNDAMENTO

El fundamento legal último de esta metodología se halla en la igualdad efectiva y real, en ir más allá de la igualdad real. Se pretende sensibilizar al alumnado de la necesidad de visibilizar a las mujeres, de luchar contra la discriminación en la que se encuentran, y de concienciarles sobre la necesidad de crear una nueva cultura más igualitaria.

La igualdad formal se encamina a hacer desaparecer los síntomas, pero no las causas de la desigualdad de género, pues ofrecer las mismas oportunidades a todos por igual no implica que todas las personas puedan ejercer los derechos formales de la misma manera (Rebollo Sánchez, 2013, p. 4). De esta forma, la igualdad formal, a diferencia de la real, no atiende a las condiciones materiales que impiden a las mujeres ejercitar sus derechos y obtener un acceso en igualdad de condiciones que los hombres (Rodríguez Piñero y Bravo Ferrer, 1991, p. 1091).

Con este cambio metodológico se persigue concienciar a los futuros profesionales y juristas para garantizar la efectividad del principio de igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres. Se pretende integrar en el alumnado del grado de Derecho la perspectiva de género para que en su actividad profesional se dirijan a alcanzar la igualdad real y efectiva.

4. LA METODOLOGÍA DE PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO

Según la doctrina (Menéndez Menéndez, 2013, p. 702) existen tres vías para implementar la perspectiva de género en la docencia universitaria. Por un lado, a través de la creación de títulos específicos como programas de Estudios de las Mujeres o de Género. En segundo lugar, mediante la configuración de una asignatura específica de género dentro de todos los títulos universitarios. Por último, mediante la metodología del Gender

Mainstreaming, esto es, integrando los contenidos en cualquier materia perteneciente a cualquier plan de estudios.

Esta tercera vía es la que menos aplicación tiene en la universidad española, pero que, según mi parecer, es la que permite tener mayor éxito y tener un mayor ámbito de aplicación, pues, si se consiguiese que en todos los estudios existiese alguna o algunas asignaturas impregnadas de esta perspectiva de género, se podría alcanzar una mayor efectividad.

La perspectiva de género o enfoque de género, como práctica legislativa, propone abordar las diferentes circunstancias de la actividad humana, las relaciones jurídicas, sociales, políticas, económicas, sanitarias, etc., otorgando una especial consideración a la condición de la mujer como tal y con la finalidad de lograr una igualdad real o efectiva respecto del varón. Según la Comisión Europea, "la dimensión de género (o mainstreaming de género) suele considerarse un concepto innovador, que engloba muchas más cosas que la tradicional política de igualdad de oportunidades". Se trata de un complemento que busca un enfoque integrado, es decir, "la transversalidad de género implica no limitar los esfuerzos de promoción de la igualdad a la adopción de medidas específicas a favor de las mujeres, sino movilizar todas las medidas y políticas generales específicas con el propósito de lograr la igualdad, teniendo en cuenta la forma activa y abierta en la etapa planificadora sus posibles efectos respecto a las situaciones respectivas de hombres y mujeres (la perspectiva de género). Ello supone estudiar de forma sistemática la dimensión de la igualdad en todas las medidas y políticas y tener en cuenta esos posibles efectos al definirlas y aplicarlas" (Comisión Europea, 2008, p. 10).

4.1. Utilización de un lenguaje coeducativo

Nadie duda que el lenguaje utilizado por cada persona transmite sus valores y su forma de interpretar el mundo. La forma en que se utiliza el lenguaje moldea la forma de pensar y de entender el mundo, así como del lugar que ocupan las mujeres y los hombres en el mismo. A través del lenguaje se refleja la

cultura de cada época y lugar. Mediante la forma de hablar se refleja la forma de pensar.

Como es señalado, “lejos de ser una herramienta neutra, el lenguaje refleja el orden simbólico y el sistema sexo-género de la comunidad que lo habla” (Instituto de la Mujer, 2013) , y el uso del género masculino como forma supuestamente neutra para referirse a ambos sexos es un ejemplo claro de cómo el lenguaje transmite sutilmente las desigualdades que existen entre mujeres y hombres. De ahí, que surja el lenguaje sexista, es decir, aquel que contiene una discriminación a un colectivo, pero que no aparece expresamente en la gramática o en la escritura.

La base legal se halla en el art. 14 LO 3/2007 que establece los criterios generales de actuación de los poderes públicos, entre los que se halla “la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo”. La Orden Ministerial de 22 de marzo de 1995, por la que se establece la adecuación de los títulos académicos oficiales en función de que quienes los soliciten sean mujeres u hombres, reconoce la importancia que tiene el lenguaje en la vida de las personas, en sus actitudes y en todos los actos que reflejan la historia de su formación intelectual y humana y la necesidad de plantear la diferenciación del uso del masculino o femenino en la designación de las múltiples profesiones y actividades para las que se venía empleando tradicionalmente el masculino. En el III Plan para la Igualdad de Género en la Administración General del Estado y en sus Organismos Públicos, de 29 de diciembre de 2020, se recoge en su eje 2, la sensibilización, formación y capacitación, así como la elaboración de una guía de uso no sexista del lenguaje en la Administración. Asimismo, la Recomendación del Comité de Ministros del Consejo de Europa de 21 de febrero de 1990 recoge en su apartado sexto la “eliminación del sexismo en el lenguaje y promoción de un lenguaje que refleje la igualdad entre hombres y mujeres”, proponiendo medidas concretas como la adopción de normas que impongan al sector público la obligación de utilizar un lenguaje no sexista en los documentos oficiales; la investigación sobre cuestiones de género en el lenguaje; o el fomento de la eliminación de expresiones discriminatorias.

De hecho, uno de los ámbitos en los que más se pone de manifiesto el lenguaje sexista es en el ámbito del Derecho del Trabajo. Se puede fomentar e implementar la cultura de utilizar "persona trabajadora" en lugar de "trabajador" o "empresa" en vez de "empresario". Son, posiblemente, los términos más repetidos en esta área. De hecho, los nuevos preceptos del ET y las nuevas modificaciones que se realizan a las normas laborales optan por el uso de estos términos neutros, pasando al olvido los antiguos conceptos de "trabajador" o "empresario" (Aliaga Jiménez, 2019).

4.2. Análisis de sentencias

En este sentido, se pueden estudiar y examinar, en primer lugar, sentencias en materia de discriminación salarial por razón de sexo, pues constituyen un claro ejemplo de integración de la perspectiva de género.

Por un lado, la STJUE Caso McCarthys Ltd, de 27 de marzo de 1980, C-129/1979, donde una trabajadora recibía una retribución inferior a la percibida por el varón que ocupaba con anterioridad el mismo puesto.

Por otro lado, para la visibilización de la discriminación salarial indirecta se pueden presentar dos sentencias del TC, concretamente la STC 145/1991, de 1 de julio, caso Hospital Gregorio Marañón, y la STC 58/1994, de 28 de febrero, caso Antonio Puig. En la primera de ellas, existía una diferencia retributiva establecida en convenio colectivo entre la categoría profesional de peón, ocupado mayoritariamente por hombres, y la categoría profesional de limpiadoras, ocupada mayoritariamente por mujeres, cuando ambas categorías profesionales realizaban trabajos manuales considerados de igual valor. En esta sentencia, el TC ya hace una referencia al esfuerzo físico como factor de diferenciación considerándolo receptor de "valores correspondientes a los rasgos medios de trabajadores de un solo sexo para determinar en qué medida un trabajo exige esfuerzo u ocasiona una fatiga o es físicamente penoso", produciendo en el caso discriminación, porque se "corresponde única y exclusivamente con un estándar del trabajador varón".

En el segundo caso realiza un estudio con mayor detenimiento del criterio del esfuerzo físico como criterio de diferenciación retributiva.

En segundo lugar, constituye otro ámbito fundamental la discriminación por razón de sexo en el acceso al mercado de trabajo. En este caso, constituye una sentencia ejemplar la del TS de 14 de julio de 2022, rec. núm. 452/2018, que anula el requisito de estatura mínima exigido a las mujeres para ingresar en el cuerpo nacional por considerarlo discriminatorio. Se analiza el caso de una mujer que fue excluida del proceso selectivo de ingreso en la Escala Básica de la Policía Nacional por no reunir el requisito de la estatura mínima (1,60 m). El TS declara que constituye una discriminación indirecta de las mujeres respecto de los hombres, a quienes se requiere una estatura de 1,65 metros, que es menos exigente, pues es mucho mayor el porcentaje de mujeres (25 %) que el de hombres (3 %) que no alcanzan la altura requerida.

Esta sentencia va íntimamente ligada a la del TJUE de 18 de octubre de 2017, asunto Kalliri, C-409/2016, que analiza el caso de una candidata al concurso para el ingreso en la Escuela de Policía, a la que se le deniega su acceso por no contar con la estatura de 1,70 metros, requisito indispensable para todas las personas que se presenten como candidatas a dicho proceso de selección.

En tercer lugar, es importante, estudiar el sistema de prevención de riesgos laborales con perspectiva de género. Al respecto, como es sabido, la salud de hombres y mujeres es diferente debido a razones biológicas, pero también sociales. La normativa de prevención de riesgos laborales se ha hecho eco de esta realidad y ha introducido en su art. 5, entre los objetivos de la política, la igualdad de sexo, estableciendo un mandato dirigido a los poderes públicos de promover la efectividad del principio de igualdad entre mujeres y hombres.

En este sentido, resulta clara la STJUE de 19 de octubre de 2017, asunto Otero Ramos, C-535/2015, que considera que la inexistencia de evaluación de riesgos del puesto de trabajo de las trabajadoras en período de lactancia, según el art. 4.1 Directiva

92/85, constituye una discriminación directa por razón de sexo por otorgar un trato menos favorable a la mujer vinculado por el embarazo o permiso de maternidad. Se analiza el caso de una trabajadora en período de lactancia natural a la que la empresa le deniega la adopción de las medidas preventivas del art. 26 LPRL, así como la suspensión del contrato de trabajo por riesgo durante la lactancia natural, en base a que de la evaluación de riesgos general existente en la empresa no se desprende riesgo alguno para su salud o la del menor.

Son también clave las STS de 20 de septiembre de 2022, rec. núm. 3353/2019, y la STS de 5 de noviembre de 2014, rec. núm. 1515/2013, que analizan la contingencia causante de una prestación de Seguridad Social, aplicando con perspectiva de género la normativa del RD 1299/2006 que regula las enfermedades profesionales. La segunda de ellas declara que es posible calificar una enfermedad como profesional aunque no estuviera lista en el citado RD, concretamente el síndrome del túnel carpiano de una limpiadora.

5. CONCLUSIONES

Los cambios en el sistema educativo han conllevado a implementar transformaciones metodológicas con el propósito de establecer una educación de calidad, enfocados en el aprendizaje del alumnado, así como en sus necesidades. No obstante, la perspectiva de género no se ha implementado de forma generalizada y la cultura hegemónica sigue ignorando a las mujeres. El gender mainstreaming o desarrollo de la perspectiva de género supone un potencial en el proceso de aprendizaje durante el periodo de formación académica universitaria y posterior desarrollo profesional.

No cabe duda de que la docencia universitaria con perspectiva de género mejora la calidad docente y la relevancia social de los conocimientos, las tecnologías y las innovaciones producidas. La perspectiva de género permite profundizar en la comprensión de las necesidades, los comportamientos y las actitudes de la sociedad, permite llevar a cabo una reflexión crítica de las teorías y conceptuaciones predominantes de la sociedad que parten del hombre como sujeto central y referente

de toda actividad humana, dejando relegada a la mujer a un segundo plano. El gender mainstreaming estimula el pensamiento crítico del alumnado, al proporcionarle nuevas herramientas para identificar los estereotipos, normas y roles sociales de género. El alumnado aprende, así, a problematizar los patrones de socialización dominantes y desarrolla competencias que le permitirán evitar la ceguera de género en su futura práctica profesional.

Como afirma la doctrina, "hay dos formas de impartir justicia, hacerlo formal y mecánicamente y hacerlo con equidad y perspectiva de género. La primera perpetúa las sistémicas asimetrías sociales entre sexos, la segunda, en cambio, camina hacia una sociedad (realmente) igualitaria" (Poyatos i Matas, 2019, p. 2). De ahí, la necesidad de tener presente dicha perspectiva de género como principio transversal en la docencia universitaria de los futuros juristas y profesionales del Derecho.

BIBLIOGRAFÍA

Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. (2019). *Marco general para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia universitari*a. AQU Catalunya.

Aliaga Jiménez, J. L. (2019). *Lenguaje inclusivo con perspectiva de género.* Gobierno de Aragón. https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2019/08/Lenguaje-inclusivo-con-perspectiva-de-g%C3%A9nero.pdf

Bosch, E., et al. (2011). *Incorporación de los contenidos en igualdad de oportunidades y género en grado*. Universidad de las Islas Baleares.

Bourdieu, P. (2018). *La dominación masculina*. Anagrama.

Buquet Colerto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. *Perfiles educativos,* XXXIII.

Comisión Europea (2016). *Guidance on Gender Equality in Horizon 2020.*

Comisión Europea (2008). *Manual para la perspectiva de género en las políticas de empleo, de inclusión social y de protección social*. Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.

Donoso Vázquez, T. (2018). Perspectiva de género en la Universidad como motor de innovación. En Rebollo Catalán, M.A. *La Universidad en clave de género*. Octaedro Editorial.

EIGE. (2016). *Gender Equality Glossary and Thesaurus*. European Institute for Gender Equality.

Goerlich Peset, J. M. (2021). La aplicación de las normas internacionales del trabajo por los tribunales españoles, *Labos*, 2 (1).

Instituto de la Mujer. (2013). *Recomendaciones para introducir la igualdad e innovar en los libros de texto.* Instituto de la Mujer. https://www.coeducacion.es/wp-content/uploads/2019/08/Recomendaciones-Igualdad-en-Libros-Texto.pdf#%5B%7B%22num%22%3A535%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22Fit%22%7D%5D

Jiménez Hidalgo, A. (2018). La precariedad laboral: desigualdad y discriminación. Asociación de Mujeres Juezas de España. http://www.mujeresjuezas.es/2019/01/14/juzgar-con-perspectiva-de-genero-en-la-jurisidiccion-de-lo-social-novedoso-e-interesante-articulo-de-nuestra-socia-adoracion-jimenez-hidalgo

Lousada Arochena, J. F. (2020). La integración de la perspectiva de género en la aplicación e interpretación de las normas por la jurisdicción social. *Revista de Derecho Social*, 91.

Lousada Arochena, J. F. (2020). *El enjuiciamiento de género*. Dykinson.

Menéndez Menéndez, M. I. (2013). Metodologías de innovación docente: la perspectiva de género en Comunicación Audiovisual. *Historia y Comunicación Social*, 18.

Mercader Uguina, J. R. (2014). *Los principios de aplicación del Derecho del Trabajo*. *Formación, decadencia y crisis.* Tirant lo Blanch.

Molina Navarrete, C. (2020). Una cuestión de género en la justicia social: asignatura aún pendiente, también del Tribunal Supremo. *RTSS*, 453.

Moll Noguera, R. (2021). La perspectiva de género y el Derecho del Trabajo: ¿una hermenéutica en construcción o algo más? *Labos*, 2 (2).

Montoya Melgar, A. (2011). La aplicación del Derecho del Trabajo y el sistema de principios, valores y derechos fundamentales. *RMTI*, 88.

PNUD. (2008). *Políticas de igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming, ¿De qué estamos hablando?: Marco conceptual.* PNUD.

PNUD. (2000). *Gender and Development Program. Learning and Information Pack*. PNUD.

Pollos Calvo, C. (2021). Justificación del lenguaje no sexista. Efectos sociales y alternativas lingüísticas. *Diario La Ley*, 9864.

Poyatos i Matas, G. (2019). Juzgar con perspectiva de género: una metodología vinculante de justicia equitativa. *IQUAL. Revista de Género e Igualdad*, 2.

Ramos Quintana, M. I. (2020). Lesiones en el parto y Seguridad Social: el enquistamiento de las discriminaciones de sexo y de género. *Trabajo y Derecho*, 71.

Rebollo Sánchez, E. M. (2013). El género en los planes de estudios de los grados de Educación en las Universidades Públicas Españolas [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.

Reporte del Consejo Económico y Social. (1997). *Chapter IV: Mainstreaming the gender perspective into all policies and programs in the United Nations System*, ONU, A/52/3.

Requejo Pagés, J. L. (2008). Los problemas de la omisión legislativa en la jurisprudencia constitucional. *XIC Conferencia de Tribunales Constitucionales Europeos*.

Rodríguez González, S. (2021). La perspectiva de género en la aplicación e interpretación de las normas por la Sala de lo Social del Tribunal Supremo. *Trabajo y Derecho*, 76.

Rodríguez-Piñero y Bravo-Ferrer, M. (1991). Principio de igualdad y Derecho del Trabajo. *XI Jornadas de Estudio El Principio de Igualdad en la Constitución Española*. Ministerio de Justicia.

Ruiz Miguel, A. (2000). La igualdad en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. En García San Miguel, L. (Ed.). *El principio de igualdad*. Dykinson.

Villaverde Menéndez, I. (2015). Los remedios de inconstitucionalidad por omisión. *Justicia Electoral*, 16.

Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Cátedra.

Capítulo 50

PENSAMIENTOS SOBRE EL USO DE DIAPOSITIVAS EN MATERIAS JURÍDICAS

José Antonio Posada Pérez
Profesor de Derecho penal. Universidad de Sevilla. Universidad del Atlántico Medio. Universidad Internacional de la Rioja

SUMARIO: 1. UNA BREVE INTRODUCCIÓN 2. EXPOSICIÓN DEL ARGUMENTARIO 3. DESARROLLO DE LA POSTURA 4. CONCLUSIONES.

1. UNA BREVE INTRODUCCIÓN

Como puede comprobarse a partir del título de esta contribución, las siguientes páginas estarán dedicadas a exponer nuestra postura personal acerca del uso de diapositivas a la hora de impartir lecciones sobre materias jurídicas. Estas reflexiones son consecuencia directa de, por un lado, la relativamente cercana finalización de la etapa de estudiante universitario y, por otro, las conclusiones obtenidas a partir de nuestra escasa experiencia como profesor de Derecho penal.

Así pues, si en el diccionario de la RAE se consulta el significado de la palabra "*cínico*" se encontrará que la primera acepción indica el comportamiento realizado "*con falsedad o desvergüenza descaradas"*. No es hasta la tercera acepción donde se recoge el significado originario del término, relativo a la "*escuela filosófica: que nació en Grecia de la división de los discípulos de Sócrates, y de la cual fue fundador Antístines, y Diógenes su más señalado representante*". En el fondo, el vocablo referido tiene dos sentidos que se contradicen, de una parte, y en forma peyorativa, describe a la persona que miente o falta a la verdad con manifiesto descaro y, de otra, hace referencia a aquella doctrina filosófica que muestra rechazo a las convicciones sociales ampliamente extendidas. Nuestro punto de

vista, como ya podrá intuirse, se encuentra lejos de admitir la referida herramienta docente y es que creemos, como pretendemos aquí poner de manifiesto, que su uso en el ámbito de las ciencias jurídicas conlleva más problemas que soluciones.

Por ello, bien podría describirse nuestra postura como cínica, entendida ésta naturalmente en el sentido filosófico del término, en cuanto a descarte de los convencionalismos. Es más, nuestra posición podría llegar incluso a calificarse de *cartesiana* por cuanto dudaremos de todo hasta que no nos quede totalmente demostrada su verificación o constatación – *rectius*, su innegable utilidad como instrumento docente. En esta línea, debemos acentuar que dentro del ámbito y del interés por la innovación docente no sólo debe tener cabida la propuesta de nuevos métodos de enseñanza y la puesta en común de experiencias en el aula, sino también, y especialmente, la posibilidad de cuestionar y/o replantear aquellas técnicas o herramientas que, presentándose como novedosas o útiles, no nos llevan a los mismos resultados que otro tipo de metodologías más tradicionales.

2. EXPOSICIÓN DEL ARGUMENTARIO

Sobre el uso de diapositivas en la impartición de materias jurídicas existe una vastísima literatura (Garzón, 2010 y Muñiz, 2014). Es más, se sabe que durante la pandemia mundial ocasionada con la propagación del COVID-19 esta herramienta se utilizó con bastante mayor frecuencia de la habitual (Ruiz, 2022: pp. 29 y ss.). A día de hoy, y gracias a una importante inversión en herramientas para la educación, la gran mayoría de nuestras aulas (y no sólo las universitarias) se encuentran equipadas con ordenadores y modernos dispositivos de proyección de contenido. Se trata por tanto de una metodología que, por suerte, se encuentra a la mano de cualquier docente que desee impartir su clase apoyándose en softwares de presentación de diapositivas. A favor de su uso se argumenta fundamentalmente que, por un lado, así se esquematiza el contenido para el alumno, haciéndole más liviana la asimilación del conocimiento e igualmente más llevadero el posterior estudio. Por otro lado, se alega que con ellas el profesor cuenta con un sólido guión sobre el que apoyarse para impartir la lección.

A pesar de lo anterior, y en contraste con su uso tan extendido, lo cierto es que en su empleo suelen obviarse importantes críticas al respecto. Desde nuestro punto de vista, y ante todo, el argumento más sólido en contra del uso de las diapositivas en clase de ciencias jurídicas es que, como es natural, el alumnado tiende a estar leyéndolas en lugar de estar escuchando las explicaciones del profesor. En efecto, al ser un instrumento eminentemente visual ocupa todo el protagonismo de la lección relegando al docente y a sus explicaciones a un segundo plano. Sobre ello, queremos resaltar en particular la dificultad que conlleva para el estudiante el hecho de tener que estar prestando atención a dos líneas discursivas ante una misma lección. Es más, con toda probabilidad será la primera vez que este mismo estudiante se aproxime al temario. Esta realidad también puede apreciarse en el papel del profesorado, quien inconscientemente se verá constreñido a leer lo proyectado por la simple y llana razón de encontrarse expuesto ante él.

En esta línea encontramos otro de los aspectos más criticables del uso de diapositivas, y es que entendemos que su empleo limita de forma muy considerable la creatividad docente del profesorado y su capacidad de reacción o incluso improvisación a la hora de explicar contenidos. Así, creemos que resulta innegable afirmar que las diapositivas no hacen sino ceñir el discurso a un guión previamente establecido, y lo hacen de forma muy considerable. De la misma manera, a través de esta importante limitación y considerando especialmente lo expuesto en el párrafo anterior, cabría esperar en consecuencia que se vean sensiblemente afectados los hábitos de argumentación y de contraste de ideas, los cuales, por otro lado, nos resultan irrenunciables en el estudio de la ciencia del Derecho. Es cierto que la lección debe tener una estructura de contenidos clara y no resultar en extensas derivaciones paralelas al discurso principal, sin embargo, ello no sería capaz de explicar por qué la configuración de esta misma estructura debe pasar necesariamente por el uso de diapositivas. También es cierto que emplear diapositivas en las explicaciones no lleva forzozamente a tener que prescindir de la argumentación jurídica, del debate o del contraste de ideas. No obstante lo anterior, y es aquí donde

debemos incidir, el hecho de prefijar de una forma tan poco flexible los contenidos y su presentación al alumnado sí lleva a mecanizar, en mayor o menor medida, la impartición de la materia.

A raíz de todo lo expresado, bien podría sostenerse que la solución más razonable podría consistir en aprender a hacer una buena presentación de diapositivas, en fondo y en forma – evitando leer, presentando una serie de ideas generales y, en definitiva, no limitando el desarrollo de la lección a los contenidos proyectados. A pesar de ello, aquí se alza una nueva e importante objeción, y es que los complejos contenidos del mundo del Derecho colisionan frontalmente con los requisitos de una buena presentación con diapositivas (en resumidas cuentas, no incluir demasiadas palabras así como contener cierto tipo de letra y tamaño). Todo ello por mucho que se pretenda esquematizar. Asimismo, si efectivamente se argumenta que las diapositivas de contenido jurídico son realmente sintéticas y no una extensa plasmación de contenidos literales, entonces ¿cuál es la necesidad de proyectarlas? O en otras palabras ¿es que acaso no puede alcanzarse ese mismo fin a través de la oratoria o, en su caso, de la pizarra?

Esta es, en congruencia con lo descrito en el párrafo anterior, otra de las críticas más importantes: la excesiva sistematización o, simplemente, fragmentación de los conocimientos. A través de las diapositivas no se suelen referir con propiedad las diversas teorías, ni desarrollar los conceptos debidamente ni tampoco se expone la dialéctica fundamentadora del desarrollo de las instituciones. Por el contrario el conocimiento tiende a venir reflejado como una serie de definiciones, palabras clave y, en definitiva, como datos concretos totalmente descontextualizados tanto entre sí mismos como ante cualquier narrativa. En consecuencia directa, los referidos conocimientos no sólo se presentan al estudiante de este modo, sino que, como podrá suponerse con toda seguridad, vendrán aprendidos de una forma totalmente mecanizada, como un saber totalmente procedimental y vacío de una sólida fundamentación e interrelación con el resto de la materia. En el fondo, debe reconocerse que, por lo general, la presentación con diapositivas suele resultar más monótona que

una buena presentación oral. En ciencias jurídicas, el discurso no es visual ni gráfico, sino eminentemente racional, conceptual y argumentativo. Cabe por tanto cuestionar de una forma razonable la necesidad de emplear, al menos con carácter general, un instrumento de estas primeras características.

Desde nuestro punto de vista, además, la excesiva simplificación que representan las diapositivas se encuentra alejada de la intrínseca complejidad de las ciencias jurídicas y, naturalmente, de una correcta transmisión de las mismas. Con todo esto no pretendemos defender una transferencia densa del conocimiento teórico, sino sostener que la enseñanza del Derecho debe pasar por familiarizar primero al estudiante con los conceptos, metodologías y razonamientos propiamente jurídicos para después animarle a adentrarse por sí solo en los materiales de estudio del Derecho: manuales y sentencias fundamentalmente, pero también la oratoria, la capacidad de análisis, síntesis y crítica a partir de las diferentes soluciones así como la argumentación jurídica.

3. DESARROLLO DE LA POSTURA

Habiendo expuesto nuestros argumentos en contra del uso de diapositivas en la impartición de materias jurídicas, quisiéramos dedicar este apartado a presentar al lector las consecuencias y desarrollos ulteriores de nuestra postura, o lo que es lo mismo, cómo debiera realizarse la impartición de la materia sin las mismas. Sobre todo, es imprescindible tener presente que la lección no tiene nada que aportar al alumno si se considera la posibilidad de acceder a la bibliografía o, por el contrario, a las diapositivas – entendiendo que en ambos casos se encontraría la dicción literal de los materiales de estudio. Por el contrario, las lecciones deben servir para la transmisión y fijación de los conceptos fundamentales del contenido de la materia, focalizando el interés en aquellos aspectos nucleares cuya delimitación más tarde pudiera llegar a descentrar al alumnado, diferenciándolos de conceptos y teorías secantes o asimilables por *nomen* o afinidad. La exposición argumentativa, el razonamiento jurídico, la crítica constructiva y el debate deben ser elementos irrenunciables en las clases.

En todo caso la clase debe prepararse, planificarse y estructurarse con la suficiente antelación, considerando especialmente los tiempos y el ritmo de exposición junto con la curva atención/cansancio de sus destinatarios. Sobre esta idea, se debe partir de la estructura más simple del discurso académico: introducción, desarrollo o núcleo y conclusión o cierre. En primer lugar, la introducción anunciaría el contenido acentuando la relevancia del tema en el área de conocimiento e incluso serviría para delimitarlo o relacionarlo con otros temas ya conocidos por los estudiantes. En esta primera parte debe quedar muy claro el esquema de contenidos que se van a abordar, de tal manera que se tenga una idea global del discurso – facilitando asimismo la comprensión de los diferentes aspectos. En segundo lugar, el desarrollo o núcleo es la parte central de la clase magistral. Aquí se desarrollará meticulosamente el contenido a tratar, evitando las explicaciones densas en la medida de lo posible. La cuestión fundamental es hacer ver al estudiante qué es lo esencial y distinguirlo de lo accesorio, evitando que el alumnado pierda su atención. Ello además debe llevarse a cabo de una manera coordinada con los conocimientos que se hayan adquirido en las lecciones anteriores, interrelacionándolos entre sí a través de un proceso de integración progresiva – dirigiendo igualmente la nueva exposición hacia la comprensión de los nuevos elementos clave. Finalmente, en la tercera parte se debe acentuar la constatación, reconocimiento y puesta en valor de los conocimientos adquiridos, incluyendo la posibilidad de hacer referencia a nuevos interrogantes que se proyecten hacia nuevas materias. Por el contrario, si el contenido ya ha quedado totalmente desarrollado, es el momento ideal para identificar aquellas cuestiones conexas.

Desde nuestro punto de vista, afrontando así la imparticiòn de materias jurídicas sin apoyo de unas diapositivas que limiten las clases en fondo y en forma, se evita la transmisión del conocimiento de una manera estancada y se facilita la óptima remisión tanto a los materiales de preparación de la asignatura como a los diferentes textos legales y jurisprudenciales. Por ello, creemos importante incidir en la idea de que las clases deben ser el instrumento a través del cual se facilita e incentiva a los

estudiantes para que acudan a las fuentes de estudio, familiarizándoles con las mismas. Las clases son, en definitiva, pequeños seminarios o talleres para que el alumno pueda aprender a manejarse de forma autónoma en la consulta de fuentes jurídicas de todo tipo: legales, jurisprudenciales y doctrinales. El seguimiento de las lecciones deberá permitir al alumnado acceder a un aprendizaje y profundización autónoma de acuerdo con la forma de trabajo propia del jurista. Asimismo, lo iniciará en las tareas de búsqueda, selección, interpretación y aplicación de la normativa al caso concreto. En otras palabras, más que una exposición a través de unas diapositivas, las lecciones deben ser, a nuestro modo de ver, una suerte de introducción al estudio del Derecho, una forma de "aprender a aprender".

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido reflejar en esta contribución de una forma muy resumida, no somos partidarios de considerar las diapositivas como instrumento para la impartición de materias jurídicas – ni siquiera como fuente de estudio. En realidad, las mismas no son más que una síntesis extrema de la profundidad que requiere el Derecho y que, en definitiva, suelen tratar algunos manuales universitarios. Entendemos que su uso limita de forma considerable la creatividad docente del profesorado así como la correcta asimilación de contenidos por parte del alumnado – de igual manera, consideramos que afecta sensiblemente a la formación de estos últimos. Por el contrario, las lecciones deben ser complemento, ayuda o introducción preliminar para que el estudiantado pueda, por sí solo, adentrarse en el manejo de fuentes de estudio del Derecho. Cuestión que, por otro lado, tarde o temprano acabará siendo imprescindible para el propio alumno – ya sea en otra asignatura del Grado o Máster, en la especialización posterior o en la vida profesional. En definitiva, por todas las razones expuestas defendemos primar la enseñanza del Derecho a partir del aprendizaje de la técnica verdaderamente jurídica y, por tanto, lejana a la mecanización y a la excesiva simplificación que representa el uso de diapositivas, incentivando así una familiarización del estudiante con los métodos y materiales de estudio propiamente jurídicos.

BIBLIOGRAFÍA

Garzón, M. D. C., & Martín, I. Z. (2010). El uso del PowerPoint en la docencia en derecho: lo útil, lo menos útil y lo inútil. *La innovación educativa en el contexto actual de la educación superior*.

Muñiz, A., & Valdez, M. (2014). Uso de las TIC en la práctica pedagógica de los docentes del Departamento de Ciencias Jurídicas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, *11*(22).

Ruiz Rodríguez, R. (Coord.), et alt. (2022). Estrategias docentes para la adaptación de la docencia en ciencias jurídicas al entorno online y semipresencial. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 26-enero.

Capítulo 51

LA CREACIÓN DE PÓDCAST COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA: UNA PROPUESTA PARA EL ALUMNADO DE DERECHO PROCESAL

Cristina Alonso Salgado
Profesora Contratada Doctora
Universidad de Santiago de Compostela

Ana Rodríguez Álvarez
Profesora Contratada Doctora
Universidad de Santiago de Compostela

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. ALGUNAS CONSIDERACIONES BÁSICAS SOBRE LA ELABORACIÓN DE UN PÓDCAST. 3. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS CLASES DE DERECHO PROCESAL. 4. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

De un tiempo a esta parte, el auge de los pódcast semeja imparable. Destinados a entretener y/o informar, cada día millones de usuarios escuchan y descargan estos contenidos desde las más diversas plataformas. Hemos entrado en lo que se ha venido en llamar la era de la "audificación", quizás en buena medida porque este versátil formato portable se adecúa perfectamente a la multitarea imperante en nuestras sociedades actuales[375].

Sin entrar en el debate de si nos encontramos ante una mera forma de radio o un producto con entidad propia, lo cierto es que los pódcast, entendidos como tal, son relativamente recientes, del

[375] Con todo, algunos de ellos adoptan también el formato vídeo. No obstante, incluso en este último caso, se tiene muy presente que parte del público sólo estará escuchando –que no viendo– los contenidos. De ahí que en las grabaciones se incluyan explicaciones dirigidas para aquellos consumidores de pódcast que no están visualizando la imagen.

mismo modo que la palabra que les da nombre. Aunque no existe unanimidad sobre sus orígenes, suele afirmarse que el término fue acuñado por el periodista británico Ben Hammersley en el artículo "Audible revolution"[376], publicado por el diario *The Guardian* el 12 de febrero de 2004[377]. La palabra provendría de la mezcla entre iPod –reproductor de Apple cuyo uso estaba muy extendido por aquel entonces– y *broadcast* –palabra inglesa que significa difusión, emisión–.

Esta forma de comunicación, que conjuga lo tradicional con lo innovador, puede ser empleada, sin duda, con fines educativos. De hecho, algunos docentes han optado por crear sus propios pódcast en el seno de sus asignaturas, ofreciendo así al alumnado nuevas formas de acercarse al conocimiento.

Yendo un poco más allá, en las siguientes páginas nos gustaría exponer una propuesta didáctica que hemos llevado a cabo en el presente curso: la creación de podcast por parte de los discentes de Derecho Procesal. Así las cosas, indicaremos las premisas de las que hemos partido, el modo en que la hemos articulado, los resultados obtenidos y las posibles propuestas de mejora de cara al futuro.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES BÁSICAS SOBRE LA ELABORACIÓN DE UN PÓDCAST

Excede de nuestras pretensiones y capacidades ofrecer una explicación sobre las múltiples cuestiones técnicas que están implicadas en la grabación de un pódcast[378]. Con todo, sí nos gustaría detenernos en algunas consideraciones básicas sobre la elaboración de este tipo de programas que pueden resultar útiles para que la actividad docente programada llegue a buen término.

Como es fácil suponer, la creación de un pódcast no se limita a que los locutores se sienten a grabar. Al contrario, existe un proceso previo denominado preproducción que engloba diversos pasos anteriores al momento de grabación. El primero de ellos,

---

[376] El artículo de Hammersley puede consultarse en: https://www.theguardian.com/media/2004/feb/12/broadcasting.digitalmedia

[377] A estos orígenes aluden, entre otros, Izuzquiza (2019: 23).

[378] Una explicación didáctica y detallada puede encontrarse Izuzquiza (2019).

con independencia de los contenidos del pódcast, pasa por escoger la temática que queremos abordar. En nuestro caso concreto, el alumnado tendrá un marco general –los contenidos de la asignatura correspondiente–, si bien deberá decantarse por algún aspecto concreto dentro de ella.

Una vez elegido el tema, comienza la fase de documentación, que les llevará a la consulta de diversas fuentes para, a la postre, elaborar un guion de contenidos. Dicho guion se redactará por escrito indicando qué persona va a locutar cada una de las partes. Junto con ello, puede resultar útil elaborar una escaleta, en la que se indique cómo se desarrollará el programa de inicio a fin. En ella se señalarán, entre otras cuestiones, la cabecera, los diversos bloques de contenido, la duración de cada uno de ellos, las transiciones, la despedida, etc.[379]

No olvidemos que no se trata de una mera grabación, sino de la creación de un episodio de pódcast. De ahí que convenga darle un título, incluir elementos como la entradilla o cabecera, y tener presente que se destina a los oyentes, por lo que conviene mencionarlos y no dirigirse al "vacío".

En cuanto a los instrumentos y herramientas para la grabación del episodio, las opciones a día de hoy son múltiples y van desde las más sencillas hasta las más profesionales. Empero, evidentemente no es preciso que el alumnado se haga con un micrófono para locutar. El episodio se puede grabar directamente con el móvil o en el ordenador, sin necesidad siquiera de conectar un micro USB.

Por supuesto, tampoco es imprescindible recurrir a ninguna de las múltiples plataformas y aplicaciones que permiten grabar pódcast: Spreaker Studio, Audacity, ZenCastr, GarageBand o incluso Skype, entre otras.

En nuestro caso, no era objetivo de esta actividad subir los episodios creados por el alumnado (para lo que, como es lógico, habría que contar con las autorizaciones pertinentes) a ninguno de los *hostings* o almacenamientos existentes –como iVoox o Apple

[379] En la Red pueden encontrarse diversas plantillas para la elaboración de escaletas.

podcast–, ni siquiera al campus virtual. Sin perjuicio del uso que el alumnado pudiera hacer de los pódcast de su propio grupo, sólo debían remitirlos para su escucha a la docente a fin de proceder a su calificación. Con todo, de cara a posteriores cursos académicos, quizás podría valorarse junto con el alumnado la posibilidad de darles difusión, aunque ésta se limite al campus virtual de la asignatura, para que el conjunto del aula pueda beneficiarse de estos contenidos.

3. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS CLASES DE DERECHO PROCESAL

En vista de la familiaridad con la que el alumnado consume pódcast en su vida diaria, nos pareció que podría ser interesante trasladar este formato que les resulta tan atractivo a las clases de Derecho Procesal.

La implementación podría haberse realizado de modos diversos: ya para empezar, nosotras como docentes podríamos haber creado los episodios y ponerlos a su disposición a través del campus virtual. Sin embargo, nos pareció más adecuado que fuera el propio alumnado quien elaborara desde cero y con nuestra orientación los pódcast. Ello les permitiría, además de aplicar la filosofía del "aprender haciendo", cultivar competencias tan importantes como la capacidad de análisis y síntesis; de organización y planificación; de gestión de la información; el manejo de fuentes jurídicas; la comunicación oral y escrita; el razonamiento crítico; la resolución de problemas; el trabajo en equipo; la toma de decisiones; o el aprendizaje autónomo, entre otras.

Por cuestiones de distribución y programación docente, la actividad se llevó a cabo en la asignatura Derecho Procesal Civil II, materia que en el Grado en Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela aborda los recursos y los medios de rescisión de sentencias firmes en el proceso civil, las medidas cautelares, la ejecución y los procesos especiales. No obstante, esta actividad resulta perfectamente trasladable a cualquier asignatura que se imparta tanto en el Grado en Derecho como en cualesquiera otros Grados que contemplen materias jurídicas

(Criminología, Relaciones Laborales, Ciencias Políticas, Periodismo, etc.).

La actividad se programó en el marco de las clases interactivas de la asignatura y más concretamente, a lo largo de las cuatro últimas sesiones: conforme al calendario oficial de nuestra facultad, los días 20 y 21 de abril y 11 y 12 de mayo. Aunque el objetivo era que el alumnado realizase la totalidad del trabajo en el aula –a salvo de la grabación, pues sería inviable que todos los grupos grabaran a la vez en el mismo espacio durante el tiempo reducido de una clase–, el hecho de que entre las primeras sesiones y las últimas mediasen tres semanas permitía al alumnado que así lo deseara disponer de un tiempo extra para las tareas de lluvia de ideas, documentación, redacción del guion, etc.

La programación de la actividad fue la siguiente: en la primera sesión se efectuó una breve explicación introductoria y se trasladaron al alumnado las pautas del ejercicio. En concreto, debían formar grupos de trabajo a su elección compuestos por un mínimo de tres y un máximo de cuatro personas. Si algún alumno no deseaba integrarse en alguno de los grupos existentes, debería realizar individualmente la actividad, con la única salvedad de que el tiempo de duración del episodio sería la mitad que el exigido para los grupos (aunque éramos conscientes de que tal reducción no era proporcional, el objetivo pasaba por incentivar el trabajo en equipo). En todo caso, ningún discente optó por realizar individualmente la actividad.

Una vez formados los grupos, debían realizar una lluvia de ideas sobre los posibles temas y enfoques que fueran a abordar en el episodio del pódcast, episodio cuya duración debía oscilar entre los diez y los doce minutos. Más allá de que los contenidos tuvieran relación con el programa de Derecho Procesal Civil II, se les dio plena libertad: podían centrar el pódcast en un proceso judicial contemporáneo o pretérito, explicar contenidos del programa de manera didáctica y original, adentrarse en reformas procesales recientes o de inminente aprobación, etc. La única limitación que se efectuó en este sentido fue la prohibición de que el episodio reprodujera, a modo de clase magistral, lecciones ya abordadas de la materia. Más allá de los imprescindibles

contenidos procesales, no debían olvidarse tampoco de aspectos técnicos como la necesidad de una cabecera o la consideración de que los pódcast están dirigidos a una comunidad de oyentes.

Decidido el tema y el enfoque, cada grupo debía redactar un guion, sirviéndose de las fuentes legales, doctrinales y jurisprudenciales que en cada caso correspondieran. La segunda y la tercera sesión se destinarían a tal fin. El texto del guion no tendría que ser entregado al finalizar la tarea, sino que tan sólo serviría para uso interno de los integrantes de cada equipo.

A lo largo de todo el proceso, el alumnado contó con nuestro asesoramiento y ayuda: orientando temáticas y abordajes, resolviendo dudas, debatiendo cuestiones de fondo… Durante las tres primeras clases se hizo un seguimiento de la evolución de cada grupo, de tal suerte que día a día se comentaban los progresos efectuados.

Aunque permanecimos igualmente a disposición del alumnado, la última y cuarta sesión se destinó a la grabación de los pódcast. Por cuestiones de tiempo e infraestructura, esta actividad difícilmente podía realizarse en el aula, de modo que el alumnado la tuvo que llevar a cabo fuera de ella.

Finalmente, estas grabaciones fueron remitidas vía correo electrónico en un formato compatible con el reproductor de Windows.

4. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD

En nuestra opinión, el resultado de la actividad ha sido más que positivo. El alumnado nos trasladó su satisfacción con la tarea, la cual consideraron de mayor interés que otro tipo de trabajos prácticos más tradicionales.

Sin embargo, es cierto que nos comentaron que, debido a cuestiones derivadas del calendario académico (el período de exámenes comenzaba la semana siguiente a la del 11 y 12 de mayo), hubieran preferido realizar la actividad un poco antes. Pese a todo, eran conscientes de que la conformación del calendario de clases en nuestra facultad no nos otorgaba mucho margen de actuación, toda vez que las sesiones interactivas se

distribuyen en cuatro semanas a lo largo del semestre –y llevar a cabo la actividad en las dos primeras implicaba que aún no serían conocedores de buena parte del temario–.

Por nuestra parte, el resultado también merece ser calificado como muy positivo. Las tareas entregadas fueron de gran calidad y, de media, el alumnado obtuvo mejores notas que con otras prácticas tradicionales. Percibimos una mayor implicación, que se plasmaba, no sólo en el interés mostrado, sino también en los contenidos de los propios episodios de pódcast: por ejemplo, se buscaron numerosos ejemplos de la realidad práctica, se trataron temas de manera original a la par que rigurosa, se buscaron interrelaciones entre diversas materias del programa e incluso con otras disciplinas, etc.

En definitiva, consideramos que se trata de una tarea de indudable interés que confiamos en continuar llevando a cabo el próximo curso. Quién sabe, quizás podría servir como puerta de entrada para posteriores actividades, como la creación de un pódcast jurídico interdisciplinar en el ámbito de nuestra facultad.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Salgado, C. (2016). Aprendizaje colaborativo a través de la competición cooperativa. En Turull I Rubinat, M; Albertí Rovira, E. (Coords.), *74 experiencias docentes del Grado en Derecho* (pp. 21-24). Octaedro.

Alonso Salgado, C. (2017). *Role playing*, cooperación competitiva y *method case* en la docencia-aprendizaje del Derecho Procesal. En Pillado González, E. (Dir.), *Docencia en Derecho y proceso. Hacia un aprendizaje de calidad en la universidad* (pp. 27-36). Dykinson.

Ballester Pastor, I.; Vicente Palacio, A. y Ruano Albertos, S. (2013). Los podcast aplicados a la docencia universitaria: una experiencia en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. *Trabajo: Revista iberoamericana de relaciones laborales*, 29, 101-117.

Campbell, G. (2005). There's something in the air. Podcast in education. *Educause*, 33-46.

Castillo-Prada, K. N. (2022). El podcast como herramienta de construcción y divulgación del aprendizaje. En Aguaded, I.; Vizcaíno Versú, A.; Hernando Gómez, Á.; BONILLA DEL RÍO, M. (Edits.), *Redes sociales*

y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje (pp. 1063-1070). Grupo Comunicar ediciones.

Contreras Espinosa, R. S. y Eguia Gómez, J. L. (2009). Contenidos de aprendizaje para estudiantes de diseño en podcast. *Cuadernos de documentación multimedia*, 20, 139-148.

Izuzquiza Martín, F. (2019). *El gran cuaderno de podcasting: cómo crear, difundir y monetizar tu podcast*. Kailas editorial.

Méndiz-Rojas, H. (2022). Podcasts: otra alternativa educativa. En Aguaded, I.; Vizcaíno Versú, A.; Hernando Gómez, Á.; BONILLA DEL RÍO, M. (Edits.), *Redes sociales y ciudadanía. Ciberculturas para el aprendizaje* (pp. 801-806). Grupo Comunicar ediciones.

Otero Crespo, M. y Alonso Salgado, C. (Dirs.). (2019). *Investigación y docencia en Derecho. Nuevas perspectivas*. Colex.

Quintana Guerrero, B.; Parra Duque, C. y Riaño Peña, J. P. (2017). El podcast como herramienta para la innovación en espacios de comunicación universitarios. *Anagramas*, 15(30), 81-100.

Ramos García, A. M. y Caurcel Cara, M. J. (2011). Los podcast como herramienta de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(1), 151-162.

Capítulo 52

DEBATIENDO LA HISTORIA DEL DERECHO Y DE LAS INSTITUCIONES

Sara Moreno Tejada
Profesora contratada doctora de Historia del Derecho y de las Instituciones.
Universidad Miguel Hernández
Rocío Rodríguez Mas
Profesora ayudante de Historia del Derecho y de las Instituciones.
Universidad Miguel Hernández

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. OBJETIVOS. 3. METODOLOGÍA. 4. RESULTADOS. 5. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

Conocer los ejes vertebradores de nuestro sistema de Derecho resulta fundamental para los estudiantes de ciencias jurídico-políticas. En este sentido, la Universidad debe velar por constituirse en un espacio que permita a los discentes comprender sus principios más esenciales, siendo capaces de identificar su origen y significado y, al mismo tiempo, poner de manifiesto las limitaciones del ordenamiento que los desarrolla (Melchor, 2022: pp. 277-289). Se trata, en fin, de evidenciar la necesidad de conjugar las raíces del marco jurídico español, con la casuística plural y mudable de la realidad sobre la que se proyecta, de modo que la confrontación entre ambos planos -teórico y práctico-, sea fuente de reflexión y aprendizaje (Ríos, 2021).

Cuestionar los fundamentos del Estado puede tornarse, no obstante, una tarea peligrosa si no va presidida por el firme compromiso de protección de derechos y libertades. Para ello resulta necesario tener muy presente el largo camino recorrido hasta el momento con la finalidad de no repetir episodios de nuestra historia reciente caracterizados por la privación de garantías. En este proceso, la enseñanza de las ciencias histórico-

jurídicas desempeña un papel crucial. Los fenómenos sociales, políticos e históricos de nuestro país han contribuido a confeccionar, con los caracteres que hoy revisten, los cimientos de nuestro ordenamiento jurídico. Conocer su origen, cambios y evolución, resulta necesario para comprender su verdadero significado y poder cuestionarnos su validez a día de hoy, sin que se menoscabe nuestro Estado de bienestar. Sólo de este modo tendrá lugar una auténtica transferencia entre las aulas y la sociedad (Cuervo, Garcés, Castaño y Tovar, 2023: pp. 225-243) y se cumplirá el compromiso que asume la Universidad con el fortalecimiento del régimen democrático.

La tarea no puede ser más urgente. Los acontecimientos ocurridos en los últimos años han afectado hondamente los fundamentos de nuestro actual Estado social y democrático de Derecho. En efecto, la emergencia sanitaria creada por la Covid-19 o desastres naturales como la erupción volcánica de las islas Canarias o la DANA que azotó la Vega Baja, han colocado en el foco de la opinión pública cuestiones clave sobre nuestro sistema de políticas públicas. La enseñanza universitaria debe salir al paso de las demandas sociales afrontando su papel de agente social y transformador, rol que debe traducirse en la creación de espacios que, más allá de la transmisión de conocimiento, lo generen mediante dinámicas activas y de intercambio (Vega, Ávalos, Merma-Molina y Gavilán, 2015: pp. 1851-1864). Luchar porque la Universidad constituya este espacio de encuentro que fomente la discusión y el pensamiento crítico y reflexivo del que salgan reforzados los cimientos de nuestro Estado, se presenta como un reto en el que el debate como metodología activa aparece como instrumento verdaderamente útil.

Dedicaremos las próximas líneas de este trabajo a explicar la actividad de Innovación Docente desarrollada desde hace unos años por el área de Historia del Derecho y de las Instituciones de la Universidad Miguel Hernández de Elche, basada en el debate académico como metodología activa en las asignaturas de Historia del Derecho, del Grado en Derecho, e Historia Constitucional, del Grado en Ciencias Políticas y Función Pública.

2. OBJETIVOS

Con la actividad de innovación docente reflejada en el presente trabajo se persiguieron los objetivos que se detallan a continuación. Por un lado, se ha tratado de promover el aprendizaje activo de las asignaturas histórico-jurídicas e histórico-políticas implicadas, conectando sus contenidos de carácter conceptual o teórico con la realidad presente mediante una metodología práctica. Por otro lado, esta experiencia ha buscado que los estudiantes se iniciasen en el manejo de herramientas legales y jurisprudenciales desde el principio de sus estudios universitarios.

En tercer lugar, la promoción del trabajo cooperativo en los discentes ha constituido una meta para el profesorado implicado en la actividad. La formación de grupos en los que repartir tareas conducentes a un mismo fin, ha contribuido a que los discentes se responsabilicen tanto a nivel individual como grupal de la actividad, solidarizándose en la meta perseguida. Asimismo, se ha buscado desarrollar en el alumnado el pensamiento crítico y reflexivo del estudiantado. En efecto, la iniciativa que aquí planteamos busca dotar de mayor protagonismo al discente en su proceso de aprendizaje ubicándole en el centro. De este modo, lejos de constituir un mero agente receptor del conocimiento transmitido por el docente, lo crea a partir de la cuestión objeto de debate planteada.

Además de los objetivos mencionados, cabe resaltar el fomento de la adquisición de competencias comunicativas y de argumentación en el alumnado. Resulta imprescindible que los egresados en disciplinas jurídico-políticas estén capacitados para construir argumentos bien estructurados que desarrollen un discurso consistente y coherente. Para finalizar, podemos afirmar que la experiencia se ha estructurado con la finalidad de posibilitar una educación en competencias desarrollando una actividad de aprendizaje que resulte útil a los estudiantes, no solo en las asignaturas de índole histórico, sino en su carrera académica y vida profesional.

3. METODOLOGÍA

La actividad acoge el formato de debate académico, para el cual se han dedicado cuatro sesiones de hora y media cada una de ellas. Su estructura seguía una sistemática clara, iniciando con una clase magistral en las que el equipo docente explicaba el marco teórico de los contenidos sobre los cuales versaba la práctica.

Finalizada esta exposición, se dividía a los estudiantes en dos grupos, asignándoles una posición respecto a distintas cuestiones de índole político-jurídica de gran trascendencia en nuestra historia que tienen resonancia en la actualidad. En concreto los temas que han sido objeto de análisis han sido la existencia de una segunda Cámara parlamentaria; la ampliación del sufragio; la descentralización política y territorial y la monarquía como forma política del Estado.

Los diversos debates se han celebrado conforme a una misma dinámica dividida en dos secciones. Por un lado, una primera fase escrita que debe entregarse vía Campus Virtual. Por otro lado, una segunda parte oral que se realiza de forma presencial en clase el día convocado, siendo imprescindible realizar ambas para poder puntuar el ejercicio.

En el primer estadio de la actividad los estudiantes debían preparar ambas posturas (a favor y en contra) del tema planteado. El contenido de este trabajo escrito, individual y autónomo, comprendía unos elementos mínimos. De este modo, se exigía la realización de un análisis histórico; a continuación, tenían que exponer los beneficios que apoyaban una y otra propuesta y, en tercer lugar, señalar los principales argumentos en contra de una y otra opción. En todo caso, resultaba imprescindible citar las fuentes empleadas. Para su realización el alumnado ha contado con unos materiales mínimos proporcionados por el profesorado entre los que podemos citar extractos de los diarios de Sesiones de las Cortes, prensa y artículos científicos. Para llevar a cabo esta experiencia docente, los estudiantes podían recurrir, además de estos recursos, a otras fuentes de consulta complementarias que considerasen pertinentes, siempre y cuando evidenciaran un mínimo de rigor científico. Entre los elementos objeto de

valoración en esta parte escrita se encontraban: el conocimiento de los antecedentes históricos del objeto de análisis; la capacidad para conectar los problemas y argumentos esgrimidos en el pasado con la realidad presente; así como la calidad y diversidad de fuentes empleadas.

La segunda fase de la actividad tenía lugar en el aula. De este modo, convocados los estudiantes en la fecha señalada para la realización del debate, momentos antes de su iniciación, el profesorado les congregaba aleatoriamente en dos grupos, asignándoles una u otra postura que debían defender frente a sus compañeros. Con carácter previo a la iniciación de la disputa, el docente realizaba un recordatorio de las normas por las que habría de regirse ésta, así como de los puntos objeto de evaluación, a saber: ajustar las intervenciones al tiempo fijado; la expresión oral; la argumentación y capacidad de persuasión; así como el respeto al turno de palabra.

Una vez formados los grupos, los discentes compartían sus trabajos entre los de su equipo y, tras ello, daba lugar el inicio de los debates. El tiempo estimado dedicado a la puesta en común era de 15 minutos. En este intervalo debían configurar la estrategia a seguir como equipo. De este modo, además de un trabajo de síntesis, en el que extractar los principales puntos fuertes de su postura y las flaquezas de la contraria, debían prever la conducta a seguir por el equipo contrario y, de este modo, anticiparse a los posibles ataques de sus adversarios con respuestas contundentes que no dejasen margen de duda a lo acertado de su posición. Al mismo tiempo, debían distribuir las intervenciones de cada uno de los integrantes. La estructura era la siguiente: presentación (5 minutos), réplica (10 minutos), contrarréplica (10 minutos) y conclusión (5 minutos), no pudiendo intervenir más de dos personas en cada fase. En los turnos de réplica y contrarréplica estaba permitido que los dos equipos intervinieran a la vez, aunque sin monopolizar el debate y procurando respetar los turnos de palabra. En las otras fases del debate sólo se permitía la intervención del equipo correspondiente. Durante la controversia, los estudiantes podían disponer de un esquema de no más de un folio, no pudiendo leerse totalmente ni la presentación de equipo ni las conclusiones.

4. RESULTADOS

La actividad que hemos presentado se encuentra consolidada, siendo desarrollada desde hace varios cursos académicos. No obstante, por lo que respecta a las dificultades surgidas durante la puesta en marcha de este proyecto, podemos afirmar que el episodio de emergencia sanitaria ocasionado por la Covid-19, ha constituido un impedimento para el transcurso normal de la actividad, aunque se intentó realizar vía online mediante la plataforma Google Meet. Pese a ello, los resultados en los dos últimos años son alentadores. En este sentido, destacamos los comentarios positivos plasmados por los estudiantes en un cuestionario que se les invitó a cumplimentar en la última sesión, donde han destacado la gran utilidad de esta iniciativa docente, reforzando sus conocimientos y adquiriendo nuevas perspectivas de análisis de la realidad que les rodea.

En concreto, nuestros estudiantes han valorado que la actividad les haya permitido conectar muchas cuestiones de actualidad política/jurídica con episodios concretos de nuestra historia reciente. Conocer estas experiencias pasadas, les ha aportado mayores elementos de juicio con los que afrontar las posibles soluciones que exige el presente. Así, por ejemplo, los estudiantes han puesto de manifiesto cómo los debates decimonónicos acerca de la universalización del sufragio, ilustran nuevos planteamientos de cara a plantear la extensión del voto a personas con diversidad funcional o su limitación por razón de edad. De igual forma, la histórica cuestión territorial, obliga a un detenido examen acerca de las funciones y valor que cabe atribuir al Senado, debiendo alejarse de posturas simplistas que distan de la realidad de la compleja distribución administrativa y política de nuestro Estado.

En conclusión, es posible afirmar que los objetivos concretos que nos planteamos con la puesta en marcha de este proyecto han sido ampliamente conseguidos superando nuestras expectativas. Por un lado, la trascendencia histórica y la repercusión de los temas abordados permiten que los desafíos de nuestro tiempo penetren en el aula, logrando una verdadera transferencia de conocimiento.

Además, con la implementación de esta actividad se ha logrado fomentar en los estudiantes la adquisición de competencias y contenidos, estimulando su reflexión crítica, contribuyendo a su formación integral y promoviendo el aprendizaje activo de las asignaturas históricas. El discente no se ha limitado a recibir el conocimiento, sino que lo construye, erigiéndose en protagonista de su proceso formativo.

Para la realización de esta actividad el estudiante ha debido adentrarse en el estudio de técnicas de argumentación contribuyendo, del mismo modo, a mejorar su expresión oral, su iniciativa, así como el trabajo en equipo. Del mismo modo, el empleo de herramientas legales, hemeroteca y fuentes bibliográficas ha dado lugar a que esta iniciativa haya hecho posible que los estudiantes alcancen competencias específicas y transversales.

El incremento del nivel del aprendizaje de los discentes que han participado en esta experiencia docente ha podido ser evaluado gracias a los exámenes finales. En efecto, desde que hemos implementado esta práctica, se ha elevado la nota media de los alumnos que cursan la asignatura con respecto a otros años. Por otro lado, desde el momento en que se ha podido realizar la práctica de forma presencial, también ha mejorado la calificación del alumnado, en un porcentaje del 30% de aprobado superior al que hubo en pandemia.

5. CONCLUSIONES

La experiencia docente que hemos tenido oportunidad de presentar constituye un recurso válido para que los estudiantes de Historia del Derecho -del Grado en Derecho, y de Historia Constitucional -del Grado en Ciencias Políticas y Función Pública-, adquieran las principales competencias generales de la titulación. En nuestra opinión, las nuevas tecnologías han revolucionado la sociedad en todas sus facetas, no siendo el sistema universitario una excepción. Sin embargo, en este último ámbito presentan una serie de luces y sombras que hay que tener en cuenta. En este sentido, si bien han reportado grandes ventajas, desarrollando nuevas formas de transmisión de la información y de comunicación, han devaluado, asimismo, habilidades básicas

en este ámbito que resultan cruciales para nuestros estudiantes. A modo de ejemplo, podemos destacar la escucha activa, una adecuada comunicación oral con capacidad de construir un discurso coherente y persuasivo, etc. Lograr superar estos déficits resulta imprescindible para el futuro éxito profesional de nuestros discentes. Por otro lado, el diseño con el que ha sido configurada esta actividad, ha permitido dotar a estas habilidades de un contenido ético que permita el reforzamiento de los valores de nuestro ordenamiento jurídico al mismo tiempo que promover el espíritu crítico como elemento crucial para la madurez del individuo y de la sociedad en su conjunto.

Al mismo tiempo, ha revelado la importancia de las asignaturas de índole histórico-jurídica como grandes maestras de nuestro pasado, y guías con las que afrontar los problemas de nuestro presente. Estas enseñanzas cobran un especial significado en lo que a las ciencias jurídico-políticas se refiere, toda vez que, como ciencias sociales, toman a la persona como foco de estudio, en estos casos en su dimensión jurídica y política, esferas en las que el factor tiempo opera como agente decisivo en su configuración. Llegados a este punto, actividades como la que hemos presentado, permiten reflexionar sobre el estado de nuestro sistema de Derecho y su adecuación a los principios sobre los que se asienta. En este escenario, las lecciones de nuestro pasado se erigen como mejores garantías del afianzamiento de nuestro Estado democrático.

BIBLIOGRAFÍA

Cuervo, J.A., Garcés Arboleda, A.M., Castaño Serna, D.M., Tovar Valderrama, V.M., (2023). Impacto de la metodología de debate como técnica de enseñanza–aprendizaje en población universitaria, *El Ágora*, (23-1), 225-243. https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/download/5177/5118/26982.

Esteban Ríos, J. (2021). El debate como herramienta para reforzar el aprendizaje del derecho, en *Libro de actas* CIMIE21 de AMIE. https://amieedu.org/actascimie21/.

Melchor Giménez, E. (2022). Una experiencia docente de aplicación del debate en la enseñanza de Ciencias Jurídicas, en C. R. García Ruiz, A. Fillol Mazo, D. Carrizo Aguado (coord.), *La formación en derecho basada en*

competencias: especial referencia al método de casos, (pp. 277-289). Dykinson.

Vega Ramírez, L., Ávalos Ramos, M., Merma-Molina, G., Gavilan-Martin, D. (2015). Nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio en M.T. Tortosa Ybáñez, J.D. Alvarez Teruel, N. Pellín Buades (coord.), *XIII Jornades de Xarxes d'Investigació en Docència Universitària. Noves estratègies organitzatives i metodològiques en la formació universitària per a respondre a la necessitat d'adaptació i canvi*, (pp. 1851-1864). Universidad de Alicante.

EL DEBATE. LA PROFUNDIZACIÓN TEÓRICA A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA PARA EL CASO DEL DERECHO PENAL

Alicia Rodríguez Sánchez
Personal Investigador en Formación (predoctoral USAL- BS)

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL DEBATE COMO RESULTADO DE UNA BÚSQUEDA ACTIVA DE ALTERNATIVAS. 3. ADAPTACIÓN DEL MODELO DE DEBATE A LAS NECESIDADES DEL AULA Y LA MATERIA. 3.1. Debate rápido - modelo 1. 3.2. Debate profundo - modelo 2. 4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES. 5. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

La *innovación* en derecho y en general en el ámbito docente, tiene en la actualidad una especial relevancia en el ámbito universitario, intentando mejorar la calidad de la educación (Briones, 2017: pp. 39-59); sin embargo en ocasiones resulta especialmente complejo innovar con rigor y con técticas o herramientas verdaderamente útiles debido a la escasa información de la que se dispone sobre los resultados y técnicas de otros compañeros. A estas cuestiones, se le une otra primordial, que es el halo de seriedad del que muchas veces, sin sentido, es recubierto el derecho. Se intuye, que a diferencia de otras ciencias, el derecho queda relegado al estudio de la doctrina a través de manuales y sesiones de cátedra, empero, cada vez con más rigor para el estudio legal, encontramos técnicas innovadoras y de mejora de la docencia y con ello, del aprendizaje y los resultados finales del alumnado.

Eligiendo como objetivo principal el verdadero aprendizaje del alumnado, debemos buscar mecanismos óptimos para que la experiencia en el aula sea gratificante y de ella se obtengan las herramientas necesarias para una defensa individual de los conocimientos tan buena teoricamente como argumentativa. Con esa base comenzé las clases bajo una programación de actividades

que no fue demasiado fructifera y de ese error, nace la busqueda y los resultados que aquí se plasman.

El perfil del estudiente no es siempre el mismo y multitud de cuestiones individuales se revierten en el aula enviciando al resto de compañeros, como consecuencia ocurre que cuando pensamos en innovar, debemos tener presentes las multitudes de variables y aristas complejas y distintas a las que nos vamos a enfrentar (Ohihuela, 2019 y Ahumada, 2015: pp. 41-71). Tomando la base de la heterogeneidad del grupo, mi objetivo concreto en ese aula era que los alumnos de primer curso del grado en Derecho y en concreto en la asignatura de Introducción al Derecho Penal finalizaran el cuatrimestre no solo conociendo la materia que les abrirá las puertas a la materia de Teoría Jurídica del delito sino que fueran también capaces de manipular el Código Penal desde un aspecto crítico e interrogante. Así mismo, dotarlos de herramientas para discutir y discernir cuestiones relevantes desde el aspecto social pero con argumentaciones legales de referencia y actualizadas, de forma que además de conocer la materia sean capaces de defenderla ante un público lego o no lego en derecho. En la lucha para adquisición de competencias necesarias para la práctica por parte del alumnado, hay que abordarla desde la óptica de la coordinación de un grupo desigual, con premisas y creencias diferentes.

2. EL DEBATE COMO RESULTADO DE UNA BÚSQUEDA ACTIVA DE ALTERNATIVAS

Con el inicio del cuatrimestre se comienza con la planificación y desarrollo de las sesiones prácticas, pero se aprecia que la participación en el aula era verdaderamente escasa y la implicación del alumnado no era la que se necesitaba para el modelo que se les planteaba dado que requería que los alumnos después de prepararse las cuestiones de manera autónoma, en el aula las defendieran individualmente. Ante la insuficiencia de participación, se les plantea la puesta en común por grupos para una posterior argumentación. A consecuencia de ello, se obligó a un sistema *prueba-error* con otro modelo, que surgiriera mejores resultados, optando por intentar encontrar un mecanismo de adaptación hacia el debate (Ohihuela, 2019 y Ahumada: pp. 41-

71) puesto que la participación ya no individual, sino grupal, había derivado en un resultando mucho más provechoso.

A continuación se confirman los motivos de la elección de un modelo de debate adaptado, así como importancia, también, del trabajo hacía las competencias trasversales que no debemos dejar de lado (Zurutuza, 2019). Acto seguido se describen los dos modelos utilizados así como las ventajas e inconvenientes, y las mejoras a futuro.

El debate es una práctica muy extendida en el ámbito universitario, pero fuera de las aulas como actividad complementaria al estudio y dentro de un sistema de competiciones, sin embargo, con esta modalidad podemos lograr que el alumno mejore también en capacidades trasversales que son muy complejas de conseguir con el modelo docente actual y el ritmo vertiginoso de materias por trabajar y mientras alcanza igualmente competencias básicas en cuestiones teórico- prácticas de la asignatura en particular.

El trabajo en equipo es un elemento verdaderamente importante dentro del debate que se podrá trasladar a multitud de aspectos en la carrera laboral de los alumnos. Con la actividad de debate de nada sirve el trabajo autónomo e individual pues solo si el grupo logra triunfar también lo harán todos y cada uno de los sujetos que lo conformar. Además, se fomenta la capacidad de creatividad, tanto en los argumentos como en la capacidad de improvisación en las refutaciones. Solo con argumentos creativos y ágiles se logra una buena comunicación y con ello convencer no solo al público expectante sino al otro equipo y al jurado si lo hubiere.

Otra habilidad en la que se profundiza es en la capacidad de investigación, de gestión de la información y de análisis y síntesis. La investigación está presente a lo largo de la vida ya que la profundización de diferentes cuestiones concluye en argumentos sólidos que llevan a la asunción como propios. No obstante, para ello se precisa de una óptima gestión de la información, saber discernir la válida de aquella que no lo es y elegir las mejores fuentes para que en el debate la solidez argumentativa sea irrefutable dentro de unos márgenes lógicos. En el momento

actual de sobre información la capacidad de análisis es primordial, así como la síntesis para tomar solo aquello que sea explícitamente necesario para en el tiempo del que se dispone y que es ajustado se de sintetizadas las ideas de manera accesibles y comprensibles. En línea con lo anterior, la capacidad de planificación es un requisito imperioso en el debate, no se permiten excesos de tiempo. Pero igualmente también lo es para el lapso de preparación del que se dispone. La gestión por tanto de tiempo y plazos de manera individual y grupal es una forma de tender a la perfección de la redistribución de tareas y plazos para lograr que sea satisfactoria.

La comunicación escrita lleva un margen de tiempos para adquirir la idea y plasmarla de la mejor forma, sin embargo y aunque en el debate se dispone de este tiempo lo verdaderamente relevante es la capacidad de comunicación oral. La trasmisión de ideas complejas debe realizarme por la comunicación óptima para que el receptor reciba en la máxima parte lo que se pretende trasmitir y no quede abierto a su arbitrio de entendimiento. Es altamente costoso y más si se une con la necesidad de improvisación que requiere y precisa un buen debate. Por otro lado, los temas que generan debate y controversia en la sociedad suelen tener como elementos comunes la existencia de prejuicios prefijados al respecto que complican la comunicación entre iguales. Esto confluye en un punto, y es la capacidad de adaptación y la capacidad de crítica. Las diferencias entre los miembros del grupo que pueden surgir les obligan a una adaptación, deshaciéndose de los prejuicios previos y tendiendo al objetivo de aprender y plantearse el tema de manera abierta con nuevos horizontes. Además, este proceso deberá seguir durante el curso del debate, adaptándose a las cuestiones ofrecidas por el grupo contrario y teniendo que ser capaces de refutarlas de manera conveniente, utilizando la capacidad de argumentación e improvisación[380]. La capacidad de aplicar los conocimientos en

[380] En los modelos de debate que se plantean a continuación no se trabaja con el modelo de jurado que dicta quién es el equipo vencedor, pero si hay un espacio posterior en el que el profesor otorga un *feedback* crítico en el que se puntualizan los objetivos logrados y pendientes, dando así mismo la oportunidad de autocrítica a los miembros de ambos “equipos”.

la práctica no siempre es sencilla y el sistema de debate permite multitud de opciones desde un enfoque únicamente teórico, la aplicación de la teoría en la práctica o la conveniencia de decisiones.

3. ADAPTACIÓN DEL MODELO DE DEBATE A LAS NECESIDADES DEL AULA Y LA MATERAL

Tras el trabajo y preparación previo, tomando la información de la que disponía y adaptando el modelo de debate universitario a las necesidades del aula y la materia, recibí una grata recompensa y es que tras la primera sesión los resultados fueron fructíferos y por ello se trasladó el modelo al resto del cuatrimestre con adaptaciones e incluyendo nuevos requisitos o pautas. La propuesta que se formula es la siguiente[381], avisar en la sesión anterior, con tiempo suficiente, que se llevará a cabo o bien un modelo de actividad de debate rápido o un modelo de debate profundo y así el alumnado decida si participará o no. En el caso de que se trate del primer modelo basta con indicarlo y puntualizar sobre la materia elegida. Si se trata del segundo de los modelos, se precisará más tiempo, pues los grupos deben quedan conformados y la materia y pregunta suficientemente claras. El tiempo desde que se indica la actividad hasta que se realiza, en este segundo caso, debe ser superior al anterior y valorar la dificultad de preparación según la materia, pero en ambos casos el conocimiento teórico será previo. La actividad de debate en modelo 1 y 2 se pretende intercalar semanalmente o por quincenas, en aras a las materias explicadas y el tiempo del que se dispone. En todo caso, el tiempo de dedicación en el aula será de una hora a la semana de una total de cuatro que dispone la

[381] Debo puntualizar que, aunque la actividad a nivel aula y curso fue provechosa, para el curso siguiente se tratará de adaptar de nuevo a las necesidades de la materia con mayor conocimiento. También se deberá ir haciendo un seguimiento claro de los avances, así como cuantificar aquellos que sean oportunos para, en un futuro conseguir perfeccionar el modelo sugerido e ir añadiendo poco a poco elementos tales como un jurado que puede ser de alumnos de cursos superiores o del mismo aula, plantearlo como actividad obligatoria o evaluable, etcétera. También se intentará formar al alumnado en aspectos más técnicos para poder desarrollar el modelo a lo largo de su etapa universitaria en las asignaturas del área de manera continua y se trasladable a otras situaciones.

asignatura (en el caso trabajado, Introducción al Derecho Penal). Siempre y en todo caso, la explicación debe ser clara y precisa, habilitándose un tiempo en dudas. En alguna ocasión también se puede dejar a criterios del aula por mayoría la decisión de la temática entre varias ofertas y siempre sometida a una validación posterior según la conveniencia y adaptación.

Debemos tener presente que en los dos casos que se recogen no se sigue en su totalidad el modelo de debate universitario extendido en España. En este caso, la temática y problemática esta explicada y planteada ya desde diferentes posiciones y los alumnos deben completar los argumentos y presentarlos como resultados reales tomando de referencia el panorama legal actual en nuestro país.

3.1. Debate rápido – modelo 1

La propuesta consiste en, una vez explicada la materia desde la óptica más teórica y planteadas cuestiones controvertidas y situaciones sin consenso, plantear la discusión sobre esas posiciones que a priori parecen que están enfrentadas en el panorama nacional (sirva de ejemplo: la prisión permanente revisable y la criticada conveniencia con la Constitución de 1978, por gran peso de la doctrina). Una vez finalizada la sesión y antes de comenzar la siguiente, se pregunta en el aula sobre la posición a favor o en contra del modelo actual de cada uno de los estudiantes. Una vez identificadas sus posiciones, se dividen en varios grupos cada una de las posiciones (a favor y en contra), formulando tantos enfrentamientos entre las dos posiciones como grupos dispongamos. Aunque la semana anterior se avisa de que se procederá a la actividad solo en este momento los grupos conocen la materia a debatir y se deja únicamente entorno a quince minutos antes de comenzar para que se preparen los argumentos. Se lanza así un interrogante genérico como: ¿Considera que la actual regulación de la prisión permanente revisable se ajusta al modelo de Estado Social y Democrático de Derecho? El primero de los modelos se una actividad aparentemente más sencilla que la actividad de debate profundo, sin embargo, el tiempo de preparación es inferior y no hay período suficiente para lograr presentar (a priori) buenos argumentos e

investigar con profundidad sobre la posición. No obstante, y aunque parezca que se caería en simples opiniones la pauta que se tiene como base es tomar la teoría de la que se dispone y argumentar en torno a ella. Genera la necesidad de una gran capacidad de improvisación que también es muy compleja en la etapa formativa en la que se plantea.

Con grupos de entre seis y diez personas para cada una de las posiciones, los alumnos deben organizarse para participar. En este modelo no persigue seguir la estricta referencia al modelo de debate universitario y mientras que se permite la participación por turnos ordenados de ambos equipos, se deja a su elección el orden de participación, incluso no siendo necesaria la de todos, pues se permiten las figuras de los *investigadores* que son los encargados de preparar refutaciones mientras el curso del debate para que el resto de los compañeros las defiendan. La pauta del tiempo si está prefijada y en ningún caso puede ser superior a noventa segundos, permitiéndose refutaciones y preguntas al otro grupo que está obligado a responderlas. Es obligatorio que antes de finalizar un miembro de cada equipo haga un alegato final defendiendo su argumentación. Las participaciones son intercalas entre ambos grupos y el profesor al finalizar tiene que puntualizar aquellas cuestiones de mayor relevancia u ofrecer comentarios sobre las cuestiones que lo merezcan.

Los resultados en este modelo no fueron siempre los deseados, pues en ocasiones los grupos que no participaban en ese turno estaban pendientes de crear sus argumentaciones y no en atención al grupo, logrando disponer de mayor tiempo que otros compañeros. También existía una tendencia a llevar argumentaciones a posiciones políticas o punitivas más que a cuestiones verdaderamente penales y garantistas que se fue suavizando a lo largo del cuatrimestre. Tras la finalización se ofreció al resto de alumnos que se identificarán si tras el debate los argumentos de un equipo habían hecho cambiar los suyos que a priori disponía, hallándose cambios en alguna ocasión lo que servía también de recompensa para los debatientes.

3.2. Debate profundo – modelo 2

El segundo modelo de actividad, coincide con un modelo de debate mucho más profundo y real que el primer modelo y con mayores semejanzas al modelo de debate universitario al uso y conocido por la mayoría. En este caso el docente decide un tema de relvancia no solo desde la ópticca teórica sino que puede nacer del visionado de una película en el aula o un documental, de una lectura reflexiva o de una experiencia de vida mediante el testimonio personal. Una vez planteada la cuestión, (sirva a modo de ejemplo: la legalizcion de la venta de drogas o la reinserción social tras el cumplimiento efectivo de una pena grave), el docente crea grupos dos grupos de cinco personas sin importar sus creencias previas sobre la materia (a difencia del modelo anterior) entre los voluntarios. Tras ello, se pasa a otorgar una posición a cada grupo, a favor o en contra de la materia citada.

Serán los propios componentes de los grupos los que decidan que función tendrán dentro del grupo; uno de los miembros de cada equipo presentará la materia desde la óptica de su posición, tres deberán refutar de manera ordenada las intervenciones de los refutadores del otro equipo, preguntar o responder las cuestiones planteadas. Siempre deben mantener el orden establecido y está prohibida cualquier conducta que se extralimite de los márgenes tolerables en un aula universitaria. Finalmente, uno de cada equipo deberá concluir su intervención no dedicando este espacio más que a afianzar la idea defendida. Así mismo se limita el tiempo por intervención y se permite la utilización de medios tecnologicos, acusticos o visuales en las intervenciones siempre que esté justificada su utilidad y sirvan de verdadero apoyo. Además existe un criterio de tiempos muy claros y pre marcados, que se dividen así para mantener cierta agilidad en la actividad fomentando y trabajando la capacidad de síntesis.

a. Primer turno: turno de presentación, unicamente podrá decirsare a ello una persona de cada equipo será la encargada de presentar el tema desde la posición otorgada en un máximo de tres minutos, así como la idea y los elementos clave que defenderá su equipo.

b. Segundo turno: está dividido en tres partes por turnos intercaldos de los equipos. Es el denominado turno de las refutaciones[382], en este caso disponen de un máximo de cuatro minutos por intervención y su función es esencial. Deben de presentar toda la documentación optenida en sus investigaciones y defenderla mediante un razonamiento válido y con capacidad de ser falsado, así como con evidencias sólidas de su posición. Es un turno en el que además se permite interpelar al otro equipo y realizar preguntas, precisando de gran capacidad de improvisación.

c. Tercer y último turno: turno de conclusión. Un miembro de cada equipo en un máximo de tres minutos debe conlcuir en el argumento de sus compañeros. Se deben centrar en fallos del aspecto argumentativo del rival y enfatizar en los suyos propios más relevantes que les lleven a convencer al publico espectante (y al jurado si lo hubiere).

Cada semana que se propone el tipo de actividad descrita se van eligiendo alumnos nuevos con el fin de que el máximo de ellos participe a lo largo del cuatrimestre. Por el momento, en este modelo, no se utiliza la posibilidad de que exista un jurado y señale un ganador pues no se pretendía que fuera una competición al uso dado que además, la participación no entraba dentro de la evaluación.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El modelo del debate no es en sí mismo una innovación pero plateado desde la óptica penal encontramos numerosas situaciones positivas e innovadoras. En las cuestiones de relevancia teórica para las que no solo la sociedad está dividida, sino también la doctrina supone esta actividad en el aula resultados óptimos, que no solo se desprenden de su implicación durante el curso, sino también en los excelentes efectos en la prueba final para aquellas cuestiones que versaban sobre las materias debatidas. La implicación del alumado en la materia creció de manera significactiva así como la asistencia

[382] Están divididas en tres turnos por equipo, aunque lo habitual en el debate universitario son dos refutadores, sin embargo, así, estamos ayudando a la participación de un mayor número de alumnos por turno.

a clase y la involucración en la actividad de debate pese a no ser ni obligatoria ni evaluable. Con una participación de alrededor del treinta por ciento con la que se inició el curso, se finalizó de media con entorno a un sesenta por cierto. La calidad de la argumentación fue una de las cuestiones de mayor relevancia desde la perspectiva docente así como la aplicación de conocimientos teóricos de calidad.

El alumnado se mostró implicado y cumplió con los presupuestos que se pretendian. Con mayor acierto hacia la finalización del cuatrimentre, buscaban manifestaciones doctrinales de su idea para plantearselas a los compañeros y demostrar así que la posición matenida se encontraba plemanete justificada y esto nos derivó a dos conlusiones óptimas, se generaban en el grupo dudas y alternativas a estudios que parecian doctrina irretutable y llevaba a la tolerancia hacia lo diferente (se pretende seguir ahondando en esta conclusión señalando en la siguiente experiencia un grupo ganador del debate). Por ultimo, se consiguió que mostrarn gran inquietud por la realidad, trasladándose al derecho penal hasta el punto más social pero alejandose de las tertulias de televisión, las lecturas sencillas de cuestiones hipercomplejas o los comentarios de supuestos expertos en, por ejemplo, redes sociales. El mayor beneficio fue que el alumnado, de menera general, fuera capaz de desterrar comentarios aparentemente fundados en derecho de una manera agil y rápida en cuestiones trabajadas como la prisión permanente revisable, la hiper-regulación penal de los delitos de peligro, la super comentada reforma de los delitos sobre la libertad sexual y la conocida como ley del “solo si es si” o la supuesta alta tasa de reincidencia en España.

Pese a que los resultados fueron muy satisfactorios debemos tener en cuenta que la temática debe ser de actualidad y presentarse con controversia para la que la posición mayoritaria no esté definida y se halle socialmnete y/o juricademente una dicotomía clara. El tema debe generar interés entre los estudiantes para que se involucren de una manera personal y debe quedar muy claro desde el principio que el debate no se trata de dar una siemple opinión personal, sino que tiene que existir un claro fudamento y es una obligación presentarlo con una argumentación sólida, ya que con meras creencias u opiniones caemos en debates sin soporte que se

pueden encontrar en foros no especializados. Con esto, se irá tendiendo a otros modelos de actividades con enfrentamientos y argumnetaciones más directos y con grupos de menores participantes en los que todos y cada uno de los miembros participarán oralmente.

Como los resultados del curso anterior fueron bastante satisfactorios, en los nuevos cursos se plateará la iniciativa con mucha más profundización y un cronograma tasado y pautado, teniendo en cuenta las carencias y errores el año anterior y pretendiendo así ir mejorando curso y a curso siempre con posibilidades y opciones de adaptación. Además se comenzarán a recoger evidencias científicas cuantificables para su posterior estudio con mayor régimen de detalle y rigor científico.

BIBLIOGRAFÍA

AHUMADA CARAZO, R., BARATAS IGLESIAS, I., MERIDA SANZ, D. (2015). El "debate universitario" en la práctica de la asignatura Gestión de Empresas II del grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad del País Vasco, *Revista Iberoamericana de relaciones laborales*, nº 33. pp. 41-71.

BRIONES MARTINEZ, I. (2017). "Innovación para la mejora de la calidad docente en España", pp39-59, en AAVV. *¿Cómo la innovación mejora la calidad de la enseñanza en derecho?: propuestas en un mundo globalizado*, Thomson Reuters Aranzadi.

CANTERO SAÍZ, M., TORRE OLMO, B (2018). "El debate universitario una experiencia de aprendizaje trasversal" en SANTOS MARTÍNEZ, C.J. *Formulación de los nuevos espacios docentes*, Tecnos.

OHIHUELA GALLARDO, F; SIERRA CASANOVA, C (2019). "El debate universitario como recurso dinamizador y de motivación para el desarrollo de competencias" en AAVV. *Evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior*. Libro de actas: Asociación Española de Psicología Conductual.

ZURUTUZA, C. (2019). "El debate universitario como herramienta de formación en competencias trasversales" en FELIPE MORALES, A y PEÑA ACUÑA, B, *Estudios sobre innovaciones educativas*, Pirámide.

Capítulo 54

UNA EXPERIENCIA INNOVADORA DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL ESTUDIO DE LAS FUENTES INFORMATIVAS COMO MEDIO DE CONOCIMIENTO DE LAS PROBLEMÁTICAS JURÍDICAS ACTUALES

Vanesa Sánchez Ballesteros
Profesora Sustituta Interina de Derecho Civil de la Universidad de Jaén

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. CONTEXTUALIZACIÓN. 3. OBJETIVOS. 4. METODOLOGÍA. 5. DESARROLLO. 5.1. 5.1. Factores a tener en cuenta con carácter previo. 5.2. Funcionamiento y desarrollo. 6. RESULTADOS. 7. CONCLUSIONES. 8. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

Este estudio de innovación docente se basa en una experiencia universitaria en el campo jurídico, con el objetivo de integrar los contenidos teóricos con situaciones de la vida real que demandan soluciones legales. La metodología activa se enfoca en conectar la realidad jurídica con los conocimientos impartidos en clase, a través de la investigación individual y colectiva de procesos actuales y el uso de medios de información gracias a las noticias on line. Se busca facilitar la comprensión y construcción significativa del conocimiento, formando profesionales del Derecho que puedan transformar el mundo y proteger los derechos de los ciudadanos. Esta metodología no solo proporciona conocimiento jurídico, sino también competencias TIC, transversales y habilidades sociales necesarias para una carrera profesional exitosa.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta experiencia de innovación docente se plantea en el contexto universitario, en el Grado de Derecho de la Universidad de Jaén en el grupo de segundo curso de tarde. Se llevó a cabo en el curso 2021-2022, segundo cuatrimestre en la asignatura de Derechos Reales. El grupo en el que se desarrolló estaba

compuesto por estudiantes de alrededor de 19 años, aunque se encontraba un pequeño grupo de edad más avanzada, de unos cuarenta años de media, lo que producía una situación heterogénea, no sólo por la edad, sino por lo que conlleva, ya que el grupo de mayor madurez otorgaba al resto un gran valor, una motivación por el conocimiento desde un punto de vista más pragmático y razonado. El diagnóstico del perfil del alumnado que nos encontramos era diverso, pero con un carácter activo en pro de adquirir conocimientos prácticos basándose en la aportación de sus experiencias personales que compartían con los demás. Así mismo, la mayoría de los alumnos tenían un gran nivel de conocimientos digitales. En cuanto a su número, no especialmente amplio, tornaba entre unos 45 alumnos/as, aunque no asistían habitualmente todos, lo normal era la asistencia y participación de unos 30.

3. OBJETIVOS

Es fundamental en la elaboración de una actividad metodológica activa, la planificación, analizando los objetivos pretendidos para lograr una consecución eficaz de resultados y valorar la adecuación de la actividad a la finalidad planteada. Entre los objetivos más importantes que podemos resaltar se encuentran:

- Estudiar los contenidos jurídicos de la materia de Derechos Reales, incluyendo los de uso y disfrute, los de garantía y la adquisición preferente, sin dejar de lado la institución de Registros debido a su conexión directa.
- Analizar, a través de la metodología expositiva, los contenidos de Derechos Reales desde un punto de vista teórico para obtener conocimientos jurídicos fundamentales.
- Identificar los contenidos teóricos aprendidos con situaciones prácticas para establecer una clara correspondencia entre teoría y práctica.
- Aprender a buscar situaciones de la sociedad que correspondan a los conocimientos teóricos adquiridos, con el objetivo de asociar coherentemente lo expuesto en

clase y, de esa manera, dar sentido al conocimiento adquirido.

- Investigar, a través del trabajo autónomo, la práctica de las fuentes informativas, estudiando su normativa, función y consecuencias.
- Trabajar con la metodología grupal activa, desarrollando habilidades teóricas y competencias transversales y sociales, ya que la correcta interacción del equipo de trabajo será fundamental para el éxito del proyecto.
- Explicar, a través de metodologías activas y herramientas TIC, el porqué de la elección de la noticia seleccionada y relacionarla con los conocimientos adquiridos para compartir los avances obtenidos por los diferentes grupos de alumnos.
- Fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis del alumno, a través de la reflexión y la evaluación de las situaciones prácticas identificadas y la revisión crítica de las fuentes informativas utilizadas, con el fin de desarrollar habilidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones informadas.
- Impulsar la colaboración y el trabajo en equipo entre los alumnos, promoviendo la participación activa y la contribución individual en la construcción del conocimiento compartido, mediante la realización de actividades en grupo y la retroalimentación constante entre los miembros del equipo.
- Promover el respeto, la empatía y la escucha activa entre los alumnos, fomentando la valoración de las ideas y perspectivas de los demás y la construcción de un ambiente de aprendizaje respetuoso y colaborativo, a través de dinámicas de grupo, la participación en debates y la resolución conjunta de problemas.
- Desarrollar la fluidez de comunicación y expresión de los estudiantes a través de la elaboración de informes, presentaciones en grupo y la defensa de los mismos ante la clase. De esta forma, se busca mejorar la capacidad de los estudiantes para comunicar de manera clara y efectiva sus ideas y conocimientos, así como para trabajar en equipo y exponer sus resultados de forma persuasiva.

En definitiva, elaborar una hoja de ruta de cada uno de los alumnos, potenciando sus conocimientos a través de la realización de una actividad en equipo, conectando la teoría y la práctica real mostrada a través de las fuentes informativas contemporáneas, pues de eso modo, la unión de la realidad fomentará la necesidad de estudio y la motivación del alumnado por llevar a cabo el trabajo, no sólo en el momento de la práctica, sino en el futuro, por los resultados tan beneficiosos que aportan encontrar un sentido a su vocación como buenos profesionales.

4. METODOLOGÍA

La aplicación de la experiencia de innovación docente basada en la búsqueda de casos reales de Derechos Reales en fuentes informativas, tanto digitales como analógicas, ha propiciado la utilización de diversas metodologías activas desarrollando numerosas competencias tanto específicas, transversales, como sociales, buscando la consecución del conocimiento de forma práctica y aplicada a la realidad, pues es inexcusable la conexión de la teoría con la práctica como medio de motivación al proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilite la conexión real de las expectativas profesionales del alumnado en la búsqueda del conocimiento jurídico.

Las metodologías activas utilizadas desarrollan diversas competencias a través de la investigación como el trabajo autónomo, la participación grupal y colaborativa, y el análisis de las cuestiones que se exponen desplegando habilidades de comunicación y expresión. Entre las metodologías más destacadas:

- Utilización de noticias actuales como recurso didáctico: La utilización de noticias actuales en la enseñanza universitaria es una práctica que ha ganado popularidad en los últimos años, ya que permite conectar la teoría con la práctica real y aumenta la motivación y el interés del alumnado en la materia. En este sentido, un estudio concluyó (Carver y Kellough, 2007; pp. 29-38) en que la utilización de noticias actuales en el aula puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes y aumentar su comprensión de los conceptos teóricos (Medina, 2013; pp. 99-118).

- Trabajo autónomo y en grupo: El trabajo autónomo y en grupo es otra estrategia pedagógica que ha demostrado ser efectiva en la enseñanza universitaria, pues esta metodología (Millis y Cottell, 1998) permite a los estudiantes participar activamente en el proceso de aprendizaje, desarrollar habilidades sociales y mejorar su capacidad para resolver problemas. Además, el trabajo autónomo les ayuda a desarrollar habilidades de investigación y análisis crítico. En relación al grupo, a través de metodología del aprendizaje cooperativo se promueve la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, fomentando el trabajo en equipo y la colaboración entre los miembros del grupo. Desde la perspectiva pedagógica, esta metodología se fundamenta en la teoría del aprendizaje social y la teoría del aprendizaje cooperativo, demostrando su eficacia para mejorar el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes universitarios (Johnson, Johnson, & Smith, 2007). No obstante, para su eficaz aplicación se ha de tener en cuenta diferentes cuestiones, desde el número de grupos y su composición (Kagan, 1994), como la dinámica en la gestión del tiempo para que sea efectivo.
- La metodología basada en proyectos es una estrategia pedagógica (Bové & Muñoz, 2013), que busca fomentar el aprendizaje significativo y la resolución de problemas a través de la realización de proyectos prácticos, como ocurre en nuestra experiencia de innovación asentada en la búsqueda de noticias reales relacionadas con nuestra materia. A través de su uso, el alumnado deberá de trabajar de forma autónoma en la elección de la noticia, su planificación de estudio, investigación, desarrollo y presentación. Se fomenta, de ese modo, el aprendizaje activo y participativo, el desarrollo de habilidades transversales como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la creatividad (Torrano y González, 2014). También genera mayor motivación e implicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje significativo y

transferencia de los conocimientos adquiridos a situaciones reales.

- Evaluación formativa y compartida: Esta es una práctica que permite a los estudiantes recibir retroalimentación sobre su aprendizaje de forma constante, constructiva y colaborar en el proceso de evaluación. Esta metodología (Knight y Yorke, 2004) puede mejorar el aprendizaje de los estudiantes identificando sus fortalezas y debilidades, ajustando su propio proceso de aprendizaje en consecuencia.

La mejora de la capacidad de comunicación y expresión (Garay & Garrido, 2016), es una habilidad de gran relevancia para los estudiantes universitarios de cualquier disciplina, ya que les permite compartir sus conocimientos y colaborar efectivamente en proyectos grupales, así como desarrollar habilidades de liderazgo y persuasión. Además, la capacidad de comunicarse de manera clara y efectiva también es esencial para su futura carrera profesional, así como personal.

La metodología empleada en esta experiencia de innovación docente se centra en la integración de diversas herramientas tecnológicas en la enseñanza de la materia (García, & Cabero, 2013; pp. 1-16) de Derechos Reales. Se utilizan plataformas virtuales para la búsqueda de noticias, así como herramientas como PowerPoint, Prezi y Google Slides para crear presentaciones visuales atractivas. Además, se emplean herramientas como Google Drive, Dropbox y Microsoft Teams para facilitar la colaboración en línea entre los estudiantes. Esta metodología fomenta el aprendizaje activo y colaborativo, promoviendo la participación, el trabajo en equipo, la reflexión crítica y la aplicación práctica de los conocimientos. Asimismo, permite adaptar el ritmo de aprendizaje a las necesidades de cada estudiante, destacando la importancia de las competencias digitales en la educación universitaria.

5. DESARROLLO

Una vez estructurada la ejecución de la experiencia hay que tener en cuenta:

5.1. Factores a tener en cuenta con carácter previo

- Es crucial realizar un diagnóstico de los conocimientos significativos del estudiante al que se dirige la actividad. En este caso, se analizará el perfil de los alumnos del Grado en Derecho de la Universidad de Jaén, donde se llevará a cabo la actividad. Observar al alumno y evaluar sus competencias previas es fundamental para garantizar el éxito de la metodología propuesta. El diagnóstico de la situación formativa y tecnológica es necesario para determinar si el alumnado posee los conocimientos jurídicos y tecnológicos necesarios para aplicar esta actividad de manera efectiva.
- El número de participantes en la actividad, en nuestro caso, era manejable pues nos encontrábamos con un potencial de cuarenta y cinco alumnos, aunque reales tornaba en treinta, cuyas características propiciaban su utilización y de este modo, se dividieron en grupos de trabajo de dos o tres personas para su estudio y posterior puesta en común con el resto.
- La elección del estudio sobre el que se trabajará, no obstante, en nuestro caso fue sobre las distintas clasificaciones del derecho real de posesión, su concepto, características, regulación normativa, jurisprudencia y ejemplos.
- Las sesiones que se necesitarán y el tiempo estimado para la actividad que deberán de ser planificadas con tiempo suficiente para comunicarlo a los alumnos/as previamente y motivar en su interés y participación.
- En definitiva, factores que serán necesario considerar para que la actividad tenga posibilidad de éxito.

5.2. Funcionamiento y desarrollo

Para llevar a cabo esta actividad, en primer lugar, debe de plantearse en el tiempo en el que se constate de la evolución del aprendizaje de la asignatura y que se haya avanzado de forma considerable, pues de eso modo los conocimientos expuestos han

podido dejar ya poso e interiorizado por los alumnos, de tal modo que tengan la capacidad, mayor o menor, de haber comprendido el funcionamiento de los derechos reales, conceptualización y clasificación.

En la hora de prácticas, la profesora explicó el contenido del ejercicio, que consistió:

En primer lugar, los alumnos debían de hacer grupos de 3 o 4 personas de entre los asistentes, pues será para realizarla durante la sesión que se plantea.

En segundo lugar, se plantea la dinámica y funcionamiento. Se trata de buscar una noticia informativa en periódicos digitales o analógicos (que proporcionó la profesora) relacionadas con la materia expuesta en clase, Derechos Reales. El objetivo, mostrar la utilidad real de los contenidos. Una vez escogida la noticia en cuestión por cada grupo, han de analizar su contenido, su enclave jurídico y su repercusión social. Y, por último, debían de razonar por qué han elegido la noticia.

En tercer lugar, se dará paso, tras el estudio y búsqueda de los datos, para que cada grupo exponga los resultados de su investigación y argumente la conexión de ésta con la materia expuesta en clase. Se ofrecerá tras la exposición de cada grupo un turno de preguntas y sugerencias, pues de este modo, los compañeros podrán resolver las dudas en relación con el trabajo.

Y, por último, en cuarto lugar, tras las exposiciones de los trabajos de cada grupo, el profesor preguntaba al alumnado sobre sus preferencias y sensaciones en relación a la actividad, con el objetivo de aprender de la experiencia y, sobre todo, abordar posibles mejoras de su ejecución.

6. RESULTADOS

En cuanto a los resultados, se ha de añadir que todas las dinámicas propuestas en clase se han valorado y afrontado con gran interés por parte del alumnado. El hecho de salir de la dinámica de la exposición magistral por parte del profesor, lo agradecen enormemente a través de su participación, especialmente por ser una generación acostumbrada a trabajar a través de estímulos digitales y

de dinámicas activas, por lo que le es más complicado mantener su atención durante mucho tiempo a las clases expositivas y agradecen propuestas diversas de aprendizaje.

Se pudo comprobar el éxito de la actividad por la gran implicación de los alumnos/as en su materialización. El hecho de localizar en el mundo exterior el encaje normativo de los Derechos Reales, produce en el alumnado un aprendizaje significativo y razonado de la utilidad de los conceptos aprendidos. El éxito de esta actividad radica en la construcción del conocimiento a través de la unión de teoría y práctica con supuestos reales que demanda la sociedad, pues al fin y al cabo es la pretensión real y finalidad, la formación de futuros profesionales del Derecho. Entre los resultados más destacados:

- Una participación activa del alumnado unida a su motivación por buscar informaciones conectadas y que despierten interés en su estudio.
- En relación a las aportaciones tanto orales como escritas, se comprobó la madurez de los contenidos desarrollados a través de los titulares escogidos de la información actual, no acomodándose al análisis de situaciones sencillas y comunes, sino a su profundización.
- En cuanto a la diversidad de las aportaciones, se ha de resaltar la calidad de las respuestas desde un punto de vista interdisciplinar, pues conectaban temas de ámbitos jurisdiccionales distintos, tanto Civiles y Administrativos, reflejando la realidad del mundo jurídico en su conjunto y no como un bloque inconexo.
- La valoración del alumnado sobre la actividad fue muy positiva. Las dinámicas activas relacionadas con los contenidos despertaron un gran interés y motivación. La combinación de diferentes metodologías en las que los estudiantes participaron activamente evitó el aburrimiento y les permitió ser protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Se buscó constantemente el reciclaje de las actividades para evitar la rutina y la previsibilidad, siempre sorprendiendo con nuevos métodos que

fomentaran la motivación y el interés, elementos clave para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La actividad permitió el desarrollo de diversas competencias en el alumnado durante su proceso de enseñanza-aprendizaje. Se logró una interiorización práctica de los contenidos y su repercusión social. Además, se fomentaron habilidades analíticas y creativas al elegir los titulares. Asimismo, se desarrollaron competencias transversales como el espíritu crítico, el aprendizaje autónomo, el trabajo en equipo y la oratoria.
- Y, por último, se ha de resaltar la gran satisfacción en su ejecución al llevarse a cabo de manera flexible y sin imposiciones rígidas. Se permitió que los alumnos/as se repartieran el trabajo según sus aptitudes y se sintieran cómodos en su participación, lo que fomentó la seguridad en su desempeño. Se respetó la libertad de elección y toma de decisiones, asegurando así la participación tanto en esta actividad como en futuras dinámicas.

En resumen, la aplicación de esta actividad, junto con otras similares a lo largo del curso, hizo que el aprendizaje de los contenidos jurídicos fuera más accesible. Dado que el estudio de los términos jurídicos, clasificaciones y excepciones puede resultar tedioso y complicado, especialmente en los Derechos Reales, estas dinámicas activas proporcionaron un enfoque lúdico y una ayuda efectiva en la asimilación de los contenidos. El objetivo fundamental es formar profesionales competentes en el campo del Derecho, capaces de combinar teoría y práctica de manera natural y eficaz.

7. CONCLUSIONES

Para terminar y a modo de valoración final sobre la aplicación de la actividad expuesta a lo largo del texto, se ha de resaltar que la aplicación de esta actividad ha mostrado resultados destacables, como la alta participación y motivación de los estudiantes en la comprensión de los contenidos jurídicos de los Derechos Reales. Es crucial diversificar las metodologías para evitar el aburrimiento y fomentar el rendimiento de los estudiantes. Esta actividad, que combina teoría y práctica de manera amena, ofrece numerosos

beneficios al conectar los aspectos teóricos y prácticos de los contenidos jurídicos actuales. Es esencial establecer una conexión clara entre lo estudiado y la realidad social y jurídica, ya que la formación de un profesional del Derecho no puede separarse de estos aspectos. En definitiva, esta actividad en el ámbito jurídico permite a los estudiantes adquirir competencias específicas, interdisciplinares y transversales de manera autónoma y lúdica, generando satisfacción en su proceso de aprendizaje y clarificando sus objetivos profesionales en Derecho.

BIBLIOGRAFIA

Bové, M. A., & Muñoz, F. J. (2013). El Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza universitaria: una experiencia práctica. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 16(2)*, 131-148.

Carver, C. L., & Kellough, R. D. (2007). Using current events as a teaching strategy to enhance student learning. *Journal of Agricultural Education*, 48(2), 29-38.

Garay, U. & Garrido, F. (2016). Habilidades de comunicación en estudiantes universitarios. *Revista Científica de Educación Superior, 1(1),* 45-54.

García, I., & Cabero, J. (2013). Competencias digitales y universidad: análisis de la relación entre el uso de TIC, la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación a Distancia, 35*, 1-16.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (1998). Cooperative learning returns to college: What evidence is there that it works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.

Kagan, S. (1994). *Cooperative learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing.

Knight, P. T., & Yorke, M. (2004). *Assessment, learning and employability.* McGraw-Hill Education.

Medina, M. A. (2013). Las noticias en la enseñanza de la ciencia política. Análisis de una experiencia de innovación docente. *Revista de Docencia Universitaria, 11(2)*, 99-118.

Millis, B. J., & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Washington, DC: American Council on Education.

Torrano, F., & González-Tirados, R. M. (2014). Aprendizaje basado en proyectos: una revisión teórica. *Revista de Investigación Educativa, 32(2)*, 403-418.

LA TÉCNICA DE «TODOS LOS SUPUESTOS HIPOTÉTICOS POSIBLES» EN LA ENSEÑANZA PRÁCTICA DEL DERECHO CIVIL[383]

Romina Santillán Santa Cruz
Profesora Ayudante Doctora de Derecho civil
Universidad de Zaragoza

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LA TÉCNICA DE «TODOS LOS SUPUESTOS HIPOTÉTICOS POSIBLES» Y SU METODOLOGÍA DOCENTE. 2.1. Definición de la técnica. 2.2. Metodología docente de la técnica. 2.2.1. Primera fase. Presentación del caso y de la cuestión jurídica. 2.2.2. Segunda fase. Interpretación jurídica e identificación de todos los supuestos hipotéticos posibles. 2.2.3. Tercera fase. Aplicación normativa y exposición de la solución que concierne a cada supuesto. 3. EJECUCIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA: EXPERIENCIA DOCENTE. 3.1. Primera fase. 3.1.1. El caso (versión corta). 3.1.2. Pregunta formulada. 3.2. Segunda fase. 3.2.1. Las normas que debían conocer e interpretar. 3.2.2. Identificación de los supuestos hipotéticos posibles. 3.3. Tercera fase. 3.3.1. Soluciones jurídicas propuestas en función de cada supuesto. 3.3.2. Retroalimentación educativa. 4. CONCLUSIONES. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

Tan importante como la formación teórica del futuro jurista resulta ser su preparación en competencias y habilidades prácticas. Y es que la educación en este tipo de competencias prepara a los estudiantes de Derecho desde las aulas con un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que los capacita para afrontar, de una manera más eficiente y segura, su ulterior inserción en el campo laboral.

En la carrera de Derecho, la norma constituye uno de los principales e ineludibles objetos de estudio. A ello se debe que la

[383] Este trabajo ha sido realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Zaragoza (PIIDUZ_4657): "La «interpretación jurídica gamificada» como estrategia didáctica en la formación práctica del jurista", IP. Romina Santillán Santa Cruz.

interpretación jurídica y la aplicación normativa sean valoradas como operaciones clave si se quiere formar en competencias prácticas al futuro jurista. Razón por la cual, se propone la puesta en marcha de la técnica de «todos los supuestos hipotéticos posibles» para reforzar aquellas operaciones y competencias. Tal técnica debe articularse en el marco de la aplicación del método del caso.

Desde una primera aproximación, vale decir que la técnica de «todos los supuestos hipotéticos posibles» agudiza el sentido jurídico de los estudiantes de Derecho al tener que identificar estos, con sentido condicional, los distintos supuestos que puede comportar una misma situación, ampliando así su capacidad de respuesta a las cuestiones jurídicas que se plantean en cada caso práctico puesto a estudio.

El presupuesto de esta actividad, como ya se puede haber advertido, no es otro que la interpretación jurídica, aunque la técnica se ponga propiamente en práctica durante la aplicación normativa. Por tanto, resulta lógico que toda actividad que se sustente en la mencionada técnica deba aplicarse durante el desarrollo de aquellas sesiones prácticas en las que se haga un recurso al estudio de la norma jurídica.

En la experiencia docente cuya ejecución se recoge en este trabajo, la actividad se aplicó en las sesiones prácticas de la asignatura de Derecho de familia y sucesiones, específicamente en la parte de Derecho de sucesiones.

2. LA TÉCNICA DE «TODOS LOS SUPUESTOS HIPOTÉTICOS POSIBLES» Y SU METODOLOGÍA DOCENTE

2.1. Definición de la técnica

La técnica de «todos los supuestos hipotéticos posibles», como bien se ha adelantado en las líneas introductorias, agudiza el sentido jurídico de los estudiantes de Derecho al asumir estos la perspicaz tarea de identificar, con sentido condicional, los distintos supuestos que puede comportar una misma situación, ampliando así su capacidad de respuesta a las cuestiones jurídicas que pudiera plantear cada caso práctico sometido a análisis.

En concreto, la técnica consiste en poner a disposición del alumnado un caso práctico o una formulación general cuya solución jurídica no será única, sino que variará en función del supuesto en que se coloque el estudiante al momento de dar respuesta: deberá ponerse en todos los supuestos hipotéticos posibles. Esto favorece su aprendizaje activo y autónomo.

En esta labor, el estudio de la norma es fundamental. Solo puede darse respuesta jurídica a las cuestiones que suscite cada caso si se acude a la interpretación y aplicación de las normas pertinentes. Esto permite afirmar que la interpretación se constituye en un presupuesto de toda actividad basada en la técnica de «todos los supuestos hipotéticos posibles», aunque la misma se vaya a poner propiamente en marcha durante el momento de la aplicación normativa, "porque sin interpretación no hay conocimiento científico, ni construcción del sistema, ni aplicación a la realidad" (Hervada, 2000: p. 633). Lo cual justifica que, acto seguido, se haga una breve referencia conceptual a estas dos operaciones.

La interpretación jurídica es una operación intelectual de comprensión, indispensable para descubrir el sentido último de las normas que componen el ordenamiento —operación cuya ejecución no siempre será sencilla, pues se tornará largamente ardua cuando el texto normativo sea oscuro o ambiguo, debiendo recurrirse a más de un criterio interpretativo para lograr dilucidarlo; y que realizan todos los juristas, visto el concepto en su acepción más amplia: magistrados, abogados, profesores y estudiantes de Derecho, entre otros—, así como la actividad previa a la aplicación del Derecho en cada preciso caso (Santillán, 2013, pp. 24-26) —existiendo límites básicos en la esfera de actuación del intérprete para evitar que en la labor interpretativa se cometan actos de puro arbitrio— (Reale, 1989: pp. 215-227 y Rodríguez, 1993, p. 221).

La aplicación normativa, por su parte, suele definirse como la operación intelectual encaminada a la adecuación de los hechos a la norma y de la norma a los hechos, en perfecta reciprocidad (Reale, 1989: pp. 215-227 y Rodríguez, 1993: p. 198), de modo que al subsumirse el hecho concreto en el supuesto de la norma

se proceda al desencadenamiento de la consecuencia jurídica que la misma ha previsto. Siendo oportuno apuntar aquí que, "tanto la aplicación de las normas jurídicas como su interpretación tienen que respetar su propio contenido regulativo" (Rodríguez, 1993: p. 198), esto en orden a evitar que tanto la interpretación como la aplicación se tornen arbitrarias.

De otra parte, y ya en cuanto se refiere a sus bondades operativas, la técnica propuesta destaca por su transferibilidad, pudiendo aplicarse en todas las asignaturas del Grado en Derecho (no solo en las que sean propias de Derecho civil) y, en general, en cualquier nivel académico (así, por ejemplo, en el Máster en Abogacía). Además, toda actividad que integre la técnica en cuestión podrá ser resuelta en forma individual o grupal, y aplicada tanto si la enseñanza se imparte en la modalidad presencial como en la telemática.

2.2. Metodología docente de la técnica

La actividad sustentada en la técnica de todos los supuestos hipotéticos posibles pasa por diferentes fases:

2.2.1. Primera fase. Presentación del caso y de la cuestión jurídica

La actividad debe llevarse a cabo en el marco de la resolución de un caso práctico. Y es que, como cabe advertir, existe una estrecha conexión entre el método del caso y la técnica de «todos los supuestos hipotéticos posibles».

El método del caso es, en su concepción más genuina, una metodología efectiva que tiene por objeto complementar las clases teóricas de los alumnos y optimizar, al mismo tiempo, su capacidad de análisis con la aplicación práctica de los conocimientos aprendidos en clase (Santillán, 2022). Y es que, como bien apunta Castaños Castro, a través del estudio de casos se facilita al estudiante la adquisición de competencias aplicativas, pues tiene la ocasión de poner en práctica todo aquello que ha podido aprender a lo largo del curso y también a lo largo de los años en su vida cotidiana (Castaños, 2015).

Y este método conecta directamente con la técnica propuesta, porque lo interesante del método del caso reside en esa oportunidad de ponerse en los distintos supuestos posibles a los que da lugar un mismo caso hasta finalmente identificar sus elementos conflictivos y la solución que mejor se ajuste a cada uno de ellos. En esta misma línea, Garvin observa que "el método del caso consiste en estimular situaciones hipotéticas y hacer pensar sobre: qué pasa si... (al tiempo que se van variando ligeramente ciertas circunstancias)" (Garvin, 2014: pp. 3-13). Por lo que, entre otras razones, esta es una que inspira a aplicar el método del caso en la enseñanza del Derecho civil, y con resultados más fructuosos si se incide en el empleo de la técnica de «todos los supuestos hipotéticos posibles».

Por ello, en esta primera fase de la actividad el profesor deberá presentar el caso práctico objeto de estudio y plantear en forma de interrogante la cuestión o cuestiones jurídicas a resolverse mediante la interpretación de las normas que el estudiante considere que resultan más aplicables al caso.

2.2.2. Segunda fase. Interpretación jurídica e identificación de todos los supuestos hipotéticos posibles

Cada estudiante o grupo de trabajo, dependiendo de cómo se hubiese ejecutado la actividad, deberá agenciarse de las normas que, en su opinión, resultarían aplicables al caso, una vez que haya identificado cuáles son las cuestiones controvertidas que cada caso plantea.

Aquí la interpretación jurídica es fundamental por dos razones. En primer lugar, por su carácter de presupuesto de la técnica objeto de estudio, pues el estudiante no estará en capacidad de identificar los supuestos hipotéticos si previamente no conoce el contenido de las normas jurídicas. Y, en segundo lugar, por una razón instrumental, pues la interpretación es el paso anterior a la aplicación del derecho, de modo que el estudiante no podrá proponer la solución jurídica a cada supuesto hipotético si no interpreta antes cada norma.

Para el estudio de las normas se pueden emplear los distintos criterios de interpretación (literal, *a contrario*, teleológico,

sistemático, histórico, etc.), pero siempre en atención a la claridad o complejidad del precepto, de modo que si el contenido de la norma jurídica es lo suficientemente claro bastaría con la aplicación del criterio literal o gramatical, y en su caso, del criterio *a contrario sensu*, para dilucidar el verdadero significado de la misma. Si para completar su significado hiciera falta la interpretación de otra u otras normas, tendría que aplicarse necesariamente el criterio sistemático u otros criterios.

De los distintos criterios hermenéuticos cabe hacer una mención especial del criterio *a contrario sensu*. "El reto de esta interpretación es desentrañar algo que no se desprende, al menos en forma inmediata, de la pura literalidad de la norma y que, por tanto, será producto de un trabajo de razonamiento superior" (Santillán, 2022: p. 384). Se trata de desvelar el sentido completo de la norma objeto de análisis deduciendo un supuesto y/o una consecuencia por oposición con algo que en ella misma ya se expresa en forma directa.

Así las cosas, "[e]n esencia, argumentar *a contrario sensu* al interpretar una disposición jurídica que prescribe consecuencias jurídicas para cierto supuesto de hecho es, primero, inferir que un supuesto de hecho relacionado diferente tiene consecuencias jurídicas distintas implícitas; y, seguidamente, hacer explícitas esas consecuencias inferidas" (Rodríguez, 2018: pp. 425-426). Sin embargo, aun con ello, se considera que "la interpretación *a contrario sensu* es factible hacerla en los casos fáciles pero no en los casos en los cuales emergen excepciones, las cuales en teoría jurídica pueden ser expresas o tácitas" (Abregu, 2008: p. 49). En última instancia, el límite de esta actividad interpretativa estará en el respeto de la letra, que actúa como la única guía objetiva para la atribución de significado a la norma.

2.2.3. Tercera fase. Aplicación normativa y exposición de la solución que concierne a cada supuesto

La tercera fase comprende el momento más decisivo de la actividad. Y aquí cabe traer a colación lo que dice Portela: "Este es el núcleo del problema; la operación básica del arte jurídico está dirigida a encontrar la solución jurídica del caso concreto: cual sea el derecho (...) en el caso planteado" (Portela, 2006: p. 157).

Es en esta fase cuando cada estudiante aplica, mediante la técnica de subsunción, un determinado precepto a cada supuesto identificado y descubre las consecuencias que cabría atribuir, lógico-jurídicamente, a cada uno de ellos, adquiriendo un conocimiento cierto de cómo varía cada solución legal si, con sentido condicional, los elementos de cada supuesto son sometidos a ligeras variaciones.

Una vez que los estudiantes han culminado la actividad, para lograr un adecuado proceso de retroalimentación, el profesor los invitará de manera aleatoria a comentar los distintos supuestos hipotéticos advertidos y las consecuencias que han atribuido a cada uno de ellos. Esta es la ocasión idónea para detectar todos esos posibles fallos en que aquellos podrían haber incurrido durante la tarea de interpretación de las normas y reforzar así su capacidad de razonamiento e identificación de los supuestos controvertidos.

3. EJECUCIÓN DE LA ACTIVIDAD EN EL AULA: EXPERIENCIA DOCENTE

3.1. Primera fase

Como se ha dicho, la referida técnica se aplicó para el análisis de un caso práctico de Derecho de sucesiones que contenía varios supuestos específicos.

Dada la extensión del caso que se analizó, en este trabajo se sintetizará el mismo y solo se recogerá algún supuesto particular que, como es propio de la técnica, indiscutiblemente dará lugar al planteamiento de diversos supuestos hipotéticos posibles, dependiendo de la posición en que se sitúe cada alumno.

3.1.1. El caso (versión corta)

"Remedios tiene vecindad civil común y reside en Sevilla. Tiene interés en que, tras su fallecimiento, el destino que se dé a sus bienes sea el que precisamente ella quiere darles. Para asegurar que se cumplan sus últimas voluntades *mortis causa*, otorga testamento ante notario.

- Remedios tiene dos hijos (Victoria y Confucio), dos nietos (un hijo de Victoria, llamado Adonis, y un hijo de

Confucio, llamado Simeón), una hermana (llamada Consuelo) y una sobrina (Felícitas), a la que guarda un gran afecto.

- El acervo de Remedios está conformado por 300 000 € (en metálico) y dos inmuebles valorados en 300 000 € cada uno.

La mala relación mantenida con su hijo Confucio ha llevado a Remedios a valorar la posibilidad de no beneficiarlo patrimonialmente de ningún modo.

Mientras que, por otra parte, quiere otorgar a su hija Victoria una de sus viviendas y 150 000 € (en metálico); a su hermana Consuelo, el dinero en efectivo restante (150 000 €); y, a su sobrina Felícitas, la otra vivienda".

3.1.2. Pregunta formulada

Otorgado el testamento, en el que Remedios incluye finalmente a su hijo, ¿qué ocurriría si Confucio repudia la herencia?

Y junto con la pregunta que se formule, el docente ha de hacer constar el siguiente enunciado: "Para dar respuesta al interrogante deberá situarse en los distintos supuestos problemáticos posibles que caben en la materia (en este caso, en materia de renuncia o repudiacion de la herencia), siendo capaz de hacerles frente aportando una solución o soluciones jurídicas razonadas".

3.2. Segunda fase

3.2.1. Las normas que debían conocer e interpretar

En relación con el caso presentado en el subapartado que antecede, las normas que los estudiantes debían conocer e interpretar para posteriormente ser aplicadas estaban situadas en el Título III («De las sucesiones») del Libro Tercero («De los diferentes modos de adquirir la propiedad») del CC y son:

El art. 766 CC: "El heredero voluntario que muere antes que el testador, el incapaz de heredar y el que renuncia a la herencia

no transmiten ningún derecho a sus herederos, salvo lo dispuesto en los artículos 761 y 857".

El art. 928 CC: "No se pierde el derecho de representar a una persona por haber renunciado su herencia".

El art. 929 CC: "No podrá representarse a una persona viva sino en los casos de desheredación o incapacidad".

El art. 985 CC: "Entre los herederos forzosos el derecho de acrecer sólo tendrá lugar cuando la parte de libre disposición se deje a dos o más de ellos, o a alguno de ellos y a un extraño.

Si la parte repudiada fuere la legítima, sucederán en ella los coherederos por su derecho propio, y no por el derecho de acrecer".

El art. 1001 CC: "Si el heredero repudia la herencia en perjuicio de sus propios acreedores, podrán éstos pedir al Juez que los autorice para aceptarla en nombre de aquél.

La aceptación sólo aprovechará a los acreedores en cuanto baste a cubrir el importe de sus créditos. El exceso, si lo hubiere, no pertenecerá en ningún caso al renunciante, sino que se adjudicará a las personas a quienes corresponda según las reglas establecidas en este Código".

3.2.2. Identificación de los supuestos hipotéticos posibles

Como se ha visto antes, otorgado el testamento, en el que Remedios incluye finalmente a su hijo, la pregunta a contestar era la siguiente: ¿qué ocurriría si Confucio repudia la herencia?

Para responder a la pregunta formulada el estudiante debía ponerse en todos los supuestos posibles (en relación con todos los sujetos a los que la decisión de Confucio pudiera afectar: coherederos, hijos, abuelos u otros, como sus propios acreedores, en caso de haberlos) y luego plantear la solución que correspondería a los mismos (exponiendo la consecuencia específica que procedería frente a cada supuesto).

A fin de no caer en una vana reiteración, en la siguiente fase se detallan los distintos supuestos hipotéticos posibles que

identificaron los estudiantes y la solución o consecuencia que correctamente atribuyeron a cada supuesto.

3.3. Tercera fase

3.3.1. Soluciones jurídicas propuestas en función de cada supuesto

Si Confucio repudia la herencia se podrían presentar cualesquiera de los siguientes supuestos, cuyas soluciones se exponen:

1. Simeón (hijo de Confucio) no podrá entrar, vía representación, en la sucesión de su abuela Remedios para heredar la parte que hubiese correspondido a su padre (arts. 766 y 929 CC).
2. La porción vacante (que es la que ha repudiado Confucio) incrementa la legítima de Victoria (hermana de Confucio), que la recibe por derecho propio (art. 985 CC). Técnicamente, no habría acrecimiento.
3. Si Remedios hubiese premuerto a su padre (abuelo de Confucio), a pesar de haber repudiado Confucio la herencia de su madre Remedios, podría entrar vía representación en la sucesión de su abuelo (padre de Remedios), cuando este muriese, para heredar, junto con su hermana Victoria, lo que a Remedios le hubiese correspondido de la herencia de su padre (art. 928 CC).
4. Si Confucio repudia en perjuicio de sus propios acreedores, estos últimos podrán actuar según lo dispuesto en el art. 1001 CC.

3.3.2. Retroalimentación educativa

Al final de la sesión, para un adecuado proceso de retroalimentación o *feedback* de lo aprendido, se invitará a los estudiantes a comentar los distintos supuestos hipotéticos advertidos y las consecuencias jurídicas atribuidas a cada uno de ellos. Esto dará lugar al intercambio de ideas y al debate jurídico.

La retroalimentación educativa se valora positivamente porque permite detectar posibles fallos en el análisis normativo

efectuado por cada estudiante y reforzar sus capacidades de identificación de los supuestos controvertidos, de razonamiento y argumentación jurídica.

4. CONCLUSIONES

En Derecho, como es bien sabido, el método del caso funciona como una técnica que hace posible complementar las clases teóricas de los alumnos con la aplicación práctica de la ley en orden a potenciar su capacidad de análisis jurídico. Pero frente a este modelo tradicional de método del caso tienen apertura aplicaciones concretas que, diseñadas sobre su misma base, pueden combinarse con otros recursos o técnicas para reforzarlo con el objeto de hacerlo más atractivo para los estudiantes. Es en este escenario en que cabe la articulación de la técnica de «todos los supuestos hipotéticos posibles».

Con la implementación de la técnica de «todos los supuestos hipotéticos posibles» el estudiante no se convierte en un simple conocedor teórico del fenómeno jurídico, sino que desarrolla habilidades que le aproximan cada vez más al conocimiento práctico que necesita saber todo operador del Derecho. La técnica en cuestión aguza el sentido jurídico de los estudiantes de Derecho al tener que identificar estos, con sentido condicional, los distintos supuestos que puede comportar una misma situación, ampliando así su capacidad de respuesta a las cuestiones jurídicas que comprende cada caso en concreto.

La técnica también permite al docente la detección temprana de posibles problemas de asimilación de conceptos y de fallos en el análisis normativo efectuado por los estudiantes, quienes, al propio tiempo, verán potenciadas sus capacidades de razonamiento e identificación de los supuestos jurídicos controvertidos; sirviendo, en forma simultánea, a estos últimos como una fuente de motivación para involucrarse más en el estudio del conocimiento jurídico.

BIBLIOGRAFÍA

Abregu Baez, J. A. (2008). Interpretación *a contrario sensu* y el problema de derrotabilidad de las normas, *Revista Institucional de la Academia de la Magistratura*, 8, pp. 25-55.

Castaños Castro, P., “El método del caso aplicado a las ciencias jurídicas”, en *Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga*, 2015, pp. 1-6. http://hdl.handle.net/10630/8777

Garvin, D., “La Elaboración del Caso. Formación de profesionales para el mundo de la práctica”, en *Elementos para trabajar con el Método del Caso*, Instituto de la Judicatura Federal. Escuela Judicial, Serie Amarilla, Notas Pedagógicas, 1/2014, pp. 3-13. https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5324/3.pdf

Hervada, J. (2000). *Lecciones Propedéuticas de Filosofía del Derecho*. (3ª ed.). EUNSA.

Portela R., J. G. (2006). *La justicia y el derecho natural*. Universidad Católica San Pablo.

Reale, M. (1989). *Introducción al Derecho*. Ediciones Pirámide.

Rodríguez Molinero, M. (1993). *Introducción a la Ciencia del Derecho*. (2ª ed.). Librería Cervantes.

Rodríguez-Toubes Muñiz, J. (2018). La interpretación *a contrario* de disposiciones jurídicas, *Anuario de filosofía del derecho*, 34, pp. 423-454.

Santillán Santa Cruz, R. & Pineda Ríos, A. F. (2011). Aplicación de la analogía en la clausura de servidumbres. Un caso de integración jurídica frente a las lagunas del Derecho, *Diálogo con la Jurisprudencia*, 151, pp. 85-101.

Santillán Santa Cruz, R. (2013). Interpretación en contexto: ¿Un nuevo criterio de hermenéutica jurídica?, *IUS: Revista de investigación de la Facultad de Derecho*, 6, pp. 22-37.

Santillán Santa Cruz, R., “Gamificación aplicada en la enseñanza del Derecho a través del ‘método del caso invertido’”, en *Derecho y gamificación*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2022.

Santillán Santa Cruz, R., “La interpretación *a contrario* en la enseñanza del Derecho civil: una estrategia pedagógica y medio para fomentar el debate en el aula”, en *Aprendizaje a través del debate jurídico*, Aranzadi, Cizur Menor, 2022.

ENSEÑANZA DEL PROCESO PENAL A TRAVÉS DE LA SIMULACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LA PRUEBA DE LA DECLARACIÓN DEL MENOR DE EDAD

Silvia Sempere Faus
Profa. Contratada doctora. Proceso Penal. Victimología.
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN 2. LA SIMULACIÓN COMO METODOLOGÍA MOTIVADORA 3. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO 4. OBJETIVOS DEL PROYECTO 5. DESARROLLO EFECTIVO DEL PROYECTO Y RESULTADOS ALCANZADOS 6. EVALUACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS 7. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo es el resultado del proyecto de innovación docente presentado en la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir durante el curso 22.23 en la VI Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente, al que le ha sido otorgado el Premio de Innovación Docente en la línea de investigación de procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de una asignatura. Dicho proyecto fue expuesto en la segunda edición del Congreso Internacional D+I+D, para la Docencia e Innovación en Derecho, sobre "Derecho y competencias prácticas", a cuyos organizadores muestro mi agradecimiento por la oportunidad de participar en esta publicación. Asimismo, agradezco a mis estudiantes la excelente acogida del proyecto, quienes han colaborado en su desarrollo desde el principio.

En este proyecto de innovación titulado "Enseñanza del proceso penal a través de la simulación del funcionamiento de la prueba de la declaración del menor de edad", desarrollado en el Grado en Criminología de la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Sociales de la Universidad Católica de Valencia se ha empleado la metodología de la simulación como estrategia

educativa en la asignatura de proceso penal para la práctica de la prueba preconstituida en la fase de instrucción, consistente en la toma de declaración del testimonio de una víctima de delito sexual menor de edad, en el contexto de la denominada cámara Gesell, con la finalidad de que el estudiante conozca el funcionamiento de este proceso a través de una de las pruebas más importantes en los delitos de carácter sexual contra estas víctimas especialmente vulnerables.

La declaración de la víctima es además de un instrumento fundamental para conocer la comisión del hecho delictivo, una fuente de prueba en el proceso penal, especialmente en relación con los menores de edad, pero también es un medio de prueba de gran trascendencia que en el caso de los menores de edad y sobre todo cuando son víctimas de delitos sexuales se constituye en ocasiones en la única prueba de cargo. Pero a su vez, es sin duda la diligencia procesal a la que es sometida la víctima de forma más frecuente e implica una revictimización para ésta, pues además de relatar lo sucedido tiene que verbalizar el sufrimiento que ha padecido.

Con la finalidad de evitar esta victimización secundaria que las víctimas sufren en su relación con el sistema judicial penal[384], debe limitarse todo lo posible el impacto sistémico erosivo para impedir que el proceso penal les provoque mayor sufrimiento que el propio delito del que han sido víctimas. En consecuencia, en la legislación española se contemplan medidas para evitar la victimización secundaria como la grabación de las declaraciones del menor de edad como prueba preconstituida[385], que es aquella

---

[384] Para un estudio exhaustivo de las medidas de protección del menor para evitar su victimización secundaria que se contemplan en la Ley 4/2015, de 27 de abril, del Estatuto de la víctima del delito, véase Sempere Faus, S. (2020). La protección de la víctima menor de edad y la victimización secundaria. *Actualidad jurídica iberoamericana (ejemplar dedicado a: "El interés superior del menor en la experiencia jurídica latina")*, 13, 2020, 874-897.

[385] Sobre los requisitos de la prueba preconstituida de la declaración de la persona menor de edad tras la reforma operada por la LO 8/2021 de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, véase un análisis extenso en Sempere, S. (2023). La declaración de la víctima menor de edad como prueba preconstituida tras la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. En S. Sempere y

que se realiza en la fase de instrucción o investigación de un procedimiento penal y se reproduce posteriormente en el juicio oral. La grabación de la declaración del menor de edad se puede realizar mediante videoconferencia y también a través de la cámara Gesell. Se trata de una sala en la que el menor es entrevistado por expertos, normalmente un psicólogo, en un ambiente amigable y en el que se sienta cómodo, que se viene utilizando en los procesos judiciales por delitos de carácter sexual cometidos contra los menores, en aquellos Juzgados que disponen de estos medios, y que evita un perjuicio al menor en su desarrollo emocional. La cámara Gesell utiliza medios tecnológicos para la realización de las declaraciones de los menores de edad mediante la intervención de un experto, normalmente profesional de la psicología que realiza la entrevista e interactúa con el menor. Se compone generalmente por dos salas, divididas por una pared en la que se coloca un espejo que permite solamente la visibilidad desde una de las partes, es decir desde la habitación en la que se encuentran presentes el Juez, Letrados, Ministerio Fiscal, etc. pero no desde la sala en la que se encuentra el menor con el experto, impidiendo que desde dicho habitáculo en el que se desarrolla la entrevista, el menor vea a los operadores jurídicos que le están observando[386].

En este trabajo se presenta la conveniencia del empleo de la metodología de la simulación en la enseñanza del derecho procesal penal que permite la reproducción de situaciones reales para que los estudiantes apliquen los conocimientos y habilidades adquiridos en la asignatura. Se explican las líneas generales del proyecto presentado y aprobado, así como su justificación, desarrollo efectivo, objetivos perseguidos y resultados alcanzados.

J.C. Aguilar (Dirs.), *La protección de las víctimas en el espacio europeo*. Tirant Lo Blanch.

[386] Ampliamente sobre la prueba preconstituida y la grabación audiovisual de la declaración de los menores de edad en el proceso penal véase Sempere Faus, S. (2019). La grabación audiovisual de la declaración del menor de edad: la prueba preconstituida y la eficacia de la cámara Gesell en la reducción de la victimización secundaria. *Revista General de Derecho Procesal*, 48, 1-49.

2. LA SIMULACIÓN COMO METODOLOGÍA MOTIVADORA

Conseguir la motivación de los estudiantes de la asignatura de proceso penal del Grado en Criminología ha sido el eje central del presente proyecto de innovación, así como la finalidad de la elección de la simulación como estrategia educativa para un adecuado aprendizaje. Teniendo en consideración que para instruir es necesario el conocimiento e información, y para el aprendizaje la motivación (Salinas, 2011, p. 362), y dado que una asignatura como proceso penal resulta densa y complicada para los estudiantes del Grado en Criminología, consideré útil y conveniente para el aprendizaje del Derecho procesal penal llevar a cabo el presente proyecto.

La simulación[387] permite adaptar los conocimientos a las competencias docentes y profesionales, fomentando un conjunto de habilidades como son el trabajo en equipo, la búsqueda de fuentes e información, la expresión oral, la oportunidad de desarrollar diferentes roles, así como la capacidad de debatir y argumentar mediante pensamiento crítico (Morales Ortega, 2018).

La simulación de juicios, clínicas jurídicas, entre otros, se ha utilizado en la enseñanza de las materias jurídicas[388], sin embargo, este proyecto se ha centrado en enseñar un concreto medio de prueba del proceso penal a partir de un caso práctico real, los hechos probados de una sentencia judicial, buscando que el impacto del proyecto de innovación en la asignatura sea real.

---

[387] Una amplia revisión de la literatura sobre la simulación puede verse en Angelini, L. and García-Carbonell A. (2016). Developing english speaking skills through simulation-based instruction. *Teaching English with Technolog*y, 19(2), 3-20.

[388] Véanse sobre la utilización de la metodología de la simulación en el Derecho procesal. Picó, R. L. (2020). La simulación judicial como técnica de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. En *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación* (pp. 345-352). Tirant lo Blanch; López, P. M. Q. (2020). La simulación de juicios o role-playing como herramienta para la innovación docente del Derecho Procesal. En *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 431-442). Dykinson.

3. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

La asignatura de proceso penal se imparte en 3er curso del Grado en Criminología, con una carga importante en cuanto al número de temas, puesto que en un cuatrimestre se ha de impartir la práctica totalidad de la regulación del proceso penal recogida en la Ley de Enjuiciamiento Criminal. Se trata de una asignatura que se imparte en el primer cuatrimestre junto a otras dos asignaturas de carácter jurídico, Derecho Mercantil y Derecho del Trabajo (las otras dos asignaturas del cuatrimestre son de carácter criminológico), por lo que el estudiante de Criminología que normalmente estudia materias relacionadas con la criminalística, psicología, psiquiatría, sociología, se enfrenta en el mismo cuatrimestre a un compendio de asignaturas jurídicas, con bastante carga y muy teóricas.

Se parte de una situación en la que el porcentaje de alumnos suspendidos es relativamente alto en relación con otras asignaturas del Grado pese a que combino teoría con muchos ejemplos y casos prácticos en los que planteo supuestos distintos que los estudiantes resuelven en tareas a través de la plataforma virtual y que se corrigen entre todos siempre en clase.

La tasa de rendimiento académico de esta asignatura en el curso anterior a la puesta en práctica del proyecto de innovación se sitúa en un 60.78 %, un porcentaje bajo con respecto al resto de asignaturas del Grado de primer cuatrimestre.

Para mejorar esta situación con el proyecto pretendo un cambio que sea sistémico y que modifique la asignatura y la forma de impartirla tanto en la consecución de los resultados de aprendizaje, los sistemas de evaluación (aunque no los porcentajes) así como la metodología empleada, ya que los contenidos tienen que ser los establecidos en la memoria verifica.

4. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Se han propuesto los siguientes objetivos generales que se concretan en objetivos más específicos y que han sido alcanzados tras el desarrollo del proyecto:

1. Aumentar la motivación de los estudiantes fomentando la participación de éstos en la asignatura de proceso penal.

1.1. Alcanzar a través de la participación e implicación del estudiante el conocimiento de la fase de instrucción en el proceso penal.

1.2. Que el estudiante demuestre a través de la metodología de la simulación cómo se desenvuelve en el desarrollo de su rol en el escenario de una cámara Gesell (policía, psicólogo, funcionarios, letrados, jueces, ministerio fiscal etc.).

2. Conocer el funcionamiento y la virtualidad probatoria de este tipo de prueba preconstituida en el proceso penal y cómo se desarrolla en la práctica.

2.1. Que el estudiante desarrolle habilidades y competencias suficientes para la práctica real de una declaración de una víctima menor de edad.

2.2. Mejorar las competencias lingüísticas orales y escritas del estudiante, concretamente en la utilización correcta de la terminología jurídico-procesal, así como de la psicología del testimonio.

2.3. Adquirir las competencias necesarias para la elaboración de un informe final.

La sensibilidad por cuestiones como un delito que afecta a un menor de edad, la necesidad de aprender a realizar una declaración del menor de edad sin producir su victimización en el proceso penal, son objetivos que motivarán a los estudiantes y que pueden conducir a una probabilidad alta de éxito.

5. DESARROLLO EFECTIVO DEL PROYECTO Y RESULTADOS ALCANZADOS

El presente proyecto de innovación se ha desarrollado en seis sesiones presenciales. En la plataforma docente se ha subido un índice y un calendario de actuaciones, así como todo el material necesario para llevar a cabo el proyecto. Tras un trabajo previo cuyas acciones desarrollaré a continuación, los estudiantes han realizado las simulaciones por grupos en la cámara Gesell ubicada en la Sede Padre Jofre (Facultad de Psicología) de la Universidad

Católica de Valencia, proporcionando al estudiante el contexto real para la práctica de esta declaración, debido a que normalmente en la práctica forense los estudiantes no pueden estar presentes en declaraciones de menores de edad, por una cuestión de derecho a la intimidad y protección de los menores.

Como docente e investigadora de este proyecto he elaborado un dosier con material de apoyo teórico-práctico que incluye además de teoría sobre la materia, sentencias de delito de carácter sexual en los que las víctimas serán menores de edad y que sirven de base para realizar la simulación. Especialmente los estudiantes han de centrarse en la declaración de la víctima menor de edad en la que se explica el hecho delictivo sufrido y que consta en la sentencia judicial correspondiente. Hay que tener en consideración que en la sentencia no se especifica cómo se desarrolla la prueba preconstituida en el contexto de una cámara Gesell (dichos conocimientos los habrán adquirido con las clases teóricas previas).

En segundo lugar, he elaborado un cuestionario *online* que los estudiantes han contestado a través de la plataforma docente sobre conocimientos previos para valorar su conocimiento teórico de la prueba preconstituida y para su comprensión del escenario de la simulación de la sentencia judicial. Con la finalidad de concienciación sobre la evitación de la victimización secundaria en las víctimas menores de edad se ha visualizado un vídeo en clase con la realización de un posterior debate sobre cómo este tipo de pruebas en el proceso penal pueden ayudar a los menores de edad para evitar que sean nuevamente victimizados. Se ha impartido una sesión teórica por la docente sobre los conceptos principales sobre este tipo de prueba y su práctica forense.

Posteriormente he divido a los alumnos en 9 grupos de 5 personas (total de alumnos en la asignatura: 45) y cada uno ha asumido un perfil (juez, letrado de la administración de justicia, fiscal, policía, psicóloga, abogado defensor y acusación particular)[389] para hacer un listado de las funciones de cada uno

[389] El contenido de cada uno de los perfiles que se entrega al estudiante se desarrolla con detalle en Sempere, S. Inside Gesell Chamber. En Angelini, M. L., & Muñiz, R. (Eds.). (2023). In *Simulation for Participatory Education:*

en el desarrollo de la simulación en el contexto de la cámara Gesell. Finalmente, los estudiantes han puesto en común las funciones de cada perfil entre los miembros del grupo, así como cada grupo con el resto de los grupos. Tras lo anterior han ido desarrollando las preguntas que cada uno desde su perfil o rol haría al menor de edad al que se le realiza la prueba de la declaración grabándose en audio sus debates grupales. Posteriormente se ha puesto en común al resto de la clase generándose debate (el rol del menor no existe en la simulación puesto que una de las finalidades es que cada estudiante sepa asumir un rol y completar la simulación de la prueba sin que fuera decisivo en el proyecto que uno de los alumnos asumiera el rol del menor que como víctima se limitaría a contestar las preguntas). Como docente me he asignado el rol de facilitadora de la simulación para supervisar a los grupos y resolver las dudas sobre los roles y las preguntas a realizar al menor.

Se ha incorporado al proyecto la experiencia de una profesional externa que realiza este tipo de pruebas en la cámara Gesell en la Ciudad de la Justicia de Valencia, para enseñarles cómo se hace en la práctica forense. En la penúltima sesión nos hemos trasladado a la cámara Gesell sita en la Facultad de Psicología y han realizado por grupos la simulación de la prueba preconstituida de la declaración del menor de edad a la vista de los hechos probados y de la declaración del menor en una sentencia judicial real.

Tras la simulación los estudiantes contestan individualmente unas preguntas para el *debriefing* o reflexión final que previamente al debate han subido a la plataforma. Y en la última sesión ha tenido lugar el *defriefing* en la que todos los grupos han expuesto sus respuestas a dichas preguntas y se ha generado un debate sobre cuestiones como las dificultades que han encontrado para desempeñar su perfil o si se han sentido motivados, entre otras.

En último lugar, los estudiantes de manera individual han realizado un informe final a partir de una plantilla previa

---

Virtual Exchange and Worldwide Collaboration (pp. 457-469). Springer Nature.

elaborada por la docente, que implica la vuelta a la teoría a partir de la práctica consolidando el aprendizaje (González, P., Sánchez de Movellán, P. A., Pérez, G., Álvarez, C. J., Sanjurjo, E. I., & Fernández, G., 2010, p. 89).

6. EVALUACIÓN Y RESULTADOS OBTENIDOS

La asignatura de proceso penal según la memoria verifica del Grado en Criminología de la Universidad Católica de Valencia tiene los siguientes porcentajes de evaluación: 20% de asistencia y participación, 30% de resolución de casos prácticos y 50% de examen teórico.

Se ha evaluado la simulación con el 20% de la nota correspondiente a lo que la memoria verifica recoge como asistencia y participación. Manteniéndose el 30% correspondiente a casos prácticos puesto que he seguido haciendo casos prácticos con mis alumnos como en cursos anteriores. No obstante, tras el éxito del proyecto y tras comprobar la buena adquisición de conocimientos en posteriores ediciones valoro aumentar a un 30% la participación en el proyecto de simulación de inicio a fin y su evaluación en la parte de resolución de supuestos prácticos e incluso aumentar (aunque ello requeriría un previo modifica) a un 30% el porcentaje de asistencia y participación.

Se ha conseguido la finalidad pretendida de motivación de los estudiantes haciéndoles partícipes en la construcción de su aprendizaje, mejorando los resultados de aprendizaje al introducir una metodología práctica como es la simulación. En el informe final que cada estudiante de forma individual ha subido a la plataforma docente han manifestado, por ejemplo: “Esta simulación ha sido enriquecedora, por lo que, participar en otras simulaciones sería de gran ayuda para comprender la teoría, simulaciones sobre juicios o partes del proceso penal, con ello absorberíamos los conocimientos de una manera más rápida”. “Hacer esta simulación dentro de la asignatura de proceso penal ha ayudado a entender mejor cómo funcionan los diferentes papeles dentro de un juicio y sobre todo ver cómo funciona en la vida real, ya que siempre es más didáctico hacer la práctica, para así poder complementar la teoría dada”. “Participar en este

proyecto de innovación docente ha sido una experiencia muy enriquecedora. Me ha permitido conocer de primera mano los procesos y principios que rigen la declaración del menor en la cámara Gesell, así como la importancia de dicho procedimiento, no solo para comprender la importancia de la declaración del menor y que no sufra victimización secundaria, sino también por la dificultad de cada operador jurídico que se encuentra en la cámara. La metodología utilizada me ha ayudado a adquirir conocimientos de forma más motivadora, al poder aplicar de forma práctica lo aprendido en clase. Además, me ha permitido desarrollar destrezas comunicativas, creativas y de trabajo en equipo que anteriormente no había utilizado con este enfoque multidisciplinar".

También se han conseguido mejores resultados en la evaluación de la asignatura. Los indicadores SAIC[390] de la asignatura proceso penal han mejorado notablemente puesto que los valores se encuentran dentro de lo que se consideran valores óptimos[391]. Así, la tasa de rendimiento de la asignatura ha mejorado desde un 60,78% el curso anterior a un 75%. Asimismo, el porcentaje de suspensos ha bajado de un 31,37% a un 18,75%. Situándose en un valor de tasa de éxito de la asignatura de un 80% frente al más bajo del curso anterior que era de un 65.96 %.

En conclusión, el 94,07% de los estudiantes han asistido a todas las sesiones, se han involucrado en el proyecto y han realizado todas las tareas que se han ido marcando por la docente. El 88,89% de los estudiantes participantes ha elaborado un informe final argumentado que evidencia la mejora con éxito del proceso de aprendizaje y adquisición de competencias. La mayoría de los estudiantes (77,89%) estuvieron muy satisfechos/ satisfechos con la actividad. Consideran que se debería

[390] Sistema de aseguramiento interno de la calidad. Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir.

[391] Valores óptimos: -Porcentaje de estudiantes en primera matricula: ≥78%; Tasa de Rendimiento de la asignatura: ≥ 75% y ≤ 99%; Porcentaje de suspensos: ≤ 22%; Porcentaje de no presentados: ≤ 7% ;Tasa de éxito de la asignatura: ≥ 78%; Porcentaje de aprobados en primera matrícula sobre el total: ≥ 78%.

implementar la simulación en otras asignaturas del Grado, así como otras metodologías prácticas.

7. CONCLUSIONES

Como se pretendía en el proyecto se ha desarrollado con éxito la finalidad pretendida de mejora del proceso de aprendizaje y adquisición de competencias de los estudiantes del Grado en Criminología en la asignatura de proceso penal, a través de la introducción de la metodología de la simulación en el funcionamiento de la declaración testifical de una víctima de delito menor de edad.

Se ha observado que el desempeño por parte de los estudiantes de un rol específico correspondiente al trabajo que cada profesional ostenta en la realidad de una declaración de víctima menor de edad en el contexto de la cámara Gesell ha sido motivador en el aprendizaje. Además, se ha constatado la adquisición de competencias y habilidades dado el mayor rendimiento en la asignatura de proceso penal con respecto al curso anterior. En cuanto a las limitaciones del proyecto, cabría destacar el esfuerzo del docente en la planificación de los materiales y de las sesiones del proyecto, más allá de las clases teórico-prácticas que ya se venían haciendo. No obstante, considero que ha sido una experiencia muy positiva por lo que propongo que la enseñanza del proceso penal continue en la línea de introducción de la simulación como metodología que aporta innumerables beneficios en el aprendizaje de materias jurídicas.

BIBLIOGRAFÍA

Angelini, L. and García-Carbonell A. (2016). Developing english speaking skills through simulation-based instruction. *Teaching English with Technology*, 19(2), 3-20.

González, P., Sánchez de Movellán, P. A., Pérez, G., Álvarez, C. J., Sanjurjo, E. I., & Fernández, G. (2010). Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de derecho procesal en el EEES. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (2), 81-92.

López, P. M. Q. (2020). La simulación de juicios o role-playing como herramienta para la innovación docente del Derecho Procesal. En I*nnovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (pp. 431-442). Dykinson.

Ortega, J. M. M. (2018). Dramatización del conocimiento: simulaciones en el contexto de los estudios jurídico-laborales de grado y de posgrado. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, (17), 81-98.

Picó, R. L. (2020). La simulación judicial como técnica de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. En *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación* (pp. 345-352). Tirant lo Blanch.

Salinas, C. C. (2011). La enseñanza y el aprendizaje del Derecho Procesal: reflexiones acerca de las nuevas vías de enseñanza y un aporte crítico. En *El aprendizaje del derecho procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria* (pp. 361-368). JM Bosch Editor.

Sempere Faus, S. (2019). La grabación audiovisual de la declaración del menor de edad: la prueba preconstituida y la eficacia de la cámara Gesell en la reducción de la victimización secundaria. *Revista General de Derecho Procesal*, 48, 1-49.

Sempere Faus, S. (2020). La protección de la víctima menor de edad y la victimización secundaria. *Actualidad jurídica iberoamericana (ejemplar dedicado a: "El interés superior del menor en la experiencia jurídica latina")*, 13, 2020, 874-897.

Sempere, S. Inside Gesell Chamber. En Angelini, M. L., & Muñiz, R. (Eds.). (2023). In *Simulation for Participatory Education: Virtual Exchange and Worldwide Collaboration* (pp. 457-469). Springer Nature.

Sempere, S. (2023). La declaración de la víctima menor de edad como prueba preconstituida tras la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. En S. Sempere y J.C. Aguilar (Dirs.). En *La protección de las víctimas en el espacio europeo*. Tirant Lo Blanch.

Capítulo 57

CLASES PRÁCTICAS JURÍDICAS A TRAVÉS DEL JUEGO: INTERÉS ACTUAL

Mª Eugenia Serrano Chamorro
Catedrática Escuela derecho civil Uva

SUMARIO: 1. CONSIDERACIONES PREVIAS. 2. ESTADO DE LA CUESTIÓN ACTUAL.3. EXPERIENCIA PERSONAL.4. OPCIONES ELEGIDAS. 4.1. En clases teóricas. 4.2 En clases prácticas. 4.2.1Exposición práctica. 4.2.2. Juego pasapalabra.5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA.

1. CONSIDERACIONES PREVIAS

Tradicionalmente los estudios de Derecho se han identificado con el aprendizaje memorístico. Ello se debe, en gran parte, a que desde el siglo pasado el acceso a los cuerpos superiores de la administración (notarios, abogados del Estado, registradores, jueces, letrados del Consejo de Estado, diplomáticos, etc.) tiene lugar mediante un sistema de concurso-oposición en donde los aspirantes deben de aprender un extenso temario para cuya exposición se dispone de un tiempo limita- do. Este sistema de selección ha propiciado y primado el cono- cimiento de tipo memorístico. No es de extrañar, por tanto, que en las Facultades de Derecho españolas, para los desarrollos de los contenidos de los programas, salvo excepciones, se ha dado siempre prioridad a las cuestiones de índole teórico sobre las de tipo práctico[392].

En el campo del Derecho, teoría y práctica no pueden existir como compartimentos estancos: la teoría necesita de la práctica y la práctica necesita de la teoría. Una de las críticas más frecuentes que recaído durante décadas sobre las Facultades de Derecho españolas ha sido la de su despreocupación por la vertiente práctica del Derecho.

[392] *Guía para clases prácticas* (2011). Dykinson , Madrid, *op. cit*, pp 6 y ss.

En el ámbito del Derecho, es indudable que los alumnos pueden incrementar sus competencias y conocimientos cuando complementan las clases teóricas con otras materias que van más allá de las exclusivamente jurídicas.

Ampliar sus conocimientos a otras áreas favorece el desarrollo de competencias complementarias, entre las cuales cabe destacar las siguientes:

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Competencia investigadora.
- Capacidad de aprendizaje.
- Facilidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- Creatividad y liderazgo.
- Habilidad para trabajar de forma autónoma.
- Capacidad para diseñar y gestionar proyectos.

Hay que lograr una amplitud de campos, una tarea multidisciplinar de la que tanto se habla.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN ACTUAL

La Declaración de Bolonia de 1999, entre otras cosas, ha sentado las bases del Espacio Europeo Educación Superior, que descansa en la uniformidad de las titulaciones, divididas en dos ciclos principales -el grado y el postgrado-. y el establecimiento de un sistema de créditos homologables, los créditos ECTS (European Credit Transfer System). Los ECTS se basan en la carga de trabajo que el estudiante necesita para la consecución de los objetivos fijados por el profesor en su programa. Estos objetivos están en función del resultado del aprendizaje del alumno, que ahora se centra, no sólo en la adquisición de conocimientos, sino también en una serie de competencias fijadas de antemano. El sistema requiere un cambio de concepción en la metodología docente en la que el alumno adquiere un papel protagonista en su proceso de aprendizaje. De este modo, los alumnos dejan su rol de sujetos pasivos y asumen parte de la responsabilidad de su propio aprendizaje.

Este cambio en la metodología docente implica, por tanto, una mayor participación del alumnos -sujeto activo de su propio aprendizaje- en todas las actividades del curso (clases teóricas, clases prácticas, seminarios, conferencias…), de ahí que la asistencia a todas esas actividades se convierta en un elemento primordial. Pero ello no significa que la labor del profesor pase a un segundo término. El profesor sigue siendo el guía del proceso educativo y debe de ayudar a los alumnos en la tarea de asumir la responsabilidad de su aprendizaje.

El alumno debe aprender a saber buscar la información pero debe saber interpretar y aplicarla correctamente al caso. el objetivo del razonamiento jurídico no consiste tanto en encontrar la solución exacta para un problema, como en la solución más justa, más equitativa o más práctica.

La claridad expositiva radica en buena medida en el rigor y la solidez del plan de trabajo adoptado por el alumno previamente.

Es evidente que el ámbito universitario resulta un entorno especialmente propicio para la implementación de metodologías docentes que implican un compromiso del alumnado con su propio aprendizaje. La innovación en la educación es tarea relevante.

En la actualidad existe un gran interés en la inclusión de metodologías innovadoras en las distintas etapas formativas que conforman el sistema educativo que favorezcan la motivación, el aprendizaje y la participación activa del alumno. Uno de los recursos que se ha adaptado en los últimos años al contexto docente es la inclusión de elementos lúdicos con el objeto de mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje.

Cervera (Cervera, 2014: pp.636-649) precias que “cuando esta labor investigadora se enmarca o se combina con la tarea docente, el papel del profesor cobra un nuevo sentido, se redimensiona. La investigación le proporciona un bagaje particularmente útil, gracias a la labor de depuración previa, que no puede más que redundar positivamente en la calidad de enseñanza de los contenidos de la materia correspondiente,

facilitando en gran medida el aprendizaje exigido. Incluso, si se recurre a la técnica de la clase magistral, la investigación la enaltece, la dota de sustancia". Cobra todo su sentido pedagógico y de difusión de nuevos conocimientos y habilidades. De hecho, no es ningún secreto aseverar como escogiendo el mismo tema o asunto a estudiar o analizar, personas distintas alcanzan conclusiones iguales, muy diferentes o, incluso contrarias.

Como expone Serrano Argüello (Argüello, 2012: pp. 995-1020) "Todo proceso de argumentación, implica dotar al problema de solución o realizar una construcción jurídica en relación con una materia concreta. Pueden servirse de diferentes argumentos: argumento histórico, el argumento de autoridad, la argumentación sistemática, la posibilidad de argumentar a contrario (sensu), a fortiori, etc., que permiten cierta automaticidad en el uso del silogismo, otras tendencias preferirán los razonamientos del tipo teleológico a la que también apuntan expresamente los preceptos legales, prefieren desterrar axiomas y ocupar su espacio por la axiología". Añade El profesor debe comprometerse al seguimiento de todas las actividades programadas, de forma que el alumno conozca su importancia y dedique interés en esa faceta formativa, además para la valoración y evaluación de los trabajos que realiza el alumno es indispensable el seguimiento de su trabajo, individual o colectivo. El desarrollo del programa debe logar conseguir transmitir conocimiento sin renunciar a la indispensable faceta práctica del Derecho (saber y saber hacer). Por ello, no sólo es necesario el control de las asistencias sino, también, crear una actitud activa del alumno mediante la realización de trabajos colectivos y/o individuales relacionados con actividades previamente realizadas, favoreciendo el acercamiento al lenguaje jurídico, a la interpretación del Derecho. Es decir, favorecer el aprendizaje de la argumentación jurídica, su análisis exegético y hermenéutico pero favorecer, también, una conciencia crítica (indispensable en el mundo universitario), aprender a vincular la realidad jurídica con el contexto social, económico y político del momento, examinar la coherencia o no de la respuesta legislativa en relación con el entorno/hábitat.

3. EXPERIENCIA PERSONAL

Las clases magistrales van perdiendo más afluencia de público al ser menos participativas como regla general. En este sentido las clases prácticas, con menos alumnos, permiten realizar múltiples actividades. En mi caso, imparto una asignatura jurídica. Fundamentos de derecho en una carrera económica: Grado en Comercio en Valladolid. los alumnos suelen estar más desmotivados, siendo preciso acudir a diversos métodos docentes más atractivos. Este año hemos organizado diversos grupos de alumnos realizando actividades lúdicas muy amenas captando el interés de los mismos. He optado por introducir un componente lúdico a través del juego de rol.

La idea de jugar es, generalmente, automáticamente asociada a la de niños. Los adultos difícilmente podrían asociar en una primera instancia el juego a la vida adulta. Al mismo tiempo, la consideración de que "jugar es perder el tiempo" se encuentra largamente extendida en ámbitos educativos y profesionales formales.

En realidad, esta serie de prejuicios y limitaciones aplicados al mundo educativo no hacen más que prohibir el pasaje al aula de una herramienta sumamente útil tanto para docentes como para estudiantes de todos los niveles. El juego, en sus múltiples facetas, puede resultar ampliamente beneficioso en el contexto universitario.

Es beneficioso tanto para el alumno como para el profesor, la clase será más amena y la participación mayor.

La disertación jurídica es una herramienta que se puede utilizar como ejercicio práctico oral o escrito, pero también como prueba de evaluación final. Una disertación escrita no es una pregunta destinada a evaluar la adquisición de unos conocimientos; es mucho más que eso. La disertación tiene una doble finalidad: en primer lugar, valorar la capacidad del alumno para exponer con la claridad, rigor y método los conocimientos jurídicos, principalmente de tipo doctrinal, adquiridos durante el curso; en segundo lugar, a la vista de las posiciones estudiadas, el alumno tiene que defender una de ellas razonándola

jurídicamente. La disertación jurídica es una tarea que es recomendable iniciarla cuanto antes. La oratoria es fundamental para convencer a la otra parte, para vender un producto, para integrarte en la empresa. Los alumnos al final de sus estudios van a tener que presentar un TFG en el que se valorarán tanto la parte formal como la parte expositiva. El alumno debe adquirir un rodaje para poder presentar su trabajo, todo los que se haga en clase con la intervención de los alumnos será válido para la superación de la asignatura final para ese proyecto de trabajo fin de grado, es por ello que el profesor debe motivar a los alumnos y aleccionarles a hablar en público. Las clases prácticas ayudan en esa fase final.

4. OPCIONES ELEGIDAS

Las propuestas han sido varias, a título de ejemplo citamos:

4.1. En clases teóricas

Por un lado pensar una palabra de la materia a explicar (en clase teórica) premiando al alumno que la adivine.

De lo que se trata es buscar una palabra que tenga que ver con el tema a explicar. En la pizarra pongo tantas rayas como letras contenga la palabra. Cada alumno que me hace una pregunta del tema que estamos explicando participa diciendo una letra. De esta manera los alumnos están más interesados y participativos. El alumno que adivina la palabra tiene un positivo a incrementar en la calificación final.

De esta manera se consiguen clase más participativas, y colaborativas, los alumnos se ayudan entre sí, fomentan el interactuar.

4.2. En clases prácticas

Tratan de ser lo más participativas posibles. Se ofrecen casos prácticos para su resolución que previamente se han efectuado en la clase en grupos de alumnos. Lo que ocurre es que normalmente hablan pocos por lo que he optado por hacer lo siguiente:

Una vez explicado el tema se hacen los casos prácticos en clase y para la resolución se hacen dos equipos de unos 10/15 alumnos y entre ellos se preguntan. Un miembro del equipo A pregunta a otro miembro del equipo B

El que responde pregunta al otro equipo y así sucesivamente, debe responder el alumno a quien se pregunta. Sino sabe la respuesta puede pedir comodín de ayuda de otro miembro de su equipo o comodín de usar el libro para responder. Solo hay dos comodines por lo que hay que usarlo de forma correcta. La respuesta con comodín vale la mitad. Si se produce empate pienso una palabra y gana el equipo que averigüe la palabra. El equipo ganador obtiene un premio extra.

El profesor debe comprometerse al seguimiento de todas las actividades programadas, de forma que el alumno conozca su importancia y dedique interés en esa faceta formativa, además para la valoración y evaluación de los trabajos que realiza el alumno es indispensable el seguimiento de su trabajo, individual o colectivo. El desarrollo del programa debe logar conseguir transmitir conocimiento sin renunciar a la indispensable faceta práctica del Derecho (saber y saber hacer). Por ello, no sólo es necesario el control de las asistencias sino, también, crear una actitud activa del alumno mediante la realización de trabajos colectivos y/o individuales relacionados con actividades previamente realizadas, favoreciendo el acercamiento al lenguaje jurídico, a la interpretación del Derecho. Es decir, favorecer el aprendizaje de la argumentación jurídica, su análisis exegético y hermenéutico pero favorecer, también, una conciencia crítica (indispensable en el mundo universitario), aprender a vincular la realidad jurídica con el contexto social, económico y político del momento, examinar la coherencia o no de la respuesta legislativa en relación con el entorno/hábitat.

4.2.1. Exposición práctica.

Otra práctica es la Exposición de una materia que se evalúa por los alumnos. Se hacen grupos y se trabaja para hacer una presentación con power point que explican a sus compañeros.

Los cuales preguntan sus dudas ya que esta materia se expone por alumno no por el profesor.

Viene muy bien a la hora del aprendizaje ya que lo estudian e investigan de otra manera. Deben conocer bien la materia pues sus compañeros pueden preguntar al respecto.

4.2.2. Juego pasapalabra.

Al final del curso la práctica concluye con dicho juego, conocido por su alcance televisivo. Se da un tiempo para cada respuesta.

Palabras relativas a los temas enseñados, que empiecen o contengan esa letra.

El profesor elabora dos equipos. Se nombra un portavoz, que será el que diga la palabra exacta después de meditarlo con su grupo.

Gana el equipo que más aciertos alcance.

El equipo ganador obtiene un punto extra.

5 CONCLUSIONES

El alumno debe saber que es esencial, sin él la universidad no tendría razón de ser. El profesor está para ayudar al alumno a enseñarle a adquirir una serie de competencias. El memorizar no debe desaparecer, pero se debe ser ágil para saber pensar y contestar. Por eso hay que aprender y conocer la materia, sin este conocimiento no se puede avanzar en las clases prácticas.

Se requiere una participación activa del alumno. El profesor debe saber motivar y aleccionar a sus alumnos. La ludoteca jurídica propicia una gran ayuda en el éxito final.

BIBLIOGRAFÍA

Cervera Vallterra, M (2014). La investigación jurídica aplicada a la docencia de innovación: un caso de aplicación de la técnica del puzzle. *Rev Bolv de derecho* nº 18,. 636-649. file:///C:/Users/eugenia/Downloads/Dialnet-LaInvestigacionJuridicaAplicadaALaDocenciaDeInnova-4766735.pdf

Guía para clases prácticas (2011). Dykinson , Madrid

Serrano Argüello, N. (2012). *La competencia clave en los estudios de derecho: el razonamiento jurídico*. IV Congreso de Innovación docente en Ciencias Jurídicas. Pp. 995-1020.

LA METODOLOGÍA *ESCAPE ROOM* COMO HERRAMIENTA COMPLEMENTARIA EN LA ENSEÑANZA DE LOS DERECHOS HUMANOS

Dorina C. Suciu Gavriloaie
Profesora Doctora en el Área de Derecho Internacional Público
Universidad de Almería

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. EL MONTAJE Y LA ELABORACIÓN DE UN *ESCAPE ROOM*. 2.1. La definición de objetivos educativos específicos. 2.2. El diseño de la historia. 2.3. La creación de enigmas y desafíos. 2.4. El diseño del espacio y la ambientación. 2.5. La elaboración de material educativo complementario. 3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: *PRE-BRIEFING* Y *DEBRIEFING*. 3.1. La sesión previa a la experiencia: *pre-briefing*. 3.2. La sesión de *debriefing* o reflexión sobre la experiencia. 4. CONCLUSIONES.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes desafíos que enfrentamos en los últimos años en la enseñanza del derecho es acompasar nuestro método pedagógico a la transformación, a nivel estructural, del modelo de docencia que se centra cada vez más en los procesos de aprendizaje orientados al desarrollo de competencias y adquisición de habilidades. Ello con vistas a colmar la discrepancia entre la formación teórica que tradicionalmente se ofrecía en la Universidad y las aptitudes y destrezas que requieren los diferentes puestos de trabajo a los que se incorporarán los egresados (Cataffi, 2018: 14).

Con el propósito de avanzar en esta dirección en la enseñanza de los Derechos Humanos, como subsistema del Derecho Internacional Público, nos planteamos emplear una nueva metodología docente que estimule de manera efectiva el proceso de aprendizaje de los estudiantes, utilizando un enfoque que suelen percibir como más asequible y atractivo (Hernández

López, 2021). En esencia, se trata de trasladar los elementos del *escape room*, una actividad de ocio que se encuentra bastante extendida en la sociedad contemporánea y cuyo origen se sitúa en Japón en el año 2007 (Sanchez y Plumettaz-Sieber, 2019: 245), al ámbito educativo, como una metodología docente innovadora capaz de hacer explícitos y transferibles los conocimientos desarrollados durante la sesión dedicada al juego.

Desde un prisma conceptual, los juegos de escape son actividades interactivas que ocurren en ubicaciones físicas, donde grupos de individuos trabajan juntos para descubrir pistas y resolver una serie de enigmas. Su objetivo es desvelar un misterio o encontrar la manera de salir de un espacio en un plazo de tiempo limitado. A partir de este concepto, un *escape room* educativo como metodología para la enseñanza del derecho, consiste en una experiencia de gamificación basada en una narrativa o *storytelling* en la que los estudiantes hacen uso de sus capacidades intelectuales para seguir una serie de pistas y resolver los enigmas y desafíos relacionados con un supuesto de hecho jurídico (González-Yubero et al., 2023). El término gamificación proviene del anglicismo *gamification* que es definido en la doctrina como "el uso de elementos característicos de los juegos en actividades y contextos no relacionados con el juego" (Deterding *et al.*, 2011: 2; Bastante Granell y Moreno García, 2020a, 2020b). Por tanto, se trata de que los estudiantes se involucren de manera activa y participen en desafíos relacionados con los derechos humanos, con vistas a promover un aprendizaje significativo y duradero.

En este contexto, el propósito de esta contribución es analizar las etapas fundamentales en el montaje y elaboración de un juego de escape educacional y reflexionar sobre la relevancia de las sesiones de *pre-briefing* y *debriefing* para la transformación de una simple actividad lúdica en una verdadera experiencia de aprendizaje. El trabajo concluye con una reflexión sobre las competencias y los objetivos educativos que es posible lograr con la integración de esta metodología docente en la enseñanza de los derechos humanos.

2. EL MONTAJE Y LA ELABORACIÓN DE UN *ESCAPE ROOM*

El montaje y la elaboración de un *escape room* o juego de escape educacional como metodología docente para la enseñanza de los derechos humanos requiere una planificación cuidadosa con atención a varias etapas fundamentales (Manojlovic, 2022; Reuter, 2020). A saber, las etapas de definición de los objetivos educativos específicos, el diseño de la historia, l creación de enigmas y desafíos, el diseño del espacio y la ambientación la elaboración de material educativo complementario, que se desarrollan a continuación.

2.1. La definición de objetivos educativos específicos

El primer paso es establecer los objetivos educativos específicos que se desean lograr con el empleo del *escape room* en la docencia. Al acometer esta tarea, es importante tener en cuenta qué se pretende lograr con el *escape room*. ¿Se busca que los participantes adquieran conocimientos específicos sobre los derechos humanos? ¿Se busca desarrollar habilidades o competencias? ¿Se busca promover actitudes y valores que fomenten el respeto y la promoción de los derechos humanos en la vida cotidiana?

Para que esta experiencia sea un proceso de enseñanza-aprendizaje significativa es esencial que los objetivos y la temática elegidos sean coherentes y estén alineados con el contenido curricular y educativo relacionados con los derechos humanos. En nuestro caso, estos objetivos vienen predeterminados por la Guía Docente de la asignatura “Derechos Humanos” que se imparte en el cuatro curso del Grado en Derecho en la Universidad de Almería. Entre otros, destacan como objetivos los de profundizar en algunos de los principales desafíos éticos y políticos que conlleva el respeto de los derechos humanos en un mundo globalizado y facilitar una aproximación a los valores que proporcionan una fundamentación de los derechos humanos.

2.2. El diseño de la historia

Una vez establecidos los objetivos educativos específicos, es necesario desarrollar una historia o trama para el *escape room*, de manera que la experiencia de gamificación guarde estrecha coherencia con los conceptos teóricos en los que se desea profundizar. Por ejemplo, se puede crear una narrativa en la que los participantes se conviertan en defensores de los derechos humanos y deban resolver determinados desafíos para proteger a personas vulnerables o resolver casos de violaciones de derechos fundamentales.

Para ello resulta especialmente útil el empleo de casos reales o procesos judiciales emblemáticos en las que se vea involucrada la protección de los derechos humanos en el contexto internacional y en los que se aborden, por ejemplo, los derechos civiles y políticos, los derechos económicos y sociales, los derechos de los migrantes o la igualdad de género. De esta forma, el *escape room* educacional podría constituir una reinterpretación del método tradicional de enseñanza del derecho basado en el estudio de casos reales (Wan Dahalan *et al.*, 2016: 384). La trama debe ser cautivadora y mantener el interés de los participantes a lo largo del juego. Puede incluir elementos de suspenso, misterio o urgencia para motivar a los participantes a seguir avanzando y resolver los desafíos.

En resumidas cuentas, es fundamental que la historia y la trama estén alineadas con los objetivos educativos establecidos previamente. Cada desafío y solución debe estar diseñado de manera que promueva el aprendizaje y la comprensión de los derechos humanos como subsistema del derecho internacional público. La historia puede presentar dilemas éticos, conflictos de intereses o problemas complejos que requieran que los participantes apliquen sus conocimientos sobre derechos humanos para tomar decisiones informadas y justas.

2.3. La creación de enigmas y desafíos

Los acertijos y desafíos constituyen el núcleo de cualquier experiencia *escape room* y, en el contexto educativo, deben diseñarse de manera que requieran que los participantes apliquen

conocimientos sobre los derechos humanos y el derecho internacional público para resolverlos. Se pueden utilizar sopas de letras o crucigramas en las que ir integrando los contenidos y conceptos clave, preguntas de opción múltiple, que requieran la interpretación de alguna norma fundamental, códigos y enigmas visuales o desafíos de lógica, que estén relacionados con situaciones reales o ficticias que planteen interrogantes sobre derechos humanos. La variedad de desafíos permite que los participantes utilicen diferentes habilidades y enfoques para resolverlos, lo que fomenta el pensamiento crítico y la creatividad en la argumentación jurídica.

En cuanto a aspectos prácticos, se suele recomendar que los desafíos presenten una progresión gradual en su dificultad. Al comenzar con desafíos más simples —elegir la norma aplicable territorialmente, *ratione materiae o ratione temporis*— y aumentar gradualmente la complejidad —interpretar esa norma para proporcionar una solución al caso— se garantiza que los participantes puedan experimentar una sensación de logro y superación a medida que avanzan en el juego de modo que se mantiene la motivación y la satisfacción de los participantes durante toda la experiencia (Padilla Piernas, 2023).

Asimismo, al crear acertijos y desafíos, es importante probarlos previamente y realizar ajustes si es necesario. Invitar a un grupo piloto de estudiantes o colegas para realizar el *escape room* y recopilar su *feedback* ayudará a identificar posibles problemas y asegurarse de que los desafíos sean comprensibles, desafiantes y estén alineados con los objetivos educativos establecidos.

2.4. El diseño del espacio y la ambientación

El diseño del espacio del *escape room* es esencial para crear una experiencia inmersiva por lo que se deben crear distintas áreas que representen diferentes escenarios relacionados con los derechos humanos. Es importante utilizar elementos visuales, sonidos y objetos que refuercen la temática y la historia. Por ejemplo, se pueden colocar carteles, fotografías, testimonios o símbolos relacionados con los derechos humanos en el entorno internacional, ambientar una sala de tribunal, una oficina de

derechos humanos, un campo de refugiados, etc. Asimismo, se pueden utilizar efectos de sonido y música, de modo que se pueden reproducir grabaciones de testimonios, discursos históricos, extractos de películas o documentales relacionadas con los derechos humanos.

2.5. La elaboración de material educativo complementario

Con vistas a promover un aprendizaje significativo es imprescindible integrar material educativo complementario en la experiencia que debe proporcionar una visión en profundidad de los principios y conceptos fundamentales relacionados con los derechos humanos. Ello implica incluir información sobre los tratados internacionales relevantes, como la Declaración Universal de Derechos Humanos o el Convenio Europeo de Derechos Humanos, así como su importancia en la protección y promoción de los derechos humanos a nivel global y regional. El material debe explicar los derechos reconocidos en estos instrumentos, así como los mecanismos de supervisión y cumplimiento establecidos.

Además, se pueden citar informes y decisiones de organismos de derechos humanos, como la Comisión y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, que han interpretado y aplicado estos instrumentos en casos concretos. De este modo, los materiales complementarios pueden incluir el análisis de casos reales que han sido examinados por los organismos de supervisión, la resolución de dilemas éticos basados en situaciones jurídicas concretas o la simulación de un tribunal internacional para discutir y debatir sobre cuestiones relacionadas con los derechos humanos. Ello permite a los participantes comprender la relevancia jurídica y la aplicación práctica de los derechos humanos en el ámbito internacional.

En cuanto a cuestiones de logística, el material educativo complementario puede incorporarse haciendo uso de las nuevas tecnologías, de manera que se incluyan enlaces a recursos en línea especializados, como bases de datos de jurisprudencia de tribunales internacionales o plataformas de aprendizaje en línea

que ofrecen cursos sobre el derecho internacional público y los derechos humanos o, simplemente, códigos físicos de legislación.

3. LA PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES: *PRE-BRIEFING* Y *DEBRIEFING*

Desde luego, esta actividad guarda muchas similitudes con las experiencias de carácter comercial, cada vez más habituales en la sociedad contemporánea, sin embargo, a fin de transformar esta experiencia en una significativa y que no sea una simple actividad lúdica —jugar sin más— es necesario que la finalidad educativa inspire todas las etapas de la experiencia, pero, sobre todo, las etapas de participación de los estudiantes (Merx *et al.*, 2021). Por ello, más allá de la intervención de los estudiantes en la sesión de *escape room*, propiamente dicha, es preciso complementar la experiencia con una sesión previa denominada *pre-briefing* y una sesión de reflexión posterior llamada *debriefing*.

3.1. La sesión previa a la experiencia: *pre-briefing*

La sesión previa a la experiencia, que hemos denominado *pre-briefing*, se debe utilizar para establecer las normas de la actividad, la necesidad de familiarizarse con algunos contenidos teóricos implicados en la actividad e incluso plantear desde un principio la historia que servirá de hilo conductor de toda la experiencia.

En cuanto a las técnicas que se pueden utilizar en esta sesión previa, hay una gran variedad de opciones que van de los métodos más tradicionales a otros más innovadores. Puede tratarse de una clase magistral o recurrir a una metodología de aprendizaje autónomo en la que los estudiantes se implican en la actividad desde la etapa previa con la lectura de algún artículo, noticia de prensa, la lectura de un supuesto de hecho que verse sobre la protección de los derechos humanos o familiarizarse con la normativa fundamental que deberán interpretar y aplicar para la resolución del enigma. Este modelo de aprendizaje autónomo es propio de la *metodología flipped classroom*, que se define como un modelo pedagógico que transfiere determinados procesos fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, juntamente con la

experiencia docente, para facilitar y potenciar procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula (Manrique Arribas, 2016).

Asimismo, también se puede recurrir al cine como herramienta docente de gran utilidad en esta fase previa, de manera que se requiera el visionado de una película o documental relacionado con la narrativa del *escape room*. En la doctrina ya se ha señalado que "la gran riqueza del recurso al cine en la docencia jurídica se encuentra en esa potencial capacidad de abrir la mente del estudiante a unos hechos, a la complejidad de la realidad jurídica, y tras ello a la discusión y al debate más o menos dialéctico tras haber entendido las situaciones y problemas reales sobre los que se pueden verter opiniones, aunque sea a partir de un relato imaginario" (Ruiz Sanz, 2010).

3.2. La sesión de "debriefing" o reflexión sobre la experiencia

Desde la perspectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos, la sesión de reflexión posterior es la etapa más relevante de la experiencia, ya que, permite a los estudiantes enlazar las actividades realizadas a los resultados de aprendizaje y afianzar los conocimientos teóricos de a asignatura. En la doctrina el *debriefing* se define como el proceso analítico posterior a la experiencia en el que las personas que han participado en la misma son guiadas a través de una discusión intencionada sobre esa experiencia (Lederman, 1992: 155).

Esta fase final es la que transforma la actividad lúdica o "jugar sin más" en una verdadera metodología docente para la enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos, pues hay una gran diferencia entre dominar las reglas del juego y reconocer las formas en que esas reglas estructuran nuestra percepción de la realidad. Por lo tanto, aprender, ocurre después de la reflexión y el *debriefieng*, de modo que este adquiere un rol fundamental en cualquier experiencia de aprendizaje basada en juegos (Sanchez y Plumettaz-Sieber, 2019: 243).

Con carácter general, la etapa de *debriefing* puede suceder en cualquier momento posterior a la experiencia, aunque será más

provechoso que suceda inmediatamente después de la actividad de *escape*. A estos efectos son especialmente fructíferas las sesiones informativas posteriores a la experiencia, en las que el docente intercambia perspectivas con los estudiantes y provoca a la reflexión sobre el supuesto de hecho y la solución jurídica del caso.

Para esta sesión, de nuevo, se puede utilizar una sesión de grupo docente y recurrir a la clase magistral tradicional o se pueden utilizar otras herramientas de reflexión autónoma y animar a los estudiantes a escribir en un foro o blog sobre su experiencia y documentar sus pensamientos y conclusiones. En particular, puede tratarse de un proceso analítico dirigido y plantear a los estudiantes preguntas de diversa naturaleza. Sobre la experiencia en sí, si se ha disfrutado o si la solución de los enigmas les ha resultado difícil, o sobre el proceso de aprendizaje, para lo que se puede utilizar preguntas de respuesta abierta que ayuden a la comprensión de los contenidos teóricos a través de esta experiencia.

4. CONCLUSIONES

La metodología *escape room* representa una valiosa herramienta para la enseñanza de los derechos humanos ya que permite a los docentes cultivar una comprensión más profunda de los desafíos éticos y políticos que conlleva el respeto de los derechos humanos en un mundo globalizado y facilita una aproximación a los valores que proporcionan una fundamentación de los derechos humanos, fomentando una ciudadanía responsable y comprometida con la promoción y protección de la dignidad humana en nuestra sociedad.

A través de desafíos y enigmas planteados los participantes se ven inmersos en situaciones reales o ficticias donde deben aplicar los conceptos aprendidos. Este enfoque práctico, al igual que otras metodologías innovadoras, estimula su interés y motivación, mejorando su comprensión y retención de la información. Asimismo, se fomenta la adquisición de competencias interpersonales como el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes. Para resolver los acertijos propuestos o escapar de la clase, es necesario que los participantes

compartan ideas, se comuniquen y trabajen juntos hacia un objetivo común, de manera que se trabajan las habilidades de comunicación efectiva y resolución de conflictos, así como competencias fundamentales en el respeto y la defensa de los derechos humanos.

Como se puede apreciar, no se trata de reemplazar la docencia por una actividad lúdica, sino complementar las clases magistrales con otros métodos pedagógicos que requieren una participación más activa por parte de los estudiantes. A la postre, esta experiencia mejora el pensamiento crítico para analizar problemas, para identificar patrones y buscar soluciones. Al enfrentarse a desafíos relacionados con los derechos humanos, los participantes deben evaluar diferentes perspectivas, considerar las posibles consecuencias y tomar decisiones informadas. Ello fortalecerá su capacidad para manejar distintas fuentes del derecho, en especial jurisprudencia y legislación, analizar argumentos jurídicos y abordar de manera más efectiva los interrogantes jurídicos relacionados con la protección de los derechos humanos, al tiempo que les permite experimentar situaciones que implican violaciones de los derechos humanos, enfrentar dilemas éticos y morales en un entorno simulado, de manera que puedan desarrollar una mayor conciencia sobre la importancia de los derechos humanos y la necesidad de protegerlos.

BIBLIOGRAFÍA

Bastante Granell, V., Moreno García, L.

(2020a). La "gamificación" como metodología docente en la enseñanza del derecho: El proyecto web “Ludoteca Jurídica”. *Innovación Docente,* 24.

(2020b). Plataforma digital “ludoteca jurídica”: una apuesta por la “gamificación” en Derecho. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época),* 21.

Cattafi, C. (2018). Teaching Methods in International Law. *Journal of international Education Research,* 14(2), 9-16.

Deterding, S., *et al.* (2011). *Gamification: Toward a Definition.* Proceedings of the 2011 Workshop Gamification: Using Game Design Elements in Non-Game Contexts, Nueva York, NY: ACM.

González-Yubero, S., *et al*. (2023). Learning through Challenges and Enigmas: Educational Escape Room as a Predictive Experience of Motivation in University Students. *Sustainability,* 15.

Hernández López, A. (2021). La "gamificación" como herramienta complementaria de aprendizaje para la mejora del conocimiento de cuestiones actuales sobre África. En Pérez Fuentes, M.C. (Coord.). Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento, 15-20 de noviembre de 2021, 145-150.

Lederman, L.C. (1992). Debriefing: Toward a Systematic Assessment of Theory and Practice. *Simulation and Gaming,* 23 (2), 154-160.

Manojlovic, H. (2022). Escape room as a teaching method. *Opus et Educatio,* 9(2), 178-188.

Manrique Arribas, J.C. (2016). El *Flipped Classroom*, un modelo pedagógico ideal para aplicar la evaluación formativa y compartida. En Pueyo Pérez, A., *et al*. (Coords). I Jornadas de Buenas Prácticas en Evaluación Formativa en Docencia Universitaria: Universidad de León.

Merx, S., *et al.* (2021). Educational escape rooms: challenges in aligning game and education. *Well Played*, 10(1), 109-135.

Padilla Piernas, *et al.* (2023). *Escape room* virtuales: una herramienta de gamificación para potenciar la motivación en la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 27 (1).

Reuter, J., *et al*. (2020). *How to create Educational Escape Rooms? Strategies for creation and design*. TEEM'20: Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality, 694-698.

Ruiz Sanz, M. (2010). La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas. *Revista de Educación y Derecho*, 2, 1-16.

Sanchez, E., Plumettaz-Sieber, M. (2019). Teaching and Learning with Escape Games from Debriefing to Institutionalization of Knowledge. En Gentile, M., *et al* (Eds.). GALA 2018, 7th International Conference, Springer, 242-253.

Wan Dahalan, W.S.A. *et al*. (2016). Improving Teaching and Learning in Public International Law II. *International Journal of Education and Research,* 4(4), 383-390.

Capítulo 59

USO E IMPLANTACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS WIKI EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DEL DERECHO

Alejandro D. Leiva López
Profesor Titular de Universidad de Derecho Administrativo
Universidad de Almería

SUMARIO: 1. INTRODUCCIÓN. 2. LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE. 3. APROXIMACIÓN A LAS HERRAMIENTAS WIKI. 4. VENTAJAS DE LAS HERRAMIENTAS WIKI EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO. 5. EXPERIENCIA DOCENTE EN EL USO DE LAS WIKIS. 6. BIBLIOGRAFÍA.

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías wiki son unos de los recursos de carácter didáctico de mayor utilidad de la web 2.0, especialmente en relación con el trabajo colaborativo en el aula universitaria. Su utilización está cada vez más extendida en el contexto docente, ya que reporta un aprendizaje constructivista. En este trabajo ponemos de manifiesto la experiencia de uso de la wiki como recurso didáctico en una de las asignaturas del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Málaga. La asignatura ha sido impartida en el primer curso de este grado, durante el segundo semestre. Los contenidos impartidos son: concepto de derecho administrativo, jerarquía normativa, organización administrativa, procedimiento administrativo y empleo público.

Esta experiencia presentada en el presente capítulo se llevó a cabo durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023. Se obtuvieron resultados positivos en relación con el aprendizaje del alumnado, lo que demuestran la eficacia de este recurso didáctico como medio de entrenamiento y desarrollo de las competencias

académicas que aparecen detalladas en la guía docente de la asignatura.

2. LOS ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

Estos entornos constituyen una idea pedagógica acerca de cómo aprenden las personas con la tecnología y están basados en un conjunto de herramientas que operan juntas y de forma abierta, interoperable y bajo control del estudiante (y no del docente), confluyendo relaciones complejas entre contenidos, tareas y herramientas que permiten un crecimiento y enriquecimiento muy significativo (Adell y Castañeda, 2010). Estos entornos también se conciben como un espacio de aprendizaje personal liderado por instrumentos tecnológicos que exteriorizan y relacionan conocimiento con otros pares conectados en el espacio Web 2.0. (Rodrigues y Lobato, 2013).

Los entornos personales de aprendizaje son un conjunto formado por un entorno tecnológico y un entorno de relaciones personales dirigida al aprendizaje, lo que incluye una parte social y otra personal o individual. En la parte social, van a existir dos formas de relación (Adell y Castañeda, 2010): *a)* aprender lo que hacen otros usuarios; y *b)* recrear con otros la información y aprender del propio proceso de recreación (herramientas de lectura, reflexión y relación; fuentes de información; entornos donde puedo transformar la información; entornos donde puedo relacionarme con otras personas de las que aprendo...). En este orden de cosas, existen diversos entornos personales de aprendizaje, entre los que destacamos las wikis, así como también los Blogs, YouTube, Flickr, Redes Sociales, etc.

En relación con estos entornos personales de aprendizaje, destaca el siguiente análisis sobre sus Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades, DAFO (Mott, 2010):

i) Debilidades: Complejo y difícil de crear para el alumnado y para los docentes con poca experiencia; control limitado de los datos; inexistencia de gestión centralizada; dificultades para el

desarrollo del trabajo colectivo; y complejidades técnicas que necesitan de una mínima familiarización.

ii) Amenazas: Riesgos de no cumplir con lo programado; resistencias para el alumnado y la plantilla docente; dispersión del alumnado en el entorno; aspectos sobre propiedad y protección de datos; dificultades para llevar a cabo las evaluaciones; complejidad de proporcionar el soporte adecuado para integrar la variedad de herramientas web; e inexistencia de servicios de apoyo de carácter técnico.

iii) Fortalezas: Uso de herramientas de software libre; herramientas abiertas a la interacción, el intercambio y la conexión; herramientas complementarias al contenido de las asignaturas; herramientas centradas en el proceso y, en particular, en el estudiante; contenidos de aprendizaje y conversaciones que pueden ser agrupados a través de tecnologías simples; entorno que permite crear discusiones sobre un proyecto determinado; y herramientas que permiten el aprendizaje autónomo.

iv) Oportunidades: Procura una experiencia innovadora y de utilidad; permite crear una red de contactos; facilita la personalización del proceso; no existen límites de tiempo; variedad y funcionalidad ilimitada de herramientas, que son adaptables y personalizables; herramientas que permiten compartir materiales; y herramientas que proporcionan información y pruebas fehacientes del desarrollo del proceso.

3. APROXIMACIÓN A LAS HERRAMIENTAS WIKI

Las demandas educativas son cada vez más exigentes, ya que existe una generalizada masificación en las aulas y una creciente falta de compromiso con las metodologías docentes empleadas por parte del alumnado (Barnett y Coate, 2005), motivo por el cual acontece un intenso proceso de reforma de la educación universitaria a nivel europeo. En este contexto, es necesario incorporar las tecnologías de Internet a la actividad docente universitaria, lo que entendemos como *e-Learning* (Comisión

Europea, 2008). Las nuevas tendencias de internet, incluidas dentro del concepto de Web 2.0, plantean la necesidad de explorar sus distintas aplicaciones al ámbito educativo universitario, con el deseo de que sus características permitan alcanzar los principales objetivos definidos por este nuevo sistema.

La wiki aparece como un instrumento TIC que permite el trabajo colaborativo y un mejor aprendizaje constructivo en diferentes ámbitos profesionales, y en particular en el entorno docente (Hernández, 2008). La wiki consiste en una aplicación web por medio de la cual un usuario puede editar o modificar contenidos desde un navegador. Con este término -wiki- se bautizó la primera web creada con el objetivo de mantener una escritura colaborativa entre programadores (Canninghan, 2018), lo que permitiría que cualquier miembro de la comunidad de usuarios pudiera añadir o modificar contenidos de la web sin tener que acudir a lenguajes específicos para la creación y edición de esta modalidad de páginas. Así pues, a partir de este concepto se han ido desarrollando muchos proyectos, entre los que destaca, como herramienta más representativa, la enciclopedia colaborativa *wikipedia*, así como otras plataformas que permiten crear wikis y que ofrecen el servicio en sus propios servidores de internet (como *mediawiki*, *wikidot* o *Google sites*). También existen wikis ofrecidas como un recurso adicional dentro de las propias plataformas de aprendizaje en línea (por ejemplo, Moodle) o la opción del *plugin* de los sistemas de gestión de contenidos, como *Wordpress*, *Joomla*, etc (Hughes, 2018).

Cuando un usuario crea una wiki, utilizando las distintas herramientas concebidas para ello, el resto de usuarios podrán acceder a la misma a través de un navegador web, de forma que pueda insertar cualquier contenido en formato texto o audiovisual. Asimismo, los usuarios podrán eliminar o modificar contenidos que hayan sido previamente editados, o agregar páginas nuevas que permitan una mejor organización, para lo que la aplicación web constará de un interfaz de edición con un lenguaje hipertextual parecido al empleado en los procesadores de texto actuales. Por todo ello, la wiki aparece como uno de los recursos de mayor utilidad dentro de la web 2.0 y se viene

utilizando como herramienta de trabajo colaborativo en muy diversos entornos laborales, con especial aplicación en el entorno docente (Flores-Cueto, 2013).

4. VENTAJAS DE LAS HERRAMIENTAS WIKI EN EL ENTORNO UNIVERSITARIO

La herramienta wiki permite un aprendizaje constructivista y se focaliza en la construcción del conocimiento, mas que en la reproducción del mismo. Esta herramienta es muy eficaz en lo referido a la adquisición de competencias de naturaleza académica, entendidas como una combinación de habilidades, conocimientos y actitudes dirigidas a la resolución de problemas jurídicos en un contexto profesional multidisciplinar y sometido a frecuentes cambios. En el ámbito universitario, se observa un gran avance e incremento del uso de estas herramientas como recurso de aprendizaje. Las wikis permiten crear contenidos de la asignatura, elaborar memorias o informes, desarrollar actividades diversas, definir proyectos, etc, de forma que el profesor se encargaría de facilitar materiales de enseñanza (reglas de estilo, criterios de evaluación, notas bibliográficas...) y de asesorar a los alumnos en el proceso de edición, sugiriendo, en caso de ser necesario, las correcciones a llevar a cabo.

En particular, las herramientas wiki presentan las siguientes ventajas en el contexto educativo universitario (Vergara, 2010): *i)* Permitir al alumnado centrar la atención en la elaboración de contenidos, de forma que no estén tan focalizados en la tecnología que utilizan; *ii)* Procurar un aprendizaje constructivo dirigido a la resolución de problemas de forma progresiva; *iii)* Favorecer el desarrollo de habilidades para la gestión, organización y análisis de la información con aparato crítico suficiente; *iv)* Facilitar el trabajo colaborativo entre los participantes en diversas actividades académicas; *v)* Mostrar las ventajas de la inteligencia colectiva a la hora de llevar a cabo proyectos colaborativos; y *vi)* Mejorar la motivación y la autonomía en el alumnado.

Las wiki presentan grandes ventajas, pero debemos también aclarar que existen ciertas limitaciones asociadas a estas herramientas: *i)* Los gestores de texto web presentan menor calidad que los procesadores de texto actuales, lo que puede ocasionar ciertas dificultades en su utilización y, consecuentemente, provocar desmotivación e incrementos en la carga de trabajo de los estudiantes; *ii)* las herramientas gratuitas presentan ciertas limitaciones, lo que puede dificultar el desarrollo de proyectos de gran extensión; y *iii)* esta herramienta no garantiza, por sí sola, la participación activa y el entorno colaborativo estudiantil, ya que es necesaria una previa información acerca de los objetivos, recursos disponibles y tareas encomendadas. El profesorado debe asumir esta labor, asistiendo al alumnado durante todo el proceso de aprendizaje.

5. EXPERIENCIA DOCENTE EN EL USO DE LAS WIKIS

Mi experiencia docente con el uso de las wikis se llevó a cabo durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023. Se obtuvieron resultados positivos en relación con el aprendizaje del alumnado, lo que demuestran la eficacia de este recurso didáctico como medio de entrenamiento y desarrollo de las competencias académicas que aparecen detalladas en la guía docente de la asignatura.

Empleo la herramienta wiki con los estudiantes de esta asignatura en el contexto del aula virtual de mi asignatura bajo la plataforma Moodle, en un modelo de enseñanza presencial, pero con actividades a desarrollar de forma semipresencial. Las wikis ofrecen muchas posibilidades didácticas y ello permite desarrollar tanto actividades grupales como individuales. En concreto, les planteo las siguientes actividades:

-Actividad grupal que consiste en desarrollar una tarea de forma colaborativa

Se trata de promover un espacio virtual para la creación, a título individual, de un diccionario de la asignatura. El objeto de

esta actividad es crear una enciclopedia o diccionario virtual empleando los contenidos y conceptos específicos de la asignatura de Bases de Derecho Administrativo. Con esta tarea los alumnos conocen en mayor profundidad el recurso digital denominado wiki, lo que les permite observar que se trata de una herramienta educativa muy interesante que favorece el trabajo colaborativo. Asimismo, se observa que con el uso de la wiki los estudiantes son capaces de sistematizar y esquematizar mejor los contenidos de la asignatura, lo que les facilita adquirir los conocimientos básicos y específicos.

La actividad se desarrolla con grupos de trabajo de cuatro estudiantes. Para inscribirse en la actividad, el estudiante debe enviar un mensaje por aula virtual señalando el nombre del grupo y los estudiantes que lo integran, con indicación del estudiante que asumirá la labor de coordinador. A continuación, el profesor crea una sección específica con los grupos dentro el aula virtual. Los grupos que han sido confeccionados van a realizar un trabajo autónomo, de forma que no quepa posibilidad de fijarse o copiarse del trabajo del resto de grupos. Seguidamente, una vez constituidos los grupos, sus integrantes comienzan a trabajar en la redacción de la enciclopedia virtual, siendo el primer paso la selección de los términos o conceptos relevantes del temario de la asignatura que van a integrar este diccionario, para lo que e establece por parte del profesor un mínimo de 15 y un máximo de 20. Esto permite que el profesor tenga una idea más formada acerca de qué perciben los estudiantes como conocimiento relevante de la materia, a la luz de los conceptos que escojan. Así, el estudiante que asume la labor de coordinador elabora una primera propuesta, de forma que los tres estudiantes restantes del grupo puedan añadir, modificar o eliminar algunos de los términos, de forma que el grupo consiga llegar a un cierto consenso en la selección de los mismos.

A continuación, el grupo se tiene que distribuir la reacción de los términos escogidos, de manera que cada integrante los va a redactar en la correspondiente wiki, incluyendo al final del trabajo un apartado sobre bibliografía, donde se detallan las fuentes utilizadas para explicar cada término escogido. Todos los

miembros del grupo deben revisar la redacción dada por el resto de los compañeros del grupo, proponiendo, si lo estima conveniente, las modificaciones oportunas. El profesor podrá comprobar qué ha aportado cada estudiante, ya que cada modificación escrita guardada en la wiki se queda archivada de forma automática en una copia. También podrá el profesor analizar el proceso de elaboración desde el principio, examinando las distintas versiones que han podido existir de cada término, siendo esto una herramienta muy relevante que permite observar otros aspectos de la actividad que no podrían ser evaluados de haberse tratado de una actividad práctica en papel.

Una vez volcados todos los datos en la wiki, el grupo deberá unificar la tipografía que haya empleado, así como incorporar imágenes y otros recursos gráficos que den un mejor formato a la wiki. Por último, una vez finalizado todo el proceso y elaboradas las wikis, los estudiantes deben exponer en clase, y de forma oral, los principales términos escogidos en su enciclopedia, así como explicar cómo ha sido el proceso de elaboración de la tarea.

-Actividad individual a la que solo tiene acceso el estudiante y el profesor

Se trata de una actividad que queda habilitada en aula virtual los viernes de cada semana de docencia en la asignatura, en horario de 18-19.30 pm. Esta actividad consiste en que el alumno, de forma individual, elabora un informe personal o wiki de carácter personal sobre el devenir de las clases que se les han impartido esa semana. En concreto, las clases que se les imparten tienen una duración de 1 hora, de lunes a miércoles. El alumno debe elaborar un informe donde explicará lo que se ha realizado en cada clase: materias impartidas en clases magistrales, actividades realizadas en la clase práctica, seminarios que se hayan impartido por parte de profesionales invitados a las clases, etc. En concreto, en la wiki personal siempre deben pronunciarse sobre varios aspectos que se han desarrollado en las clases presenciales:

-Contenidos explicados en las clases de esa semana y conclusiones alcanzadas por el profesor al final e la misma.

-Opinión sobre lo que le han aportado las sesiones de esa semana.

-Valoración de las sesiones impartidas por el profesorado, especificando si le han parecido correctas en términos de: claridad, oratoria y metodología empleada.

-Valoración de las intervenciones llevadas a cabo por los propios alumnos en cada clase (preguntas formuladas al profesor, fundamentalmente) y número de asistentes a cada clase.

-Inclusión de contenidos teóricos que se hayan impartido en cada clase. Los alumnos deben hacer mención de los apartados de la bibliografía recomendada que se han explicado en las sesiones de esa semana, haciendo mención de aquellos epígrafes que crea que no se han abordado por parte del profesor o que no han sido explicados con una profundidad adecuada para su correcta comprensión.

Así las cosas, este diario o wiki personal sobre las sesiones de clase celebradas cada semana resulta muy útil para el profesor, ya que permite hacer un seguimiento minucioso del proceso de aprendizaje del alumno. Además, estas wikis suponen un incentivo al estudiante a asistir presencialmente a las tres clases presenciales que hay por semana, quien adoptará una actitud proactiva en la misma y permanecerá muy atento a todo lo explicado y debatido en cada sesión. En definitiva, esta actividad garantiza que el estudiante preste más atención en clase y que tome apuntes de mayor calidad, debiendo posteriormente ser capaz de sintetizar los contenidos explicados y de identificar en qué parte de la bibliografía recomendada se localizan los conceptos explicados en cada sesión. Además, el profesor puede observar las opiniones de los estudiantes, de forma que puede mejorar la metodología empleada en las explicaciones de futuras sesiones de clase, adaptándose al perfil de estudiante que tiene cada curso académico.

BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. y Castañeda, L. (2010). Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje. En R. Roig Vila y M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*, pp. 19-30. Alcoy: Marfil-Roma.

Barnettt, R. y Coate, K. (2005). *Engagning the Curriculum in Higher Education*. Oxford University Press. UK

Canninghan Ward. (2018). Ward Wiki, http://wiki.c2.com/?WardCunningham.

Comisión Europea. (2008). *The use of ICT to support innovation and lifelong learning for all - A report on progress*. Brussels: European Commission.

Flores-Cueto, J.J. (2013), Wiki, una herramienta que contribuye a la mejora del aprendizaje colaborativo. EduTicInnova. *Revista de Educación Virtual*.

Hernández Requena, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento,* 2 (5), 26-35.

Hughes, J. (2018). *How to create a wiki using wordpress*.

Mott, J. (2010). Envisioning the Post-LMS Era: The Open Learning Network. *Educause Quartely*, 33 (1), 1-18.

Rodrigues, P.J. y Lobato, G. (2013). Ambientes pessoais de aprendizagem: conceçoes e práticas. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 12 (1), 23-34.

Vergara González, E.P. (2010). Capital intelectual y gestión de conocimiento. Laviña Orueta, J. y Mengual Pavón, L., *Libro Blanco de la Universidad Digital*, 249-280. Ariel, Fundación Telefónica.

CÓMO INFLUYE LA METODOLOGÍA DOCENTE EN LAS CALIFICACIONES DE ESTUDIANTADO: METODOLOGÍAS ACTIVAS VS MOBILE LEARNING

A.B. Mudarra-Fernández[a], R. Puentes-Poyatos[b], D. Fernández-Úcles[c]
[a]Profesor Ayudante Doctor; [b] Profesor Titular; [c] Profesor Titular
Universidad de Jaén, Departamento de Organización de empresas, Marketing y Sociología

SUMARIO: 1. Resumen. 2. Marco teórico. 3. Metodología. 4. Resultados y discusión. 5. Conclusiones.

1. RESUMEN

Hoy en día, los docentes encuentran en sus aulas curso tras curso problemas de desmotivación que se traducen en altos índices de absentismo y bajas calificaciones. Este hecho esta llevando a los docentes a tener dos opciones de respuesta al entorno en el que se encuentran. Por un lado, los docentes con el fin de evitar el absentismo han introducido dentro del sistema de evaluación de la asignatura un porcentaje destinado a asistencia a clase, o bien por otro lado, se confía en el uso de TICs o metodologías docentes innovadoras que mejoren el dinamismo del aula. En el caso del estudio se ha preferido acudir a la segunda opción pero de forma hibrida al aplicarse en una asignatura que precisa de una proceso profundo de reflexión de los contenidos teóricos. Es por esto y dado que en la literatura se ha demostrado que las metodologías docentes más activas como son las colaborativas o las relacionadas con mobile learning producen mejoras en dichos problemas, que se han aplicados herramientas como el debate o Kahoot! para afianzar y evaluar los contenidos de la materia. Dicha aplicación resulta interesante debido a que no se han podido hallar estudios previos que relacionen dichos cambios en la motivación del estudiantado con modificaciones en las calificaciones de los mismos. Es por esto, que este estudio tiene como objetivo principal determinar la influencia que tiene el uso de las metodologías activas en la

motivación del estudiantado y, por ende, en las calificaciones de los mismos. Este trabajo presenta como novedad la aplicación de las metodologías colaborativas y de mobile learning como fuente de atracción de la motivación del estudiantado, así como una comparativa entre las mismas que permite deducir la verdadera relación que e genera entre la motivación del estudiantado y sus calificaciones en función del entorno en el que se desarrolle la actividad docente. Todo esto se basa en la hipótesis de que los estudiantes se encuentran más motivados y., por tanto, consiguen mejores resultados en sus evaluaciones cuando se aplican metodologías docentes activas que provoquen el interés del estudiante por la materia.

2. MARCO TEÓRICO

En la actualidad, tras la incorporación del Plan Bolonia y el cambio de paradigma que se ha producido en la educación universitaria a raíz del uso activo de la metodología de enseñanza universitaria online, debido a la necesaria implantación de la enseñanza no presencial durante la pandemia Covid-19, se ha establecido un nuevo contexto educativo centrado en el aprendizaje del alumno, dejando atrás las tradicionales metodologías centradas en la enseñanza y centradas en el profesorado (Hernández-Ramos, Martín-Cilleros & Sánchez-Gómez, 2020). Además, las instituciones educativas se encuentran en un complejo proceso de reorientación de sus objetivos y medios para adaptarse mejor a las necesidades de sus alumnos. Esto se debe a que la globalización, junto con los rápidos cambios tecnológicos en el ámbito de la comunicación, han dado lugar a la creación de una nueva sociedad, con necesidades y retos diferentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus jóvenes y, en consecuencia, de sus alumnos, lo que impulsa el cambio del profesorado y de sus metodologías docentes. Esto ha hecho que los docentes se planteen si el modelo universitario clásico, donde se impartían las clases mediante metodologías pasivas por parte del estudiante, es realmente eficaz debido a la falta de implantación de nuevas competencias y conocimientos (Murillo- Estepa, 2007). Pero es mas las metodologias docentes pasivas se estan poniendo aun mas en duda debido a la toma de conciencia de la demanda y a la

diversificación de la educación como motor de desarrollo sociocultural y económico que demanda cada dia mas metodologias inmersivas donde el alumno no solo sea receptor de conocimientos sino tambien participe y generador de los mismos.

Sin embargo, estos cambios todavía se consideran utópicos, o al menos aún no se han producido de forma real en todos los ambitos educativos. Por ello, es necesario crear espacios de reflexión, mas concretamente como somos docentes universitarios se deberian de abrir debates sobre cómo son las universidades hoy en día y hacia dónde deberían dirigirse. En estos espacios o reflexiones se deberian de poner especial enfasis en crear estrategias que permitan adaptar la educación a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, que no solo son cambiantes sino que se encuentran especialmente impulsados por el crecimiento exponencial tanto de la inteligencia artificial como de las necesidad de participacion de un alumnado desmotivado. Es por esto que estos cambios deben incluir programas que faciliten la generación de diversidad, sin introducir desigualdades entre el alumnado al mismo tiempo que se logre la inmersion del mismo dentro de las clases y del contenido tanto teorico como practico con el fin de mejorar sus niveles de motivacion.

Según la literatura los cambios anteriormente mencionados se deben de plasmar en modificaciones de los enfoques de aprendizaje, de tal manera que se realicen estrategias que permitan reformar el Sistema Universitario Español con el fin de adaptarlo al Espacio de Educación Superior Europeo. Entre dichas estrategias se deben de hacer hincapie en las competencias y habilidades que los estudiantes deben de adquirir para que los titulos sean equivalentes en toda la Unión Europea (Salas, 2014).Para ello es necesario realizar un cambio de las metodologias docentes pasivas basadas principalmente en clases expositivas, que son las más utilizadas y con mejores resultados de rendimiento (Dolton et al., 2003), hacia metodologías más colaborativas basadas en competencias y habilidades como el trabajo en equipo, la personalidad del estudiante, la cooperación, la programación adecuada, las estrategias de aprendizaje, el trabajo continuo, entre otras (Poropat, 2009; De Mola Garay, 2011 y Dezcallar-Sáez et al., 2015).

Este enfoque colaborativo sitúa al aula como un elemento donde se adquieren conocimientos de forma sincrónica, a la vez que se desarrollan habilidades y herramientas psicológicas y sociales (De la Mata, Cala, Cubero y Santamaría, 2009). Esta adquisición se produce como resultado de la interrelación de los diferentes miembros que componen el grupo, en este caso alumnos-alumnos y alumnos-profesores, que trabajan para conseguir un beneficio individual para todos los miembros del grupo. Es por ello que el enfoque o metodologías colaborativas deben basarse en estrategias de cooperación entre los miembros del equipo para que el trabajo conjunto permita alcanzar los objetivos compartidos planteados al inicio de la asignatura. Teniendo en cuenta lo anterior, es evidente que el simple manejo de la información por parte de profesores y alumnos es insuficiente, sino que se requieren otras competencias para desarrollar prácticas docentes innovadoras, como señalaba la UNESCO en 1990, que fomenten y favorezcan la reflexión y el aprendizaje autónomo de los alumnos, así como la participación y la colaboración en la creación del conocimiento, para lo cual las TIC son grandes aliadas.

Sin embargo, como señalan García-Valcárcel, Hernández y Recaman (2012), si se van a utilizar las TIC, los docentes no deben olvidar la importancia de formar a los alumnos en el aprendizaje colaborativo, ya que esta metodología requiere estrategias de comprensión y expresión escrita en nuevos entornos comunicativos. Esto se debe a que, para llevar a cabo esta metodología de enseñanza, es necesario introducir elementos de colaboración, compromiso social, transmisión de ideas, habilidades de escucha activa, valorar y compartir conocimientos y resolver problemas complejos (Almerich et al., 2019; Assiter, 2017; Schwanitz, 2018; Vaillant y Zidán, 2018). Todas estas competencias tan necesarias ponen en entredicho la necesidad de desarrollar nuevas metodologías que fomenten la adquisición de conocimientos de forma inductiva a la vez que desarrollen habilidades críticas y colaborativas en los estudiantes, ya que rara vez se tienen en cuenta en la práctica docente (Vaillant y Zidán, 2018). La importancia de la formación y la introducción de las TIC en las metodologías docentes actuales se debe a que las

posibilidades tecnológicas y el fácil acceso a Internet y a la información permiten que tanto profesores como alumnos compartan espacios universitarios en entornos ubicuos, facilitando el e-learning y el blended learning (Rodrigo-Cano, Gómez y Moro, 2019), así como la mejora de la motivación tanto de alumnos como de profesores. Sin embargo, el impacto del uso de la metodología mobile learning (M-Learning) en la asimilación y evaluación de contenidos académicos ha sido poco estudiado. Sin embargo, no hay que olvidar, como afirma Vega-Gil (2016), que siempre debe prevalecer la metodología que mejor se adapte al contexto de enseñanza.

A pesar de ello, las tecnologías y las redes son cada vez más importantes en la educación porque permiten adquirir conocimientos a través de la creación, la información y la cooperación entre individuos. Por lo tanto, para desarrollar un plan de estudios pertinente para la nueva generación de alumnos, los profesores deben reconocer y respetar las aptitudes, actitudes y conocimientos de sus estudiantes y basarse en ellos para garantizar el éxito en las distintas disciplinas académicas (Considine et al., 2009). Para ayudar a los profesores, los entornos sociales que ofrece Internet se están especializando y diversificando mediante la provisión de herramientas de colaboración atractivas y rentables que pueden utilizarse con fines docentes y de investigación (García-Valcárcel, Hernández y Recaman, 2012). Este hecho se ha convertido en un incentivo para las metodologías colaborativas, dando lugar a la comunidad científica denominada CSCL (Computer Supported Collaborative Learning), que permite la realización de un conjunto de actividades en las que dos o más estudiantes interactúan y se comprometen entre sí para alcanzar uno o varios objetivos de aprendizaje con el apoyo de las TIC asi como mejorar la motivación de los estudiantes (Gikandi, 2020; Johnson y Johnson, 2009; Koschman et al., 1996; Reis et al., 2017).

Es por todo lo anterior que, según Sangrá (2012), las metodologías de enseñanza colaborativa permiten la interacción social y el compromiso mutuo para la consecución de los objetivos, obteniendo mejores resultados, ya que fomenta el aprender haciendo, pero con el apoyo de los miembros del equipo.

Dicha colaboración permite establecer relaciones más fructíferas entre los alumnos, caracterizadas por la simpatía, la atención, la generosidad y el respeto mutuo, así como sentimientos de responsabilidad y ayuda mutua, no solo entre los alumnos, sino también entre todos los agentes implicados en la metodología (Torrego y Negro, 2012; Tamargo y Rodríguez, 2015).

Sin embargo, no hay que olvidar que la metodología colaborativa tiene como objetivo alcanzar un alto rendimiento académico. Esta preocupación ha preocupado tanto a investigadores nacionales como internacionales (Pérez y Graell, 2004; De Mola Garay, 2011; Gabalán-Coello y Vásquez-Rizo, 2017). Es por ello que algunas investigaciones han demostrado que el trabajo en el aula, así como el estudio de los alumnos fuera de ella, son dos de los elementos más importantes para incrementar el rendimiento académico y por ende sus calificaciones.

Otra de las metodologías más utilizadas y, a su vez, más relacionadas con las metodologías colaborativas basadas en las TIC, es la metodología mobile learning (Dalipi et al., 2017; Bassam et al., 2015) de la cual en nuestro proyecto se emplearon relacionadas con la gamificación el Kahoot! para calificar los contenidos teórico-prácticos que han sido adquiridos por los estudiantes. Esta metodología centra el aprendizaje en el uso de la tecnología móvil tanto dentro como fuera del aula, ya que tienen la ventaja de poder utilizarse en cualquier momento y lugar. Dicha herramienta se ha empleado porque al ser una herramienta metodologíca de gamificación activa que aumenta la motivación de los estudiantes (Hernández-Ramos, Martín-Cilleros & Sánchez-Gómez, 2020) podria propocionar mejoras en la desempeño academico de los estudiantes.

Sin embargo, aunque Kahoot es una de las aplicaciones más utilizadas, en la actualidad existen multitud de investigaciones que promueven el aprendizaje activo a través de recursos tecnológicos que permiten modificar el proceso de aprendizaje mediante interfaces interactivas y lúdicas (Hernández-Ramos, Martín-Cilleros & Sánchez-Gómez, 2020).

Realizando mayor hincapié en la herramienta Kahoot!, esta puede encontrarse tanto en formato web como app, así como

utilizarse para realizar encuestas, cuestionarios o debates, obteniendo feedback instantáneo con los agentes que la componen, que pueden ser profesores-alumnos (Ferriols y Oms, 2019). Esta herramienta, de fácil manejo (Rodríguez-Fernández, 2017), permite crear dinámicas de trabajo activas, dada su principal característica de proporcionar feedback instantáneo en cada respuesta, tanto con el profesorado como con el alumnado. Este feedback permite evaluar conocimientos previos, introducir nuevos conceptos, previsualizar contenidos, repasar contenidos, identificar temas a seguir y ayudar a los alumnos a practicar para sus exámenes. Además, la herramienta permite combinar los cuestionarios con otro tipo de preguntas para reforzar los conocimientos y recapitular sobre temas que se pueden repetir para mejorar la motivación y la retención de conocimientos. Por último, la aplicación es útil para evaluar a los alumnos a través del juego, ya que proporciona informes del juego que permiten evaluar el progreso del aprendizaje en el aula al tiempo que se recogen los comentarios de los alumnos.

H1: El uso de las TICs y de las metodologías docente innovadoras mejoran el rendimiento académico del estudiantado y por ende su motivación.

El objetivo principal de este artículo es determinar la influencia que el uso de metodologías docentes activas basadas en las TIC tiene sobre la calificación de los estudiantes y por ende en su motivación. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de dos años de duración en la asignatura de Logística y Gestión de la Cadena de Suministro del Grado en Estadística y Empresa de la Universidad de Jaén.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este experimento consistió en el desarrollo del temario a través de diferentes técnicas metodológicas cada uno de los cursos. Más concretamente, durante el curso 2021/2022 se empleó la metodología de clases magistrales mezclada con actividades colaborativas como fue el caso del desarrolló de debates y trabajos grupales que fueron

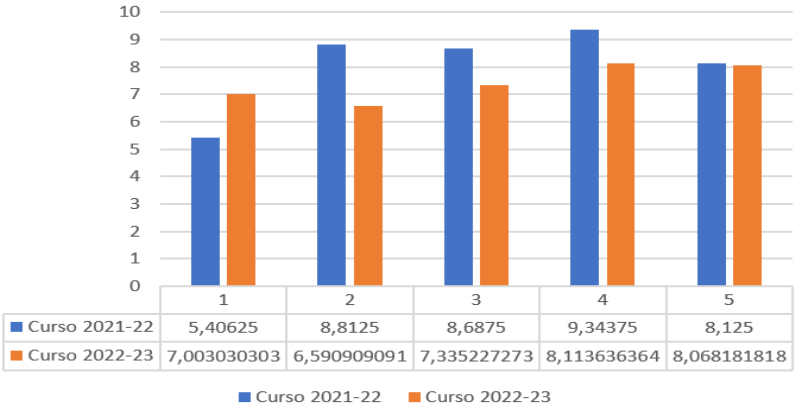
evaluados mediante examen del contenido de la materia. Mientras que en el curso 2022/23 se realizó una mezcla entre mobile learning con la herramienta Kahoot! para evaluar el contenido teórico de la materia y actividades colaborativas de trabajos grupales y debates para el desarrolló del contenido práctico de la misma. Ambos dos experimentos fueron desarrollados en el curso 2021/2022 con 8 estudiantes y en el curso 2022/2023 con 25 estudiantes de la Universidad de Jaén.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1.- Metodologías empleadas según el tema de estudio

	Curso 2021-2022	Curso 2022-2023
Tema 1	Colaborativa (debate)	Colaborativa (debate) y Kahoot!
Tema 2	TICS	Lección magistral
Tema 3	Lección magistral	Kahoot!, colaborativa-trabajos grupales y TICS
Tema 4	Lección magistral	Colaborativa-investigativa, TICS y Kahoot!
Tema 5	TICS (Videos) y kahoot!	TICS (videos) y Kahoot!

Gráfico 1.- Calificaciones medias del estudiantado



Tal y como se pueden observar tanto en el gráfico 1 como en la tabla 1 la motivación del estudiantado es tan frágil, que a pesar

de las altas calificaciones medias obtenidas, están se ven afectadas tanto si en clase se aplican metodologías docentes menos participativas como si se utilizan diferentes metodologías de forma simultanea. Esto se demuestra al obtener las calificaciones mas altas tanto en el caso de la falta de metodologías docentes motivadoras en el tema 4 del curso 2021-2022 donde se impartió mediante clases magistrales, como en los temas 3 y 4 donde se aplicaron tres metodologías docentes diferentes (Kahoot!, colaborativas y TICs).

5. CONCLUSIONES

Tras la realización del estudio que tenia como objetivo principal determinar la influencia que tiene el uso de las metodologías activas en la motivación del estudiantado y, por ende, en las calificaciones de los mismos se puede afirmar que la hipotesis del esudio solo se cumple parcialmente ya que se ha cumplido solo de forma parcial ya que el estudiantado ha obtenido buenas calificaciones tanto con clases magistrales como con metodologias docentes activas.

Haciendo mayor hincapie en los resultados se observa que existe dos aspectos muy interesantes. Por un lado, si se compara de forma general las dos metodologias docentes (tanto la pasiva con lecciones magistrales como la activa con metodologias mobile learning como Kahoot!, uso de las TICs y trabajos colaborativos) se obtienen mejores rendimientos academicos en las metodologias pasivas. Ademas, de que cuanto mayor es el numero de metodologias docentes activas introducidas tambien menor es el rendimiento academico del estudiantado. Dichos resultados pueden tener dos posibles explicaciones por un lado el uso de diferentes metodologias docentes activas puede hacer que el estudiantado se sienta perdido sin saber que le espera o necesita para desarrollar o demostrar sus conocimientos. Pero por otro lado, puede deberse a que al ser una asignatura con contenido teorico denso y complejo el estudiantado requiera de clases magistrales donde se explique el contenido y se desarrolle ejemplos para poder tener una buena adquisición del conocimiento. Es por esto que se propone realizar un hibrido de

ambas metodologias para determinar si dichos resultados son replicables.

Esto pone en entredicho lo expuesto en la literatura en donde se exponia que el uso de las metodologías docentes activas mejoraban tanto la motivación del estudiantado como su rendimiento academico. Por ende, se debe de abrir un debate entre que tipo de metodologías docentes activas realmente deben de ser utilizadas y para que tipo de contenido teorico-practico son mas eficientes. Asimismo, se tiene que tener en cuenta que el objetivo del docente con las metodologia educativa empleada es el desarrollo de conocimientos y fijacion de materia en el estudiantado al mismo tiempo que la adquisicion de este de forma amena y motivadora.

BIBLIOGRAFÍA

Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. & Orellana, N. "Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes". *Educación XX1*, nº *23, vol.* 1, pp.45-74, 2019.

Assiter, A. *Transferable skills in higher education*. Routledge, 2017.

Bassam A. Hussein. "A blended learning approach to teaching project management: a model for active participation and involvement: insights from Norway", Educ. Sci., nº 5, pp.104-125, 2015.

Considine, D., Horton, J., & Moorman, G. "Teaching and reaching the millennial generation through media literacy", Journal of Adolescent & Adult Literacy, vol. 52, nº 6, pp. 471-481, 2009.

Dalipi F., Idrizi F. & Kurti A. "Exploring the Impact of Social Learning Networks in M-learning: A Case Study in a University Environment" in: Zaphiris P., Ioannou A. (eds) Learning and Collaboration Technologies. Novel Learning Ecosystems. Lecture Notes in Computer Science, vol 10295, Springer, Cham, 2017.

De La Mata, M., Cala, M.J., Cubero, M. & Santamaría, A. "El aprendizaje en el aula desde la psicología históricocultural: interacción social, discurso y tecnologías de la comunicación" in J. De Pablos (coord.), Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet. Málaga: Aljibe, 2009.

De Mola Garay, J. E. L. "Estilos y estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico de los estudiantes de la universidad peruana "Los Andes" de

Huancayo–Perú", Revista de estilos de aprendizaje, nº4, vol. 8, pp. 149-185, 2011.

Dezcallar-Sáez, T., Clariana, M., Badia Martín, M., Gotzens Busquets, C. & Cladellas i Pros, R. "Conciencia y trabajo continuo como predictores del rendimiento académico en estudiantes españoles", Revista complutense de educación, vol. 26, nº 2, pp. 367-384, 2015.

Dolton, P., Marcenaro, O. D., & Navarro, L. "The effective use of student time: A stochastic frontier production function case study", Economics of Education Review, nº 22, pp. 547–560, 2003.

Ferriols, E. Z., & Oms, I. B. "Efectos positivos en la educación universitaria del uso de aplicaciones basadas en la metodología mobile-learning". Revista de Estudios Empresariales. Segunda época, nº 2, pp.92-109, 2019.

Gabalán-Coello, J., & Vásquez-Rizo, F. E. "Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: Una visión", Revista Educación, pp. 1-17, 2017.

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. M., Hernández Martín, A., & Recamán Payo, A. "La metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos". Revista complutense de educación, nº 23, vol. 1, pp. 161-188, 2012.

Gikandi, J.W. "Towards a theory of formative assessment in online higher education" in *Learning and Performance Assessment: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*, pp. 389-413. IGI Global, 2020.

Hernández-Ramos, J. P., Martín-Cilleros, M. V., & Sánchez-Gómez, M. C. "Valoración del empleo de Kahoot en la docencia universitaria en base a las consideraciones de los estudiantes". Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, vol. 37, pp. 16-30, 2020.

Hernández-Ramos, J. P., Torrijos Fincias, P., & Martínez-Abad, F. Kahoot como herramienta de repaso en la enseñanza universitaria: Opiniones de los estudiantes. En J. Valverde-Berrocoso (Ed.), Campus Digitales en la educación Superior (pp. 555-563). Universidad de Extremadura, 2018.

Koschmann, T., Kelson, A. C., Feltovich, P. J. & Barrows, H. S. "Computer-supported problem-based learning: A principled approach to the use of computers in collaborative learning" in T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*, (pp. 83-124). Routledge, 1996.

Murillo Estepa, P. “Nuevas formas de trabajar en la clase: metodologías activas y colaborativas” in El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado. Sevilla/España, 2007.

Pérez, J., & Graell. S. "Asistencia a clase y rendimiento académico en estudiantes de medicina: La experiencia de la Universidad Autónoma de Barcelona.", Educación médica, vol. 7, nº2, pp. 85-89, 2004.

Poropat, A.E. “A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance”, Psychological bulletin, vol. 135, nº 2, pp. 322-338, 2009.

Reis, R., Rodriguez, C., Lyra, K. & Isotani, S. “Estrutura Ontológica para representar Papéis Colaborativos Afetivos em ambientes CSCL”. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, nº *25, vol.* 2, pp. 87, 2017.

Rodrigo-Cano, D., Gómez, I. A., & Moro, F. G. “Metodologías colaborativas en la Web 2.0. El reto educativo de la Universidad”. REDU. Revista de Docencia Universitaria, nº 17, vol.1, pp. 229-244, 2019.

Salas, M. “Do higher education institutions make a difference in competence development? A model of competence production at university”, Higher Education, vol. 68, pp. 503–523, 2014.

Sangrà, A., Vlachopoulos, D. & Cabrera, N. “Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework”. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, nº *13, vol.* 2, pp. 145-159, 2012.

Schwanitz, D. *La cultura: todo lo que hay que saber*. Taurus, 2018.

Tamargo, P. M. & Rodríguez, C. “Implicaciones del aprendizaje cooperativo en educación secundaria obligatoria”. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, pp. 109-114, 2015.

Torrego, J.C. & Negro, A. *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Alianza Editorial, 2012.

Vaillant, D. & Zidán, E. R. Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. In H. Monarca (Coord.), *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*, (pp.136-154). Dykinson, 2018.

Vega-Gil, L. “Modelos globales de formación de profesores. La calidad basada en los procesos de transición” in J. M. Fernández Soria et al. (Eds.), *La formación inicial del profesorado de educación secundaria*, pp. 122-135. Tirant lo Blanch, 2016.

50 ANIVERSARIO Dykinson Libros 1973 - 2023

MANTÉNGASE INFORMADO DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES

Suscríbase gratis al boletín informativo www.dykinson.com

Y benefíciese de nuestras ofertas semanales