

INVESTIGACIÓN, DESARROLLO E INNOVACIÓN EN DISCIPLINAS CON CONTENIDOS NORMATIVOS Y SOCIALES

Carlos María López Espadafor

Director



*INVESTIGACIÓN, DESARROLLO
E INNOVACIÓN EN DISCIPLINAS
CON CONTENIDOS
NORMATIVOS Y SOCIALES*

*INVESTIGACIÓN, DESARROLLO
E INNOVACIÓN EN DISCIPLINAS
CON CONTENIDOS
NORMATIVOS Y SOCIALES*

Carlos María López Espadafor
Director

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros medios, 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 91702190/92320407

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial.

Para más información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

Acción 1a del Grupo de Investigación SEJ-421
Derecho Financiero de la Universidad de Jaén

© Los autores

Editorial DYKINSON, S.L.

Meléndez Valdés, 61

28015 Madrid

Teléfono (+34) 91544 28 46 – (+34) 91544 28 69

e-mail: info@dykinson.es

<http://www.dykinson.es> <http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-519-7

DOI: 10.14679/3350

ÍNDICE

Capítulo 1. INVESTIGACIÓN <i>VERSUS</i> INNOVACIÓN EN DISCIPLINAS CON CONTENIDOS NORMATIVOS	11
Capítulo 2. L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NELLA DIDATTICA DIGITALE E IL SUO UTILIZZO NEL DIRITTO TRIBUTARIO: TRA INCLUSIONE E BISOGNO DI EGUAGLIANZA.....	15
Capítulo 3. “DANTON”. LA IMPORTANCIA DE LA POSIBILIDAD DE FISCALIZAR AL PODER DEL ESTADO PARA LOGRAR EVITAR EL DESPOTISMO DEMOCRÁTICO	33
Capítulo 4. DE UN DERECHO SOCIAL A UNA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE. LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	53
Capítulo 5. DOCENCIA DEL DERECHO TRIBUTARIO CON HERRAMIENTAS DE IA	67
Capítulo 6. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL, COMO RECURSO DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	71
Capítulo 7. LA NUOVA AUTOTUTELA TRIBUTARIA ALLA LUCE DEL D. LGS N. 219 DEL 2023	91
Capítulo 8. L'IMPATTO DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NELLA MATERIA TRIBUTARIA	99
Capítulo 9. IL CONTRADDITTORIO PROCEDIMENTALE QUALE PRINCIPIO DI CARATTERE GENERALE IN AMBITO TRIBUTARIO.....	109
Capítulo 10. EQUILIBRIO ENTRE TECNOLOGÍA Y TRADICIÓN: LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO	123
Capítulo 11. LA ENSEÑANZA EN LA EDAD MEDIA: ESPECIAL REFERENCIA AL ESTUDIO DEL DERECHO	135
Capítulo 12. TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: EL IMPACTO Y LOS DESAFÍOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA.....	153

Capítulo 13. LA ORATORIA JURÍDICA Y EL ALEGATO: UNA ENSEÑANZA PRÁCTICA NECESARIA EN DERECHO	163
Capítulo 14. APRENDER EXPLICANDO: LA APLICACIÓN DEL MÉTODO FEYNMAN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS DE MELILLA.....	181
Capítulo 15. LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DOCENTE VIRTUALIZADOR E INNOVADOR PARA LOS TRABAJOS FIN DE GRADO	193
Capítulo 16. TRANSFORMANDO LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL AULA: PLICKERS Y KAHOOT! EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA.....	201
Capítulo 17. INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO A TRAVÉS DE LAS RÚBRICAS.....	221
Capítulo 18. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA: DIVULGACIÓN DE LA CULTURA HISPÁNICA	237
Capítulo 19. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ISPRING Y LA FUNCIONALIDAD DE LOCUCIÓN DE POWERPOINT: IMPLICACIONES PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO.....	241
Capítulo 20. EL ENTORNO SIMULADO COMO ELEMENTO DE DOCENCIA TRANSVERSAL: UNA EXPERIENCIA DESDE LA CRIMINOLOGÍA	253
Capítulo 21. EL TELEDIARIO COMO VEHÍCULO PARA TRANSMITIR CONOCIMIENTO JURÍDICO SOBRE LOS FONDOS BUITRE	271
Capítulo 22. EL DERECHO MEDIOAMBIENTAL, LA TEORÍA DE HARDIN Y LA EVALUACIÓN MEDIO AMBIENTAL: DOS PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE TRANSVERSAL.....	279
Capítulo 23. IMPACTO JURÍDICO EN LA TRANSMISIÓN DEL MENSAJE EN EL CARNAVAL CALLEJERO GADITANO: CASO CHIRIGOTA INTOCABLES (2024)	303
Capítulo 24. APRENDIZAJE BASADO EN RETOS, NEXO DE UNIÓN ENTRE LA CLÍNICA JURÍDICA Y EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL	345

Capítulo 25. USO ACTUAL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN RETO PARA EL SECTOR EDUCATIVO	361
Capítulo 26. ¿HACIA DÓNDE SE DIRIGE LA CERTIFICACIÓN DIGITAL DOCENTE?	369
Capítulo 27. EL FOMENTO DE LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO INNOVADOR EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO	379
Capítulo 28. LA FORMACIÓN DUAL EN EL ESTUDIO DEL DERECHO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE INNOVACIÓN DOCENTE.....	395
Capítulo 29. RETOS JURÍDICOS DEL DERECHO A LA VIVIENDA EN ESPAÑA: EVALUACIÓN DEL PROCESO DE DESAHUCIO	407
Capítulo 30. LA ABOGACÍA Y LA INNOVACIÓN DOCENTE	431
Capítulo 31. EL LEVANTAMIENTO DEL REPARO: FORMULACIÓN NORMATIVA, PROCEDIMIENTO PRESUPUESTARIO LOCAL E INCIDENCIA PENAL EN EL ÁMBITO DE LA PREVARICACIÓN DE AUTORIDAD O FUNCIONARIO PÚBLICO.....	441
Capítulo 32. LA BÚSQUEDA Y UTILIZACIÓN DE DOCUMENTOS EN UN ENTORNO VIRTUAL Y DE LA e-ADMINISTRACIÓN, COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES RELACIONADAS CON EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	461
Capítulo 33. LIMITACIONES DE LA IA EN LA ENSEÑANZA DE DISCIPLINAS JURÍDICAS Y ECONÓMICAS.....	471
Capítulo 34. PORTALES Y PÓDCASTS DE EDUCACIÓN FINANCIERA.....	483
Capítulo 35. NUEVOS HORIZONTES EN LA GESTIÓN DEL IMPUESTO DE ACTIVIDADES ECONOMICAS (IAE): DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES.....	489
Capítulo 36. LA INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS FISCALES DE LA UE Y LA AGENDA 2030 EN LOS DERECHOS HUMANOS Y LA NORMATIVA DE LOS ESTADOS MIEMBROS	515

Capítulo 37. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO COMO PROYECCIÓN DIRIGIDA AL INGRESO EN LOS DISTINTOS CUERPOS PROFESIONALES DE LA HACIENDA PÚBLICA.....	535
Capítulo 38. ADAPTACIONES PEDAGÓGICO-DOCENTES DEL GRADO EN DERECHO PARA FACILITAR EL POSIBLE ACCESO DEL ALUMNADO A LA CARRERA JUDICIAL Y FISCAL	543
Capítulo 39. EL ESTUDIO DE LAS INSTITUCIONES DE LA UNIÓN EUROPEA A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS DE REALIDAD VIRTUAL.....	549
Capítulo 40. PEDAGOGÍA <i>QUEER</i> EN EL AULA DE DERECHO INTERNACIONAL: REVISIÓN DE LITERATURA Y RECURSOS DIDÁCTICOS.....	575
Capítulo 41. HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA RETENER CONCEPTOS COMPLEJOS DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO	601
Capítulo 42. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO DESDE UNA ÓPTICA TRANSVERSAL.....	621
Capítulo 43. PROPUESTAS DE MEJORA EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SOBRE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA.....	643
Capítulo 44. EL ACERCAMIENTO AL ALUMNADO DE LAS INSTITUCIONES COMUNITARIAS A TRAVÉS DEL METAVERSO EN LA ENSEÑANZA DE LA FISCALIDAD DE LA UNIÓN EUROPEA.....	651
Capítulo 45. LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS ORALES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL JURISTA: ESPECIAL ATENCIÓN AL MODELO DE LA UNED	663
Capítulo 46. RETOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO: LAS AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS INDEPENDIENTES, LA DISCRECIONALIDAD ADMINISTRATIVA Y EL CONTROL JUDICIAL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA.....	675
Capítulo 47. HACIA UNA EDUCACIÓN JURÍDICA INTEGRAL: AMPLIANDO EL ESPACIO PARA EL DERECHO TRIBUTARIO.....	685

Capítulo 1. INVESTIGACIÓN *VERSUS* INNOVACIÓN EN DISCIPLINAS CON CONTENIDOS NORMATIVOS

Carlos María López Espadafor

Catedrático de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Jaén

1. DELIMITACIÓN PREVIA

Nosotros escribimos desde el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas y, más en concreto, desde el ámbito del Derecho; particularmente, lo hacemos desde nuestra experiencia como docente e investigador en Derecho Financiero y Tributario. Se trata de una disciplina que, no dejando de ser jurídica, nos lleva, frente a otras disciplinas jurídicas, a tener especialmente presentes otras ramas de las ciencias sociales, principalmente en el mundo de la economía y la empresa.

Con ello, de un lado, queremos poner de manifiesto nuestra especial predisposición a tomar en consideración los mecanismos de innovación docente más allá del Derecho, pero, de otro, dejar ver que, probablemente, existan instrumentos de innovación docente más allá de las ciencias sociales y jurídicas, por ejemplo en ciencias experimentales o en carreras muy técnicas, a los que puede que algunas de nuestras consideraciones no pueden resultar totalmente aplicables por nuestro desconocimiento de esas otras ramas de la ciencia, pero con respecto a las cuales, simplemente pensando en la universidad y en la ciencia en general, intuimos que parte de lo que aquí proponemos podría resultarles de bastante utilidad, incluso más que en nuestra propia disciplina.

Pero, es más, incluso creemos que alguno de los elementos, instrumentos o iniciativas que nosotros entendemos necesarios para nuestra disciplina, aun lo sean mucho más o de forma más evidente en otras ramas del conocimiento aparentemente alejadas de las ciencias sociales y jurídicas, como puedan ser las, ya mencionadas anteriormente, ciencias experimentales o carreras técnicas, como las ingenierías.

Además, partimos en el título de este trabajo de la referencia a disciplinas con contenidos normativos, dado que, cada vez más, el estudio de normas jurídicas se debe realizar también en disciplinas que no suelen incluirse dentro de las tradicionales referencias a las ciencias sociales y jurídicas. Piénsese, por ejemplo, en las normativas que se deben

estudiar necesariamente en algunas ingenierías, en las regulaciones farmacéuticas o sanitarias, incluso en la regulación de la educación en sus distintos niveles y en otros tantos campos sometidos a regulaciones, que terminan siendo objeto de estudio más allá de las ciencias sociales y jurídicas, debiendo importar metodologías jurídicas en su estudio y exportando resultados de investigaciones que no habían sido afrontadas propiamente en las disciplinas jurídicas. De hecho, hay disciplinas que no suelen calificarse de sociales o jurídicas que les prestan más atención a regulaciones que otras disciplinas que sí suelen recibir la calificación de ciencias sociales.

2. LA GAMIFICACIÓN EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

Sin duda alguna, la gamificación puede representar un instrumento dinamizador de la clase, captando con algún juego la atención de los estudiantes. Esto ha venido representando una técnica innovadora en los últimos años.

Lo que sucede es que cuando queremos llegar a unos niveles de exigencia aceptablemente altos, la gamificación puede robar bastante tiempo al necesario para el desarrollo del grueso de la labor docente.

Bien es cierto que también se puede estimular a los alumnos impulsándolos a que sean ellos los que creen juegos sobre la disciplina, en los que pueden hacer partícipes a sus compañeros, siempre bajo la supervisión del profesor.

Pero ese afán o estímulo de crecimiento autónomo de que se debe dotar a los estudiantes, impulsándolos a que tengan una capacidad de autoadaptación a los nuevos cambios que conllevará la evolución de cada disciplina, es una labor que implica también mucho tiempo.

Por todo ello y salvo que queramos relajar la adquisición de competencias y conocimientos considerablemente en comparación con lo que ha venido siendo tradicional, entendemos que la gamificación debería ceñirse a momentos puntuales en que pueda servir para animar a los alumnos, cuando otros tipos de labores se hayan completado, dándoles un descanso en el grueso de las actividades de la asignatura.

La gamificación no puede sobredimensionarse tanto hasta llegar a convertirla un fin en sí misma dentro de la enseñanza universitaria, como erróneamente y a veces sucede, probablemente de forma algo inconsciente por parte de algún profesorado.

3. EL CINE Y LOS MEDIOS AUDIOVISUALES

Hace décadas no veíamos ninguna película, ni casi ninguna proyección audiovisual en clase, lo cual de alguna manera resultaba explicable en función de que las dotaciones técnicas

de las aulas y los materiales audiovisuales a los que se podía acceder entonces, no tenían nada que ver con lo que nos podemos encontrar actualmente, siendo en aquel momento muy inferiores a las habituales hoy en día.

Esto no impedía la existencia de algunas jornadas de cine temático o cinefórum, pero muy difícilmente asumibles por una única asignatura individualmente considerada.

Entendemos que la utilización de medios audiovisuales, documentales, películas o similares, a utilizar en clase, es una técnica muy útil para romper la monotonía, concienciar y animar a los estudiantes.

Pero, en función de las mismas razones apuntadas hablando de la gamificación, entendemos que su uso debe estar en cierto modo limitado, sin que se pueda abusar de ello, reduciendo su uso a algo excepcional y especialmente en un ámbito como el Derecho, presidido por la letra, el discurso y la redacción.

4. LA INCORPORACIÓN DE ELEMENTOS DE INVESTIGACIÓN A LA ACTIVIDAD DOCENTE UNIVERSITARIA

A nuestro entender, un instrumento especialmente interesante a introducir en las clases universitarias, es la incorporación de actividades que aproximen el alumnado universitario a la actividad investigadora.

Esto puede tener una doble funcionalidad.

De un lado, que el alumnado tome conciencia de la necesidad de fortalecer su capacidad de autoadaptación a las nuevas realidades que surjan en su actividad profesional después de haber dejado la universidad. Esta autoadaptación no es propiamente una actividad investigadora completa, como pueda ser la actividad desarrollada al amparo de un proyecto de investigación o para una publicación científica, pero sí una labor de búsqueda de fuentes con las que adquirir los conocimientos necesarios para afrontar las nuevas realidades a las que enfrentarse profesionalmente.

De otro, poner en conexión al alumnado con la actividad investigadora que está desarrollando su profesor en concreto, de tal forma que tenga el privilegio de tener un acceso directo a unos conocimientos específicos a los que no puede acceder el alumnado de otro profesorado, de modo que el alumnado se lleve consigo unos conocimientos con respecto a los cuales haya tenido la oportunidad de acceder de manera más directa y específica que otro alumnado. Digamos que esto le haría ver la impronta que puede dejar en las enseñanzas que se lleve consigo al abandonar la universidad el profesorado que haya tenido en la carrera, si bien es cierto que con mejor o peor suerte dependiendo de los casos.

5. DE LA INNOVACIÓN DOCENTE A LA INVESTIGACIÓN

Al igual que hemos visto que la investigación puede generar importantes recursos para la innovación docente, también puede darse el caso de que actividades inicialmente concebidas en sede de innovación docente nos puedan dar pautas o elementos para nuestra actividad investigadora, aunque se trate de situaciones puntuales.

En tal sentido, querría detenerme en que el año pasado fui invitado a prologar el libro colectivo AA.VV.: *Valores ético-jurídicos para el siglo XXI, una propuesta a través del cine*, Dykinson, Madrid, 2023. En el prólogo de este libro hice referencia a la película *Una cuestión de género*. Se trataba de un libro orientado a la innovación docente a través del cine.

Pues bien, viendo esa película, al hablarse en la misma de la tributación de la pareja, casada o no casada, descubrí que ciertos problemas que en el pasado se dieron en el Ordenamiento tributario español en este tema, en cierto modo antes habían sido tomados en consideración en Estados Unidos, donde a su vez se fijaron en la problemática que al efecto se había dado anteriormente en Suecia.

Si yo hubiese querido investigar la fiscalidad de la pareja, sin duda alguna, ese elemento que habría estado utilizando a efectos de innovación docente, me habría aportado, a su vez, elementos para la investigación.

Concluyo este trabajo apuntando algo similar a lo que señalaba en ese prólogo, en el sentido de que, después de leer este capítulo, probablemente en el futuro puedan olvidar lo que se dice en muchos párrafos del mismo, pero quizás no olviden la referencia que hacemos a la película *Una cuestión de género* y si aún no la habían visto, puede que la lectura de estas líneas les haya invitado a verla.

Capítulo 2. L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NELLA DIDATTICA DIGITALE E IL SUO UTILIZZO NEL DIRITTO TRIBUTARIO: TRA INCLUSIONE E BISOGNO DI EGUAGLIANZA

Francesco Gaspari

*Profesor Titular de Derecho Administrativo de la Universidad degli Studi Guglielmo
Marconi*

Maria Assunta Icolari

Profesora Titular de Derecho Tributario de la Universidad degli Studi Guglielmo Marconi

1. INTRODUZIONE

Parlare di innovazione nelle scienze giuridiche richiama immediatamente l'intelligenza artificiale come “fatto sociale totale” capace di influenzare e determinare un insieme di fenomeni, coinvolgendo la gran parte dei meccanismi di funzionamento della comunità di riferimento. Partendo dal presupposto che uno di essi è stato sicuramente la pandemia, il piano di rilancio per uscire dalla crisi determinatasi dopo il Covid-19, *Next Generation Eu*, accanto alla transizione ecologica ha prescritto tra gli obiettivi da raggiungere anche quello della digitalizzazione. Da allora, consapevoli delle implicazioni etiche, sociali e giuridiche legate all'uso dell'intelligenza artificiale per cui il suo utilizzo ha modificato le regole economiche e lo scenario della società in senso ampio, l'interesse di tutti i legislatori, sia a livello europeo che a livello interno, si è concentrato sulla regolamentazione del fenomeno. In ambito europeo, in attesa dell'*Artificial Intelligence Act*, che dovrebbe incentivare lo sviluppo di tale tecnologia nel rispetto dei diritti fondamentali, la Commissione Europea prima, a febbraio 2024, e a meno di un mese, il 13 marzo precisamente, il Parlamento Europeo, in procedura di codecisione, hanno varato il regolamento in tema di equo accesso ai dati e al loro utilizzo (c.d. *Data Act* ovvero il Reg. UE/2023/2854). A livello interno, invece, forti della previsione del piano di rilancio europeo che prescrive la digitalizzazione di alcuni settori, fra i quali l'istruzione, le disposizioni attuative del PNRR promuovono un nuovo modello di ricerca e di formazione qualificata, che parte dalla scuola e finisce con la specializzazione universitaria, incentrato sull'inclusione, partecipazione e sulla trasmissione della conoscenza, puntando sulla leva fiscale quale strumento per dare piena attuazione a siffatti indirizzi.

Come tutti i fatti che influenzano le dinamiche della società, la digitalizzazione del sapere comporta benefici ma anche effetti negativi che vanno se non evitati almeno temperati. In tale prospettiva se, per un verso, i benefici del sapere digitale sono evidenti sia nell'evoluzione del progresso formativo che nell'ampliamento delle conoscenze, ponendo così un argine alle disuguaglianze frutto della globalizzazione, si pensi solo a ciò che è avvenuto con la crisi del partito politico a cui ha cercato di sopperire la democrazia digitale; per altro verso, però, questo nuovo paradigma non deve generare minacce né sfuggire al controllo di legalità. Se, infatti, la prima preoccupazione di chi ci governa deve essere quella di usare l'intelligenza artificiale nella formazione, allo scopo di arricchire i saperi e di aumentare il numero di laureati, è evidente come la sua attuazione ponga l'accento sulle risorse. Premesso che dalla compenetrazione forte tra tecnologia e diritto si generano nuove risorse, con riferimento alle possibili fonti di finanziamento va richiamata, in un passato non troppo risalente, precisamente il 2014 con l'articolo 1, commi da 37 a 45, della legge 23 dicembre 2014, n. 190, la disciplina agevolativa, oggi opzionale, (c.d. *Patent box*,) per le spese sostenute nello svolgimento di attività di ricerca e sviluppo in relazione a *software* protetti da *copyright*, brevetti industriali e disegni e modelli giuridicamente tutelati. Prevista esclusivamente per le società, questo regime continuando a non essere esteso alle Università non consente loro di rafforzare i momenti di interazione con la società noti come Terza Missione. Al contrario, qualora fosse stato esteso alla ricerca universitaria oltre a creare una continuità tra diffusione della conoscenza, economia e sviluppo, sicuramente avrebbe posto un argine anche alle ristrettezze imposte negli anni dal *fiscal compact* (GALLO F., 2016, pp. 93 ss.).

Attualmente la digitalizzazione è prevista nella Missione n. 1 del PNRR per le imprese, in maniera disgiunta dal settore dell'istruzione, trovando nel credito di imposta una via per attuarla.

Partendo da questa premessa la riflessione che segue, dopo aver messo in luce il bisogno di coniugare l'intelligenza artificiale alla didattica e alla ricerca per motivi di inclusione, analizzando il fenomeno piuttosto recente delle università a distanza, si sofferma sull'utilizzo dell'intelligenza artificiale nel diritto tributario. Appurato come questo nuovo contesto, noto come metaverso, generi una ricchezza che differenzia le condizioni economiche e sociali dei consociati, mutando anche la loro capacità contributiva, per cui il sistema tributario non può ignorarla, oggetto di attenzione saranno in ambito internazionale le questioni relative alla territorialità, ovvero al dove tassare. Risolvibili solo attraverso nuove modulazioni del consenso, anche con riferimento alla creazione di nuovi criteri di collegamento fra ricchezza tassabile, esercizio della sovranità fiscale e quindi imputabilità, al momento prevale una disciplina internazionale comune protesa a evitare l'erosione delle basi imponibili e contrastare i fenomeni evasivi ed elusivi (Progetto *BEPS*). Premesso il valore economico del

dato e la difficoltà attuale a tradurlo in un indice di capacità contributiva, da cui deriva la grande difficoltà a tassare tutto il fenomeno digitale, il fatto di essere messo a disposizione gratuitamente, anche in modo inconsapevole, consente di auspicare, magari all'interno dell'*Intelligent Act*, la previsione di una tassazione disincentivante allorché l'utilizzo dei dati è non meritorio.

Sicuri che il discorso dell'intelligenza artificiale a livello internazionale non si esaurisce nell'impresa digitale né con la previsione di un nuovo *nexus*, nel senso della formulazione di un nuovo criterio di collegamento tra l'attività d'impresa digitale e lo Stato titolare della potestà impositiva, (ICOLARI M.A., D'AMELIO A., n. 2/2021), - basti solo pensare al fenomeno delle Criptovalute che stanno mutando il rapporto con l'Euro e l'esercizio dell'attività bancaria, e che dall'ultima legge di bilancio sono sottoposte a un'imposta finanziaria, la cosiddetta IVAFE, - a livello interno, invece, precipua attenzione sarà riservata al ruolo digitalizzazione sia all'interno della delega fiscale che nel sistema della giustizia predittiva, con il cosiddetto *Prodigit*.

2. DIDATTICA INNOVATIVA E INCLUSIONE

Il tema della inclusione nel settore della scuola e dell'educazione assume da sempre carattere centrale nelle politiche multilivello e a livello comparato. Notevoli sono gli apporti della letteratura scientifica (Troilo, S., 2013, pp. 535 ss.; Penassa, S., 2014, pp. 1 ss.; Matucci, G., 2019a, pp. 101 ss.; Matucci, G., 2019b, pp. 37 ss.) e della giurisprudenza (per la giurisprudenza costituzionale, si vedano, tra le altre, le sentenze 28 maggio 1975, n. 125; 2 giugno 1983, n. 163; 8 giugno 1987, n. 215. Per la giurisprudenza amministrativa, si veda Cons. Stato, Sez. VI, 3 maggio 2017, n. 2023; Cons. Stato, sez. I, parere 15 marzo 2021, n. 403, su cui si veda Gaspari, F., 2021, pp. 143 ss.) sul tema. Su tutti, si pensi alla configurazione, compiuta dalla giurisprudenza costituzionale, dell'inclusione scolastica come condizione preliminare e indispensabile per la realizzazione dell'inclusione sociale e snodo fondamentale del progetto di società aperta tracciato in Costituzione, fin dalle sue disposizioni di principio (Chiara, G., 2020, pp. 765 ss.).

Tra le più recenti iniziative in materia di inclusione (scolastica e sociale), alcune riguardano specialmente la didattica innovativa, come le *Situazioni di Didattica Non Standard* (SDiNS) che s'inquadrano in un contesto di importanti iniziative regolatorie, anche sul piano internazionale (al tema è stato dedicato un numero speciale della rivista *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, n. 1/2022).

Un'altra espressione di didattica innovativa è la didattica a distanza (DAD) e, più in generale, il ricorso alle nuove tecnologie come fattore che da anni direttamente incide in modo significativo sul piano dell'inclusione nel settore dell'istruzione (anche superiore). In

questo caso, però, ad accelerare il processo di transizione verso la scuola digitale è intervenuto un fattore del tutto estraneo alle politiche nazionali e regionali (UE) in materia: l'emergenza Covid-19. Infatti, con la diffusione della Pandemia, gli istituti scolastici di ogni ordine e grado sono stati costretti ad imporre l'uso di piattaforme informatiche per rendere possibile la continuità della didattica (Carloni, E., 2020, p. 5; Laneve, G., 2020, p. 411; Di Lascio, F., 2021, pp. 90 ss.; Fracchia, F., 2021, par. 1; Frega, S., 2020, p. 95; Commissione europea, 30 settembre 2020, punto 1).

Per fronteggiare l'emergenza sanitaria, sin dal mese di febbraio 2020, sono stati così adottati numerosi atti normativi, di rango tanto primario quanto sub-primario (Camera dei Deputati, Ufficio Studi, 2020; Calvano, R., 2020, pp. 69 ss.; Baroncelli, S., 2020, pp. 440 ss.). Uno dei decreti riguardanti la didattica online che interessano maggiormente in questa sede, è quello adottato il 4 marzo 2020, che impone di rispettare e bilanciare alcuni principi fondamentali, come la tutela della salute pubblica, il diritto allo studio e l'inclusione, l'autonomia di università e scuole, nonché la continuità dei servizi alla comunità (Baroncelli, S., 2020, p. 440).

Durante la Pandemia, la legislazione emergenziale ha trovato fondamento, non solo sul principio per cui la scuola è aperta a tutti (art. 34, Cost.), ma anche sull'art. 3, comma 2, Cost., che non solo legittima – ma rende anche doveroso (così condivisibilmente Passaglia, P., 2020, p. 45) – un intervento legislativo di favore nei confronti di coloro che sono colpiti da svantaggi economici, fisici o sociali, come gli studenti con disabilità (Baroncelli, S., 2020, pp. 440-441).

3. LA PANDEMIA E LA CONVERSIONE DELLA DIDATTICA. LE UNIVERSITÀ TELEMATICHE (O DIGITALI)

La Pandemia ha imposto l'obbligo di ridurre al minimo i contatti personali, determinando la chiusura di università e scuole convertendo tutte le attività didattiche in presenza con l'apprendimento a distanza, sostanzialmente senza preavviso. Le scuole e le università tradizionali sono così diventate virtuali, atteso che tutte le attività didattiche e curriculari (come tirocini, laboratori, esami di laurea, seminari e convegni) non potevano più essere svolte nei luoghi fisici a ciò deputati (Baroncelli, S., 2020, p. 438).

Una tale conversione non ha tuttavia riguardato le università telematiche (o digitali), che per loro natura erogano tutte le attività attraverso l'utilizzo della telematica (cfr. Villone, M., 2015, pp. 197 ss.). Infatti, nella didattica a distanza le lezioni sono di regola registrate e depositate nel sistema (o sistemi) di gestione didattico di ateneo e fruibili successivamente e ripetutamente dagli studenti. In questo caso, si parla di didattica online asincrona (DOA), nel senso che studenti e docenti sono separati (sul piano spazio-temporale) e gli studenti

sono in grado di utilizzare il materiale didattico predisposto in anticipo e reso disponibile su piattaforme dedicate, permettendo così allo studente di organizzarsi in modo flessibile tenendo conto delle esigenze personali o professionali di ognuno (Murphy, E., Rodriguez-Manzanares, M. A., Barbour, M., 2011, p. 584).

La didattica online sincrona (DOS), invece, è molto simile ad una lezione in presenza, ma gli studenti non si trovano in sede e sono collegati in videoconferenza o audioconferenza. Diversamente dalla DOA, nella DOS studenti e docenti sono temporalmente dipendenti, nel senso che devono programmare/calendarizzare la lezione/attività didattica affinché siano entrambi presenti, anche se a distanza. Solo nella DOS, gli studenti e il docente, pur potendosi trovare geograficamente molto lontani, o persino in continenti diversi, possono interagire fra loro come se fossero presenti entrambi nell'aula virtuale (Murphy, E., Rodriguez-Manzanares, M. A., Barbour, M., 2011, p. 584).

Le università tradizionali hanno fatto ricorso alla DOS, talvolta permettendo anche la registrazione delle lezioni al fine di metterle in seguito a disposizione degli studenti.

Come è stato rilevato, tale opzione è stata spesso consigliata negli atenei come buona pratica per rendere la didattica inclusiva, onde permettere a tutti gli studenti di prendere parte alle lezioni, in modalità sincrona o asincrona. L'utilità dell'*upload* delle lezioni è stata considerata utile anche per sopperire al c.d. *digital divide* e alle lacune infrastrutturali (come vedremo diffusamente *infra*), come la scarsa connessione Internet lamentata da molti studenti e la mancanza di locali idonei a prendere parte alle lezioni in sincrono (Baroncelli, S., 2020, p. 439).

È evidente che le università tradizionali hanno, gioco-forza, adottato durante la Pandemia delle soluzioni telematiche al solo fine di fronteggiare l'emergenza sanitaria e non compromettere la continuità didattica, ma non si sono trasformate in università telematiche, le quali ultime sono organizzate in modo molto diverso e svolgono le loro attività sulla base di un regime giuridico e regolatorio (primario e sub-primario) che le distinguono dalle prime (in quelle telematiche, i corsi di studio sono accreditati come a distanza) (Baroncelli, S., 2020, pp. 438-440, a cui si rinvia anche per un esame delle differenze tra corsi di studio erogati in modalità convenzionale rispetto a quelli tenuti con modalità a distanza: *ivi*, pp. 448-449).

Neppure la normativa emergenziale ha imposto una specifica modalità di svolgimento delle attività didattiche (modalità sincrona o asincrona).

Il sistema universitario italiano, fondato sulla didattica tradizionale, ha dimostrato un certo grado di resilienza, intesa come capacità di fronteggiare le crisi (European Commission, 9 September 2020; Police, A., 2020, p. 66; Adger, W.N., 2000, pp. 347 ss.; Giani, L., 2018; Commissione europea, 9 dicembre 2020). Infatti, le università hanno adottato la DAD quasi

immediatamente dopo l'inizio del c.d. *lockdown*, al punto che, in media, l'88% degli insegnamenti erogati dagli atenei era già online al 24 marzo (Baroncelli, S., 2020, p. 441).

Tuttavia, nonostante tale straordinario sforzo profuso dal sistema (universitario e scolastico) (Carloni, E., 2020, pp. 6-7 e 10), la trasformazione delle modalità di erogazione e di fruizione della didattica è gravata totalmente su istituti scolastici, docenti e studenti (con le relative famiglie, anche con riguardo alle necessità di alunni disabili, DSA e BES) (Nicodemo, S., 2020, pp. 3 e 5; Calvano, R., 2020, p. 63), i quali tuttavia sono stati (e sono ancora largamente) impreparati rispetto a tale impegno (cfr., sul punto, Nicodemo, S., 2020, pp. 4, 6 e 19; Laneve, G. 2020, pp. 412-413; Calvano, R., 2020, p. 63), e, come abbiamo messo in evidenza in altri nostri studi (Gaspari, F., 2021, spec. pp. 26 ss.), solo in parte hanno potuto rimediare alle evidenti e note lacune riscontrate.

4. UNIVERSITÀ TELEMATICHE E INCLUSIONE

Come è stato correttamente rilevato, il primo principio da rispettare nell'organizzare la DAD è quello dell'inclusione (Baroncelli, S., 2020, p. 442). Lo svolgimento di attività didattiche a distanza permette, infatti, di attuare alcuni fondamentali principi costituzionali, come quelli di cui agli articoli 3 e 34.

In particolare, nel momento in cui si riscontrano diseguaglianze (legate alle condizioni socio-economiche degli studenti e delle loro famiglie, oppure alle condizioni territoriali o personali, come nel caso di studenti diversamente abili), la scuola (o meglio, la Repubblica con le sue istituzioni e i pubblici poteri *ex art. 3*, comma 2, Cost.) gioca un ruolo fondamentale nell'assicurare che tutti gli studenti abbiano accesso ad ogni "*strumento tipico e necessario di istruzione*" (Pototschnig, U., 1973, p. 103) nell'odierna società, vale a dire a tutte le risorse (materiali, culturali e cognitive) tecnologiche (ICT) (OECD, 2015, p. 132), anche alla luce dell'art. 34, comma 1, Cost., che prevede che la scuola sia "*aperta a tutti*" (cfr. in merito Morelli, A., 2012, p. 1; Pototschnig, U., 1973, p. 99; Boscolo, E., pp. 167 ss.; Benvenuti, M., 2014, pp. 147 ss.; Poggi, A., 2006, p. 704; Fracchia, F., 2008, p. 35).

La locuzione da ultimo richiamata presenta un'ampia portata (essa include il "diritto allo studio", espressione questa che non appare esplicitamente nella Carta costituzionale), che ricomprende anche il diritto del cittadino di ricevere un'adeguata istruzione ed educazione per lo sviluppo della propria personalità e per l'adempimento dei compiti sociali. Questa era la posizione espressa da Concetto Marchesi in seno all'Assemblea Costituente (Atripaldi, V., 2014, p. 25; Pototschnig, U., 1973, pp. 96 ss.).

La circostanza che la scuola sia aperta a tutti implica, secondo la giurisprudenza costituzionale, che a tutti sia "*garanti[to] il diritto all'istruzione malgrado ogni possibile ostacolo*

che di fatto impedisca il pieno sviluppo della persona” (Corte cost., sentenza 8 giugno 1987, n. 215, punto 6 del *Considerato in diritto*).

Orbene, la didattica a distanza (e per antonomasia le università telematiche che sulla DAD si fondano) è in grado di rendere “vive” ed attuali quelle disposizioni costituzionali, aprendo a tutti l’accesso all’istruzione (anche superiore).

Come rilevato, da tempo il modello delle lezioni frontali è sottoposto a critiche basate su concezioni teleologiche, che valorizzano gli obiettivi educativi da raggiungere, mettendo in secondo piano aspetti formali di durata e di contenuto (Baroncelli, S., 2020, p. 442). Su tale aspetto ha inciso (e incide) la normativa eurounitaria: si pensi ai Descrittori di Dublino del 2004 e alle Raccomandazioni sulla costruzione delle competenze.

In tale prospettiva, si ritiene che un più intenso ricorso alle tecnologie didattiche sia un fattore utile per promuovere l’inclusione, proprio perché esse implicano una differenziazione e una maggiore autonomia dello studente nel decidere come studiare (Baroncelli, S., 2020, p. 443).

Tale obiettivo – ottenere il più alto livello di inclusione attraverso il ricorso alle nuove tecnologie, tra cui oggi possiamo menzionare anche l’intelligenza artificiale e l’intelligenza artificiale generativa – non è facilmente raggiungibile, per una serie di ragioni (cfr. in merito Gaspari, F., 2021, *passim*; Gaspari F., 2020, pp. 197 ss.; Gaspari, F., Di Guardo, G.A., 2023, pp. 51 ss.).

5. DIDATTICA A DISTANZA E LIMITI ALLA PIENA ATTUAZIONE DEL PRINCIPIO DI INCLUSIONE

La DAD, oltre ad innegabili vantaggi, presenta anche costi sociali (Valastro, A., 2020, pp. 535 ss.) e numerose criticità (Commissione europea, 30 settembre 2020, punto 1; Calvano, R., 2020, pp. 57 ss.; Baroncelli, S., 2020, pp. 437 ss.), alcune delle quali riguardano i processi di digitalizzazione in generale e della scuola in particolare (si veda Cons. Stato, Sez. VI, 13 dicembre 2019, n. 8472 sull’utilizzo di algoritmi e *software* nel procedimento amministrativo o nelle procedure di selezione del personale docente), già invero in atto da tempo (Calvano, R., 2020, pp. 79 ss.; Zuddas, 2020, P., pp. 285 ss.), il problema del rapporto tra scuola e Costituzione e quindi tra democrazia e scuola, il superamento del modello gentiliano della scuola, il finanziamento del diritto (sociale) all’istruzione, mentre altre concernono profili specifici della DAD, riguardanti, tra gli altri, la natura commerciale dei *social media* e delle piattaforme utilizzate dalle scuole e dalle università tradizionali (come Teams, Gmail, ecc.) (Valastro, A., 2020, p. 542) (ma non quelle telematiche, che hanno propri *virtual campus* e piattaforme), la tutela dei dati personali (Baroncelli, S., 2020, pp.

445 ss.; Gaspari, F., 2020, pp. 197 ss.), l'isolamento sociale come conseguenza del "distanziamento sociale" (Fairlie, R., Loyalka, P., 2020; Di Lascio, F., 2021, pp. 94 ss.; Valastro, A., 2020, p. 558), il ruolo dei genitori nell'assistere i figli nell'apprendimento online a distanza (Commissione europea, 30 settembre 2020, punto 2), il rispetto dell'art. 33, comma 1 (l'arte e la scienza sono libere e libero ne è l'insegnamento) e le questioni riguardanti il principio di responsabilità (Grasso, G., 2020, p. 97; Baroncelli, S., p. 451).

Tra i principali ostacoli che impediscono alla didattica a distanza di attuare il principio di inclusione vi sono quelli di ordine infrastrutturale (si pensi alla banda larga e ultra larga) e quelli legati alla non ancora sufficiente alfabetizzazione digitale (c.d. *digital divide*). Sono facce della stessa medaglia, tant'è che alcuni autori distinguono tra *digital divide* infrastrutturale e *digital divide* culturale come nuove prospettive della disegualianza, due accezioni di questa (Conte, L., 2020, pp. 505 ss.). Secondo altri autori (Valastro, A., 2020, p. 538), il concetto di *digital divide* è stato sovente oggetto di fraintendimenti. Il suo superamento è stato infatti a lungo inteso "*come obiettivo di una politica eminentemente infrastrutturale, finendosi per sovrapporre inclusione sociale e inclusione digitale*". Si tratta – secondo tale A. – di "*una sovrapposizione assai insidiosa, dal momento che la prima si gioca sia dentro che fuori dal web, e non può esaurirsi nella mera acquisizione della disponibilità della connessione e della capacità individuale di utilizzare singoli strumenti*".

Sul piano delle infrastrutture, recenti dati mostrano che la connettività ha fatto registrare progressi in termini di diffusione dei servizi a banda larga e di realizzazione della rete. I dati in questione mostrano come rimangano alcune carenze per quanto riguarda la copertura delle reti ad altissima capacità (compresa la fibra fino alla sede dell'utente), che è ancora molto indietro rispetto alla media UE, nonché rispetto all'obiettivo del decennio digitale di una copertura universale entro il 2030 (DESI, 2022, p. 4). Nel *report* della Commissione si legge che la percentuale di famiglie che hanno accesso alla rete fissa ad altissima capacità (VHCN, *Very High-Capacity Network*) è ancora molto bassa (44 %) e ben al di sotto della media UE (pari al 70 %) (DESI, 2022, p. 11). Anche i dati relativi alla fibra fino alla sede dell'utente (FTTP, *Fiber To The Premises*) non è migliorata, nonostante tutti i principali fornitori stiano investendo nell'infrastruttura: tali investimenti hanno portato a una copertura del 44 % delle famiglie in generale e del 17 % delle famiglie nelle zone rurali (DESI, 2022, p. 11).

Sono necessarie dunque ulteriori significative misure volte a favorire la trasformazione digitale, molte delle quali sono previste nel Piano nazionale di ripresa e resilienza, che destina il 25% alla transizione digitale. Tra gli altri investimenti e riforme associati a milestone e target da realizzare nel quadro del PNRR, vi sono misure volte a promuovere la digitalizzazione delle scuole ("Scuola 4.0").

Neppure i dati sull'alfabetizzazione digitale sono migliori. Recenti dati mostrano che l'Italia sta colmando il divario rispetto all'Unione europea in fatto di competenze digitali di base. Tuttavia, ancora oggi oltre la metà dei cittadini italiani non dispone neppure di competenze digitali di base (DESI, 2022, p. 3). In tale report sono anche richiamate alcune iniziative intraprese in Italia, come la Strategia nazionale per le competenze digitali (e il piano operativo correlato), nonché l'istituzione di un nuovo fondo speciale ("Fondo per la Repubblica Digitale") che promuove iniziative tese ad accrescere i livelli di competenze digitali. Da ultimo si segnala la Strategia nazionale sull'intelligenza artificiale, che interessa anche il settore dell'istruzione.

Sotto tale profilo, come rilevato dall'OCSE, il *digital divide* non si contrasta soltanto assicurando la connessione Internet (che riguarda le disuguaglianze di accesso), in quanto, "[e]qual access [...] does not imply equal opportunities (equity)" (OECD, 2015, p. 124).

Ebbene, le politiche italiane per l'e-government sono cadute in questa "trappola", in quanto hanno "attribuito alle ICT un effetto democratizzante automatico" (Valastro, A., 2020, p. 539). Secondo tale A., è stata sottovalutata "la necessità di tenere insieme due anime il cui legame non è affatto scontato" (le due anime a cui fa riferimento l'A. sono da un lato, "la riorganizzazione dei modi di esercizio del potere *in termini di innovazione organizzativa e di efficacia ed efficienza delle prestazioni pubbliche*"; e dall'altro lato, "l'ampliamento delle modalità di esercizio dei diritti di cittadinanza, *in una prospettiva di inclusività e di democratizzazione dei processi decisionali, favorendo non soltanto la trasparenza degli stessi bensì anche l'ampliamento e le pre-condizioni degli spazi di partecipazione dei cittadini, ad integrazione del modello classico della democrazia rappresentativa*": Valastro, A., 2020, p. 539), con la conseguenza che "le politiche tecnologiche sono state attratte nell'orbita dell'organizzazione del potere, guardando più agli aspetti formali di digitalizzazione delle attività che a quelli sostanziali dell'esercizio della cittadinanza" (Valastro, A., 2020, p. 539). La diretta conseguenza di ciò è stato un incremento "meramente quantitativo di maggiore accessibilità delle ICT, ma non anche qualitativo di loro utilizzo in chiave di partecipazione effettiva, critica e includente alle scelte di interesse generale e alla costruzione condivisa delle politiche pubbliche" (Valastro, A., 2020, p. 539).

Con particolare riferimento alla situazione italiana nel campo dell'istruzione, si noti che il corpo docente è composto prevalentemente da persone di un'età media abbastanza avanzata e con poca dimestichezza con l'avanzamento tecnologico anche in materia didattica (Frega, 2020, p. 97). Ma anche per gli studenti, il ricorso alle nuove tecnologie nella didattica potrebbe esacerbare le già esistenti disuguaglianze (come effettivamente accaduto durante la Pandemia) tra chi si trova nelle condizioni (anche economiche) di seguire tutte le attività (grazie al possesso di tutti gli strumenti utili, come un'utenza veloce di Internet, pc, *tablet*, *smartphone*) e chi in tali condizioni non era e che, in assenza di efficaci interventi, continuerà

a scontare il ridetto *gap* tecnologico e socioculturale (Frega, 2020, pp. 97-98). Proprio muovendo da tale scenario, la Commissione europea ha ribadito che “[i]l rafforzamento delle competenze digitali e lo sviluppo del capitale umano dovrebbero rimanere una delle principali priorità per l’Italia, in quanto sono le condizioni per una trasformazione digitale inclusiva e realmente incisiva” (DESI, 2022, p. 9).

Per rendere effettivo il principio di inclusione, non è pertanto sufficiente che scuole e università dotino i docenti di strumenti *hardware* e organizzino corsi sull’insegnamento online e *tutorials* per rendere praticabile l’uso delle piattaforme e degli strumenti tecnologici (Baroncelli, S., 2020, p. 443).

Infatti, “Ogni nuova tecnologia non aggiunge e non sottrae nulla: cambia tutto” (Postman, N., 1992). E in tale cambiamento totale, il sistema dell’istruzione (anche superiore) deve continuare a fondarsi sulla Costituzione e il legislatore (*recte*: la Repubblica) deve rimuovere tutti gli ostacoli di natura infrastrutturale, tecnologica, economica e culturale (Frega, 2020, p. 96) affinché a chiunque venga data la possibilità, non solo di avere accesso agli strumenti tecnologici, ma anche di utilizzare effettivamente quegli strumenti (Gaspari, F., 2021, pp. 159 ss., spec. p. 165). In altri termini, la tecnologia (e Internet) è un mezzo e non un fine, ha natura servente e dovrà continuare ad avere natura servente, qualunque sia la tipologia dei diritti che la Rete si accinge a servire (civili, politici, sociali, economici) (Costanzo, P., 2012, pp. 4, 8-9; Valastro, A., 2020, p. 533).

6. L’INTELLIGENZA ARTIFICIALE E LE PROBLEMATICHE ATTUALI DEL DIRITTO TRIBUTARIO INTERNAZIONALE

Mentre a livello interno uno degli obiettivi della delega fiscale, l. n. 111 del 9 agosto 2023, che sta riformando tutto il sistema tributario è quello di potenziare l’uso dell’intelligenza artificiale, a livello internazionale, invece, l’avanzare del processo economico digitale vede nella difficoltà a reperire una nozione valida di stabile organizzazione nella *digital economy* la questione problematica più rilevante, in quanto così facendo si concede a dei soggetti giuridici, spesso multinazionali, di sfuggire alla tassazione (DORIGO S., n. 4/2021).

Invero, il fenomeno dell’applicazione dell’intelligenza artificiale nel diritto tributario è molto vasto, di difficile delimitazione, per cui partendo dai casi noti di multinazionali (*Apple* e *Google*) con un assetto incentrato su attività immateriali, - le quali hanno eroso le loro basi imponibili, in quanto soggetti non residenti che non integrando i requisiti della stabile organizzazione possono tranquillamente far risultare i loro profitti in paesi a fiscalità privilegiata, - il primo profilo problematico è quello di dove tassare. Premessa una duplice possibilità di tassare le *digital enterprises* (GALLO F., *Audizione alla Camera dei Deputati*,

2015), attraverso la tassazione dei redditi da loro prodotti e attraverso la via che considera *internet* bene pubblico, quest'ultima sinora non è stata accolta dalla dottrina, in quanto presuppone la formalizzazione di un nuovo presupposto di imposta e soprattutto un diverso fondamento della nozione di capacità contributiva. In particolare, si richiede che l'art. 53 della Cost. da qualifica alla attitudine alla contribuzione passi a criterio di riparto che intende realizzare la giustizia tributaria come giustizia sociale. (GAFFURI G., 2016, pp. 23 ss.).

Prevalendo il criterio dell'imputazione dei redditi prodotti, per tassare occorre, quindi, individuare la presenza dell'impresa digitale sul territorio. Con riferimento al criterio di collegamento per individuare la presenza dell'impresa sul territorio, l'Ocse consapevole delle pratiche elusive rivolte a minimizzare il carico fiscale, quali il *Double Irish Dutch Sandwich* (pratica di pianificazione fiscale aggressiva consistente in triangolazioni attraverso società che non fatturavano, poiché non integrando le caratteristiche della stabile organizzazione, usufruivano della doppia esenzione, con l'avallo degli USA, di solito Stato della controllante di ultimo livello. Gli utili, infatti, venivano imputati a paesi a fiscalità privilegiata per cui lo Stato fonte non aveva gli strumenti giuridici per tassare, né li aveva quello di residenza, in quanto non si realizzava mai il presupposto imponibile, differendo *sine die* la tassazione dell'ultima controllante) ed anche dell'impossibilità a risolvere il problema senza la riformulazione del diritto tributario internazionale, ha dettato indicazioni in ordine all'ampliamento della nozione di stabile organizzazione. Insieme alla Commissione Europea, dopo aver individuato la stabile organizzazione virtuale nella presenza digitale significativa, in Italia recepita con la legge di stabilità del 2018, l'organismo internazionale ha aggiunto un altro modello impositivo fondato sulla scomposizione del reddito delle diverse operazioni compiute dalle imprese multinazionali. Siffatto sistema è poi stato preso a spunto dall'Unione Europea sia per proporre la Direttiva CCTB sulle basi imponibili comuni – mai approvata - che per avanzare il bisogno di introdurre una disciplina antiabuso in ogni singolo paese. Da allora, oltre alla previsione di una ritenuta sulle transazioni, da far riscuotere alle banche nella veste di intermediari finanziari, altre proposte di tassazione o di misure antielusive si sono avvicinate. A tal riguardo, non possiamo non fare riferimento alla *Minimum global tax* nella quale per la prima volta il soggetto passivo è un gruppo di imprese (GARBARINO C., RIZZO A., n. 2/2023, pp. 9 ss.; SACCHETTO, C., n. 2/2022, pp. 5 ss.), anche se sulla sua sorte e su quella delle altre discipline che hanno cercato di riscrivere il diritto tributario internazionale rimane il dilemma del consenso e, quindi, delle fonti utilizzate (BORIA, P., n. 3/2022, pp. 55 ss.). Forte della forza assunta dalla *soft law*, nonostante essa non provenga da organi espressione della democrazia diretta, in ambito europeo dalle Raccomandazioni Beps in poi invero si è prefigurata una sorta di mutamento dello scenario politico, che evidenzia la necessità di superare il criterio dell'unanimità fiscale a favore della maggioranza assoluta (sui limiti dell'unanimità fiscale COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO

EUROPEO E AL CONSIGLIO del 2019, reperibile dal sito <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/it>) seguito dalla disciplina comune sullo scambio di informazioni (CORDEIRO GUERRA R., DORIGO S., VIOTTO A., pp. 7). Dettate dal bisogno di rendere il prelievo fiscale più equo, soprattutto dopo le crisi che si sono determinate in questi anni, prima quella economica, - da cui è scaturito il rigore sui conti con una stagione connotata dal bilanciamento tra pareggio di bilancio e diritti sociali (MICELI, R., n. 1/2022, pp. 55 ss.), che in Italia ha visto accrescere il ruolo della Corte Costituzionale -, poi quella pandemica, siffatte misure aprono alla mutazione del diritto tributario internazionale a servizio di una realtà che muta continuamente ma anche e soprattutto a tutela del contribuente. In tale ottica è, infine, da rileggere l'attuale riforma della residenza dai decreti delegati, ex art. 3 della legge delega, che nel definire le questioni dubbie in ordine all'appartenenza fiscale in un territorio cercano di porre delle linee nette di demarcazione per porre fine ai casi dubbi. In particolare, separano i casi in cui si abbandona fintamente l'Italia per motivi fiscali da quelli in cui si abbandona fintamente un paese terzo, è questo il caso analizzato dalla Corte di Cassazione da ultimo con la sentenza n. 14484 del 23 maggio 2024.

7. CYBERSPAZIO E DIRITTO TRIBUTARIO INTERNO

Dopo aver ricostruito una delle questioni più spinose del diritto tributario del terzo millennio, ovvero il mancato adeguamento della fiscalità internazionale al rapido sviluppo delle tecnologie digitali che producono ricchezza, l'apertura a queste nuove forme di economia pone anche a livello interno la problematica rilevante del giusto riparto del carico tributario, quale espressione di una più ampia giustizia sociale. Esclusa in questa sede, solo per motivi di delimitazione del campo, la questione delle criptoattività, sinora oggetto di una regolamentazione operata dall'Amministrazione finanziaria spesso arrogandosi compiti del legislatore tributario, qualificando le criptovalute moneta estera oppure distinguendo cosa è e cosa non è attività finanziaria (PIERRO, M., n. 3/2022, pp. 574 ss.), la riflessione segue con la digitalizzazione delle varie fasi dell'accertamento tributario e del processo.

Premesso che i principi della legge delega che incentivano il potenziamento della digitalizzazione intendono realizzare un rapporto tributario nel quale il contatto con il contribuente, contrariamente alla disciplina dello Statuto dei diritti del contribuente, venga in essere solo in circostanze patologiche, prefigurando un ruolo dell'intelligenza artificiale che incide tutte le fasi attuative del tributo, gli istituti della fase accertativa che più si prestano al processo di informatizzazione sono l'interpello e il nuovo concordato preventivo. Per l'interpello, dove il ricorso all'intelligenza artificiale dovrebbe andare nel verso della semplificazione e della certezza, va sottolineato come esso nel nostro sistema tributario sia declinato in diverse accezioni, che vanno da quello ordinario o interpretativo all'interpello

disapplicativo, disposto per ottenere un parere circa la disapplicazione di una normativa antielusiva qualora il contribuente dimostri l'insussistenza proprio dell'elusione. Alla luce di tali partizioni il ruolo dell'informatica, attraverso *blockain* e *data base*, qui dovrebbe essere quello di garantire la trasparenza e, quindi, la conoscibilità della corretta applicazione della norma, senza però tralasciare il rispetto della riservatezza dei dati personali. Diritto individuale quest'ultimo, in materia tributaria da sempre proporzionato con i diritti collettivi costituzionalmente rilevanti, sulla scia della valutazione operata dalla Corte di giustizia, qui si vuole evitare il libero arbitrio dell'Amministrazione finanziaria. Proteso a ottenere in tal modo anche la certezza del prelievo con la chiusura del debito tributario nei termini poiché evita errori, per cui abbatte l'evasione anche attraverso la selezione dei contribuenti a più alto rischio fiscale, con riferimento, invece, all'apertura delle porte della digitalizzazione al nuovo concordato preventivo (GIOVANNINI A., 24 ottobre 2023, pp. 1 ss.), uno dei punti più problematici rimane quello dell'obbligo di motivazione.

In generale, il tema del ricorso all'algoritmo si presta bene anche per i controlli fiscali mutando, quindi, sia lo scenario della dichiarazione che quello delle forme di liquidazione, nondimeno la fase della riscossione. Da sempre soggetta a un alto tasso di evasione o a lungaggini nei rapporti con l'Amministrazione, le quali configurando dei costi sono state definite dalla Banca Mondiale quali penalizzazioni per la nostra economia. Nella riflessione sull'applicazione dell'intelligenza artificiale al diritto tributario sempre allo scopo di snellire le procedure e favorire la *compliance*, riequilibrando in tal modo anche il rapporto con i contribuenti fedeli al dovere pubblico, un aspetto che, pur rientrando nel contenuto della legge n. 111 del 2023, non può però essere tralasciato, è quello dell'automazione nel contenzioso tributario, ovvero della giustizia predittiva. Obiettivo specifico del PNRR, (piano nazionale di ripresa) attualmente vi è in essere la costruzione di un *database* delle sentenze che consenta che i casi simili siano risolti in maniera automatica all'interno di un progetto, *Prodigit*, svolto in collaborazione tra Presidenza del Consiglio di giustizia tributaria e Ministero dell'economia e delle finanze. Partendo dalle potenzialità dell'uso dell'intelligenza artificiale in ambito giudiziario, già in parte sperimentate durante la pandemia con il processo telematico, la proposta rivoluzionaria consiste, in sintesi, oltre al ricorso al *database* che potrebbe essere di supporto, nella previsione di un *software* a sostituzione del giudice che, analizzando in modo automatico le decisioni della giurisprudenza tributaria di merito, sia in grado di predire in termini probabilistici l'esito di una lite. La previsione sarebbe quindi basata sull'analisi dei precedenti giurisprudenziali, con però l'incognita della sorte dell'interpretazione evolutiva, a cui da sempre fa ricorso il decisore costituzionale. Non solo, facendo in qualche modo prevalere il principio del precedente vincolante, non valido nelle forme di governo improntate alla *civil law*, un tal tipo di giustizia si espone alla violazione del principio di legalità. Nel caso di specie sia dell'art. 101 Cost., allorquando statuisce che il giudice è soggetto solo alla legge, che dell'art.

23 Cost., il quale riserva la fissazione della pretesa impositiva al solo legislatore tributario e non a un “giudice Robot”.

8. CONCLUSIONI

A conclusione di questo saggio che ha cercato di accomunare gli impieghi dell'intelligenza artificiale nelle scienze giuridiche riportando in particolare, dopo alcune riflessioni sulla formazione, l'esperienza del digitale nel diritto tributario, si deve rilevare il suo impatto tumultuoso sugli schemi giuridici consolidati.

Partendo dagli aspetti positivi riscontrabili nell'agevolare il lavoro del giudice tributario, si pensi ad esempio alle liti squisitamente sul *quantum* del prelievo in materia di tributi catastali o nell'imposta di registro, ma anche quello dell'Amministrazione, il faro di questo nuovo sistema di interazione, ove il dato stesso è una ricchezza, rimane a livello interno la Costituzione. Per tale motivazione, come accaduto durante la Pandemia, la legislazione (ormai non più emergenziale) deve comunque attuare la Costituzione e i principi che ivi sono consacrati, altrimenti saremmo di fronte ad un “*sabotaggio della Costituzione*”, ricorrendo alle grammatiche di Piero Calamandrei (Gaspari, F., 2024, pp. 1 ss.), nel senso che la scuola deve, non solo essere aperta a tutti (art. 34, Cost.), ma anche garantire l'inclusione sociale, muovendo dal principio di cui all'art. 3, Cost., che impone (in positivo) interventi legislativi di favore nei confronti di coloro che sono colpiti da svantaggi economici, fisici o sociali, e ciò – si badi – non solo sul piano formale (art. 3, comma 1, Cost.), ma anche e soprattutto su quello sostanziale (art. 3, comma 2, Cost.).

Nel porre gli artt. 2 e 3, comma 2, Cost. a fondamento dell'accesso alla Rete, uno studioso ha rilevato (Passaglia, P., 2020, p. 45) che “*lo sviluppo tecnologico offre sempre maggiori possibilità di superamento degli impedimenti fisici, ciò che si traduce in un costante aggiornamento degli obiettivi perseguibili ad opera dei pubblici poteri. [...] In buona sostanza, stante anche la sua costante invocabilità, l'art. 3, secondo comma, non può essere un parametro contingente, ma deve essere assunto a fondamento alla stessa stregua dell'art. 2. [...] La possibilità per il singolo di esplicitare la propria personalità nella dimensione virtuale deve essere alimentata da un impegno costante da parte dei pubblici poteri, la cui azione deve caratterizzarsi per una pluralità di linee di azione, corrispondenti, per un verso, all'adeguamento dell'apparato tecnologico al progresso della scienza informatica (onde evitare che venga a crearsi un digital divide tra l'Italia e gli altri paesi) e, per l'altro, a politiche di sostegno volte a ridurre il digital divide interno nelle diverse forme in cui esso si manifesta*”. Inoltre, tale A. ricorda che “*il «riconoscere» ed il «garantire» di cui all'art. 2 della Costituzione si traducono, alla luce dell'art. 3, secondo comma, non già in una presa d'atto ed in una protezione ex post dei diritti, ma*

postulano un'azione positiva di creazione delle condizioni perché il riconoscimento sia effettivo e la garanzia sia il presupposto per l'esercizio dei diritti, e non solo la risposta al loro impedimento".

È dunque evidente come la Carta costituzionale sia stata, sia ancora e continuerà ad essere un vero e proprio baluardo per garantire sia la massima inclusione e apertura della scuola e dell'università ma anche quel carattere di eticità che contraddistingue di eguaglianza sostanziale l'esercizio della funzione tributaria.

9. BIBLIOGRAFIA

- ADGER, W.N., "Social and ecological resilience: are they related?", *Progress in Human Geography*, 24, 2000
- ATRIPALDI, V., "Cultura e istruzione per la formazione di una cittadinanza consapevole", in ANGELINI, F., BENVENUTI M. (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Jovene, 2014
- BARONCELLI, S., "La didattica online al tempo del coronavirus: questioni giuridiche legate all'inclusione e alla privacy", *Osservatorio sulle fonti*, fascicolo speciale, 2020
- BENVENUTI, M., "L'istruzione come diritto sociale", in ANGELINI, F., BENVENUTI M. (a cura di), *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Jovene, 2014
- BORIA, P., "Il progetto di global minimum tax e la moderna teoria delle fonti del diritto tributario internazionale", in *Riv. dir. trib. internazionale*, n. 3/2022
- BOSCOLO, E., "Istruzione ed inclusione: un percorso giurisprudenziale attorno all'effettività dei diritti prestazionali", *Munus*, n. 2, 2014
- CAMERA DEI DEPUTATI, Ufficio Studi, *Le misure adottate a seguito dell'emergenza Coronavirus (COVID-19) per il mondo dell'istruzione (scuola, istruzione e formazione professionale, università, Istituzioni AFAM)*, 13 novembre 2020
- CALVANO, R., "L'istruzione, il Covid-19 e le disuguaglianze", *Costituzionalismo.it*, n. 3, 2020
- CARLONI, E., "Il diritto all'istruzione al tempo del coronavirus", *Astrid Rassegna*, n. 6, 2020
- CHIARA, G., "Scuola e nuove problematiche di inclusione sociale", in *Scritti per Franco Gaetano Scoca*, I, Editoriale scientifica, 2020
- Commissione europea, *Piano d'azione per l'istruzione digitale 2021-2027. Ripensare l'istruzione e la formazione per l'era digitale*, COM (2020) 624 final, 30 settembre 2020
- COMMISSIONE EUROPEA, 2020 Strategic Foresight Report. Charting the Course Towards a more Resilient Europe, 9 September 2020
- COMMISSIONE EUROPEA, *Strategia per una mobilità sostenibile e intelligente: mettere i trasporti europei sulla buona strada per il futuro*, COM (2020) 789 final, 9 dicembre 2020
- CONTE, L., "Prime note in tema di eredità culturale digitale", in *Liber Amicorum per Pasquale Costanzo*, I, *Diritto costituzionale in trasformazione: Costituzionalismo, Reti e Intelligenza Artificiale*, Collana di studi di Consulta OnLine, 2020
- CORDEIRO GUERRA R., DORIGO S., VIOTTO A., "L'attuazione della DAC 6 nell'ordinamento italiano. Profili teorici e prospettive future", *Giappichelli*, 2023
- COSTANZO, P., "Miti e realtà dell'accesso a Internet (una prospettiva costituzionalistica)", *Consulta OnLine* (www.giurcost.org), Studi 12 (17.10.12)
- DESI (Indice di digitalizzazione dell'economia e della società) – Italia, 2022, consultabile alla seguente pagina web <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/desi-italy>

- DI LASCIO, F., “Il sistema nazionale di istruzione di fronte all’emergenza sanitaria”, *Federalismi.it*, n. 4, 2021
- DORIGO S., “La stabile organizzazione tra presente e futuro”, *rivistadirittotributario.it*, n. 4/2021
- FAIRLIE, R., LOYALKA, P., “Schooling and Covid-19: lessons from recent research on EdTech”, in *npj Science of Learning*, 11 agosto 2020, consultabile alla pagina web <http://www.nature.com/npjscilearn>
- FRACCHIA, F., *Il sistema educativo di istruzione e formazione*, Giappichelli, 2008
- FRACCHIA, F., “«Costituzione scolastica»: bilancio e letture prospettiche”, in *Dir. cost.*, n. 3, 2021
- FREGA, S., “A quale «generazione» di diritti appartiene l’accesso a internet?”, in *Liber Amicorum per Pasquale Costanzo*, I, *Diritto costituzionale in trasformazione: Costituzionalismo, Reti e Intelligenza Artificiale*, Collana di studi di Consulta OnLine, 2020
- GARBARINO, C., RIZZO A., “La prospettiva italiana sulla global minimum tax approvata dal Consiglio UE”, in *Fiscaltà&Commercio internazionale*, n. 2/2023
- GAFFURI, G., “La nozione della capacità contributiva e un essenziale confronto di idee”, Con i contributi di ENRICO DE MITA, GASPARE FALSITTA, ANDREA FEDELE, FRANCO GALLO e FRANCESCO TESAURO, Giuffrè, 2016
- GALLO, F., “Per fare dell’Università una risorsa che genera risorse: gli incentivi fiscali, la Rete e il ruolo dell’editoria culturale”, in *Rassegna Tributaria*, n. 1/2016.
- GASPARI, F., *Istruzione, formazione e scuola digitale. Profili (critici) di diritto amministrativo*, Editoriale Scientifica, 2021
- GASPARI, F., “Coronavirus, didattica a distanza e tutela dei dati personali: spunti di riflessione”, in *Percorsi costituzionali*, n. 1-3, 2020
- GASPARI, F., “Il diritto all’istruzione dalla riforma Gentile alla “«Costituzione scolastica», ovvero del «sabotaggio della Costituzione»”, in *Nomos. Le attualità nel diritto*, n. 1, 2024
- GASPARI, F., “Diritto all’istruzione del disabile, servizio di trasporto scolastico e limiti della sussidiarietà orizzontale”, in *Dir. pol. trasp.*, n. 2, 2021
- GASPARI, F., DI GUARDO, G.A., “Distance learning as a test bed for administrative digitalisation in Italy during and after the Pandemic: the way forward between data protection and the surveillance capitalism issues”, in DREZGIĆ, S., HOST, A., TOMLIJANOVIĆ, M., ŽIKOVIĆ S. (eds.), *Economics and Business of the post COVID-19 World*, University of Rijeka, Faculty of Economics and Business, 2023
- GIANI, L., *Resilienza del sistema scolastico, relazione svolta al Convegno dal titolo Il futuro della scuola tra storia e innovazione*, Roma, Senato della Repubblica, 16 gennaio 2018
- GIOVANNINI A., L’onere impositivo “a la carte” e il concordato biennale, in *editoriale Riv. dir. tributario*, supplemento online, 24 ottobre 2023.
- GRASSO, G., “L’Università tra autonomia, libertà e responsabilità”, in CIANCIO, A., *Ripensare o “rinnovare” le formazioni sociali? Legislatori e giudici di fronte alle sfide del pluralismo sociale nelle democrazie contemporanee*, Giappichelli, 2020
- ICOLARI M.A., D’AMELIO A., “Residenza fiscale e stabile organizzazione nell’era della digital economy”, *Rivista giuridica Ambienteditratto.it*, n. 2/2021
- LANEVE, G., “In attesa del ritorno nelle scuole, riflessioni (in ordine sparso) sulla scuola, tra senso del luogo e prospettive della tecnologia”, *Osservatorio costituzionale*, n. 3, 2020
- MATUCCI, G., “Costituzione e inclusione scolastica: origini e prospettive di sviluppo della «scuola aperta a tutti»”, in FERRARI, M., MATUCCI, G., MORANDI, M. (a cura di), *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Franco Angeli, 2019
- MATUCCI, G., “Il diritto/dovere all’inclusione scolastica”, *Gruppo di Pisa, La Rivista*, n. 1, 2019

- MICELI, R., “Economia sociale di mercato e sistema tributario nazionale. Prime riflessioni”, *Rivista di dottrina fiscale*, n. 1/2022
- MORELLI, A., “Il carattere inclusivo dei diritti sociali e i paradossi della sussidiarietà orizzontale”, Gruppo di PISA, 3 settembre 2012, consultabile alla pagina web https://www.gruppodipisa.it/images/rivista/pdf/Alessandro_Morelli_-_Il_carattere_inclusivo_dei_diritti_sociali_e_i_paradossi_della_solidarieta_orizzontale.pdf
- MURPHY, E., RODRIGUEZ-MANZANARES, M. A., BARBOUR, M., “Asynchronous and synchro-nous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers”, *British Journal of Educational Technology*, July 2011, Vol. 42(4)
- NICODEMO, S., “La scuola: dal passato al futuro, attraverso il ponte sospeso dell'emergenza (COVID- 19)”, *Federalismi.it - Osservatorio emergenza COVID-19*, 6 maggio 2020
- OECD, *Students, computers and learning: making the connection*, PISA, 2015
- PASSAGLIA, P., “Ancora sul fondamento costituzionale di Internet. Con un ripensamento”, in *Liber Amicorum per Pasquale Costanzo*, I, *Diritto costituzionale in trasformazione: Costituzionalismo, Reti e Intelligenza Artificiale*, Collana di studi di Consulta OnLine, 2020
- PENASSA, S., “La persona e la funzione promozionale della scuola: la realizzazione del disegno costituzionale e il necessario ruolo dei poteri pubblici. I casi dell'istruzione delle persone disabili e degli alunni stranieri”, in CORTESE F. (a cura di), *Tra amministrazione e scuola. Snodi e crocevia del diritto scolastico italiano*, Editoriale scientifica, 2014
- PIERRO, M., “Contributo all'individuazione della nozione di crypto asset e suoi riflessi nell'ordinamento tributario nazionale”, in *Rassegna Tributaria*, n. 3/2022
- POGGI, A., “sub Art. 34”, in CELOTTO, A., BIFULCO, R., OLIVETTI, A. (a cura di), *Commentario alla Costituzione*, I, Utet, 2006
- POLICE, A., “Resilienza amministrativa e gestione dei rischi”, in FERRARI G.F. (a cura di), *Smart city. L'evoluzione di un'idea*, Mimesis, 2020
- POSTMAN, N., *Technopoly: The surrender of culture to technology*, Knopf, New York, 1992
- POTOTSCHNIG, U., “Istruzione (diritto alla)”, in *Enciclopedia del diritto*, XXIII, Giuffré, 1973
- SACCHETTO, C., “La distribuzione tra gli Stati del potere tributario sulle nuove forme di ricchezza”, *Riv. dir. trib. internazionale*, n. 2/2022
- TROILO, S., “I «nuovi» diritti sociali: la parabola dell'integrazione scolastica dei disabili”, in CAVASINO, E., SCALA, G., VERDE G. (a cura di), *I diritti sociali dal riconoscimento alla garanzia. Il ruolo della giurisprudenza. Atti del Convegno di Trapani, 8-9 giugno 2012*, Collana del Gruppo di Pisa, Editoriale scientifica, 2013
- VALASTRO, A., “Internet e social media prima e dopo il coronavirus: fraintendimenti e deviazioni che tradiscono la democrazia sociale”, in *Liber Amicorum per Pasquale Costanzo*, I, *Diritto costituzionale in trasformazione: Costituzionalismo, Reti e Intelligenza Artificiale*, Collana di studi di Consulta OnLine, 2020
- VILLONE, M., “Per un insegnamento universitario «digitale»”, in CAMPIONE V. (a cura di), *La didattica nell'era digitale*, il Mulino, 2015
- ZUDDAS, P., “Covid-19 e digital divide: tecnologie digitali e diritti sociali alla prova dell'emergenza sanitaria”, in *Osservatorio AIC*, n. 3, 2020

Capítulo 3. “DANTON”. LA IMPORTANCIA DE LA POSIBILIDAD DE FISCALIZAR AL PODER DEL ESTADO PARA LOGRAR EVITAR EL DESPOTISMO DEMOCRÁTICO

David Carrión Morillo

Catedrático de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Europea de Madrid

1. “DANTON”: UN RECURSO DOCENTE SOBRE LA REVOLUCIÓN FRANCESA PARA USAR CON ESTUDIANTES DEL GRADO EN DERECHO

Esta ponencia va a girar sobre varios ejes, ya que la cuestión de controlar el poder del Estado para evitar el despotismo democrático es un tema de tanta trascendencia e importancia que bien merece profundizar en él a través de los tres ejes o planos elegidos, ya que todos ellos son confluyentes y permiten ensanchar la perspectiva y enriquecer el análisis que se va a realizar.

De todas formas, como punto de partida y primer plano que sostiene a los otros dos, tomaremos la película francesa *Danton*. La razón es que el cine histórico, si está tan bien hecho como este, puede servir perfectamente para aprender historia, pero en este caso particular, además, también uno puede aprender muchos conceptos de Filosofía del Derecho y del Derecho Político, que es el antecesor, en los planes de estudios jurídicos universitarios españoles, del Derecho Constitucional. Se trata de una película tan bien escrita, como luego comentaremos, que es ideal para trabajarla con estudiantes, que siempre son más receptivos a cualquier explicación teórica o dogmática que se haga a través de recursos audiovisuales en general, y cine o series de televisión, en particular. Las razones de la idoneidad del cine como instrumento docente universitario ya las hemos comentado en otros trabajos previos en ediciones previas de este fantástico Congreso (CARRIÓN MORILLO, D., 2021, p. 46) pero conviene tenerlas presentes y recordarlas, aunque sea a través del siguiente esquema que resume las más importantes:

a) Los estudiantes actuales son visuales, siendo nativos digitales les interesa y comprenden mucho mejor las imágenes que los textos. Su atención en la clase se verá

intensificada si se utiliza en nuestras explicaciones videos con escenas de películas antes que con cualquier tipo de presentación escrita.

b) El cine no solo capta la atención de los estudiantes universitarios, sino que les obliga, de algún modo, a que desplieguen más sentidos y capas de su cerebro. Cuando visionan y escuchan las escenas cinematográficas, su interés crece de tal manera que se activa potentemente su cerebro, por lo que mejora inmensamente su concentración y satisfacción a la par que aumenta su diversión con lo que les explicamos.

c) El cine, aunque hoy ya no sea séptimo arte ni en ocasiones ni entretenga tan siquiera, tiene más de un siglo de vida y la existencia en la actualidad de numerosísimas plataformas digitales, además de otros muchos medios de Internet, facilita que se pueden encontrar obras cinematográficas de todos los tiempos que nos sirvan para explicar a nuestros estudiantes los conceptos que deseamos. En este sentido, ayuda que, a causa del éxito de público del cine, casi desde su inicio se convirtió en una manera perfecta de transmitir valores políticos, culturales, morales y sociales que sirven para crear una identidad común en sus espectadores.

d) La existencia de un género, o subgénero, cinematográfico propio que se dedica al mundo del Derecho como es el cine jurídico, o drama judicial, propicia que exista una increíble variedad de películas donde su hilo conductor principal es jurídico como eje argumental sobre el que giran los demás aspectos de la obra cinematográfica. Los temas jurídicos que son tratados pueden abarcar casi todas las disciplinas jurídicas: penales, mercantiles, civiles, laborales, entre otros.

Los dos planos restantes sobre los que se vertebra esta ponencia están íntimamente relacionados. Esto es, el segundo plano es la Revolución Francesa, que resulta ser el contexto histórico en el que se desarrolla la trama de la película, y esto nos lleva al tercer plano, ya que había que encontrar al autor que mejor analiza y profundiza esta cuestión, que es Alexis de Tocqueville, por las razones que luego detallaremos.

En cuanto a la Revolución Francesa, el propio nombre de la película ya nombra a uno de los revolucionarios más importantes, por lo que su argumento va a centrarse en Danton y su relación con otro revolucionario, Robespierre, que quizá sea el más tristemente célebre de todos ellos, al menos en la etapa del reinado del terror jacobino, de la cual la película nos muestra su momento más álgido, peligroso y descorazonador para la democracia. En cuanto a Tocqueville, hemos citado su nombre de pila, Alexis, para no confundirlo con su padre, Hervé de Tocqueville, contemporáneo de Danton y la Revolución Francesa, que pasó diez meses de cautiverio esperando su ejecución en la guillotina y al que, como a su mujer, salvó la caída de Robespierre, aunque no sin consecuencias como comentamos en un trabajo sobre el inmortal pensador francés (CARRIÓN MORILLO, D., 2005, p. 2), pues “salió de la prisión con el pelo blanco a los veintidós años, siendo aún más dramática esta experiencia para su mujer, cuyos nervios quedaron destrozados para el resto de su vida”. Alexis de

Tocqueville, influido por lo que les ocurrió a sus padres, tuvo como uno de sus principales objetivos de estudio la Revolución Francesa, a pesar de ser más célebre por su obra *La democracia en América*, que publicó en dos partes. Desde un principio Tocqueville entendió que su estudio de la Revolución Francesa debería comprender también otras épocas anteriores, ya que quería que fuese, en realidad, su mejor obra y la más reconocida y recordada por el público, aunque no pudiera terminarla desgraciadamente antes de morir, por lo que solo tenemos publicada la primera parte de ella: *El Antiguo Régimen y la Revolución*. Esta es la obra que va a servir de base (aunque también se tomen citas de la más célebre), por tanto, para profundizar los temas tratados en la película escogida para esta ponencia.

2. ANÁLISIS DE “DANTON” DESDE LA PERSPECTIVA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO Y DEL DERECHO POLÍTICO

El hecho de que *Danton* (1983), sea una película extraordinaria desde múltiples puntos de vista, materias y disciplinas, hace casi imposible el poder hacer un comentario global de la misma. En este epígrafe, por tanto, nos centraremos en las perspectivas jurídicas de la Filosofía del Derecho y el Derecho Político, pero eso no supone que no se traten algunas cuestiones cinematográficas (insoslayable al hacer un análisis de una película, sea la clase de análisis que sea) y, por supuesto, históricas, un contexto sin el cual no podrían entenderse las materias jurídicas mencionadas, que serán estudiadas con mayor profundidad.

2.1. Sinopsis y breve comentario de esta obra maestra cinematográfica

Antes de resumir la película, indiquemos los principales elementos de su ficha técnica: *Danton*. Francia, 1983. Director: Andrzej Wajda. Guión: Jean-Claude Carrière, Agnieszka Holland, Jacek Gasiorowski y Andrzej Wajda. Basado en la obra de Stanisława Przybyszewska, *Sprawa Dantona*. Intérpretes: Gérard Depardieu, Wojciech Pszoniak, Anne Alvaro, Patrice Chéreau, etc. Duración: 136 minutos. Color.

La primera escena de la película está encuadrada en unos tintes muy oscuros; con el alba llega un carromato a las afueras de París donde tendrá que pasar el control para acceder a la metrópoli parisina, como el resto de los carros y de los ciudadanos. La música parece de película del género de terror, y no solo en esta escena sino en varias más de la película, como apuntalando todo el período del reinado de ese célebre, para mal, terror jacobino. No vemos quién va en el carromato, pero el guardia le deja pasar y pide a otros compañeros que le sigan. Aunque no se vea, luego sabremos que es Danton el que regresa del campo a París. Y se nos pone un rótulo al final de esta escena que nos precisa en qué momento estamos de la Historia y en qué lugar: “París, primavera de 1794”.

A continuación, pasamos al interior de una vivienda donde una mujer está bañando a un niño de no más de ocho o nueve años (luego sabremos que este niño es el hermano de esta mujer que, también vamos a conocer, atiende y cuida a Robespierre). Mientras le baña la mujer, pregunta a su hermano cuál es el artículo 1 de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano que, como sabemos, fue aprobada el 26 de agosto de 1789 por la Asamblea Nacional Constituyente francesa para pasar a convertirse en uno de los legados principales de la Revolución. Sin ir más lejos, fue inspiración de la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en 1948. El niño no es capaz sino de contestar la primera parte del artículo: “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las clases sociales...”. Aquí su hermana no pestañea cuando le pega en el dorso de las manos a su hermano para “ayudarlo a recordar” el final del artículo: “...sólo pueden fundarse en la utilidad común”. No duda en preguntarle algunos artículos más a su aterrorizado hermano que vuelve a recibir el duro castigo por no recitarlos de memoria, ya que, para su hermana, “hay que endurecerse si quieres ser un buen revolucionario”. En la siguiente escena, que se produce en exteriores como la primera de la película, vemos las colas que hace la gente para conseguir algún alimento para poder comer, y cómo por criticar la miseria que padecen, una mujer, que está esperando en la cola, es denunciada por un espía y se la llevan inmediatamente los guardias “para llevarla a la guillotina” (según ella cree). Estas dos escenas, como si se tratase de dos pinceladas maestras, ya reflejan total y perfectamente cuál era el ambiente y el contexto histórico y social en el que se va a producir la trama y la historia (que es real) que se cuenta en la película. El fanatismo y la irracionalidad de unos, frente a la dura realidad de otros.

Lo siguiente que se cuenta en la película, de aquí al final de la misma, lo sabemos muy bien, porque se han escrito verdaderos ríos de tinta sobre este período histórico del terror jacobino en general, y la relación de Danton (Gérard Depardieu) con Robespierre (Wojciech Pszoniak), en particular. La interpretación de los dos actores que interpretan a estos famosos revolucionarios que jugaron uno de los mayores papeles en la Revolución Francesa resulta soberbia, en especial la de Pszoniak interpretando a Robespierre, ya que, a pesar de la monstruosidad de este personaje histórico, en cierto modo, si no lo hace humano, nos muestra sus miedos y sus innumerables aristas. Hay que resaltar que esa interpretación ha dejado su huella en el cine de tal forma que, si uno ve la excelente película *El hundimiento* (*Der Untergang*), dirigida por Oliver Hirschbiegel en 2004, en algunas de sus escenas más importantes, la interpretación que hace Bruno Ganz de Adolf Hitler recuerda muchísimo a la de Pszoniak de Robespierre.

Además, resulta casi obligado destacar la calidad del guion a lo largo de toda la película. Por una vez, está perfectamente justificado que tengamos cuatro guionistas, al lograr un guion magnífico (y no como en el cine actual, en el que parece que cada vez firman más

guionistas las películas, pero su resultado es inversamente proporcional a su número, siendo los guiones mucho más pobres). Debemos sumar también a la extraordinaria calidad de la película, la interpretación del resto de personajes, el vestuario y los decorados. La suma de todos estos elementos, ya de por sí sobresalientes, logran una verdadera obra maestra, de esas películas que su visionado te deja huella y que te abre una puerta para conocer en mayor profundidad una época infernal que existió durante la Revolución Francesa, y en la cual la propia Revolución pareciera haber olvidado las razones por las que germinó y se realizó.

2.2. La Revolución y el cambio del estado social aristocrático al estado social democrático

La película *Danton* nos ofrece un cuadro magnífico de la Revolución Francesa, pero debemos tener en cuenta a la hora de mejorar el análisis que vamos a realizar los elementos anteriores a la misma. Esto es, la comparación de una sociedad aristocrática anterior a la Revolución con la sociedad democrática posterior a ella, aunque no se tuviera en cuenta la duración de todo el proceso ni el período en el que se ha desarrollado, nos llevaría a un resultado final que permite observar una sociedad radicalmente diferente. Es más, si se eliminase por un momento la noción del tiempo y éste fuera inmediato, podríamos observar un corte brutal con el pasado, un hecho radical que cambia bruscamente a la sociedad, que no es otro sino el hecho revolucionario. Se pasa de una sociedad desigualitaria (la aristocrática) a una sociedad igualitaria (la democrática) a través del hecho revolucionario. Si ello no se produjese, podría hablarse de una transformación pero no de una verdadera Revolución.

La diferencia entre transformación y Revolución resulta evidente, de este modo, como igual de palmario es que la Revolución triunfó en Francia pero no del mismo modo en Estados Unidos, donde existía un carácter y unas circunstancias pretéritas muy distintas, como demostró tras su monumental estudio el inmortal pensador político francés (TOCQUEVILLE, A. de, 1990, p. 214): “He observado que las teorías que son revolucionarias por su naturaleza, por no poder realizarse sino mediante un cambio completo y a veces súbito en el estado de la propiedad y de las personas, gozan infinitamente de menos favor en los Estados Unidos que en las grandes monarquías europeas”.

La definición precisa de Tocqueville del concepto de Revolución no ha sido superada con el paso del tiempo, aunque se haya profundizado en sus características modernamente y con el estudio empírico de otras revoluciones posteriores: “Una revolución se produce cuando la gente intenta transformar por completo los rasgos sociales, económicos, políticos e ideológicos de su sociedad. A diferencia de la reforma o la sublevación, no se trata ya de aprobar o rechazar leyes específicas para introducir una mejora o reparar un daño” (TODD, A., 2000, p. 11). De esta cita, hay que fijarse especialmente en la expresión “transformar por

completo”, claramente tocquevilliana. A continuación, el mismo autor aclara cualquier pequeña duda que pudiera caber al respecto con sus siguientes palabras: “La revolución tiene lugar cuando un número suficiente de personas considera que la situación está corrompida hasta la médula y es imposible su reforma, de modo que la única solución es erradicarla en su totalidad y sustituirla por algo nuevo por completo”. Llama de nuevo la atención cómo cumple Todd con el canon tocquevilliano sobre la Revolución, con la expresión “erradicarla en su totalidad y sustituirla por algo nuevo por completo”. No cabe ya, por tanto, confundir Revolución con transformación.

¿Qué sucede entonces en el período que cuenta la película? No parece que haya mejorado demasiado la sociedad, aunque ya no sea una sociedad desigualitaria. La clave de esta cuestión se encuentra en la diferencia entre la igualdad y la libertad. La película refleja un París claustrofóbico, en el que se ha producido una igualación por abajo (recordemos la impactante escena de las colas del hambre) y en el que no existe ni rastro de la libertad prometida sino un régimen policiaco en el que se castiga con la muerte la más mínima disidencia. Sirva como botón de muestra la primera escena de la película en la que Robespierre se dirige al resto de sus compañeros del tristemente famoso Comité de Salvación Pública, cuando les aclara que “El tribunal revolucionario no es en sí mismo la justicia, no debe ser más que un arma para castigar a los enemigos de la patria, y no un arma de aniquilación para los criminales. (...) El bien de la nación exige que seamos viles, así que no podemos permitirnos ser justos”. No olvidemos que el Comité de Salvación Pública tuvo un papel absolutamente protagónico durante ese horrible período histórico del terror jacobino: “A esta institución iban a parar los hilos del terror que manejaba el aparato de poder de Robespierre, y todos los expedientes de las denuncias, que por regla general terminaban en sentencia de muerte, pasaban por estas oficinas” (WEINRICH, H., 1999, p. 182).

La confirmación de que ni Robespierre ni sus partidarios ya no creen en la libertad (aunque no se sabe si alguna vez creyeron en ella) es la escena en la que le leen la edición de un periódico a Robespierre donde se dice textualmente “el despotismo prefiere que mueran muchos inocentes a que un solo culpable escape. El Comité de Salvación Pública lo ha entendido así, ha pensado, como Maquiavelo, que el bien general borra el daño individual”. Robespierre ordena que confisquen y eliminen todos los ejemplares de la edición, cierren el periódico y detengan al impresor. Si alguien piensa que, aún quedan en “el Incorruptible” (apodo de Robespierre) algunos escrúpulos que le hacen respetar la libertad de prensa y que, por eso, no detiene al editor del periódico, se equivoca. El editor es el periodista Demoullins, que antaño fuera amigo de Robespierre (si es que este terrible personaje histórico tuvo alguno realmente), y si no ordena su detención no es por su antigua amistad sino porque quiere utilizarlo para atacar a Danton, alguien al que no se atreve a atacar directamente por el apoyo popular que poseía. Vale la pena recordar ese apelativo de “el Incorruptible” de Robespierre,

bien merecido aunque no sea positivo precisamente (en cuanto que no es humano), con la anécdota contada por otro francés sobre él: “El caballero del Alto Serrín había salvado la vida a un insignificante abogado en el parlamento de Normandía. Cuando llegó el Terror, aquel abogado lleno de gratitud recomendó a su bienhechor a un carpintero, que le recomendó a un zapatero, que le recomendó a un pocero, que le recomendó a un benedictino exclaustroado, que le recomendó a Catalina Teo, la profetisa, que le recomendó a Robespierre, que le hizo cortar la cabeza. Una buena acción nunca cae en saco roto” (BLOY, L., 2007, p. 189).

Desde luego que Robespierre, *primus inter pares* en el Comité de Salvación Pública, no se había vuelto loco cuando ordena cerrar el periódico y todo lo demás relatado, sino que era coherente con la opinión que él tenía de los periodistas, ya que para él eran meros libelistas, infieles y traidores a la República francesa de tal manera, que se habían convertido en enemigos muy peligrosos para la libertad, tal como la concebía Robespierre claro. Aún con mayor precisión, se podría profundizar más sobre este importante aspecto: “El periodista, para Robespierre, era una especie de escritor mercenario; es decir, el intelectual, cuyo papel era desacreditar a los oradores; es decir, a los políticos” (MOLINA, C. A., 2014, p. 209).

¿Qué es lo que había ocurrido? ¿Cómo es posible que la Revolución que iba a “poner patas arriba” el estado social aristocrático para convertirlo en un estado social democrático acabase de este modo? ¿Hay alguna explicación para comprender ese cambio en sus principios, cómo se pasa de derogar privilegios y abogar por la libertad a restringir las libertades al máximo y a destruir las garantías que siempre debiera tener cualquier democracia? El genial pensador francés, con su habitual perspicacia, lo explica de modo transparente: “Cuando esa generación vigorosa que había comenzado la Revolución quedó destruida o debilitada, el amor a la libertad fue decayendo y languideciendo en medio de la anarquía y de la dictadura popular, y la nación perdida comenzó a buscar como a tías su dueño” (TOCQUEVILLE, A. de, 1866, p. 308). Lo que, en nuestras palabras, se podría explicar de la siguiente manera: “El pueblo liberado de sus amos de antaño se refugia en el yugo de las falsas ideas de hogaño, preñadas ya de una nueva inclinación a la novísima esclavitud del nuevo estado social” (CARRIÓN MORILLO, D., 2009, p. 8).

No hay duda de que la Revolución Francesa de 1789, como una de las grandes revoluciones de la Historia (hubo dos revoluciones más en la propia Francia durante el siglo XIX que hoy apenas son recordadas), supuso “la explosión de una inmensa vitalidad” (CIORAN, E., 2020, p. 604). De este modo, el propio impulso del proceso revolucionario y las legítimas expectativas de todos sus promotores (recordemos que, al principio, incluso la propia aristocracia se rebeló contra el rey Luis XVI) crearon una especie de entusiasmo generalizado y una euforia colectiva que hacían que la confianza del pueblo en sus líderes

revolucionarios fuera absoluta, casi ciega incluso. Sin embargo, el transcurso del tiempo y la ambición de poder de sus líderes, entre otras circunstancias, supusieron que no se cumplieran sus promesas y no solo que no se olvidasen las demandas iniciales de sus ciudadanos, sino que sus derechos se restringiesen por completo y desapareciese cualquier atisbo de libertad. No es esto lo peor todavía, sino que esta Revolución sirvió como una matriz de exportación de revolucionarios futuros, presentando unos revolucionarios nuevos que, como auténticos autómatas, no vacilaban en ejecutar sus propósitos por mucha devastación que provocasen estos:

En la Revolución francesa (...) aparecieron revolucionarios de una especie desconocida, que llevaron la audacia hasta la locura, a quienes ninguna novedad parecía sorprender ni ningún escrúpulo moderar, y que nunca vacilaron en la ejecución de un propósito. Y no creamos que estos nuevos seres fueron creación aislada y efímera de un momento determinado, destinados a pasar con éste, sino que forman desde entonces una raza que se ha perpetuado y propagado por todas las partes civilizadas de la tierra, y que en todas ellas ha conservado la misma fisonomía, las mismas pasiones, el mismo carácter. Nosotros la hemos encontrado en el mundo al nacer y todavía la tenemos delante de nuestros ojos (TOCQUEVILLE, A. de., 1866, pp. 230-231).

De todas formas, debemos ser conscientes de que la Revolución de 1789 solo podría hacerse en un país como Francia en ese momento histórico tan determinado y con unos líderes que, como Robespierre, priorizaban las cuestiones generales sobre las particulares y lo abstracto sobre lo real. En Inglaterra o Estados Unidos sería impensable que ocurriese una revolución similar a esta, como se ha dicho con absoluto acierto, por las características tan diferentes de los norteamericanos, los ingleses y los franceses:

Estos tres pueblos poseen, cada uno, una tradición nacional que les incita a amar las ideas generales de manera diferente. La moderación manifestada por los ingleses con respecto a las teorías abstractas tiene su inicio en su estado social; su preocupación del detalle atestigua un estado aristocrático o, al menos, la persistencia de ciertos tratamientos propios de este tipo de régimen. Por su parte, los franceses, bajo la influencia conjunta de la Revolución y de su nuevo estado social, se abandonan más fácilmente a consideraciones generales, particularmente en el campo político. Por último, los americanos ocupan una posición intermedia: son iguales por su condición social, pero permanecen apegados a ciertos tratamientos de la cultura aristocrática por las costumbres que han heredado de los ingleses (JACQUES, D., 1995, p. 40).

En cualquier caso, y más allá de los franceses, incluso de todos los líderes revolucionarios, la película se centra por completo en el duelo soterrado, primero, dialéctico después, que se traen entre manos Danton y Robespierre, que se van a mostrar personas muy diferentes tanto en su carácter y en sus costumbres como en sus ideas: “El «laxo» Danton —mujeriego, bebedor y juerguista— cede paso al «incorruptible» Robespierre, siempre atildado y circunspecto, que solo concilia el sueño teniendo junto a la cabeza un ejemplar del *Contrato social*” (ESCOHOTADO, A., 2008, p. 508). Es más, Robespierre resulta, en

realidad, el verdadero protagonista de esta maravillosa obra cinematográfica, gracias a la inmejorable interpretación llevada a cabo por el actor que lo interpreta y la mayor importancia y trascendencia del personaje histórico. No obstante, resulta conveniente recordar que Robespierre no fue el líder revolucionario más talentoso; Mirabeau y Danton eran superiores a él, el primero, en cuanto a ser quizá el único con capacidad para ser un hombre de Estado, y el segundo, en cuanto a lucidez y capacidad de conectar con el pueblo, además de tener la oratoria más eficaz y expansiva, con la que podía enardecer al ciudadano más pasivo o de carácter más frío.

Muerto Mirabeau, Danton es un escollo para los planes de Robespierre, para su visión de la República, para poder ejercer su omnímodo poder. Cabe plantearse antes de continuar, ¿cómo es posible que Robespierre, que no era el líder mejor dotado ni más talentoso precisamente, llegase al pedestal más alto en la Revolución y, sin duda, aglutinase más poder en sus manos que cualquier otro revolucionario? Que fuera un abogado mediocre lo compartía con otros muchos líderes revolucionarios, pero Robespierre, además, era retraído, ignorante y carente de verdadera cultura, por lo que llama todavía más la atención. Sin embargo, como se ha dicho con acierto, su inimaginable éxito en su carrera política se debe a que “supo colocarse pronto en posición visible y a que se pronunciaba con una arrogancia, un aplomo y una suficiencia petulante y agresiva a la que pocos llegaban y desde la cual bendecía o condenaba en nombre de una verdad de la que se pretendía depositario único o al menos privilegiado” (CASTRO, D., 2013, p. 181).

El orgullo de Robespierre sea, probablemente, la característica más importante de su personalidad que, además, era realmente peculiar: “Robespierre es frío, atildado, frugal, instruido, obsesivo, pulcro, meticuloso, casto, enigmático, insobornable, abnegado, moralista, intelectual y puritano. (...). Pero es un detalle sin importancia porque hace tiempo que Robespierre ha construido un mundo paralelo a la realidad y lo que no tiene cabida en ella sucede, cómoda y armónicamente, en su imaginación” (RAMÍREZ, P. J., 2011, p. 38). Por ello, Robespierre ha sido llamado, no sin cierta malicia, “encarnación suprema de la vanidad humana con sus instintos inexorables y feroces” (DONOSO CORTÉS, J., 1985, p. 44)). De cualquier manera, Robespierre no logró el poder gracias solo a sus cualidades personales, de hecho, algunas que se le atribuyeron resultaron falsas, más allá de su célebre apodo “el Incorruptible”. Sin ir más lejos, a pesar de su fama de ser inflexible en la aplicación de sus principios, no tuvo siempre las mismas ideas, sino que cambió ostensiblemente, en algunos casos, su pensamiento.

Una muestra de ello es la condena de Luis XVI. Robespierre, al principio, había sido un crítico defensor del rey, siendo consciente de que el rey no podía seguir en la jefatura del Estado, pero de ahí al final que tuvo, con su inestimable colaboración, condenado a muerte por una Convención que se había erigido en poder legislativo y judicial a la vez, era

impensable para él y para un país cuya opinión pública era, por encima de todo, monárquica. Una vez decidido, Robespierre—y no fue el único con esta actitud—, para conseguir su triunfo, se negó a que la sentencia la ratificase el pueblo, sorprendiendo extraordinariamente que aquellos que habían defendido la individualización de las penas y las garantías procesales terminasen mandando a sospechosos a la guillotina en pleno delirio del Terror. Sin embargo, esa vertiente criminal, sangrienta y violenta del Terror, no era la única que tenía, ni tan siquiera la más importante: “El Terror era necesario para defender la Revolución frente a enemigos internos y externos; pero también constituía una técnica de educación cívica y un instrumento de ingeniería social. Rechazar el terror por motivos morales era imperdonable [para Robespierre]. Había una forma superior de vida humana al alcance (incluso un tipo superior de ser humano), pero sólo se llegaría a ella cuando la humanidad hubiese sido purificada a través de la violencia” (GRAY, J., 2008, p. 36).

Como hemos dicho anteriormente, no son solo sus cualidades personales las que hacen que consiga el poder, resulta capital para ello, a nuestro juicio, que Robespierre lograra, a pesar de la resistencia de sus colegas en un primer momento, la creación dentro del propio Comité de Salvación Pública de una *Oficina de vigilancia administrativa y policía general* de cuya dirección se encargó él mismo, primero, y Saint-Just, más tarde, determinando así su estructura, funciones y designando a su personal. Esto supuso que “Robespierre presidió el primer Estado policial eficiente. Sus agentes en el país dirigieron despiadadas purgas de «sospechosos» y «traidores» y de sus mujeres e hijos. En el frente, otros agentes podían eliminar al mariscal de campo, por sospechoso o porque había ordenado una retirada. En París, el Tribunal Revolucionario estaba en sesión permanente y (...), en 17 meses, unas 2.000 cabezas rodaron sobre el serrín” (BARZUN, J., 2001, p. 531). En verdad, resulta absolutamente paradójico que en el siglo XVIII, el denominado “Siglo de las Luces”, se formase este estado policial, lleno de agentes gubernamentales y, más concretamente, espías de Robespierre, aunque mucho tenga que ver con el peligro que podía suponer para el Poder la “opinión”: “En el transcurso del siglo XVIII, el concepto de la «opinión» se usó para referirse vagamente a algo que corría por las calles y los cafés y, por tanto, algo que el gobierno debía mantener controlado mediante agentes y espías policiales, puesto que era voluble, tornadizo y potencialmente subversivo, podía ser manipulado fácilmente por individuos irresponsables, y acogía con normalidad los rumores, los prejuicios y la superstición” (MUNCK, T., 2001, p. 279).

Aun con todo ese poder que había atesorado Robespierre en sus propias manos, como anticipamos, no se atrevía a atacar de modo directo a Danton, no sabemos si por intuir aquella máxima spengleriana de que “en la superficie del acontecer universal domina lo *imprevisto*”. Como indica el pensador alemán, “lo imprevisto acompaña y caracteriza todo suceso particular, toda decisión singular, toda personalidad. No es posible predecir si va o

no a surgir un gran hombre, ni qué va a emprender, ni si sus empresas van a tener o no un éxito afortunado” (SPENGLER, O., 1993, p. 189). Por ese miedo, Robespierre busca acabar con Danton indirectamente manejando todos los resortes a su disposición, ya que era consciente de que los ciudadanos amaban a Danton mientras que ni a él ni a sus partidarios los querían, simplemente los temían, como así ha sido comentado sobre ellos: “Rousseauianos taimados, como eran, sabían de sobra que el pueblo, en cuyo nombre mantuvieron ellos su alegato, no se sentía representado por ellos” (SLOTEDIJK, P., 2015, p. 58). Vamos a ver cómo en el proceso de destrucción de Danton se eliminaron garantías esenciales para cualquier Estado que se quiera considerar de Derecho y se eliminó del todo lo poco que quedaba de democracia en el régimen revolucionario para convertirlo en una especie de dictadura.

2.3. Robespierre “versus” Danton. De la democracia a la dictadura a través del despotismo democrático

Antes de que Robespierre desencadenase todos los mecanismos judiciales, legales o no, del Estado para encarcelar y condenar a muerte a Danton, la película nos muestra que tiene una reunión con él, que no hace más que confirmar que Robespierre vive en sus abstracciones y en su ejercicio del poder al margen de los ciudadanos y sin importarle ni las leyes ni los medios utilizados, solo sus fines, que él identifica con los de la República francesa al considerar que es su único intérprete. La respuesta antagónica de Danton es clara al respecto, tratando de que viera Robespierre lo equivocado que estaba: “Lo que quiere la gente es comer y dormir en paz, donde no hay pan no existe ley, ni libertad, ni justicia, ni tan siquiera República”. Robespierre que no cambia un ápice de parecer se atreve a insinuar sutilmente que puede acabar con Danton, a lo que este, tan íntegro como un verdadero hombre de honor le contesta: “Prefiero ser guillotinado que guillotinar”.

Una vez detenido y encarcelado en espera de juicio no solo Danton, sino también algunos de sus partidarios más cercanos, es cuando se produce esta dramática, y a la vez inquietante, escena: ante el proceso, Demoulins, ingenuamente, cree que Danton, él y los demás acusados pueden ganar el proceso al ser inocentes, pero otro de los apresados, de modo muy realista, le contesta: “No, es un proceso político, y la política sigue una mecánica que nada tiene que ver con la justicia”. Se trata de un aviso a navegantes, ya que vamos a ver cómo el juicio sumarísimo poco tiene que ver con la justicia en realidad, sin contemplar las más mínimas garantías procesales para los acusados, negándoles incluso su derecho de defensa, como si los revolucionarios hubieran olvidado los principios más importantes de la Ilustración por los que hicieron la Revolución. Esta idea ha sido expuesta con suma perspicacia: “En su efervescencia, la revolución tomó arbitrariamente de la Ilustración lo que le pareció oportuno” (NEGRO PAVÓN, D., 2009, p. 321).

Esto quiere decir que, en su momento más álgido, los revolucionarios tomaron de la Ilustración lo que quisieron de manera discrecional. Eso es una cosa, pero de ahí a los medios que adoptó el terror jacobino para imponer su voluntad, ¿cómo se puede comprender que tomaran la violencia desatada, lo más irracional frente a lo racional? ¿Cómo se puede entender que Robespierre y sus partidarios antepusieran sus ideas a sus sentimientos, que es lo más humano en toda circunstancia? En realidad, no resulta sorprendente que así lo determinasen, aunque pareciera contradictorio usar la violencia para fomentar los ideales de la Ilustración. Como se ha comentado sobre esta cuestión con notable acierto, “era la consecuencia lógica de la creencia en la posibilidad de transformar la vida humana mediante un acto igualmente humano de voluntad. ¿Por qué rehuir la violencia? A lo largo de la historia había sido empleada para sostener la tiranía. En manos de los revolucionarios, podría utilizarse para liberar a la humanidad” (GRAY, J., 2008, p. 37).

El juicio ante el tribunal revolucionario de los acusados resulta una verdadera farsa, como nos muestra de modo tremendamente realista la película. Merece la pena citar la entrevista privada que tiene Robespierre, que no ve del todo claro el resultado del juicio a pesar de la ausencia de garantías para los acusados, con Fouquier. Robespierre, entonces, ya sin careta alguna, le va a decir a Fouquier, el célebre fiscal, taimado acusador y “jefe” real del Tribunal Revolucionario, lo siguiente: “Queremos la muerte para Danton, arréglatelas como puedas para justificar el veredicto. Hay que impedir que hable sea como sea”. Fouquier le contesta: “Yo soy juez, no soy un verdugo a tu servicio”. Robespierre le replica de un modo ferozmente cristalino, dejándole claro que no está para bromas con este tema y recordándole cuál es su verdadera función en el tribunal revolucionario: “Eres un verdugo, y no estás a mi servicio sino al servicio del pueblo. Eres el verdugo que reclama la justicia. Te entregamos a los enemigos de nuestra República y tu deber no es juzgarlos sino eliminarlos”.

Puede parecer duro el retrato cinematográfico de Robespierre, y más en esta escena, pero la verdad es que resulta encarnar el ejemplo perfecto de revolucionario tal y como este ha sido definido: “El revolucionario piensa que el cambio que él prepara será el último; lo mismo pensamos todos en la esfera de nuestras actividades: *el último* es la obsesión del ser vivo. Nos agitamos porque creemos que nos corresponde dar término a la historia, cerrarla, porque la creemos nuestro dominio, al igual que «la verdad», que saldrá finalmente de su reserva para revelarse a nosotros. El error será del dominio de los otros; sólo nosotros habremos comprendido” (CIORAN, E., 1995, p. 148). Solamente debemos sustituir de esta cita la palabra “nos” por Robespierre y entonces tendremos una encarnación fidedigna de un revolucionario, pues “el Incorruptible” piensa que “el cambio que él prepara será el último”, piensa que le corresponde poner término a la Historia, y los demás se equivocan, ya que él es el único que ha comprendido. ¿Cuál sería, entonces, la verdadera finalidad de Robespierre? La misma finalidad que atraviesa la Revolución desde el ala radical jacobina:

“La idea directriz de la revolución consistía en erradicar definitivamente el azar y el mal para crear una nueva historia y una nueva tierra feliz” (NEGRO PAVÓN, D., 2010, p. 138).

Visto este tremendo diálogo, uno ya puede imaginarse cuál será la manera en que va a desarrollarse el juicio. De hecho, antes de empezarlo, se desaloja a los periodistas que estaban en la sala del tribunal entre el público prohibiéndoles expresamente “tomar nota de los testimonios del juicio”. Por lo tanto, Fouquier, o Robespierre directamente, había dado órdenes de que se echase a los periodistas, pues no querían que el pueblo, a través de sus crónicas, conociese el mal simulacro de juicio que se iba a celebrar allí. No desconocían el poder de la “opinión pública”, por lo que querían tenerla controlada y siempre a su favor, ya fuera ajusticiando a los que les criticaban o, como en este caso, evitando que los periodistas pudiesen dar testimonio de lo ocurrido en el juicio. Para seguir con su destierro de garantías procesales, prohíben a los acusados proponer testigos y les juzgan junto a delincuentes comunes para confundir al público.

Esta primacía de la opinión, en cualquier caso, formaba parte de la mejor tradición del pensamiento político, por lo que cabe suponer que no le era desconocida a Robespierre, antiguo alumno del más famoso centro educativo parisino: el colegio jesuita Louis-le-Grand. Con independencia de que sea una tiranía o una democracia, resulta claro, por lo tanto, que la opinión pública resultará básica para que el gobierno pueda sostenerse: “La opinión es el único fundamento del gobierno, y esta máxima alcanza lo mismo a los gobiernos más despóticos y militares que a los más populares y libres” (HUME, D., 1994, p. 21).

Para seguir con su destierro de garantías procesales, prohíben a los acusados proponer testigos y les juzgan junto a delincuentes comunes para confundir al público. Sin embargo, y a pesar de la prohibición de que los acusados puedan tomar la palabra y defenderse, Danton alza su voz atronadora que no pueden callar los guardias del tribunal revolucionario, y el público puede oírle decir estas palabras tan significativas: “Cuanto más valor tiene un hombre, más se encarnizan para que muera. Este método es infalible. Cuando deciden aniquilar a un hombre, le imputan todos los crímenes. Este método es viejo como el mundo, pero compruebo que en estos tiempos modernos ha mejorado. Pretenden que olvidemos la ley, con el pretexto de servirla”. Lo que denuncia Danton aquí, entre otras cosas, es lo contradictorio de este nuevo régimen que tiene los peores vicios del Antiguo Régimen derrocado, un nuevo régimen que no ha terminado con la tiranía, sino que simplemente ha sustituido a los antiguos tiranos aristócratas por los nuevos tiranos burgueses.

Antes de que puedan callarlo, todavía Danton tiene tiempo para terminar su discurso inicial: “Quieren hacernos creer que el miedo que siempre acompaña al poder ha desaparecido, los hombres honestos han molestado siempre a la política y hoy más que nunca. ¿Por qué quieren matarme? Quieren matarme porque soy sincero, hay que matarme

porque digo la verdad, y la verdad les da miedo. Esas son las razones que les inducen a condenarme, a ejecutar a un inocente”.

No hay más ni hay menos, ya que, aunque no permitan hablar por más tiempo a Danton, ha sido tiempo más que suficiente para que este pueda denunciar la infamia, la tiranía de Robespierre y los suyos y el viaje a la dictadura en que el terror jacobino ha embarcado a la República francesa. Tal es así que, una vez ejecutado Danton, Saint-Just, loco de alegría, va a buscar a Robespierre para pedirle que acepte la Dictadura en ese mismo momento en el que su victoria es total. Robespierre, no se sabe si con algún ligero atisbo de arrepentimiento de su ilegal forma de proceder, le contesta: “Tengo la impresión de que todo en lo que tenía fe se ha desvanecido. La Revolución va por mal camino. Tú mismo reconoces que la Dictadura es necesaria, por lo tanto, la nación no puede gobernarse por sí misma, entonces la democracia era solo una simple ilusión”.

Desde luego, la frase “reconoces que la Dictadura es necesaria, por lo tanto, la nación no puede gobernarse por sí misma, entonces la democracia era solo una simple ilusión” es tan rotunda como demoledora y lapidaria en contra de la existencia de una democracia real, que invalida una forma de gobierno sin despotismo. Una idea que desarrolló, con su excelencia habitual, el gran pensador político de la democracia, que se dio cuenta a través de su estudio comparativo entre el Antiguo Régimen y la Revolución y su visión directa de la Revolución de 1848, de que, si tomásemos en cuenta la actuación en ambos regímenes contra la propiedad privada, veríamos que ambos la despreciaron: “Es la idea central del socialismo moderno. Es curioso verla echar raíces primeramente en el despotismo real” (TOCQUEVILLE, A. de., 1866, p. 279).

El despotismo, como ya señalamos anteriormente (CARRIÓN MORILLO, D., 2009, p. 157), “renacía ante los ojos de Tocqueville, aunque ya no se tratase de la misma sociedad ni de la misma organización del poder. El impulso vital del despotismo traspasaba toda barrera, siendo éste el peligro decisivo acerca del que formula una advertencia razonada considerando tanto sus formas antiguas como las más modernas que tenía delante de sí”. Resulta un verdadero peligro, ya que el despotismo sigue existiendo y existe no solo por la existencia de los revolucionarios de la película y la Revolución francesa, sino que el despotismo avanza igualmente.

Del mismo modo, Robespierre, y los otros líderes revolucionarios, fueron hijos de su tiempo y de una cultura específica y concreta, y lo que ha pasado en Francia no ha pasado en China, por ejemplo. Esta es una idea que hay que tener en cuenta: “Las revoluciones no son el producto de un deseo innato por cambios radicales expresado con fogosas arengas dichas desde improvisadas tribunas callejeras. Un revolucionario es un organismo humano aprisionado y manejado por ciertas fuerzas y elementos culturales que se mueven en la dirección de cambios profundos” (WHITE, L. A., 1988, p. 230).

La película, centrada en el enfrentamiento entre las ideas de Danton y Robespierre, nos hace sentir, aunque de manera indirecta en la mayoría de las veces, el hambre, la miseria, el abatimiento del pueblo ante su situación deplorable. Ellos no salen de su miseria con la Revolución, pero la tiranía jacobina les arrebató incluso aquellas libertades que pensaban que habían conseguido con el derrocamiento del Antiguo Régimen. No son estos revolucionarios los únicos tiranos en Francia, llegarán después otra vez los reyes y demás jefes del Estado beneficiándose de la situación tan precaria de sus ciudadanos. Una situación que no es nueva en la Historia y que ya había sido explicada magistralmente con mucha anterioridad:

Lo difícil que le resulta a un pueblo acostumbrado a vivir bajo un príncipe conservar luego la libertad, si por alguna circunstancia la conquista, como la conquistó Roma después de la expulsión de los Tarquinos, lo demuestran infinitos ejemplos que se leen en las memorias de los tiempos antiguos. Y tal dificultad es razonable, porque aquel pueblo es como un animal que, aunque de naturaleza feroz y silvestre, se ha alimentado siempre en prisión y servidumbre, y que dejado luego a su suerte, libre en el campo, no estando acostumbrado a procurarse el alimento ni sabiendo los lugares en que puede refugiarse, se convierte en presa fácil para el primero que quiera ponerle de nuevo las cadenas (MAQUIAVELO, N., 1987, p. 77).

En este párrafo maquiavélico tan esclarecedor, se termina constatando que el pueblo, en esas terribles circunstancias, “se convierte en presa fácil para el primero que quiera ponerle de nuevo las cadenas”. Esta frase puede ser que inspirase a Tocqueville, el genial pensador político francés del siglo XIX (que conocía en profundidad el pensamiento del filósofo político florentino), a la hora de escribir varios párrafos que han pasado a la Historia de las ideas por su inmensa denuncia de la tiranía y del despotismo omnipresente en aquellos y en estos tiempos, de modo tan elegante pero a la vez tan horriblemente esclarecedor. No se puede quitar ni una coma, ya que estamos ante una de las mejores reflexiones sobre el despotismo que se hayan hecho jamás:

Cadenas y verdugos, esos eran los toscos instrumentos que empleaba antaño la tiranía; pero en nuestros días la civilización ha perfeccionado hasta el mismo despotismo, que parecía, sin embargo, no tener nada que aprender.

Los príncipes habían, por así decirlo, materializado la violencia; las repúblicas democráticas de nuestros días la han hecho tan intelectual como la voluntad humana que quieren reprimir. Bajo el gobierno absoluto de uno solo, el despotismo, para llegar al alma, golpeaba groseramente el cuerpo, y el alma, escapando a esos golpes, se elevaba gloriosa por encima de él. Pero en las repúblicas democráticas no es así como procede la tiranía; deja el cuerpo y va derecha al alma. El amo ya no dice: Pensad como yo, o moriréis; sino que dice: Sois libres de no pensar como yo; vuestra vida, vuestros bienes, todo lo conservaréis; pero desde este día, sois un extraño entre nosotros. Conservaréis vuestros privilegios de la ciudad, pero se volverán inútiles, pues si pretendéis el voto de vuestros conciudadanos, estos no os lo concederán, y si no demandáis más que su estima, aun ésta harán como si os la rehusaran. Permaneceréis en medio de los hombres, pero perderéis vuestros derechos de

humanidad. Cuando os acerquéis a vuestros semejantes, huirán de vosotros como de un ser impuro, e incluso aquellos que crean en vuestra inocencia os abandonarán, pues se huiría asimismo de ellos. Id en paz, os dejo la vida, pero la que os dejo es peor que la muerte.

Las monarquías absolutas habían deshonrado al despotismo; guardémonos de que las repúblicas democráticas no lo rehabiliten y, al volverlo más pesado para algunos, le quiten, a los ojos de la mayoría, su aspecto odioso y su carácter envilecedor (TOCQUEVILLE, A. de, 1990, p. 200).

Estas palabras son una de las cimas del pensamiento político universal y, no hay duda de ello, unas de las más recordadas de toda la magnífica obra ensayística de Tocqueville, donde se muestran dos de las mejores cualidades del inmortal pensador francés: la precisión y la perspicacia analítica. Además, tenemos tres párrafos que denotan una construcción bien diferenciada: el primero resulta una síntesis de toda la cuestión, el segundo desarrolla la cuestión en profundidad y el tercero añade consecuencias a la idea maestra sobre la que se cimenta la idea indicada por el maestro francés.

El primer párrafo, por tanto, es una síntesis inmejorable de toda la idea; conciso y lapidario: “Cadenas y verdugos, esos eran los toscos instrumentos que empleaba antaño la tiranía; pero en nuestros días la civilización ha perfeccionado hasta el mismo despotismo, que parecía, sin embargo, no tener nada que aprender”. Vemos la contraposición que, con tanta habilidad, muestra lo paradójico de la tiranía; esta no existe solo en tiempos pretéritos sino también en los tiempos modernos, aunque en estos últimos sea de otra manera cuando parecía que no fuera posible mejorar sus métodos.

El segundo párrafo nos muestra, por tanto, cómo han cambiado los métodos de la tiranía en el uso de la violencia: la violencia ya no es física, sino que se trata del ejercicio de una violencia intelectual para conseguir doblegar la voluntad de los ciudadanos. En los tiempos pretéritos, las monarquías castigaban el cuerpo de los ciudadanos, que era el objetivo de su violencia, pero, por el contrario, en los tiempos modernos, en las repúblicas democráticas la violencia no se dirige al cuerpo sino al alma humana. La disyuntiva antes era sencilla, si no pensabas como el monarca reventaban tu cuerpo a golpes hasta que dejabas de existir. Hoy, por el contrario, no te pegan, sino que te atacan intelectualmente hasta que te aíslan de todos los demás ciudadanos, sintiéndote extraño y desamparado mientras te abandonan y huyen de ti tus semejantes, incluso los que creían en tu inocencia, que no quieren tener más contacto contigo. La frase del actual tirano, capaz de resumir brillantemente este tipo de violencia, resulta completamente demoledora como hemos visto: “Id en paz, os dejo la vida, pero la que os dejo es peor que la muerte”.

En la literatura, hay ejemplos perfectos de esta nueva violencia soterrada, incluso psicológica, que se va a ejecutar en los tiempos modernos, en contraposición a la violencia física de los tiempos que ya pasaron. De hecho, podemos encontrar esa evolución toquevilliana de la violencia en las siguientes palabras: “Cuando nos empujan al precipicio

de la muerte, saltamos con decisión, y a menudo frustramos el triunfo de nuestros asesinos convirtiéndolo en el nuestro. Pero cuando nos llevan a él paso a paso, nos suspenden sobre él, y luego nos retiran, perdemos toda nuestra decisión, a la vez que nuestra paciencia; y nos damos cuenta de que el golpe definitivo sería un acto de compasión, comparado con los roces retardados, descendentes, lentos, oscilantes, que van mutilando poco a poco” (MATURIN, C. R., 2016, p. 268). Esa violencia, descrita al final de esta cita: “roces retardados, descendentes, lentos, oscilantes, que van mutilando poco a poco”, atacan antes al alma que al cuerpo.

Más claro aún, resulta esta otra cita de un autor que había sufrido en su propia vida algunas de las consecuencias del nazismo, y que cuenta en su novela cómo era aislado su protagonista y no le pegaban ni le torturaban físicamente, solo dejaban que su resistencia mental se fuese disolviendo como un azucarillo en el café caliente: “Se trataba del aislamiento más refinado que pueda imaginarse. No nos hacían nada, se limitaban a situarnos en el vacío más absoluto, y es bien sabido que nada en el mundo puede oprimir tanto el corazón del hombre como la nada” (ZWEIG, S., 2010, p. 47). Consecuencia directa de esto, es la finalización de estas palabras magistrales con el aviso del genial pensador francés a los ciudadanos del futuro, conminándoles a que no rehabiliten el despotismo, ya que, de esta manera, “al volverlo más pesado para algunos, le quiten, a los ojos de la mayoría, su aspecto odioso y su carácter envilecedor”.

3. CONSIDERACIONES FINALES

Si bien es cierto que son muchos aspectos jurídicos, políticos y filosóficos los que pueden extraerse de “Danton” para aprovechamiento de los jóvenes en general, y de los estudiantes universitarios del grado en Derecho, en particular; es más cierto aún que hay que mirar esos aspectos tan importantes para la adquisición de conocimiento de nuestros estudiantes desde el punto de vista de la actualidad de nuestro sistema político, nuestro ordenamiento jurídico y nuestra democracia. “Danton” plantea un cambio que la Revolución provoca en el estado social, principalmente, transformándolo de manera invariable, pero a través de una transformación que va cambiando, que va a su vez transformándose como si un virus se hubiese inoculado en el cuerpo de la democracia que, a la larga, puede destruirla totalmente, sin que la gran parte de los pacientes, o sea, la gran mayoría de los ciudadanos, se den ninguna cuenta de ello.

En un ejercicio intelectual no solo legítimo sino también estrictamente necesario para el mantenimiento del Estado de Derecho y de las libertades y derechos tal y como los conocemos y disfrutamos, solamente habría que trasladar *mutatis mutandis* lo sucedido en la película histórica “Danton”, que hemos comentado ampliamente, a nuestra época actual, al escenario nacional o europeo. Se ha pasado de la instauración de la democracia en Francia a

su deterioro en la Unión Europea, con todos los países miembros implicados, en mayor o menor medida, en esa decadencia generalizada de las instituciones democráticas, de los derechos, de las libertades, del estado social; ese deterioro que parece no tener límite y que puede terminar en una verdadera podredumbre en brutal e inimaginable paradoja, pues nos hemos dotado en las últimas décadas de unas cotas de democracia y un desarrollo del Estado de Derecho que no habrían podido ni imaginar nuestros antepasados.

Si hemos ampliado la mención a la Unión Europea es para aclarar que esta evolución de la democracia en los países miembros de la Unión Europea tiene más que ver con las propias normas que aprueba el Parlamento Europeo que con las de los parlamentos nacionales, pero también es verdad que, en algunos Estados miembros, el deterioro es más rápido, ya que en lugar de frenar la caída de la democracia parece que aceleran hacia un nuevo despotismo, aunque este sea más de tutores que de tiranos. Concretando los peligros para nuestras libertades y otros elementos jurídicos en nuestras actuales democracias, los cuales hemos podido ver en “Danton” dibujados, podemos comenzar con la libertad de prensa, un mecanismo esencial, irrenunciable para poder controlar a los poderes “oficiales” del Estado, los poderes que son determinados por las Constituciones democráticas: el poder ejecutivo, el poder legislativo y el poder judicial.

La prensa ha evolucionado muchísimo desde su invención. Hemos comentado la importancia que tenía como dique y contención de los poderes del Estado en buena parte de la vigencia de las democracias modernas, como destacaron Tocqueville y muchos otros, pero hoy no se puede negar que ha perdido mucho peso, tanto que amenaza el futuro con dejarla en completamente irrelevante. ¿Cómo se informan entonces los ciudadanos? ¿Conocen la realidad de lo que sucede a través de otros medios de comunicación tradicionales? El declive de la prensa va unido al de otros medios de comunicación, como la televisión o la radio, aunque quizá sea más avanzado con la prensa. Los ciudadanos cada vez más prefieren informarse a través de las redes sociales. En Estados Unidos ya es mayoritaria la población que se informa exclusivamente por redes sociales, en la Unión Europea está aún bastante por debajo, pero parece una mera cuestión de tiempo que iguale o supere los porcentajes estadounidenses.

En realidad, la prensa ya habría caído, incluso quizá desaparecido, probablemente sin la inversión pública de los sucesivos gobiernos de los Estados y la publicidad institucional. Eso puede no parecer criticable en sí, pero, como hemos recordado a lo largo de este trabajo, la democracia es un régimen de opinión y, en no pocas ocasiones, encontramos periódicos que sirven de vehículo de transmisión a las ideas gubernamentales, periódicos en los que existe mucha opinión (aunque sea inducida) y poca información. Seguro que podemos encontrar también en España ejemplos de esto, y debemos recordar que los creadores de

contenido digital, y los que se dedican a informar a los ciudadanos en particular, ni tienen estas ayudas públicas ni tienen esa publicidad institucional.

Puede ser que sea debido a que tienen mucho menos impacto (dependerá de cada caso) que los medios de comunicación tradicionales, pero es que esto los hace más libres que cualquier otro medio precisamente, y si pueden ser inducidos en su contenido por algún partido político o alguna organización, será el ciudadano quién deberá juzgarlo y elegir para que siga sirviendo el mecanismo de control del poder, antaño a través de los periódicos, y hoy a través de las redes sociales. No se trata de establecer censura sobre ellos, no es una cuestión de restringir la libertad de expresión, la libertad de información o la libertad de opinión, sino de que el Estado establezca un sistema educativo que forme a sus ciudadanos en unos valores y conocimientos que les permitan tener un pensamiento crítico con el que poder valorar la información y la opinión que reciben.

Otra cuestión en la que se muestran las intenciones del Poder de controlar a sus ciudadanos, con independencia de cuáles sean sus razones, son las limitaciones que se están poniendo a las nuevas vías tecnológicas, a los nuevos caminos que ha abierto el impacto de la cuarta revolución industrial. Un claro ejemplo de esto es el nuevo Reglamento de Inteligencia Artificial aprobado por el Parlamento Europeo el 13 de marzo de este mismo año. La Unión Europea se ha dado prisa en poner límites a la Inteligencia Artificial, estableciendo diferentes riesgos para los distintos sistemas de Inteligencia Artificial. Resulta muy curioso que la Unión Europea no haya desarrollado estos sistemas, a diferencia de lo que ha hecho Estados Unidos o China, aunque pone primero límites a los mismos. También puede chocar que no se tengan en cuenta los numerosos beneficios de la Inteligencia Artificial para cuestiones tales como la medicina, por poner un ejemplo, en los que la Unión Europea no ha mostrado interés.

Para terminar esta ponencia, resaltar que si el Poder puede limitar los mecanismos que pueden controlarlo ahora o en el futuro, usando ese despotismo democrático que ejerce presión intelectual constante sobre los ciudadanos como hemos descrito anteriormente, también tienen parte de responsabilidad estos, ya que una gran parte de la ciudadanía no lo critican y dan por bueno, apenas sin protestar, las normas despóticas que, en su caso, aprueba el Poder, como prefiriendo no tener ese carga ni saber nada de política, ni de libertades y derechos, o, quién sabe, con miedo a criticar por no significarse, como si estuviéramos en una especie suavizada de un nuevo terror que ya no es físico, sino meramente intelectual, como denunciaba con un inquietante acierto Alexis de Tocqueville.

4. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- BARZUN, J., Del amanecer a la decadencia: 500 años de vida cultural en Occidente (de 1500 a nuestros días). Traducción de Jesús Cuéllar y Eva Rodríguez Halffter, Taurus, 2001.
- BLOY, L., Exégesis de los lugares comunes. Traducción de Manuel Arranz, Acantilado, 2007.
- CARRIÓN MORILLO, D. “Alexis de Tocqueville (1805-1859): vida y obras”, *Saberes: revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, volumen 3, 2005.
- CARRIÓN MORILLO, D., *Tocqueville: la libertad política en el estado social*, 2ª edición, Delta Publicaciones, 2009.
- CARRIÓN MORILLO, D. “Enseñanza del derecho basada en el cine: una forma de motivar a los alumnos y mejorar su aprendizaje”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C. M. (Dir.), *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, 2021.
- CASTRO, D., *Robespierre: La virtud del monstruo*, Tecnos, 2013.
- CIORAN, E., *Historia y Utopía*. Traducción de Esther Seligson, Tusquets, 1995.
- CIORAN, E., *Cuadernos: 1957-1972*. Traducción de Mayka Lahoz, Tusquets, 2020.
- DONOSO CORTÉS, J., *Ensayo sobre el catolicismo, el liberalismo y el socialismo*, Planeta, 1985.
- ESCOHOTADO, A., *Los enemigos del comercio I: Historia de las ideas sobre la propiedad privada*, Espasa Calpe, 2008.
- GRAY, J., *Misa negra: La religión apocalíptica y la muerte de la utopía*. Traducción de Albino Santos Mosquera, Paidós, 2008.
- HUME, D., *Ensayos políticos*. Traducción de César Armando Gómez, Tecnos, 1994.
- JACQUES, D., *Tocqueville et la modernité. La question de l'individualité dans la Démocratie en Amérique*, Boréal, 1995.
- MAQUIAVELO, N., *Discursos sobre la primera década de Tito Livio*. Traducción de Ana Martínez Arancón, Alianza editorial, 1987.
- MATURIN, C. R., *Melmoth el errabundo*. Traducción de Francisco Torres Oliver, Valdemar, 2016.
- MOLINA, C. A., *La caza de los intelectuales: La cultura bajo sospecha*, Destino, 2014.
- MUNCK, T., *Historia social de la Ilustración*. Traducción de Gonzalo García, Crítica, 2001.
- NEGRO PAVÓN, D., *El mito del hombre nuevo*, Encuentro, 2009.
- NEGRO PAVÓN, D., *Historia de las formas del Estado. Una introducción*, El Buey Mudo, 2010.
- RAMÍREZ, P. J., *El primer naufragio. El golpe de estado de Robespierre, Danton y Marat contra el parlamento elegido por sufragio universal masculino*, La Esfera de los Libros, 2011.
- SLOTERDIJK, P., *Los hijos terribles de la Edad Moderna: Sobre el experimento antigenealógico de la modernidad*. Traducción de Isidoro Reguera, Siruela, 2015.
- SPENGLER, O., *La decadencia de Occidente I: Bosquejo de una morfología de la Historia Universal*. Traducción de Manuel García Morente, Planeta-De Agostini, 1993.
- TOCQUEVILLE, A. de., *L'Ancien Régime et la Révolution*, Michel Lévy frères, 1866.
- TOCQUEVILLE, A. de., *De la Démocratie en Amérique. Edition historico-critique revue et augmentée par Eduardo Nolla*, 2 Vol., Librairie Philosophique J. Vrin, 1990.
- TODD, A., *Las revoluciones, 1789-1917*. Traducción de Paloma Gómez Crespo, Alianza Editorial, 2000.
- WEINRICH, H., *Leteo. Arte y crítica del olvido*. Traducción de Carlos Fortea, Siruela, 1999.
- WHITE, L. A., *La ciencia de la cultura: Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Traducción de Gerardo Steenks, Círculo de Lectores, 1988.
- ZWEIG, S., *Novela de ajedrez*. Traducción de Manuel Lobo, Acantilado, 2010.

Capítulo 4. DE UN DERECHO SOCIAL A UNA ESTRATEGIA DE INNOVACIÓN DOCENTE. LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Alicia Moreno-Civantos

Doctoranda. Universidad de Jaén

María del Carmen Sánchez-Miranda

Personal Docente e Investigador. Universidad de Jaén

Matilde Peinado-Rodríguez

Personal Docente e Investigador. Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con la Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición (ASHA. 1992), en su informe sobre guías para la intervención comunicativa de las personas con discapacidad severa, define la comunicación como “*cualquier acto por el que una persona da o recibe de otra persona información sobre sus necesidades, deseos, percepciones, conocimientos o estados afectivos. La comunicación puede ser intencional o no intencional, puede implicar señales convencionales o no convencionales, puede adoptar formas lingüísticas o no lingüísticas, y puede tener lugar a través del habla o de otras modalidades*”.

A lo largo de las siguientes páginas abordaremos una conceptualización sobre la comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA), una praxis docente que ha sido objeto de investigación y desarrollo durante varias décadas y en la que se han experimentado avances significativos en términos de conocimientos científico-técnicos y desde donde, este trabajo, pretende ofrecer una mirada aproximativa al uso actual y al desarrollo histórico y legislativo de la misma.

En las últimas décadas se ha producido un gran despliegue en la implementación de la comunicación aumentativa o alternativa. El auge de la evolución social que se ha producido está relacionado con la atención especializada y el desarrollo en el sistema educativo del principio de inclusión como paradigma educativo, lo cual implica la participación del alumnado con diversidad funcional en la vida del espacio educativo y del aula ordinaria.

Además, esta evolución se ha producido acompañada del avance tecnológico, del impulso de los estudios clínicos que han demostrado las consecuencias y los beneficios del uso de los sistemas CAA.

Con la normalización del uso de los Sistemas de Comunicación Alternativa y Aumentativa (SAAC) y se han implementado medidas legales para la ejecución de las mismas cuando el alumnado lo requiera (v.gr.: es cada vez más frecuente el uso de pictogramas para señalar espacios, configurándose como una medida de accesibilidad cognitiva universalmente aceptada).

Según RAMÍREZ, E. (2018, 4) se trata de ofrecer y garantizar a todo el alumnado el derecho a la educación en igualdad de condiciones, es decir, hablando no de igualdad para todas las personas, sino ejerciendo un principio de equidad: el uso de sistemas alternativos o aumentativos de comunicación, abarca un gran rango de necesidades de nuestro alumnado y, en consecuencia, la carencia de un sistema alternativo o aumentativo de comunicación supone -para las personas que lo necesitan-, una limitación en la participación social, en el ejercicio de los derechos sociales, humanos y en el desarrollo global.

2. APROXIMACIÓN CONCEPTUAL DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA

La población que no utiliza el lenguaje oral para comunicarse engloba una serie de personas con características muy diversas, cuyo único vínculo común es la incapacidad de comunicarse vocalmente. Las causas que subyacen a las dificultades del lenguaje oral varían enormemente, pudiendo deberse a discapacidades congénitas como, por ejemplo, la discapacidad intelectual severa, discapacidad motora, o los trastornos del espectro autista y los trastornos generalizados del desarrollo, aunque las causas también pueden deberse a discapacidad adquiridas. Así pues, son numerosas las patologías por las que puede darse esta situación, pero todas convergen en la limitación de las oportunidades y reducen la posibilidad del ejercicio de acceso a derechos como la sanidad, la educación y la justicia.

La definición de comunicación aumentativa y alternativa ha sufrido muchos cambios a lo largo de la historia, pasando por sistemas de comunicación No-Vocal a sistemas de comunicación No-Oral; de hecho, encontrar una nomenclatura común ha supuesto un importante reto (GLENNEN, S.L., 1997, citado en RAMIREZ, E., 2018, 6), en la definición de un concepto común.

La Sociedad Internacional para la Comunicación Aumentativa y Alternativa (ISAAC) propuso, en el año 1981, la utilización del término “comunicación aumentativa y

alternativa” para hacer referencia a los sistemas alternativos a la comunicación oral. Por lo que podemos definir la comunicación aumentativa o alternativa como una necesidad para todas las personas que presentan cualquier trastorno o incapacidad que interfiera o dificulte la capacidad para comunicarse con los demás por medio del lenguaje hablado.

TAMARIT, J. (1989, 83), realizó uno de los primeros trabajos iniciales en España sobre la comunicación aumentativa y alternativa y la define como “*conjunto de códigos no vocales, necesitados o no de soporte físico, los cuales, mediante procedimientos específicos de instrucción, sirven para llevar a cabo actos de comunicación (funcional, espontánea y generalizable) por si solos o en conjunción con códigos vocales, o como apoyo parcial a los mismos*”: en esta definición se puede observar cómo este autor solamente se refería a la comunicación alternativa.

La ASHA (2005), señala que la comunicación aumentativa y alternativa se refiere a un campo de investigación, práctica clínica y educativa que aborda las discapacidades comunicativas temporales o permanentes, así como las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación de personas con alteraciones severas en la producción y comprensión del lenguaje y/o la palabra (oral), en relación con la modalidad de comunicación oral y escrita.

Por tanto, la comunicación aumentativa y alternativa abarca el proceso general de utilizar diversas formas de comunicación para complementar o sustituir la comunicación verbal. Se trata de un término amplio que no se limita únicamente a sistemas específicos de comunicación, sino que también engloba estrategias y técnicas empleadas para facilitar la comunicación. a comunicación aumentativa y alternativa se enfoca en identificar las modalidades de comunicación más adecuadas para cada individuo, adaptando las estrategias a sus necesidades y capacidades particulares.

En resumen, los Sistemas Aumentativos y Alternativos de Comunicación se refieren de manera específica a los dispositivos y herramientas empleados en el ámbito de la comunicación alternativa o aumentativa; estos sistemas se diseñan con el propósito de brindar apoyo y facilitar la comunicación de individuos que experimentan dificultades para comunicarse de manera convencional, y pueden comprender una diversidad de recursos, tales como sistemas de símbolos, gráficos y dispositivos de comunicación electrónicos. Los sistemas aumentativos y alternativos posibilitan la comunicación de manera funcional para aquellos individuos que requieren de ellos como principal forma de comunicación, y resulta fundamental que sean implementados como un sistema de comunicación universal y no como una herramienta ocasional utilizada únicamente para la transmisión de aprendizajes en un entorno restringido. De este modo, los SAAC se constituyen como herramientas y sistemas específicos que operan dentro del ámbito más amplio de la CAA.

2.1. Diferencia entre Comunicación Aumentativa y Alternativa

En la actualidad se contempla una diferencia conceptual entre los conceptos de "comunicación alternativa" y "comunicación aumentativa". Diversas definiciones argumentan esta distinción en función del grado de dependencia de un sistema de comunicación que no involucre el habla, ya sea una dependencia total (alternativo) o parcial (aumentativo). Sin embargo, es crucial no solo enfocarse en el tipo de comunicación, sino también considerar las necesidades individuales de las personas. Numerosas investigaciones han abordado estas definiciones, destacando, entre ellos:

TAMARIT, J. (1989, 82) define los sistemas alternativos de comunicación como herramientas de intervención logopédica/educativa dirigidas a individuos con diversas alteraciones en la comunicación y/o el lenguaje. Estos sistemas tienen como objetivo la enseñanza, mediante procedimientos específicos de instrucción, que permiten funciones de representación y facilitan la realización de actos de comunicación, ya sea de forma independiente o en conjunción con códigos vocales o como apoyo parcial a los mismos, o incluso con otros códigos no vocales.

A lo anterior se añade que estos sistemas permiten capacidades de representación y facilitan actos de comunicación funcional, espontánea y generalizable. Además, señala que los Sistemas Alternativos de Comunicación (SAC) pueden enseñarse para ser utilizados junto al lenguaje oral (aumentativo) o como única forma de comunicación.

Por otra parte, TORRES, S. (2001, 25) en su libro "Sistemas Alternativos de Comunicación", describe estos sistemas como aquellos que posibilitan la representación y comunicación funcional, es decir, modificando el entorno de manera espontánea y generalizable. Estos procedimientos engloban todas las opciones, sistemas o estrategias que facilitan la comunicación de personas con graves dificultades para hablar, con el objetivo de recuperar o desarrollar su capacidad de comunicación.

De este análisis se desprende que la CAA posee características esenciales presentes en todas las definiciones analizadas:

- Son sistemas que buscan compensar las dificultades comunicativas que impiden el desarrollo de un lenguaje natural eficaz.
- Facilitan tanto la expresión como la comprensión, promoviendo la autonomía comunicativa.
- Comprenden un conjunto de signos no vocales organizados de manera estructurada, los cuales pueden requerir de un soporte físico para su

representación. Estos códigos no son naturales y, por lo tanto, deben ser aprendidos a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este recorrido alrededor de una aproximación conceptual sobre la comunicación aumentativa y alternativa y sus sistemas constituye un pilar fundamental para comprender y abordar eficazmente, desde el ámbito educativo, las necesidades que presenta el alumnado con discapacidades severas de comunicación, así como la prioridad en el conocimiento y la implementación de procesos de innovación e investigación docente en el ejercicio de una educación inclusiva y real.

3. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA

Para abordar la revisión de la historia sobre tratamiento de la comunicación aumentativa y alternativa, seguimos el hilo conductor expuesto a lo largo del trabajo de GÓMEZ TAIBO, M.L. (2020), partiendo de algunos ejemplos de tratamiento de la comunicación no verbal -como alternativa- entre los egipcios y los griegos clásicos. Si nos centramos en las discapacidades sensoriales nos encontramos en el siglo XVI los trabajos realizados por Fray Pedro Ponce de León para la educación de personas con discapacidad auditiva, desarrollando el primer método oral para la enseñanza de dichas personas. Se destacan autores como Juan Pablo Bonet con la obra “Reducción de las letras y arte para enseñar hablar a los mudos”, así como otro precursor en el campo de la Educación Especial, Rodríguez Pereira, quien fue considerado como el padre de la logopedia y el inventor de la Dadictología. En Francia, en el siglo XVIII, El Abad Charles-Michel de L’Epée, crea la primera escuela pública para sordomudos y el diseño un lenguaje mímico para que las personas sordas pudieran comunicarse entre sí.

Algo más tarde, en 1784 y también en París, Valentín Haüy, usando las letras moldeadas en madera creó el método de aprendizaje de lectoescritura para ciegos y fundó la primera institución para la primera infancia con discapacidad visual en el mundo; en esta institución se formó Louis Braille, quien años más tarde diseñó el sistema de lectoescritura que lleva su propio nombre, el Braille.

Como se puede observar, los sistemas de comunicación alternativos nacieron ligados a personas con limitaciones en la expresión oral asociada a una discapacidad sensorial, y pronto se inició su uso en otros colectivos de personas afectadas por algún tipo en la expresión oral independiente del motivo que originara la discapacidad. En muchos casos, tanto en familias,

como profesionales y usuarios desconocían su existencia o han carecido de la información necesaria para aprender y utilizar estos sistemas de manera efectiva.

La incorporación de los SAAC como una herramienta natural dentro de los entornos educativos y como un medio de comunicación ha sido un fenómeno relativamente reciente. El uso de lenguas con apoyos visuales o no vocales tiene sus raíces en tiempos antiguos, donde se empleaban como recurso para facilitar la comprensión entre individuos pertenecientes a distintos grupos lingüísticos. TAMARIT, J. (1989, 84), señala ejemplos históricos, como el desarrollo de sistemas de signos por parte de tribus indígenas norteamericanas para comunicarse durante las reuniones entre las tribus. Por otro lado, Mc DONALD, E.T. (1985, como se citó en TAMARIT, J., 1989, 85), destaca la búsqueda de la creación de un lenguaje universal, lo que ha dado lugar a la creación de más de setecientos idiomas artificiales, como el lenguaje de Descartes (1962), que utiliza números para representar ideas o palabras.

Sin embargo, el surgimiento y la adopción generalizada de dichos SAAC, tal como los conocemos en la actualidad, no se produjeron hasta mediados del siglo XX. En la década de 1950, especialistas del lenguaje comenzaron a explorar alternativas y métodos para atender a pacientes con diversidad funcional motriz o neurológica; en este contexto se llevaron a cabo los estudios pioneros, con un enfoque primordialmente dirigido a esta población.

La fecha clave se sitúa en torno a 1965, con la publicación de la primera edición del Sistema Bliss (BLISS, C.K., 1985, citado en TAMARIT, J., 1989, 89), no obstante, no fue hasta 1969 cuando se empezó a utilizar un sistema de signos en Estados Unidos y en el Reino Unido, con los primeros estudios dirigidos hacia personas con discapacidad intelectual, auditiva y física, marcando así un hito significativo en la evolución de los SAAC.

Según GLENNEN, S.L. (1997, como se citó en RAMÍREZ, E., 2018, 8), la utilización de los SAAC fue inicialmente percibida por algunas personas como una limitación al desarrollo del lenguaje oral, ya que en aquel momento se priorizaba el fomento del habla frente a cualquier alternativa que pudiera interpretarse como una barrera para la interacción social.

A pesar de esta postura inicial, investigadores/as y educadores/as depositaron grandes esperanzas en esta nueva metodología, aunque en los años 70 la evidencia científica sobre dichos sistemas carecía de rigor. No obstante, entre las décadas de 1970 y 1980, la investigación, creación y aplicación de estos sistemas experimentaron un notable incremento, a partir de la publicación del Sistema Makaton (1986) y el Sistema de Comunicación Schaeffer (1980) como fuertes hitos en el proceso.

Durante los años 80, los estudios sobre SAAC comenzaron a realizarse con mayor rigor científico, lo que contribuyó a que su uso ganara popularidad y adquiriera una base de evidencia más sólida. Paralelamente, surgieron marcos teóricos más realistas y concretos. En 1981, el Ministerio de Educación y Ciencia en España publicó un manual sobre los Símbolos Pictográficos para la Comunicación (no vocal) desarrollados por Mayer Johnson (1981), mientras que en 1985 se publicó el manual de Mc Donald, para el aprendizaje del Sistema Bliss, apoyando así su implementación y su uso.

Según LLOYD, L. (1985, citado en RAMIREZ, E., 2018, 9), en las conferencias internacionales se comienzan a adoptar los términos "aumentativo" y "alternativo" para referirse a modalidades de comunicación que anteriormente se denominaban como "no verbal", "no oral" o "sin habla", término que ya había sido establecido por la ISAAC en 1983.

A partir de los años 90, esta terminología comenzó a ser más utilizada en el ámbito de la investigación científica, destacando la importancia de reconocer y respaldar una variedad de formas de comunicación que van más allá del lenguaje hablado tradicional. Se comienzan a realizar protocolos para detectar cuando y a quién debe apoyar la comunicación aumentativa y alternativa y a sistematizar las actuaciones de estos sistemas dentro de los espacios educativos. La adopción de dichos términos refleja un cambio paradigmático hacia una comprensión más inclusiva y respetuosa de las diversas necesidades de comunicación de las personas, especialmente aquellas con discapacidades o trastornos para el habla. En este momento, comienza el movimiento de las llamadas nuevas tecnologías que supusieron un gran avance para la comunicación aumentativa y alternativa, creando soluciones más eficaces, accesibles y personalizadas para mejorar la comunicación y la calidad de vida de las personas con necesidades complejas de comunicación: avances que continúan a día de hoy evolucionando, brindando nuevas oportunidades para la inclusión y la autonomía de las personas con diversidad funcional.

En el siglo XXI, comienza a incluirse en la formación universitaria (grados de educación primaria e infantil), la capacitación sobre la práctica educativa de la comunicación aumentativa y alternativa, con el fin de sensibilizar a los docentes en el uso de los presentes sistemas comunicativos, así como la divulgación y transferencia de experiencias en diversos centros educativos donde se implementan proyectos en este sentido.

Aunque todavía estamos lejos la situación idónea, en la que todos los profesionales educativos deberían conocer este tipo de comunicación y saber aplicarla cuando se requiere, es fundamental reconocer el notable progreso que se ha logrado en este ámbito -desde las primeras prácticas hasta los avances tecnológicos más recientes-.

4. FUNDAMENTACIÓN LEGAL SOBRE LOS DERECHOS EN COMUNICACIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

La comunicación aumentativa y alternativa facilita la participación de las personas con discapacidad en la sociedad y poder expresar sus ideas y preferencias sobre las cuestiones que les conciernen. Estos sistemas de apoyo a la comunicación permiten que aquellas personas con discapacidad y dificultades en el habla, lenguaje y por ello, en la comunicación, vean enriquecidas sus interacciones personales y mejorada su convivencia en la sociedad (DELGADO SANTOS, C.I. et al., 2010, 4).

Por ello, en el presente apartado, profundizaremos en el marco legal que recoge la importancia que tiene para las personas con discapacidad el uso de la comunicación aumentativa o alternativa para poder expresarse y así realizar actividades cotidianas de la vida diaria, a nivel individual, social y comunitario. En este sentido, se van a analizar diferentes legislaciones que recogen el derecho a la libertad de expresión y a la elección del medio de comunicación.

La Constitución Española de 1978 y la instauración de la democracia en nuestro país representaron un cambio en la sociedad y en el ámbito de la educación. En el artículo 27 de la misma se reafirma el derecho de todo ciudadano a la educación obligatoria y gratuita; en el artículo 20 se reconoce y protege el derecho a expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción, y el artículo 49 señala: *“Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento rehabilitación e integración de los discapacitados físicos, sensoriales e intelectuales, a los que prestarán la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este título otorga a los ciudadanos”*.

El Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado. Resulta importante ya que determina las especificaciones y las características técnicas de las condiciones y criterios de accesibilidad, centrándose en la accesibilidad arquitectónica, pero también contiene artículos relacionados con la comunicación. Reseñamos aspectos de la utilización de ayudas técnicas para la comunicación con la ciudadanía, facilitando la interacción comunicativa entre el usuario y el personal de atención al público.

Por otra parte, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue inicialmente aprobada en 2006 en la sede de la Organización de Naciones Unidas (ONU), en New York, y entró en vigor en el año 2008. Dicha convención marcó un hito en los acuerdos internacionales, ya que firmaron ochenta y dos países el mismo día

de apertura de las firmas, lo cual supuso un compromiso internacional para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad. Esta convención se creó para la defensa de los derechos humanos y fue promovida para el reconocimiento de ciertos derechos universales e inalienables independientemente de las características personales o sociales de los sujetos y la promoción de los derechos de las personas con discapacidad.

Entre los derechos de las personas con discapacidad se va a hacer énfasis en los derechos relacionados con la comunicación y el lenguaje. El tratado define la comunicación y lenguaje en el artículo 2 como: *“La comunicación incluirá los lenguajes, la visualización de textos en el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso (...) Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal”*.

Cabe destacar que la convención además de nombrar diferentes tipos de comunicación incluye los medios y formatos aumentativo o alternativo, recalcando la importancia de las tecnologías de la información y las comunicaciones de fácil acceso. Además, en cuanto al lenguaje señala también otras formas de comunicación no verbal.

En el artículo 21, dedicado a la libertad de expresión y opinión y acceso a la información, vuelve a remarcar la importancia de la comunicación aumentativa y alternativa, según se expone: *“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente convención”*.

Además, en el artículo 21b hace énfasis en la comunicación aumentativa y alternativa: *“Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales”*.

Dentro del artículo 24.3, destinado a la educación, señala que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades, donde se debe asegurar un sistema de educación inclusivo y en el que se potenciará el respeto por los derechos humanos y la diversidad humana. Además, en lo que concierne a la comunicación y al lenguaje para el máximo desarrollo académico y social, se adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas: *“Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura*

alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares”.

Para la implantación en España de todo lo recogido en esta Convención, se van a tener en cuenta otras referencias legislativas que afectan al tratamiento de las discapacidades, haciéndose hincapié en las formas de comunicación en general y la comunicación aumentativa y alternativa en particular.

En primer lugar, en la Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que modifica algunas leyes nacionales anteriores que ya hacían referencia a la discapacidad y se adapta a las publicaciones nacionales e internacionales.

Esta ley modifica la Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad, de 2003, con respecto a la comunicación, tal y como se recoge en los artículos 9 y 10, destacando: *“En particular, ayudas y servicios auxiliares para la comunicación, como sistemas aumentativos y alternativos, sistemas de apoyos a la comunicación oral y lengua de signos, sistemas de comunicación táctil y otros dispositivos que permitan la comunicación”.*

En el ámbito de la comunicación aumentativa y alternativa -y que a día de hoy todavía sigue en vigor- destaca el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social. Este Real Decreto añade la comunicación efectiva, la adaptación de los medios de comunicación, y la participación laboral. Uno de los aspectos clave que cabe destacar viene recogido en el artículo 7, sobre derecho a la igualdad: *“Las administraciones públicas protegerán de forma especialmente intensa los derechos de las personas con discapacidad en materia de igualdad entre mujeres y hombres, salud, empleo, protección social, educación, tutela judicial efectiva, movilidad, comunicación, información y acceso a la cultura, al deporte, al ocio, así como de participación en los asuntos públicos, en los términos previstos en este título y demás normativa que sea de aplicación”.*

En el artículo 22, sobre accesibilidad, encontramos: *“Las personas con discapacidad tienen derecho a vivir de forma independiente y a participar plenamente en todos los aspectos de la vida. Para ello, los poderes públicos adoptarán las medidas pertinentes para asegurar la accesibilidad universal, en igualdad de condiciones con las demás personas, en los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como los medios de comunicación social y en otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales”.*

En el artículo 23 se recogen las condiciones básicas de accesibilidad y no discriminación, indicando que son: *“Apoyos complementarios, tales como ayudas económicas, productos y tecnologías de apoyo, servicios o tratamientos especializados, otros servicios personales, así como otras formas de apoyo personal o animal. En particular, ayudas y servicios auxiliares para la comunicación, así como sistemas aumentativos y alternativos, braille, dispositivos multimedia de fácil acceso, sistemas de apoyos a la comunicación oral y lengua de signos, sistemas de comunicación táctil y otros dispositivos que permitan la comunicación”*.

Por último, el artículo 68.1 señala el contenido de las medidas de acción positiva y medidas de igualdad de oportunidades: *“Las medidas de acción positiva podrán consistir en apoyos complementarios y normas, criterios y practicas más favorables. Las medidas de igualdad de oportunidades podrán ser ayudas económicas, ayudas técnicas, asistencia personal, servicios especializados y ayudas y servicios auxiliares para la comunicación”*.

Por otra parte, hemos de tener en cuenta que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), recoge en el artículo 71 lo referido al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), englobando -dentro de éste- al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y éste a su vez, al alumnado con trastornos graves de la comunicación y del lenguaje. Quedando redactado en el artículo 73 del siguiente modo: *“Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados para su desarrollo”*.

Al analizar la evolución de la comunicación y las bases legales de la misma, se pretende dotar a los y las profesionales de la educación de un marco sólido que les permita diseñar e implementar estrategias y recursos adecuados para facilitar la integración del estudiantado y más específicamente hacia comunicadores emergentes o principiantes, esto es, hacia aquellas personas de cualquier edad que se encuentren en las primeras etapas del desarrollo de los sistemas comunicativos.

5. CONCLUSIONES

La incorporación de la CAA en el ámbito educativo es un aspecto fundamental para garantizar la plena y efectiva inclusión de todo el alumnado, eliminando así las barreras comunicativas y de participación al aprendizaje, ya que ofrece un conjunto de estrategias y

herramientas que complementan o sustituyen el lenguaje oral, permitiendo al estudiantado con necesidades complejas de comunicación que pueda expresarse, interactuar y aprender de manera significativa.

Por lo tanto, aquel alumnado que presenta trastornos de comunicación y lenguaje y es considerado con necesidades educativas especiales, y se le debe de ofrecer una adecuada respuesta educativa basada en los principios de normalización e inclusión para promover la igualdad de oportunidades, la participación y el desarrollo integral del alumnado: todas las personas tienen algo que decir, y la comunicación aumentativa y alternativa permite a aquellas con necesidades complejas de comunicación poder compartir lo que sienten y lo que opinan.

A lo largo de este capítulo, hemos puesto de relieve que hay un marco legal que avala la utilización de la comunicación aumentativa y alternativa a nivel nacional, sin embargo, para hacer efectivo este marco jurídico y normativo, todos los agentes públicos y privados y las redes formales e informales de apoyo hemos de realizar un esfuerzo para ofrecer y ampliar las posibilidades comunicativas de las personas con discapacidad, garantizando que tengan la oportunidad de ser escuchadas en igualdad y expresarse en libertad como ciudadanos en pleno derecho.

La evolución, tanto histórica como legislativa, en el ámbito de la accesibilidad a la CAA, ha sido posible gracias a la superación de barreras ideológicas, así como a influencias provenientes de cambios arquitectónicos que promueven la accesibilidad cognitiva, y a marcos legales que respaldan la inclusión; la comunicación aumentativa y alternativa ha evolucionado considerablemente proporcionando nuevas herramientas y oportunidades para mejorar la calidad de vida de las personas con necesidades complejas de comunicación.

Sin embargo, a pesar de que los preceptos normativos a nivel nacional e internacional han seguido el ritmo de los avances, es importante reconocer que no termina de ser suficiente y que siempre se ha de seguir mejorando en la búsqueda de metodologías docentes innovadoras que favorezcan una plena inclusión y accesibilidad para todas las personas; quedando mucho camino por recorrer para que las personas con discapacidades más severas tengan acceso a la comunicación. Es necesario que, desde nuestro espacio docente e investigador, maximicemos el impacto de estos avances y garanticemos su acceso equitativo, en un compromiso continuo con la sensibilización, la capacitación y la promoción de una cultura de inclusión en todos los ámbitos de la sociedad.

6. BIBLIOGRAFÍA

- ALFA SAAC. Curso: Comunicación Aumentativa y Alternativa y Lenguaje Natural Asistido. Alfasaac. <https://alfasaac.com/>, s.f.
- AMERICAN SPEECH-LANGUAGE-HEARING ASSOCIATION. Roles and responsibilities of speech-language pathologists with respect to augmentative and alternative communication: Technical report [Position statement]. ASHA Supplement 25, 17-21, 2005.
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 311, de 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con)
- DELGADO SANTOS, C.I. et al., Comunicación aumentativa y alternativa. Guía de referencia. Ceapat, 2010. <https://ceapat.imserso.es/documents/20123/758147/comunicacionaumentativayalternativa.pdf/569fb17e-338f-d73a-00d0-62243770587a?t=1651262846947>
- GÓMEZ TAIBO, M.L., Bases para la intervención de la comunicación aumentativa y alternativa. En M.L. GOMEZ TAIBO, Comunicación simbólica. Editorial Pirámide, 2020.
- GLENNEN, S.L., Introduction to Augmentative and Alternative Communication. En S.L. GLENNEN, S.L. y D.C. COSTE, The Handbook of Augmentative and Alternative Communication. Singular, 1997.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. Boletín Oficial del Estado, 96, de 21 de abril de 2008. [https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/ai/2006/12/13/(1))
- Ley 26/2011, de 1 de agosto, de adaptación normativa a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial del Estado, 186, de 4 de agosto de 2011. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-1324>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 339, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Mc DONALD, E.T., Sistema Bliss. Enseñanza y uso. Ministerio de Educación y Ciencia, 1985.
- RAMÍREZ, E., Comunicación y Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación. [Material docente, Universidad de Nebrija], 2018.
- Real Decreto 366/2007, de 16 de marzo, por el que se establecen las condiciones de accesibilidad y no discriminación de las personas con discapacidad en sus relaciones con la Administración General del Estado. Boletín Oficial del Estado, 68, de 20 de marzo de 2007. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-6239>
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Boletín Oficial del Estado, 299, de 14 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12632>
- TAMARIT, J., Uso y abuso de los sistemas alternativos de comunicación. Comunicación, lenguaje y educación, 1, 81-94, 1989.
- TORRES, S. (Coord.), Sistemas Alternativos de Comunicación. Manual de Comunicación aumentativa y alternativa: sistemas y estrategias. Aljibe, 2001.

Capítulo 5. DOCENCIA DEL DERECHO TRIBUTARIO CON HERRAMIENTAS DE IA

Juan José Hinojosa Torralvo

Catedrático de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga

Carlos David Aguilar Segado

Profesor de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Sobre el marco teórico, el Derecho Financiero y Tributario se caracteriza por abarcar un contenido teórico-práctico que permite la aplicación de determinadas herramientas que, a priori, son ajenas a los métodos docentes convencionales.

El uso de la Inteligencia Artificial en las aulas es una realidad. Consideramos primordial la búsqueda de soluciones para que el alumnado pueda adoptar un pensamiento crítico respecto al uso de estas nuevas herramientas y, por tanto, es un deber para el profesorado adaptar la enseñanza a dichas herramientas que han llegado para quedarse.

Es por ello por lo que queremos mostrar desde nuestra experiencia la implementación del uso de una de las herramientas más utilizadas por el alumnado, como es el ChatGPT, como herramienta de enseñanza en nuestras asignaturas de Derecho Financiero y Tributario (Derecho Financiero y Tributario, Sistema Tributario y Procedimientos Tributarios Aplicados) en la Universidad de Málaga.

2. EXPERIENCIA PREVIA

Tenemos una experiencia previa en la innovación educativa ya que hemos utilizado las siguientes herramientas en nuestra plataforma “Moodle”, denominada “Campus Virtual”: tareas (prácticas evaluables); exámenes online, en modalidad tipo test y ensayo; foros de resolución de dudas y tutorías colectivas; se realizaron encuestas con la aplicación de “Mentimeter” para conocer la retroalimentación del alumnado en todo momento; se realizaron las “autoprácticas”; y a través de la Acción Sectorial 731 y 411 de la Universidad de Málaga, hemos invitado a ponentes de la Agencia Tributaria Estatal, de la Comunidad

Autónoma de Andalucía, y Municipal de Málaga (GESTRISAM), así como de la Cámara de Cuentas de Andalucía para que el alumnado tuviese conocimiento de las salidas en las profesiones tributarias.

De manera más detallada:

En primer lugar, hemos promovido la inserción del cine en nuestras asignaturas, puesto que creemos que insertar el cine en la docencia tiene una doble función: por un lado, el cine es cultura y “diversión” y, por otro lado, de enseñanza, ya que se puede aprovechar el contexto de determinadas películas o escenas para relacionarlas con nuestra materia objeto de estudio. Hemos propuesto un “caso práctico” sobre principios de justicia financiera en la película “Una cuestión de género” (On the basis of sex). Se realizó un cuestionario práctico, en la que dispusieron de una semana para el visionado de la película y la entrega de este en la plataforma. En su corrección, de manera presencial, el alumnado destacó una visión general de la película. Posteriormente se centraron en el rol de los abogados, en los que destacaban los aspectos fiscales y de igualdad.

En segundo lugar, el uso la “wiki” para que el alumnado desarrolle conceptos. En la que, a través de esta, han trabajado en grupo para desarrollar una serie de temáticas relacionadas con la asignatura. Por ejemplo, hemos usado la herramienta para hablar de las modificaciones de cada impuesto a través de la Ley de Presupuestos Generales del Estado (HINOJOSA TORRALVO, J.J. y AGUILAR SEGADO, C.D., 2022).

En tercer lugar, hemos promovido el desarrollo del aprendizaje práctico de la asignatura bajo la modalidad de las “autoprácticas”, dividida en tres partes:

En la primera parte, explicamos en clase la teoría con apoyo en supuestos prácticos parciales para que el alumnado se adiestrara en la cuantificación de los impuestos.

En la segunda parte, les propusimos desarrollar su propio supuesto de hecho, que podía ser común para IPRF e IVA o independiente, ya que eran dos prácticas evaluables.

En la tercera y última parte, les indicamos que resolvieran los casos prácticos basados en sus supuestos de hecho y que los entregaran a la plataforma (HINOJOSA TORRALVO, J.J. y AGUILAR SEGADO, C.D., 2023).

3. EXPERIENCIAS CON LA HERRAMIENTA CHATGPT EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Dentro de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, hemos implementado el uso del ChatGPT en la asignatura “Sistema Tributario” en el Doble Grado de Administración y Dirección de Empresas + Derecho del Curso 2022/2023.

Los estudiantes han afrontado, en dos grupos, un caso teórico-práctico sobre deducciones generales y autonómicas (Andalucía) en el IRPF 2022. El primer grupo debía resolverlo con ChatGPT, mientras que el segundo grupo lo hizo sin utilizar esta herramienta, es decir, a través de los métodos tradicionales. En “Sistema Tributario”, como se ha expuesto, el instrumento principal ha sido el debate en el aula (VILLEGAS ALMAGRO, Y., AGUILAR SEGADO, C.D. e HINOJOSA TORRALVO, J.J., 2023).

Las instrucciones son las siguientes:

“Vamos a realizar una práctica sobre las "Deducciones generales y autonómicas (Andalucía) en el IRPF", en el que la mitad de la clase elegirá realizarlo con ChatGPT y la otra mitad sin él. Estas son las instrucciones:

1.- Debes elegir el grupo:

Grupo 1 - Con ChatGPT

b) Grupo 2 - Sin ChatGPT

2.- Debes hacer un pequeño trabajo INDIVIDUAL de una o dos páginas sobre las "Deducciones generales y autonómicas (Andalucía) en el IRPF":

a) Capítulo 16. Deducciones generales de la cuota en el ejercicio 2022

b) Capítulo 17. Deducciones autonómicas de la cuota aplicables en el ejercicio 2022

3.- Súbelo a la plataforma en documento PDF. Fecha límite de entrega domingo 7 de mayo de 2023, a las 23.00 H”.

La muestra de los estudiantes de la asignatura “Sistema Tributario” del doble Grado en Administración y Dirección de Empresas + Derecho de la Universidad de Málaga, son 13 participantes. Dada la baja ratio en este último caso, se estimó oportuno no realizar encuesta.

De las conclusiones alcanzadas a raíz de la práctica y posterior debate en clase, debe resaltarse que no es posible proporcionar información actualizada sobre las deducciones fiscales del ejercicio 2022 en España, debido al conocimiento limitado de ChatGPT a septiembre de 2021.

La herramienta, conocedora de sus limitaciones, actúa y responde con precaución, advirtiendo, por un lado, en la parte estatal, que las “deducciones pueden estar sujetas a condiciones y requisitos específicos en cada caso. Por lo tanto, es importante consultar las normativas y leyes vigentes en cada ejercicio fiscal para conocer las deducciones específicas que se aplican”.

Por otro lado, sobre las deducciones autonómicas señala que “pueden variar cada año, por lo que es importante consultar las normativas y leyes vigentes en cada ejercicio fiscal para conocer las deducciones autonómicas específicas que se aplican en Andalucía” (OPENAI, 2024).

En definitiva, ChatGPT elabora un texto genérico que incluye ideas principales, pero no profundiza sobre la materia ni enumera las deducciones estatales y autonómicas existentes.

4. CONCLUSIONES

1ª. El ChatGPT tiene una serie de problemas, como la falta de profundidad y desactualización de datos.

2ª. En nuestra experiencia con el alumnado hemos llegado a la conclusión de que el ChatGPT puede servir como herramienta complementaria de estudio, no obstante, se debe contrastar la información con las bases de datos actualizadas.

3ª. Por tanto, el ChatGPT no puede en ningún caso sustituir el trabajo humano, pero sí enriquecerlo y/o complementarlo.

5. REFERENCIAS

- HINOJOSA TORRALVO, J.J. y AGUILAR SEGADO, C.D. “Aprendizaje y evaluación del Sistema Tributario mediante autoprácticas”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. (dir), *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, 2023.
- HINOJOSA TORRALVO, J.J. y AGUILAR SEGADO, C.D. “Modalidad dual para la enseñanza de competencias propias de Derecho Financiero y Procedimientos Tributarios: experiencia en la Universidad de Málaga”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. (dir), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Dykinson, 2022.
- OPENAI. “ChatGPT”, 2024. Disponible en <https://chat.openai.com/>.
- VILLEGAS ALMAGRO, Y., AGUILAR SEGADO, C.D. e HINOJOSA TORRALVO, J.J. “La integración de la IA en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario: adaptación del proceso de adquisición de competencias”, en VV:AA., *Actas del V Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior de las Áreas de Conocimiento. Volumen I*, ASUNIVEP, 2023.

Capítulo 6. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL, COMO RECURSO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Óscar Andrés Molina

Coordinador de Titulación del Grado en Derecho y Director de la Clínica Jurídica de la Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN: LA EVOLUCIÓN DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

Para poder adentrarnos en la inteligencia artificial aplicada en el ámbito de la educación, primero es necesario concretar en que consiste la innovación en la educación a nivel general, y cuáles son los criterios necesarios para evaluar la calidad en la educación.

Basándonos en las investigaciones de Inés Aguerrondo, existen diferentes ejes fundamentales donde se puede reconocer la calidad de un sistema educativo, de cualquier experiencia o de una institución escolar. Al hablar de calidad en la educación, históricamente hablando es fundamental tener en cuenta las ideas de eficacia y eficiencia. Para poder identificar dichos elementos, es necesario obtener evidencias objetivas que se recojan de forma sistemática para poder contrastar los objetivos que tengamos con los resultados obtenidos. Solo así, tendremos una idea realista de los niveles de eficiencia y eficacia de la educación. En el ámbito de la educación existen numerosas opciones ideológicas y pedagógicas que un profesor puede escoger en la toma de decisiones cuando intenta mejorar la calidad de la educación. Cuando hablamos de calidad de la educación es necesario tener dos objetivos fundamentales muy claros. El primero consiste en tomar decisiones para mejorar un sistema educativo concreto, y el segundo consiste en realizar diferentes evaluaciones sobre una situación concreta que te permita tomar decisiones para reorientar y reajustar procesos educativos.

Al hablar de calidad de la educación, es necesario que se incluya cualquiera de los elementos que entran en el campo educativo, es decir, tanto la calidad del docente, como la calidad de las infraestructuras y la calidad de los diferentes procesos de aprendizaje entre otros ya que todos ellos suponen calidad. El concepto de calidad puede abarcar todos y cada

uno de los elementos que interactúan en el sector educativo. Es más, a menudo este concepto de evaluará en función a los criterios y patrones socioculturales que tienen que ver con una formación concreta o con un país concreto o en un momento histórico determinado (Aguerrondo, I. 1993).

Por otra parte, otro concepto que debemos abordar en este capítulo es el de innovación. Para definir este concepto nos hemos basado en la definición de Saturnino de la Torre que indica que la innovación es (Torre S., 1994):

“Un proceso de gestión de cambios específicos en ideas, materiales o prácticas, bien sean referidas al currículum, a la organización o al sistema de relaciones, hasta su consolidación, con la finalidad de promover del mejor modo posible el crecimiento personal, profesional e institucional”

Este mismo autor nos señala que existen tres imágenes o metáforas que deberán ser consideradas en el proceso de desarrollo de la innovación: la innovación como sistema de cambio; la innovación como solución de problemas; y la innovación como crecimiento (Rivilla, A.M., et al., 2015).

Por todo lo indicando anteriormente, podríamos entender que la innovación educativa es la capacidad de encontrar e implementar nuevas ideas para conseguir los objetivos educacionales apoyándonos en todos los medios necesarios, que en la época actual se centran en los avances tecnológicos, como es el caso de la inteligencia artificial.

En la actualidad, la inteligencia artificial (IA) es un concepto que está en constante cambio, ya no solo por sus diferentes usos y aplicaciones, sino también por las continuas actualizaciones y adaptaciones que se promueven en todos y cada uno de los sectores de la población. De las innumerables definiciones que ofrece este concepto, y que circulan por las redes, la literatura y los diferentes Organismos nacionales e internacionales, se ha escogido la definición que propone la Comisión de la Unión Europea en el que la define como aquel conjunto de dispositivos y sistemas que combinan diferentes fuentes de datos a través de una serie de algoritmos con el objetivo de imitar actos y funciones propios de los seres humanos. (COM (2018) 2371 Bruselas 25 mayo 2018)

La IA, a través de su integración en diferentes sistemas, puede usarse como un asistente virtual, como un motor de búsqueda, como un sistema de traducción, incluso como un programa que permita elaborar un texto sobre alguna materia concreta o acontecimiento histórico a elegir entre muchas otras funciones. Aunque el uso de la IA ofrezca innumerables ventajas a nuestros profesionales, debe de ser una herramienta que sirva de apoyo a las personas, y no una vía que permita sustituir a los trabajadores por sistemas y algoritmos (Rome Call for AI Ethics, 2020).

Dentro del sector de la educación, la IA es un recurso que puede utilizarse en diferentes periodos educativos, ya sea por un lado en primaria o secundaria, o para los estudiantes que forman parte de algún Grado o Posgrado en las Universidades de todo el mundo. Basándonos en el paradigma social de hoy en día, haciendo especial hincapié en los Países desarrollados, podríamos afirmar que nos encontramos ante una sociedad que nos ofrece avances tecnológicos constantes. Este hecho conlleva a enfrentarse irremediablemente a la necesidad de que el ámbito educativo integre las nuevas tecnologías no solo en algunas de sus metodologías, sino también en el aula.

De hecho, ya hay muchos investigadores y pensadores que consideran que este recurso puede ser una contribución significativa para el ámbito de la docencia, ya que afirman que puede ofrecer innumerables técnicas y estrategias de gran novedad que sirvan para optimizar los diferentes procesos de aprendizaje y enseñanza. Además, aspiran a que la IA sirva como guía para proporcionar a los profesores las capacidades y herramientas suficientes para integrar las nuevas tecnologías de IA en las diferentes prácticas metodológicas.

Las nuevas aplicaciones de IA que se integren en el área de la enseñanza y aprendizaje tienen que servir de apoyo a la hora de colaborar e identificar los diferentes trastornos de aprendizaje que puedan surgir en el aula. Además, se podría decir que el principal ámbito de la educación que debe de ser fortalecido con las nuevas aplicaciones es la literatura ya que se muestra como la personalización de la experiencia educativa de los estudiantes. Un ejemplo de la gran capacidad que tienen las nuevas aplicaciones de IA para personalizar la enseñanza y reducir exponencialmente los costes es la plataforma adaptativa para la enseñanza del inglés en China denominada “Liulishou” que tiene la capacidad de atender al instante a 600.00 estudiantes (UNESCO,2019b).

Al hablar de la contribución de la IA en la personalización de la educación, quizás la contribución con más trayectoria sea la de los sistemas de enseñanza adaptativos. Dichos sistemas, son plataformas de tutoría inteligente que se nutren a través de las respuestas, interacciones y perfiles de los alumnos con el objetivo de personalizar el aprendizaje individual de los estudiantes. Además, este tipo de plataformas puede ofrecer actividades y ejercicios interactivos que se van adaptando al nivel de conocimiento y a la trayectoria que tanga cada estudiante (Luckin et al.,2016).

La incorporación de los nuevos algoritmos de IA con reconocimiento de voz e imagen junto con el análisis y manejo de una cantidad ingente de datos permite personalizar aún más la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes adaptándolas a sus intereses, formatos de aprendizaje e incluso sus estados de ánimo (Dorca, 2015; Conati y Kardan, 2013; Peña et al., 2002).

Cada vez es más frecuente la elaboración de nuevas aplicaciones de IA que no solo se hagan cargo de las tareas mecánicas y rutinarias, sino que también se encarguen de realizar

las tareas que ocupan más tiempo a los docentes. Por ejemplo, la hora de corregir pruebas de elección múltiple a través de la corrección automática, la elaboración de preguntas para los exámenes o la verificación de asistencia de los estudiantes.

2. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y APRENDIZAJE ACTIVO

Como es sabido, el aprendizaje activo es una estrategia pedagógica que consiste en que los estudiantes participen de forma activa en su proceso de formación, siendo un miembro activo en la construcción de su conocimiento (Bermúdez, 2022; Vera et al., 2022), y la inteligencia artificial hace referencia a la capacidad que tienen las máquinas en imitar el comportamiento humano, como la toma de decisiones, el reconocimiento de patrones y el aprendizaje automático. Partiendo de estos dos conceptos podemos afirmar que ambos están estrechamente relacionados y que cada vez cobran más importancia dentro del campo de la educación.

Existen muchos beneficios del uso de la inteligencia artificial dentro del contexto del aprendizaje activo. Uno de ellos es la capacidad que vamos a encontrarnos con el uso de la inteligencia artificial para personalizar el proceso de aprendizaje-enseñanza haciendo que dicho proceso sea más individualizado y significativo para cada estudiante. Esto se consigue haciendo que la IA adapte el contenido del aprendizaje en función de las necesidades, preferencias y el ritmo de aprendizaje de cada uno.

Otro de los pilares fundamentales dentro del aprendizaje activo es la retroalimentación, ya que esta permite que el estudiante tenga información y análisis de su desempeño académico, además del avance y del proceso en su formación, permitiendo con todo ellos mejorar sus debilidades y transformarlas en apoyo para sus fortalezas. Y, como era de esperar, la IA ofrece en este campo un gran apoyo, ya que con ella se puede ofrecer una retroalimentación en tiempo real, ya que podemos utilizar procesos de IA para automatizar la evaluación de tareas y exámenes. Además, al poder adaptar dicha retroalimentación al nivel de conocimiento de cada estudiante, esta será más precisa y relevante.

En consecuencia, la IA mejorará los procesos de retroalimentación a los estudiantes, haciendo que se fomente la autorregulación del aprendizaje permitiendo que los estudiantes mejoren su rendimiento académico.

Por último, podemos añadir que el uso de herramientas basadas en IA puede facilitar al estudiante la colaboración y el trabajo en equipo en el aprendizaje activo. Estas herramientas pueden facilitar la comunicación, la organización y la planificación de las tareas del equipo, haciendo que el trabajo en equipo se realice de forma más eficaz y eficiente. Además, con el uso de la IA se podrá analizar el trabajo en equipo y la identificación de roles,

ofreciendo una retroalimentación para ayudar en la mejora tanto en la colaboración como en la eficacia del equipo.

2.1. Uso de la inteligencia artificial como elemento didáctico

Para poder utilizar la IA como un elemento didáctico, primero es necesario que los profesores comprendan como se debe de utilizar la tecnología en el aula. Ya que a la hora de usar herramientas que tengan integrada la IA, es preciso tener en cuenta principios y valores éticos como son el consentimiento y la transparencia, y esto solo es posible si los docentes comprenden el funcionamiento de dichas herramientas y sistemas que tienen integrada la IA. El hecho de realizar actividades a través de la IA en el aula puede enriquecer exponencialmente la experiencia educativa de los estudiantes.

Existen varios puntos donde el uso de la IA puede ser un factor relevante para poder mejorar y fortalecer los metodos de enseñanza en el aula. Uno de estos puntos es entender la necesidad y la preferencia de los estudiantes, y así poder indicar cuales son las herramientas de inteligencia artificial que mejor se adapten a su situación. Muy unido a este punto tenemos la necesidad de conocer, tanto por parte del estudiante como del profesorado, las capacidad que poseen para poder utilizar herramientas basadas en IA, siendo necesario poder proporcionar una formación adecuada en su uso para que puedan ser utilizadas de forma efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario, que una vez que se ha seleccionado una herramienta basada en IA para su uso en las aulas, esta herramienta haya sido evaluada correctamente, siendo necesario tener muy claro que la calidad y confiabilidad de esta sea la correcta. Pero esto no solo es necesario realizarlo cuando se escoge por primera vez la herramienta de IA, sino que además es necesario realizar un seguimiento del impacto de su uso y así poder estar completamente seguros de que el uso de la misma se realiza de forma correcta y que es de ayuda en su función.

Por otro lado, el uso de la IA puede ayudar a fomentar la participación de los estudiantes, además de encontrar con herramientas basadas en IA que ayuden a mejorar la personalización del aprendizaje en función de las necesidades de nuestros estudiantes.

Existen ciertas herramientas basadas en IA que ayudan a los estudiantes dentro de las aulas y buscan el objetivo de promover un ambiente de aprendizaje más seguro y eficaz. Algún ejemplo de ellas son:

- Sistemas de tutoría virtual. El primero que hay que indicar en este tipo de sistemas es que son sistemas que ofrecen un apoyo adicional a la enseñanza tradicional, no que sustituyan a la misma.

Una vez indicado esto, se considera que los sistemas de tutoría virtual utilizan la IA para realizar una retroalimentación personalizada a los estudiantes, responder dudas y ofrecer una orientación en tiempo real. Con la ayuda de este tipo de sistemas, el estudiante podrá conseguir una mejora en las habilidades y los conocimientos de un área específica.

- Plataformas de aprendizaje adaptativo. Estas plataformas utilizan herramientas basadas en IA para personalizar el contenido de aprendizaje en función de las necesidades del alumno. Estas plataformas se centran en el individuo adaptando actividades, materiales y evaluaciones a su ritmo y estilo de aprendizaje, haciendo que dicho proceso sea más óptimo.
- Asistencia de escritura. Este tipo de herramientas basadas en IA ayudan a los estudiantes con sugerencias sobre estilos y gramática en sus trabajos académicos, con el objetivo de mejorar la calidad de los mismos.
- Sistemas de recomendación de cursos. Estas herramientas basadas en IA realizan previamente un estudio sobre los intereses, habilidades y metas académicas del estudiante para poder ofrecerle los mejores cursos basados en sus objetivos.

Para los profesores también existen ciertas herramientas basadas en IA que ofrecen una ayuda fundamental para mejorar el proceso de aprendizaje y la calidad de la enseñanza:

- Herramientas de detección de plagio. Estas herramientas están pensadas para ayudar al profesorado en la detección de plagios. Consisten en herramientas basadas en algoritmos de IA que realizan la búsqueda en diferentes bases de datos con el objetivo de detectar si algún trabajo presentado por un estudiante es plagio o no.
- Plataformas de análisis de datos educativos. Este tipo de plataformas utilizan la IA para recopilar, analizar y visualizar datos sobre el rendimiento y el progreso de los estudiantes, proporcionando al profesorado una información, tanto grupal como individual, con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

2.2. Herramientas basadas en IA utilizadas en el aula

Como hemos indicado anteriormente existen múltiples plataformas y herramientas basadas en IA que ayudan tanto al profesorado como a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Algún ejemplo de ellas son, Plagscan y Turnitin. Ambas herramientas se basan en el uso de la IA para la detección de plagios en los trabajos realizados por los estudiantes y así promover la integridad académica, además de proporcionar retroalimentación a los estudiantes sobre la originalidad de sus trabajos.

Si ahora pensamos en una herramienta basada en IA que facilite la creación de cuestionarios y exámenes nos encontramos con Socrative. Esta herramienta además de crear cuestionarios y exámenes realiza la corrección de los mismos en tiempo real, consiguiendo realizar una retroalimentación al instante sobre el desempeño y el conocimiento del tema a tratar.

Brainly es otra herramienta basada en IA que ayuda a los estudiantes a fomentar el trabajo colaborativo con otros estudiantes, ya que esta herramienta se basa en que los estudiantes podrán hacer preguntas a otros estudiantes o expertos en la materia para poder obtener las respuestas necesarias, considerándose una herramienta que fomenta el aprendizaje colaborativo. Otra herramienta que facilita la comunicación entre profesores y estudiantes es Google Classroom. Esta herramienta, además de fomentar el aprendizaje colaborativo, también es una herramienta que ayuda con la gestión, ya que facilita la organización y administración de los materiales del curso, asigna tareas y proporciona calificaciones de forma automática de los trabajos de los estudiantes.

Una de las herramientas basadas en IA más conocidas a día de hoy y que más controversias ha suscitado en todas sus posibles áreas de uso es el ChatGPT.

El ChatGPT es un modelo desarrollado en OpenAI que utiliza técnicas de procesamiento del lenguaje natural, que gracias al aprendizaje automático, puede llevar a cabo múltiples tareas, como resumir, traducir, hacer predicciones, ampliar información, crear guiones, escribir códigos e incluso generar discursos con gran precisión (Brown et al., 2020). El uso de esta herramienta puede facilitar y mejorar la experiencia de aprendizaje tanto de los estudiantes como de los profesores.

Se puede pensar en como el ChatGPT y todas aquellas aplicaciones basadas en él pueden mejorar y transformar la experiencia de aprendizaje-enseñanza. Una de las primeras aplicaciones que pueden destacar es la de la tutoría virtual, ya que con el uso del ChatGPT podemos proporcionar al estudiante el apoyo y la retroalimentación en tiempo real, además de poder facilitar respuestas sobre el curso y su materia. Además de la retroalimentación en tiempo real, también podríamos hablar de la retroalimentación de la escritura, es decir, con el uso de esta herramienta los estudiantes podrán obtener una mejora en su escritura, ya que ChatGPT realiza sugerencias para mejorar la escritura, correcciones de gramática, estilo y estructura.

Continuando con las aplicaciones del ChatGPT nos encontramos que esta herramienta también proporciona ayuda en el asesoramiento académico, ayudando a los estudiantes en la planificación del curso, recomendaciones de cursos y orientación sobre requisitos de graduación, haciendo más sencilla la toma de decisiones por parte del estudiante sobre su futuro académico y la trayectoria necesaria para continuar. Por otro lado, también sirve de ayuda en el apoyo en los procesos de investigación, ya que ofrece información adicional sobre

temas específicos así como resúmenes de artículos. Por último, el ChatGPT puede usarse como apoyo para la evaluación en línea, generando una retroalimentación inmediata al estudiante facilitando así la mejora y el proceso de los conocimientos académicos (Vera, F., 2023).

A pesar de todos los beneficios que se puedan indicar sobre el uso del ChatGPT en la educación, es necesario recalcar los posibles riesgos éticos que pueden aparecer. El riesgo de plagios de trabajos o artículos es uno de los temas más controvertidos del uso de esta herramienta, así como el riesgo a que los estudiantes, utilizándola, puedan costear y realizar tareas de forma correcta sin haber entendido el contenido de la materia. Es necesario que el uso de esta herramienta en el aula se realice de forma controlado, tanto por los estudiantes como por los profesores, siendo siempre una herramienta complementaria y no como excluyente.

3. ASPECTOS ÉTICOS Y LIMITACIONES INHERENTES A SU USO

En la actualidad, podríamos afirmar que la IA es una herramienta que cada vez está más integrada no solo en el ámbito profesional, sino también en los hábitos de la vida cotidiana. Las nuevas generaciones cada vez están más familiarizadas con las nuevas tecnologías y han sido capaces de integrarlas en su día a día como elementos prácticamente indispensables y necesarios para realizar innumerables tareas. Ya no solo estamos hablando de como elaborar ejercicios a través de diferentes operaciones matemáticas, o de poder traducir textos de forma instantánea a prácticamente cualquier idioma que existe en el mundo. A día de hoy, hay una fuente de información prácticamente inagotable en la palma de la mano de millones de estudiantes y niños que cada vez tienen más interiorizado su uso y que, irremediablemente cada vez son más dependientes de las nuevas tecnologías.

Hay que ser conscientes del tremendo potencial que tiene la IA no solo en el sector de la educación, sino en prácticamente todos y cada uno de los sectores. La IA ha impactado con fuerza en el ámbito educativo, y está transformando la manera de aprender de nuestros estudiantes y la manera de enseñar de nuestros docentes. Sin embargo, es vital que los profesores sean conscientes de las diferentes limitaciones que tiene esta tecnología, para poder implementarla de una manera eficiente y para poder respetar los diferentes principios y valores éticos propios de la enseñanza (Ollé, H. Juan José de (2023)).

Algunas de las limitaciones más relevantes que el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes subraya y aconseja a los docentes, y que deben tener en cuenta son:

- Fiabilidad de la información. La IA pese a ser en muchas ocasiones muy útil, no debe de considerarse la primera fuente de información ni la más fiable ya que en

muchas ocasiones puede estar sujeta a errores que no tienen por qué ser fáciles de prever.

- **Inexactitud en los datos.** Los sistemas que tienen integrada IA, a la hora de predecir datos y resultados, se basan en una información que ha sido previamente proporcionada por los seres humanos, lo cual implica que, en función de la persona que haya proporcionado los datos, el grado de precisión del sistema puede variar. Por lo que siempre es recomendable contratar los datos con otras fuentes en las que se pueda confiar.
- **Contenidos desfasados o desactualizados.** Los sistemas y los modelos de IA pueden estar resolviendo problemas o prediciendo resultados con datos que no están actualizados, por lo que de cara a realizar investigaciones puede resultar que la información no este completa o este obsoleta.
- **Datos ficticios.** En ocasiones los modelos de IA especializados en el tratamiento de textos pueden generar información errónea o incluso inexistente para completar respuestas, por lo que es muy importante revisar y contrastar la información para estar seguros de la veracidad de cualquier dato.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, es aconsejable que cada docente integre la IA en el aula de una manera racional y controlada en función de los objetivos que se pretenda conseguir en cada metodología, y no dejarse llevar por las posibles ventajas que pueden proporcionar las tecnologías. Para que los profesores puedan optimizar los beneficios que ofrecen los sistemas que tienen integrada la IA, es preciso que actualicen la información referente a estas temáticas de forma periódica, y que mantengan una formación continua sobre estas metodologías. La tecnología debe considerarse como una herramienta que sirva para complementar las estrategias de la enseñanza, pero en ningún caso deberían de considerarse como sustitutos de los profesores.

Aunque la IA permita simular conversaciones e incluso responder determinadas preguntas emulando una conversación entre dos personas, la IA carece de empatía, lo cual implica que carece de la capacidad para entender cualquier contexto social, ético y emocional, que son elementos muy importantes e intrínsecos en la educación.

Hay que tener en cuenta que la responsabilidad que conlleva el uso de la IA desde un punto de vista ético no solo proviene de la persona encargada de desarrollar los sistemas, o de los profesores que han decidido utilizarla como método de enseñanza, ya que los estudiantes también tienen un papel fundamental a la hora de interactuar con las herramientas de IA en el ámbito de la educación. Es decir, los estudiantes deben de utilizar las herramientas de manera honesta, sin intentar manipular los sistemas para acceder a las respuestas o exámenes antes de tiempo. Tampoco deben de utilizarlas para acosar o dañar a

otros estudiantes que utilicen el mismo sistema. Al utilizar los estudiantes las herramientas de IA para entregar trabajos finales o actividades que impliquen elaboración de textos, deben de estar seguros que la entrega final sea auténtica, es decir, que el trabajo no sea una elaboración generada por una máquina de forma directa, sino que haya sido fruto de la imaginación y reflexión del estudiante y que el sistema de IA utilizado haya sido un elemento complementario que le haya servido de ayuda.

Para fomentar la accesibilidad de la IA en educación y promover su uso desde un prisma ético es imprescindible tener en cuenta las licencias abiertas de software, también denominadas licencias “OpenRAIL”. Dichas licencias buscan que las aplicaciones de IA se utilicen de manera responsable sin perjudicar a nadie y sin vulnerar principios y valores éticos. Además, el hecho de optar por licencias abiertas fomenta los entornos de aprendizaje compartidos y asegura que todos los estudiantes puedan utilizarlo independientemente de los factores socioeconómicos que tengan. Por desgracia, a día de hoy, el uso de este tipo de herramientas con este código son minoritarias (Rueda, C. J. Á., & Trejo, J. L.).

4. RIESGOS Y BENEFICIOS DE UTILIZAR LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL AULA

Hay que tener en cuenta que para poder usar herramientas como chatbots en el aula ya sea por parte de los docentes o por parte de los estudiantes, primero es necesario que comprendan como se debe de utilizar esta tecnología. De lo contrario, se podrían vulnerar principios y valores éticos como el consentimiento y la transparencia. Además, se tendrá que informar a los docentes y estudiantes que la utilicen sobre las diferentes limitaciones que pueda presentar la tecnología y sobre la posibilidad de otorgar o rechazar su uso. En el caso de que la herramienta utilizada en el aula genere un impacto negativo en los estudiantes, se deberá de poder identificar de forma clara quien fue el responsable, ya sea el docente que aprobó dicho método de enseñanza o la persona que desarrollo dicha tecnología. De lo contrario, podría generar inseguridad y miedo a muchos de los usuarios que utilicen estas aplicaciones ya que no solo se podría vulnerar su consentimiento, sino que también se podrían vulnerar varios de nuestros derechos fundamentales.

El nuevo reglamento de inteligencia artificial de la Unión Europea (UE) que entrará en vigor de forma definitiva en el año 2026 establecerá diferentes normativas que sirvan para garantizar que las aplicaciones que usen IA no solo sean seguras, sino que también respeten los derechos fundamentales (Arnanz, A. S. (2021)). Este nuevo reglamento influirá de forma beneficiosa en cada uno de los diferentes sectores incluyendo el sector de la educación, ya que permitirá asegurar que las herramientas que se utilicen en las aulas respeten la privacidad de los profesores y estudiantes y, además, sean más fiables y éticas.

Para poder identificar todos y cada uno de los riesgos que supone el uso de la IA, primero es preciso saber quienes son las personas implicadas tanto en el diseño del sistema, como en su distribución y su uso. Por ello, todas las personas que formen parte de este proceso deberán de cooperar en identificar y evitar los sesgos y efectos negativos que se puedan producir, ya sean a través de déficits de seguridad o a través de información defectuosa que se pueda ofrecer tanto a estudiantes como a profesores durante el uso de la aplicación o sistema que tenga integrada IA (MOLINA, Ó. A.).

A la hora de hablar de los riesgos que supone el uso de la IA, es necesario hablar de la privacidad, el acceso y el uso de los datos. En el reglamento general de protección de datos del Parlamento Europeo y del Consejo de 2016 (Regulation EU 2016/679) se establecen las normas relativas a la protección de las personas en lo referido a los datos personales y a su libre circulación. Además, en el artículo 22 de este mismo reglamento se subraya el hecho de que las personas tendrán el derecho a no ser objeto de decisiones que se basen de forma única en el tratamiento automático de datos siempre que dichas decisiones puedan generar un efecto adverso a las personas.

Otro riesgo que es importante abordar en el aula a la hora de utilizar tecnología como un recurso de enseñanza, es el de que siempre haya una equidad a la hora de acceder a la tecnología por parte de los estudiantes. Porque aunque sea cierto que la IA presenta un gran potencial a la hora de personalizar los métodos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, es necesario fomentar y asegurarse de que todos los estudiantes puedan usarlo, independientemente de su situación económica, la instalación de fibra de internet en su casa, o su ubicación geográfica. Solo así se podrá evitar el riesgo de que se produzca una brecha digital y educativa entre los estudiantes. Además, es necesario hacer especial hincapié en que el uso de la IA conlleva en sí misma ciertas restricciones en función de la edad del estudiante por lo que los profesores deberán de adaptar las metodologías y usos de la IA en el aula en función de la edad que tengan sus estudiantes. En función de la plataforma, y los datos en formato texto, o imágenes que se quieran utilizar, los menores de 13 años, 16 años y 18 años respectivamente deberán de contar con el consentimiento de los padres, de lo contrario se vulnerará la protección de datos del menor.

Pese a los esfuerzos desplegados por numerosos Estados y Organismos Internacionales, a día de hoy los países en vías de desarrollo solo logran que unos grupos reducidos de estudiantes tengan acceso a este tipo de dispositivos y aplicaciones en sus clases y en sus metodologías de enseñanza. Esto se debe a que la gran mayoría de los centros no puede permitirse ofrecer todas estas ventajas que ofrecen los sistemas y aplicaciones de IA por la falta de recursos y medios que tienen a su disposición. Actualmente, para poder utilizar este tipo de metodologías necesitas contar no solo con una buena fibra, sino también con unas infraestructuras capaces de optimizar este tipo de recursos. La mayor fragmentación y

desigualdad se produce en las zonas rurales y en los barrios marginales. El hecho de intentar fomentar y promover la educación personalizada en la que cada estudiante pueda aprender de forma autónoma en base a su trayectoria y capacidad de conocimiento no siempre tiene porque ser la mejor opción debido a que existe el riesgo de que algunos estudiantes no tengan un espacio privado para trabajar ni tengan ningún tipo de ayuda en sus hogares. Por este motivo, fomentar a toda costa este tipo de metodologías podría beneficiar a los estudiantes que tengan una familia con un mayor capital sociocultural en detrimento de los estudiantes con peores condiciones y recursos (Lu y Harris, 2018).

En relación a los beneficios, es necesario subrayar que con las nuevas tecnologías y los nuevos sistemas de enseñanza adaptativos que se centran en la adaptación de la trayectoria de conocimiento de los estudiantes de manera individual, es mucho más fácil identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante, así como las diferentes motivaciones o desafíos a los que el estudiante debe enfrentarse. Por este motivo, se puede afirmar que la trayectoria de conocimiento de los estudiantes a través de estos sistemas que tienen integrado IA es idónea para optimizar su proceso de aprendizaje y para ajustar los contenidos y ejercicios de una forma apropiada en función de su evolución y contexto sociocultural (Blanchard, 2015; Nye, 2015).

Otro gran beneficio que ofrece el hecho de integrar sistemas y algoritmos con IA en la enseñanza es la posibilidad de incluir y no aislar a los niños que debido a su situación económica y familiar tengan poco acceso o incluso ninguno a la escuela. Un ejemplo de ello, es la aplicación “RoboTutor” que fue desarrollada por la Universidad Carnegie Mellon y recibió el Global Learning XPRIZE que premia a los programas informáticos que ayudan a los niños. Dicha aplicación, enseña a leer, a escribir y aritmética básica sin el apoyo de un adulto ya que ofrece una retroalimentación automática a la lectura hablada que realizan los niños con los dispositivos. Esta aplicación se centra en ayudar a los niños que se encuentran en Países de desarrollo (CMU, 2019).

Otra línea positiva que ofrecen las herramientas y aplicaciones de la IA en el proceso pedagógico esta relacionada con el apoyo en la colaboración entre los estudiantes. En el ámbito de la educación, tanto en secundaria como en muchas de las universidades, las plataformas para el trabajo colaborativo llevan existiendo desde hace varias décadas. Estas plataformas fomentan espacios de discusión asíncrono en el que los estudiantes pueden compartir sus preguntas y pueden realizar diferentes actividades y tareas de forma conjunta. Con este tipo de iniciativas se pretende optimizar la capacidad que tienen las plataformas de la IA de analizar respuestas y elaborar cuestiones en tiempo real con el objetivo de fomentar las capacidades de argumentación y debate de los estudiantes (O’Malley, 2012; McLaren, Scheuer y Mikšátko, 2010). A día de hoy, son muchos los avances que están enfocados en potenciar la IA para promover y fomentar este tipo de espacios de discusión asíncrono. Otra

gran ventaja que supone este tipo de espacios de discusión asíncrono, es que gracias a la automatización de varios de los procesos por parte de la plataforma, permite al docente realizar esta tarea con grupos de estudiantes mucho más numerosos puesto que no tiene que dedicarle tanto tiempo al proceso de recapitulación de todo lo que ha ido ocurriendo a lo largo de la actividad.

La incorporación de estos sistemas y aplicaciones de IA como ente mediador de las diferentes conversaciones entre los profesores y los alumnos favorece el desarrollo de las habilidades de comunicación (NSW Department of Education, 2017).

Otro de los ámbitos educativos donde las plataformas y los sistemas que tienen integrada IA pueden resultar realmente beneficiosos son los espacios donde se pueden utilizar plataformas de juegos que sirvan como experiencias de aprendizaje, ya que dichas aplicaciones permitirán desarrollar a los estudiantes y a los niños competencias de comunicación y competencias sociales que promuevan el trabajo en equipo y a su vez, fomenten la creatividad y la capacidad de resolver diferentes problemas. El aporte de la IA en este tipo de juegos se basa en la modelación del jugador, es decir, en la capacidad que tiene el sistema de reconocer en tiempo real algunas de las emociones faciales de los niños y estudiantes, y en la manera de adaptar la dificultad de forma automática en función de la trayectoria y la capacidad del usuario, pudiendo a su vez, evaluar en tiempo real varios elementos como la evaluación del sigilo, es decir, la posibilidad de evitar conflictos (Westera et al., 2019).

Las plataformas y las aplicaciones con IA también pueden resultar muy positivas a la hora de reconocer patrones en diferentes agrupaciones de datos complejos con el objetivo de detectar o predecir algunas patologías. Hay muchas investigaciones centradas en potenciar aquellas aplicaciones que permitan realizar diagnósticos y puedan aportar información específica de los estudiantes. Por ejemplo, la empresa sueca Lexplore fue capaz de desarrollar una aplicación que permite predecir la dislexia a través del seguimiento del movimiento de los ojos de los niños. Actualmente, se está investigando en elaborar nuevas aplicaciones con el uso de robots sociales que permitan identificar a través de diferentes patrones el autismo y el déficit de atención de los estudiantes (Craglia et al., 2018).

La IA también puede servir de gran ayuda de cara a perfeccionar la pronunciación de tu propia lengua natal, e incluso para aprender un idioma. Esto es posible a través de diferentes algoritmos que son capaces de reconocer e identificar fonemas en tiempo real, y a su vez, ofrecer la corrección de la pronunciación de distintas palabras. Este tipo de algoritmos también se pueden utilizar sin la necesidad de que haya un hablante nativo (Johnson et al., 2014). Además, a partir de estos sistemas, ha quedado demostrado que el tiempo que se tiene que dedicar a las tareas administrativas por parte de los docentes y todos y cada uno de los actores que participan en las metodologías de enseñanza es mucho menor gracias a la

automatización de numerosas tareas rutinarias y la gestión de tareas que ocupan un gran espacio de tiempo como puede ser la elaboración de exámenes.

5. SISTEMA DE EVALUACIÓN APLICADO PARA ESTE RECURSO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Es preciso destacar que en los sistemas de evaluación, se deben de tratar diferentes formas de interacción con los sistemas de IA generativa, incluyendo técnicas para la formulación precisa de preguntas e instrucciones. Además, se deberán de tratar diferentes métodos de creación de contenido educativo asistido por IA, cubriendo aspectos como la evaluación, la retroalimentación, el seguimiento del progreso académico y la gestión del aula.

Para poder hablar de los sistemas de evaluación, es necesario hacer especial hincapié en que, independientemente del sistema que se escoja, estos deben de ser justos y equitativos. Actualmente, pese a que las nuevas tecnologías cada vez están más integradas en nuestro día a día, y que prácticamente todos los jóvenes de las nuevas generaciones están familiarizados con estos sistemas, no hay que olvidar que el hecho de no tener unos dispositivos actualizados o la falta de internet de alta velocidad en dichos dispositivos y en las viviendas propias de cada estudiante puede generar desigualdad de cara a optimizar y maximizar este tipo de recursos. Además, aunque muchos de estos sistemas puedan adaptarse a la forma de aprendizaje de los estudiantes, no van a poder remplazar en ningún caso el instinto y los principios y valores éticos de los docentes.

Uno de los mayores miedos que existen en los profesores a la hora de evaluar las distintas actividades y trabajos, es el posible plagio que puedan realizar los estudiantes a través de herramientas y sistemas de IA como ChatGPT. Aunque es cierto que el hecho de copiar no es un riesgo nuevo, es más, lleva existiendo toda la vida. A diferencia de otras ocasiones, el problema que subyace a través de los sistemas y herramientas de la IA es que cada vez se obtiene una propuesta de resolución o elaboración de textos diferentes, por lo que, aparentemente dicha elaboración es original y única.

A día de hoy, los sistemas antiplagio no proporcionan una certeza absoluta a la hora de asegurar a los docentes que el trabajo que entrega un estudiante lo ha realizado realmente él o por el contrario, lo hizo a través de una máquina. Al no tener una gran certeza de cara a determinar si es o no un trabajo original, nos arriesgamos a acusar a estudiantes de plagio cuando no procede o a validar trabajos que realmente fueron creados por la IA. Existen diferentes webs donde se persigue combatir el plagio como “Corrector App”, “GPTZero” o “Copyleaks”, pero a día de hoy, no son del todo fiables. (Kirchner, J. H., et al (2023)).

Otra problemática que puede surgir de cara a la evaluación a través de sistemas de IA es que en ocasiones los algoritmos pueden reflejar algunos sesgos culturales, éticos o basados en un paradigma social de un determinado sector, por lo que los datos que se utilizan en el entrenamiento de dichos algoritmos, podrían llegar a suponer una toma de decisiones inadecuada o una evaluación injusta. Además, los sistemas de IA están diseñados para evaluar respuestas basadas en unos parámetros y criterios preestablecidos por el profesor o por los sistemas de evaluación de forma predeterminada, por lo que dichos sistemas no pueden calificar elementos subjetivos ni aspectos complejos de aprendizaje.

6. EL MIEDO AL FRACASO, UN AGUJERO NEGRO PARA LA INNOVACIÓN

El miedo a cometer errores es una barrera significativa para la innovación, no solo para la sociedad, sino también para nuestros estudiantes. Hay que evitar el miedo al fracaso para motivar a nuestros estudiantes a atreverse a innovar. Saber gestionar el miedo y fomentar un ambiente en el aula que permita a los estudiantes ser proactivos y que, además, vean que se valore la originalidad es vital para el progreso y el futuro de nuestros estudiantes. Tal vez, un buen lema para nuestras clases debería de ser, “Quien no arriesga, no gana”.

Los errores a la hora de innovar, siempre que no vulneren los derechos de las demás personas, no deberían de catalogarse como algo negativo y ser castigados, sino que debería de considerarse como una fuente de crecimiento y otra manera de aprendizaje. Sin ir más lejos, simplemente el hecho de no repetir errores debería de considerarse en ocasiones, un gran éxito.

A través del error, aprendemos, y a través del aprendizaje empírico, logramos mejorar y a su vez, en numerosos casos, a innovar. El error es una parte integral del verdadero proceso de innovación. Para que la innovación de una persona pueda ser considerada productiva y eficiente, debe de no estar acompañada de la inseguridad y el miedo al fracaso, y suele venir de la mano de un ambiente en el que se respire una gran confianza e ilusión.

Es necesario hacer especial hincapié en que la innovación no implica actuar sin pensar, ni tomar decisiones a través de la mera improvisación o de forma caótica. Es necesario poder tener una idea planificada y tener muy claro cuáles son los objetivos. Es más, para saber si una innovación es beneficiosa para nosotros mismos o para la sociedad, debería de poder ser sujeto de valoración, es decir, tiene que poder medirse o calcularse su valor de alguna manera para estar seguros de que es o no un gran hallazgo o una gran idea.

En mi opinión, si pudiésemos otorgar ciertos porcentajes a la innovación, tanto la valentía, como el hecho de tener un objetivo que pueda ser tangible, y el hecho de no tener

miedo al fracaso a través de probar, intentar y planificar lo mejor posible tus ideas, teniendo una mentalidad positiva son sin ninguna duda, los elementos que mayor porcentaje pueden ocupar. Ahora bien, aunque sea cierto que la digitalización ofrezca innumerables vías para innovar en prácticamente todos y cada uno de los sectores de la sociedad, ya sea a través del internet de las cosas; el big data, el blockchain, la nanotecnología o la robótica, entre otras, se debe subrayar que no toda la tecnología se tiene que clasificar como innovación, y no toda la innovación tiene por qué ser tecnológica.

7. CONCLUSIONES

Es necesario que nuestro sistema educativo este en constante evolución para poder adaptarse a las nuevas tecnologías. Para poder afrontar estas nuevas adaptaciones, es necesaria la innovación en todas y cada una de sus áreas, es decir, que no solo debemos centrarnos en el aprendizaje de los estudiantes, sino que también debemos fomentar la formación continua del profesorado y en la mejora y adaptación de las instituciones y sus infraestructuras. Estos procesos de innovación tienen que venir acompañados de mecanismos que refuercen la seguridad y los principios y valores éticos en aras de conseguir una correcta calidad en las metodologías de la enseñanza, así como de favorecer la integración y la inclusión de los centros y estudiantes que se encuentren en países subdesarrollados o en barrios marginales. Solo así podremos evitar el aislamiento y la marginación de los niños más desfavorecidos.

A la hora de hablar de la calidad de un sistema educativo, es necesario tener en cuenta los niveles de eficacia y eficiencia. Pese a que la manera de evaluar dichos niveles cambien en función del paradigma social donde nos encontremos, ya sea por el momento histórico en el que sucedan o por el país donde se desarrollen los acontecimientos, para poder identificar la calidad, hay que seguir unos criterios homogéneos que consistan en obtener evidencias objetivas que se puedan recoger de forma sistemática para poder, a su vez, contrastar los objetivos que tengamos con los resultados obtenidos. Solo así, tendremos una idea realista de los niveles de eficiencia y eficacia de la educación.

La IA es una herramienta que permite realizar tareas que normalmente requerirían el uso de la inteligencia humana. Dichas tareas son ejecutadas a través de los diferentes parámetros que son implementados en los algoritmos que integran los sistemas de IA. Según los parámetros y los patrones preestablecidos, las tareas pueden variar desde la comprensión y traducción de textos en diferentes idiomas, hasta la resolución de problemas de cierta complejidad. La IA no solo es una tecnología al alza en sectores como el de la ingeniería o la medicina, sino que también está siendo una tecnología emergente en el campo de la salud ya que puede ofrecer nuevos métodos de estudio para mejorar la enseñanza. Por lo tanto, el

hecho de que los docentes puedan estar familiarizados con el funcionamiento y los fundamentos de la IA puede aportar un gran valor en el sistema educativo.

En mi opinión, la IA puede ser un recurso que contribuya de forma muy significativa en los docentes a la hora de dar clase, ya que puede ofrecer diferentes técnicas y estrategias de cara a renovar y reforzar muchos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. No obstante, también considero que la transformación metodológica en la que nos podemos ver inmersos tiene que tener un objetivo claro, que no deja de ser el de despertar el interés del estudiante a la hora de fomentar y potenciar sus conocimientos y su formación no solo a nivel académico, sino también a nivel personal y profesional. Por este motivo considero que la IA no debería de ser un recurso que se utilice en sustitución de los docentes, sino más bien, como una importante herramienta de apoyo en el aula. El hecho de usar e incluir la IA en el aula, no solo debe de ser como una fuente de información, sino como una especie de trampolín que invite a los estudiantes a innovar, pensar y recrear sus ideas de una manera dinámica y eficiente.

No hay que olvidar que el buen o mal funcionamiento de la IA depende directamente de si se nutren o no los diferentes algoritmos capaces de procesar los datos que los propios seres humanos tienen que proporcionar. De tal manera que se podría afirmar que la IA puede ser una herramienta muy eficiente y resolutive, pero a su vez, es totalmente dependiente de la calidad de los datos con los que se entrenan los algoritmos y se nutren los sistemas.

Si se tuviese que enumerar y agrupar las normas de conducta de cara a usar de una manera racional la IA en las aulas tanto por parte de los estudiantes como de los profesores en mi opinión serían:

1. Uso de la información únicamente si ha sido verificada. La información producida por la IA en ocasiones se basa en datos ficticios por lo que, antes de utilizarla, se debe de contrastar con fuentes fiables.
2. Hacer un análisis de los contenidos de forma crítica. Los contenidos se deben de evaluar antes de usarse para determinar si son o no relevantes.
3. Utilización de más de una fuente. No es aconsejable utilizar el mismo recurso para todas las metodologías. Depender únicamente de la IA perjudicaría el aprendizaje de los estudiantes cuando se tuviesen que enfrentar a otros recursos.
4. Ciberseguridad. El hecho de compartir información personal o de otras personas a través de las diferentes plataformas y basadas que tengan integrada IA no siempre es seguro y se debe de hacer de una forma segura.
5. Sistemas de evaluación mixta. De la misma manera que no se deben de utilizar únicamente las tecnologías de IA como fuente, considero que tampoco debería

de usarse la IA para evaluar el rendimiento de los estudiantes ya que algunos aspectos de los trabajos y exámenes como la creatividad, la originalidad y el pensamiento crítico no estarían contemplados.

6. Contemplar la posibilidad de posibles sesgos en la configuración. Dentro de la configuración propia de la IA, puede tener algunos sesgos, por lo que se debe de tener en cuenta y los profesores y estudiantes deben de estar preparados para eliminar cualquier desigualdad que se pueda generar.
7. Una formación continua sobre las diferentes metodologías y las nuevas prácticas que proporcione la IA en el ámbito de la educación para, a su vez, ser conocedores de las diferentes limitaciones que puede tener la IA y no puedan ir en detrimento de los estudiantes.

Existe un consenso general a la hora de poner en valor la importancia que tiene que los estudiantes tengan una educación personalizada que pueda dar respuesta a las inquietudes y dificultades propias de cada estudiante. A través de numerosos estudios e investigaciones, se puede afirmar que las nuevas aplicaciones de IA que se están integrando en el área de la enseñanza y aprendizaje sirven de apoyo a la hora de colaborar e identificar los diferentes trastornos de aprendizaje que pueden surgir en los estudiantes de forma individualizada. Además, ha quedado confirmado que con el uso frecuente de este tipo de herramientas de comunicación se puede facilitar enormemente la incorporación de los estudiantes a las actividades educativas, y puede ayudar a fomentar en gran medida la participación de los estudiantes.

Con el uso de aplicaciones como ChatGPT podemos proporcionar al estudiante un apoyo y una retroalimentación en tiempo real, además de poder facilitar respuestas sobre el curso y su materia. Además de la retroalimentación en tiempo real, también se puede hablar de la retroalimentación de la escritura, es decir, con el uso de este tipo de herramientas, los estudiantes pueden obtener una mejora en su escritura, ya que las herramientas como ChatGPT realizan sugerencias para mejorar la escritura, realizan correcciones de gramática, de estilo y también de estructura.

La IA ha llegado para quedarse, y los seres humanos somos los únicos responsables de cara a elegir como debemos de usar las nuevas tecnologías. Tanto el impacto positivo como los factores negativos que se produzcan en nuestro entorno dependerán de las decisiones que tomemos a la hora de integrar las nuevas tecnologías y los sistemas que tengan integrado IA en cada uno de nuestros sectores. De nosotros depende formar a nuestros profesionales y a las nuevas generaciones a través de unos principios y valores éticos mínimos para poder fomentar las aplicaciones de la IA de una manera justa, legal y ética. Además, considero que salvo en las tareas que resulten repetitivas o perjudiciales para la salud de las personas, los sistemas y aplicaciones que tengan integrado la IA no deben de crearse con el

objetivo de sustituir al ser humano, sino que deben de crearse con la idea de ser una herramienta de apoyo y ayuda.

8. BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (1993). La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación. *Revista interamericana de desarrollo educativo*, 37(116), 561-578.
- ARNANZ, A. S. (2021). La propuesta de Reglamento de Inteligencia Artificial de la Unión Europea y los sistemas de alto riesgo. *Revista General de Derecho de los Sectores Regulados: RSR*, (8), 5
- BERMÚDEZ, H.M. (2022). El uso de metodologías de aprendizaje activo para fomentar el desarrollo del pensamiento visible en los estudiantes de bachillerato de U.E.F. Víctor Naranjo Fiallo. *Digital Publisher*, 7(1), 43-57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8292489.pdf>
- BLANCHARD, E. G. 2015. Socio-cultural Imbalances in AIED Research: Investigations, Implications and Opportunities. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 25, 204-228.
- BROWN, T. B., MANN, B., RYDER, N., SUBBIAH, M., KAPLAN, J., DHARIWAL, P., ... & AMODEI, D. (2020). Language models are few-shot learners. *arXiv* <https://arxiv.org/abs/2005.14165>
- Carnegie Mellon University (CMU) 2019. RoboTutor. Carnegie Mellon University. Consultado en <https://www.cmu.edu/scs/robotutor/>
- COMISIÓN AL PARLAMENTO EUROPEO. Comunicación de la Comisión Al Parlamento Europeo, Al Consejo Europeo, Al Consejo, Al Comité Económico y Social Europeo y Al Comité de las Regiones. Inteligencia artificial para Europa. COM (2018) 237. Bruselas: 25 mayo 2018.
- CRAGLIA M. (ED.), A. ANNONI, P. BENČUR, P. BERTOLDI, P. DELIPETREV, G. DE PRATO, C. FEIJOO, E. FERNÁNDEZ MACÍAS, E. GÓMEZ, M. IGLESIAS, H. JUNKLEWITZ, M. LÓPEZ COBO, B. MARTENS, S. NASCIMENTO, S. NATIVI, A. POLVORA, I. SÁNCHEZ, S. TOLAN, I. TUOMI Y L. VESNIC ALUJEVIC. 2018. Artificial Intelligence – A European Perspective, EUR 29425 EN, Oficina de Publicaciones, Luxemburgo.
- DORCA, F. 2015. Implementation and use of simulated students for test and validation of new adaptive educational systems: A practical insight. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 25, 319-345.
- JARA, I., & OCHOA, J. M. (2020). Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación. Sector Social división educación. Documento para discusión número IDB-DP-00-776. BID. doi: <http://dx.doi.org/10.18235/0002380>.
- JOHNSON, L., S. BECKER, V. ESTRADA Y A. FREEMAN. 2014. Horizon Report: 2014 Higher Education. Consultado en <http://www.editlib.org/p/130341/>
- KIRCHNER, J. H., AHMAD, L., AARONSON, S., & LEIKE, J. (2023, January 31). New AI classifier for indicating AI-written text. OpenAI. <https://openai.com/blog/new-ai-classifier-for-indicating-ai-written-text/>
- LU, L. L. Y L.A. HARRIS. 2018. Artificial Intelligence (AI) and Education. FOCUS: Congressional Research Service. Consultado en <https://fas.org/sgp/crs/misc/IF10937.pdf>

- LUCKIN, R., W. HOLMES, M. GRIFFITHS Y L. B. FORCIER. 2016. *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Londres: Pearson Education.
- MOLINA, Ó. A., BERNAL, M. J., WOLF, D. L., & HERREROS, B. (2024). What is Spanish regulation on the application of artificial intelligence to medicine like?. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11(1), 1-7.
- MORALES-CHAN, M. A. (2023). Explorando el potencial de Chat GPT: Una clasificación de Prompts efectivos para la enseñanza.
- NSW Department of Education. 2017. *Education: Future Frontiers*. Discussion Paper No 2: Challenges and Opportunities. New South Wales Government, Australia. Consultado en <https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-the-future/education-for-a-changing-world/media/documents/exar/future-frontiers-discussion-paper-2.pdf>
- O'MALLEY, C. (ED.). 2012. *Computer Supported Collaborative Learning* (Vol. 128). Springer Science & Business Media.
- OLLÉ, H. JUAN JOSÉ DE (2023). *Inteligencia artificial en educació*. Instituto Nacional de Tecnología Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF).
- Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento general de protección de datos). DOUE, núm. 119, de 4 de mayo de 2016.
- RIVILLA, A. M., GARRIDO, M. C. D., CABEZAS, A. R., DOMÍNGUEZ, M. M., PÉREZ, R. P., GÓMEZ, M. J. A., ... & GÓMEZ, E. L. (2015). *Innovación de la educación y de la docencia*. editorial universitaria Ramón Areces.
- Rome Call for AI Ethics, disponible en: <http://www.academyforlife.va/content/pav/en/events/intelligenza-artificiale.html>
- RUEDA, C. J. Á., & TREJO, J. L. El uso ético de la inteligencia artificial de código abierto en educación universitaria.
- TORRE, S: (1994) *Innovación Curricular: Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- UN Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). 2019b. *Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development*. Working Papers on Education Policy, 7.
- VERA, F., MORALES, M. Y VILLANUEVA-MASCORT, G. (2022). Aprendizaje activo versus enseñanza tradicional: Estudio de caso con estudiantes de grado de un Tecnológico mexicano. *Transformar*, 3(3), 4–15. Recuperado a partir de <https://revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/62>
- VERA, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17-34.
- WESTERA, W., R. PRADA, S. MASCARENHAS, P. A. SANTOS, J. DIAS, M. GUIMARÃES Y C. CHRISTYOWIDIASMORO. 2019. Artificial Intelligence Moving Serious Gaming: Presenting Reusable Game AI Components. *Education and Information Technologies*, 1-30.

Capítulo 7. LA NUOVA AUTOTUTELA TRIBUTARIA ALLA LUCE DEL D. LGS N. 219 DEL 2023

Marco Camilleri

Abogado y Doctor en Derecho Tributario por la Universidad “Parthenope” de Nápoles

1. INTRODUZIONE

L'istituto dell'autotutela o *jus poenitendi* consiste nel potere dell'Ufficio di riesaminare la propria azione, annullando o revocando i propri atti che dovessero successivamente rilevarsi viziati (espressione del c.d. potere di autotutela della Pubblica Amministrazione) (FIORENTINO S., *Lezioni di Diritto Tributario, parte generale*, p. 97). Tale istituto trae origine dal diritto amministrativo in cui l'autotutela viene intesa come la capacità dell'ente di “farsi ragione da sé” in via amministrativa, ovviamente, rispettando il principio di legalità (CORAGGIO G., *Autotutela*, in EG IV, 1988). L'autotutela tributaria ha sempre rivestito un ruolo cruciale, specialmente in contesti in cui l'indisponibilità dell'obbligazione fiscale ha reso necessario un approccio specifico. Le controversie e le incertezze interpretative sono cresciute con il tempo, portando l'Amministrazione finanziaria ad esaminare richieste di annullamento di accertamenti fiscali o a gestire situazioni in cui i contribuenti, tardivamente, cercano di chiarire la propria posizione. La questione si è fatta più complessa quando si è discusso sulla possibilità di intervenire su accertamenti fiscali divenuti definitivi, mettendo a dura prova gli Uffici. La disciplina dell'autotutela, prevista dal Decreto Legislativo 564/94, è stata abrogata dal più recente Decreto Legislativo 219/2023. Questo decreto modifica la Legge n. 212/2000, introducendo due distinte forme di autotutela: quella obbligatoria e quella facoltativa. L'art. 2-quater del D.L. n. 524 del 1994, con le regole di attuazione del D.m. 11.2.1997, n. 37, come noto, disciplinava invece il potere di esercizio di autotutela dell'Amministrazione finanziaria, in termini non di obbligo ma di mera facoltà.

2. LA NUOVA DISCIPLINA DELL'AUTOTUTELA TRIBUTARIA

In base al citato art. 2 del D.L. n. 524 del 1994, la stessa Amministrazione poteva annullare l'atto o rinunciare all'imposizione nei casi di:

- errore di persona;
- evidente errore logico o di calcolo;
- errore nel presupposto dell'imposta;
- doppia imposizione;
- mancata considerazione di pagamenti di imposta, regolarmente eseguiti;
- mancanza di documentazione successivamente sanata, non oltre i termini di decadenza;
- sussistenza dei requisiti per fruire di deduzioni, detrazioni o regimi agevolativi, precedentemente negati;
- errore materiale del contribuente, facilmente riconoscibile dall'amministrazione.

Il citato D. Lgs. del 30.12.2023, n. 219, rivede dunque ora la disciplina previgente, individuando, nell'ambito della L. del 27.7.2000, n. 212, i casi di esercizio di autotutela obbligatoria (art. 10-quater) e di autotutela facoltativa (art. 10-quinquies). Secondo l'art. 10-quater dello Statuto dei Diritti del Contribuente, l'Amministrazione finanziaria provvede in tutto o in parte all'annullamento degli atti di imposizione ovvero alla rinuncia all'imposizione senza che il contribuente proponga l'apposita istanza, "anche in pendenza di giudizio o in caso di atti definitivi". La procedura è attivata comunque soltanto nei "casi di manifesta illegittimità dell'atto o dell'imposizione" riferiti a:

- errore di persona;
- errore di calcolo;
- errore sull'individuazione del tributo;
- errore materiale del contribuente, facilmente riconoscibile dall'amministrazione finanziaria;
- errore sul presupposto dell'imposta;
- mancata considerazione di pagamenti di imposte regolarmente eseguiti;
- mancanza di documentazione successivamente sanata, non oltre i termini previsti a pena di decadenza.

Una elencazione quella nuova che si prospetta più ristretta se paragonata a quella del D.m. n. 37 del 1997, dal momento che non contempla l'errore logico, la doppia imposizione e la sussistenza dei requisiti per fruire di detrazioni, deduzioni e regimi agevolativi. A parte la non perfetta coincidenza con i casi già individuati dal D.m. n. 37 del 1997, la circolare del 5.8.1998, n. 198, precisava che "l'ufficio ha il potere ma non il dovere giuridico di ritirare l'atto viziato (mentre è certo che il contribuente, a sua volta, non ha un diritto soggettivo a che l'ufficio eserciti tale potere), è tuttavia indubbio che l'ufficio stesso non possiede un potere discrezionale di decidere a suo piacimento se correggere o meno i propri errori".

Adesso, invece, la norma prevede un vero e proprio dovere giuridico di autotutela (obbligatoria), salvo in caso di intervenuta sentenza passata in giudicato favorevole all'Amministrazione finanziaria (laddove prima vigeva un vero e proprio divieto di autotutela), “nonché in caso di atti definitivi dopo che è decorso un anno dalla data in cui la sentenza è divenuta definitiva per mancata impugnazione dell'atto viziato”. Fuori dai suddetti casi, l'art. 10-quinquies consente comunque all'Amministrazione finanziaria, in via facoltativa, di procedere all'annullamento dell'atto, “anche in pendenza di giudizio o in caso di atti definitivi, in pendenza di una illegittimità o dell'infondatezza dell'atto o dell'impugnazione”. Per effetto dell'art. 1, comma 1, lett. i), del D. Lgs. del 30.12.2023, n. 220, le forme di autotutela vengono poi espressamente aggiunte tra gli atti impugnabili avanti le Corti di Giustizia Tributaria, assumendo, però, a tal proposito, un ruolo fondamentale la decisione del contribuente di presentare o meno istanza di autotutela. All'art. 19 del D. Lgs. del 31.12.1992, n. 546, sono state infatti aggiunte le lettere g-bis) e g-ter) per cui, a decorrere dal 4.1.2024, il ricorso può essere proposto avverso:

- “il rifiuto espresso o tacito sull'istanza di autotutela nei casi previsti dall'art 10-quater della l. 27.7.2000, n. 212” (lett. g-bis);

- “il rifiuto espresso sull'istanza di autotutela nei casi previsti dall'art. 10-quinquies della l. 27.7.2000, n. 212” (lett. g-ter).

Se la risposta è negativa, il termine per l'impugnazione è di 60 giorni dal ricevimento del provvedimento di rifiuto. In caso di silenzio-rifiuto il ricorso può esser invece notificato al decorrere dei 90 giorni dalla domanda di autotutela. L'impugnazione dell'autotutela obbligatoria (lett. g-bis) e dell'autotutela facoltativa (lett. g-ter) non può avere comunque come fine l'ottenimento del rimborso di somme, o l'annullamento dell'atto, ma, in base alla sentenza favorevole emessa dalla Corte di Giustizia, l'ente impositore può riesaminare la questione oggetto dell'istanza. In via normativa, è stato in questo modo recepito quell'allargamento degli atti impugnabili maturato dall'interpretazione giurisprudenziale. In merito al tipo ed effetti di impugnazione poco dovrebbe cambiare rispetto all'attuale indirizzo giurisprudenziale, nel caso in cui, come visto, l'impugnazione dell'autotutela obbligatoria (lett. g-bis) e dell'autotutela facoltativa (lett. g-ter) non può riguardare comunque l'ottenimento, nel merito, del rimborso di somme o l'annullamento dell'atto, ma può meramente comportare, in base alla sentenza favorevole emessa dalla Corte di Giustizia, che l'ente impositore possa riesaminare la questione oggetto dell'istanza. Vedremo poi come la giurisprudenza si evolverà anche nell'applicazione pratica. Sicuramente, sul piano generale, ad ogni modo, l'autotutela non dovrebbe costituire un mezzo di riesame degli atti sospettati di illegittimità, dovendosi evitare che essa si trasformi in uno strumento elusivo dei termini di decadenza tipici del processo tributario.

3. LE DIFFERENZE DELL'AUTOTUTELA TRIBUTARIA DALL'AUTOTUTELA AMMINISTRATIVA

La Commissione interministeriale per la riforma della giustizia tributaria aveva già tracciato le modifiche sopracitate: tra le altre, aveva proposto un intervento in tema di autotutela obbligatoria in caso di provvedimenti palesemente illegittimi. Per la Commissione, al fine di razionalizzare e velocizzare il processo tributario, risultava, infatti, essere di fondamentale importanza lo strumento dell'autotutela e il suo utilizzo, incentivandolo soprattutto di fronte ad atti lapalissianamente illegittimi, rendendo obbligatorio anche il contraddittorio preventivo con il contribuente e introducendo un'apposita norma nello Statuto del contribuente. La natura dell'autotutela tributaria è palesemente diversa dalla più generale autotutela amministrativa. Nel diritto amministrativo, infatti, ai fini dell'esercizio dell'autotutela, all'Amministrazione spetta il compito di avere in considerazione sia i confliggenti interessi privati che l'interesse pubblico, specifico e differente da quello del semplice ripristino della legalità violata, con dovere di ponderazione anche del potenziale consolidamento di posizioni soggettive derivate dall'atto illegittimo. Viceversa, l'autotutela tributaria presenta una connotazione specifica, totalmente differente da quella amministrativa. In particolare la divergenza sta nel bilanciamento di interessi che in campo amministrativo son diversi da quelli tributari, laddove l'esercizio dell'autotutela, nella materia tributaria, in aggiunta all'obbligo di allinearsi ai principi di imparzialità, trasparenza e buon andamento, è necessario che tenga anche conto dei principi costituzionali che presiedono al prelievo tributario e, soprattutto, del principio in base al quale tutti devono concorrere alle spese pubbliche in ragione della propria capacità contributiva (art. 53 Cost.). Ma non è l'unica differenza tra l'autotutela amministrativa e l'autotutela tributaria. Come anticipato, se nel diritto amministrativo il destinatario dell'originario atto illegittimo, e quindi del successivo provvedimento di annullamento o revoca, è titolare di un interesse legittimo, in ambito tributario la posizione del soggetto passivo è di diritto soggettivo. Qui, infatti, manca il potere discrezionale, inteso come mediazione tra interessi, che è presupposto dell'interesse legittimo. Infatti, nel caso dell'autotutela tributaria, l'interesse pubblico afferisce al ristabilimento di una giusta imposizione, al posto di quella attuata in contrasto all'effettiva capacità contributiva del soggetto passivo. In sintesi, in caso di autotutela tributaria, quando il contribuente ottiene l'annullamento di un provvedimento per lui sfavorevole e l'Amministrazione il ripristino del rispetto di principi di valenza costituzionale erroneamente sacrificati con l'atto ritenuto illegittimo, ci troviamo di fronte a una coincidenza di vantaggio e interesse tra il primo e il secondo. In ambito tributario, dunque, l'interesse del privato all'autotutela collima e si interseca con l'interesse alla legalità dell'azione amministrativa. In conclusione, in ambito tributario, l'annullamento dell'atto illegittimo comporta soltanto l'obbligo della riparazione

della lesione del diritto del contribuente a non vedersi richiedere indebiti tributi e la riparazione quindi dei principi costituzionali di uguaglianza e capacità contributiva di cui agli artt. 3 e 53 Cost., a differenza del diritto amministrativo dove insiste la discrezionalità della pubblica autorità a scegliere tra le diverse opzioni e tra i diversi interessi confliggenti (quello pubblico originario, quello pubblico successivo, quello privato del destinatario dell'originario atto illegittimo e quello dell'eventuale controinteressato). In ambito fiscale, dunque, l'applicazione dell'istituto dell'autotutela (almeno per quanto concerne quella ad oggi considerata "obbligatoria") parrebbe essere semplificata, anche in considerazione del fatto che l'autotutela tributaria investe atti emanati dall'ente impositore nell'esercizio di un'attività legislativamente vincolata, per il principio (anche questo di ordine costituzionale) di indisponibilità dell'obbligazione tributaria. Un carattere vincolato di questo tipo si espande, pertanto, obbligatoriamente, anche alla successiva fase del riesame. Praticamente, il potere di autotutela partecipa della vincolatezza che è nel dna della funzione impositiva.

4. L'IMPATTO DELLA RIFORMA SULL'AUTOTUTELA NEL CONTENZIOSO TRIBUTARIO

Profondo è l'impatto della riforma sull'autotutela tributaria, in particolare se relazionata al contenzioso tributario. Ma è la possibilità di impugnare il rifiuto espresso o tacito dell'istanza di autotutela, a rappresentare la novità più significativa. Si tratta di una vera e propria svolta nel panorama giuridico tributario, dal momento che fornisce ai contribuenti uno strumento in più utile a mettere in discussione decisioni dell'Amministrazione finanziaria e contestare la definitività degli atti tributari. Il rifiuto dell'istanza di autotutela non era di per sé impugnabile prima della riforma; e questo andava a consolidare la definitività degli atti tributari. Con l'introduzione di tale possibilità di impugnazione, l'autotutela si trasforma in un elemento dinamico nel contesto tributario, dando la possibilità ai contribuenti di contestare non solo gli atti stessi ma anche le decisioni dell'Amministrazione finanziaria relative all'autotutela. Ora, il rifiuto espresso o tacito di un'istanza di autotutela può essere portato davanti agli organi giurisdizionali competenti. Da ciò ne deriva che, laddove l'Amministrazione finanziaria respinga la richiesta di autotutela o non risponda entro i termini previsti, per il contribuente ci sia l'opportunità di presentare un ricorso, aprendo così una via giuridica al fine di procedere alla revisione dell'atto fiscale in oggetto. Così, il legislatore è riuscito nell'intento di contemperare il principio della definitività del provvedimento amministrativo (e della correlata stabilità della regolazione del rapporto giuridico d'imposta) con l'esigenza di assicurare un'ampia tutela dei contribuenti nelle ipotesi di "errori manifesti" dell'Amministrazione, incompatibili con i principi costituzionali in materia tributaria (sulla funzione giustiziale

dell'Amministrazione, con il corollario che gli atti illegittimi devono essere sempre rimossi dall'Amministrazione finanziaria si veda ALLORIO E., *Diritto processuale tributario*, 1969). Dalla soluzione individuata ne deriva che i provvedimenti fiscali definitivi non siano tutti ugualmente definitivi: quelli viziati da "errori manifesti" si consolidano completamente solo quando è decorso un anno dalla definitività per mancata impugnazione o, se impugnati, quando si forma il giudicato sulla sentenza favorevole all'Amministrazione finanziaria. Prima di tale consolidamento definitivo (MELIS G., "Una visione d'insieme delle modifiche allo Statuto dei diritti del contribuente: i principi del procedimento tributario", *il fisco*, n. 3/2024), l'Amministrazione ha il dovere di annullare gli atti "manifestamente illegittimi" e, nel caso di rifiuto, il contribuente ha il diritto di impugnare il diniego dinanzi ai giudici tributari per accertare la sussistenza degli "errori manifesti", con una sentenza che, accogliendo il ricorso in base a un riesame della situazione in fatto e diritto, integra (in caso di errore parziale) o assorbe (nel caso di errore totale) l'atto impositivo come fonte di disciplina del rapporto d'imposta (in senso opposto si veda GLENDI C., "Autotutela tributaria: epocale riforma o 'placebo' canzonatorio?", in *GT – Rivista giuridica di Diritto tributario*, n. 1/2024). Per tirare le somme, possiamo affermare che per atti di questo tipo, la definitività è soltanto "provvisoria", potendo consolidarsi unicamente nel momento fissato dal comma 2 dell'art. 10-quater. Fino a quel momento il contribuente ha un mezzo di tutela giudiziaria per ottenere l'annullamento dell'atto viziato per "manifesta illegittimità". Tale modifica è particolarmente rilevante dal momento che neutralizza in parte il principio di definitività degli atti tributari. Abitualmente, la definitività era considerata una caratteristica fondamentale di questi atti, ridimensionando le possibilità di riesame o modifica dopo un determinato periodo. Questa nuova possibilità di impugnare il rifiuto dell'istanza di autotutela introduce una flessibilità in tale principio, permettendo una maggiore apertura alla revisione degli atti tributari.

5. CONCLUSIONI

A mio avviso, nonostante sia giusto dare atto al Governo di essere riuscito a dare in pochi mesi rapida attuazione alla delega fiscale con il D. Lgs. n. 220 del 30 dicembre 2023, persistono taluni aspetti di criticità, che sarà necessario approfondire, al fine di valutare l'opportunità di apportare eventuali emendamenti correttivi. Uno di questi è sicuramente quello di prevedere l'impugnabilità del solo "rifiuto espresso" e non anche del "rifiuto-tacito", nei casi di autotutela facoltativa, a differenza di quanto disposto invece per i casi di autotutela obbligatoria. Questa misura rischia di privare il contribuente di un diritto che, fino a questo momento, era pacificamente e tacitamente riconosciuto, seppure subordinatamente alla dimostrazione dell'interesse generale alla rimozione dell'atto

impositivo divenuto definitivo. Il rischio è che gli Uffici possano essere tentati di scegliere la soluzione più conveniente per sé, di fronte alla duplice possibilità di decidere di non rispondere (scelta che non può essere contestata giudizialmente), o di fornire una risposta negativa (che, invece, può essere impugnata). Ne conseguirebbe una inevitabile compromissione del diritto di difesa del contribuente, la cui azionabilità non può essere subordinata al comportamento tenuto dalla propria controparte del rapporto tributario. Un altro punto su cui sarebbe importante riflettere ritengo possa essere l'opportunità di prevedere la possibilità di definire il giudizio in esito alla domanda di sospensione cautelare con sentenza in forma semplificata, laddove sia ravvisata dal giudice la manifesta inammissibilità, improcedibilità, fondatezza o infondatezza del ricorso. La misura ammette che la motivazione possa esaurirsi nel sintetico riferimento al precedente conforme, in quanto lesiva del canone costituzionale del giusto processo. Ma allo stato attuale, le cause di inammissibilità possono già essere risolte con il filtro di cui all'art. 27, D. Lgs. n. 546/1992 e il principio della ragione più liquida già consente al giudice di incentrare la pronuncia su una questione di agevole soluzione, rendendo superflua la necessità di pronunciarsi su tutte le altre. E così come impostata, c'è il rischio che la norma possa lasciare inutile spazio a ulteriori dispute sulla natura "manifesta" o meno del *decisum* alla base della sentenza in forma semplificata.

6. BIBLIOGRAFIA

- ALLORIO E., Diritto processuale tributario, 1969;
CORAGGIO G., Autotutela, in EG IV, 1988;
FIORENTINO S., Lezioni di Diritto Tributario, parte generale, 2020;
GLENDI C., "Autotutela tributaria: epocale riforma o 'placebo' canzonatorio?", in *GT – Rivista giuridica di Diritto tributario*, n. 1/2024;
MELIS G., "Una visione d'insieme delle modifiche allo Statuto dei diritti del contribuente: i principi del procedimento tributario", in *il fisco*, n. 3/2024.

Capítulo 8. L'IMPATTO DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE NELLA MATERIA TRIBUTARIA

Marco Camilleri

Abogado y Doctor en Derecho Tributario por la Universidad “Parthenope” de Nápoles

1. INTRODUZIONE

È possibile che i fiscalisti possano ritrovarsi emarginati, consequenzialmente alla rapida evoluzione generata dal progresso dell'intelligenza artificiale in ambito fiscale? Questa è sicuramente la domanda più allarmante che la rivoluzione tecnologica in atto, che vede protagonista anche l'intero panorama giuridico, ci fa inevitabilmente sorgere. Ed è da qui che dobbiamo partire. Se da un lato, appare inconfutabilmente palese, infatti, che le capacità dell'intelligenza artificiale siano in grado di accelerare molti dei compiti fondamentali che i professionisti fiscali svolgono, al punto da rendere inattuali i ruoli tradizionali e da scatenare una drastica metamorfosi nel modo in cui le società di servizi professionali operano; dall'altro, va necessariamente riconosciuto il valore intrinseco che i professionisti fiscali hanno. L'empatia umana, l'abilità di negoziare, la capacità di creare connessioni tra le varie disposizioni fiscali e la sensibilità etica sono tutte qualità (ancora) non replicabili dalle macchine. Si consideri, per di più, che affidarsi totalmente all'IA, ad oggi, significherebbe esporsi a potenziali insidie che si celano dietro l'angolo. Quali? Il rischio è quello di rafforzare pregiudizi preesistenti, senza contare i problemi di privacy e la potenziale compromissione della fedeltà della pianificazione fiscale. Il futuro che ci si prospetta, dunque, dovrebbe garantire un ruolo determinante per gli operatori fiscali, che resteranno fondamentali per definire gli strumenti e i regolamenti dell'IA nel proprio raggio di azione. Pertanto, il focus non è proiettato sulla possibilità, come visto remota allo stato attuale, che i fiscalisti possano essere sostituiti dall'IA, quanto piuttosto sulla ineludibile potenzialità che i fiscalisti che sfruttano l'IA supereranno e sostituiranno coloro che scelgono di non adottarla. Quasi nessuna questione, come la prospettiva che l'IA sostituisca i ruoli umani in campi complessi, ha catturato l'attenzione e scatenato l'immaginazione dei professionisti e dei politici con la medesima intensità. E in questo discorso, la professione fiscale appare in prima linea, intricata nel tessuto dei sistemi economici e delle strutture sociali. In definitiva, si ipotizza un avvenire in cui l'intersezione tra tecnologia e competenze umane potrebbe ridefinire il

panorama della legislazione e della politica fiscale, partendo dalla convinzione che l'IA, con le sue capacità di automatizzare possa sicuramente migliorare i compiti svolti dagli operatori fiscali. Andiamo, allora, a esaminare il potenziale che l'intelligenza artificiale ha per sovvertire lo status quo, i limiti attualmente intrinseci della tecnologia che (per il momento) evidenziano l'impossibilità di sostituire completamente gli operatori fiscali umani e il nuovo scenario in cui la sinergica collaborazione tra uomini e macchine andrà a elevare gli standard della professione.

2. L'INTELLIGENZA ARTIFICIALE PUÒ SOSTITUIRE I FISCALISTI?

Come fin qui introdotto, non si può parlare di trasformazione digitale senza analizzare l'inevitabile effetto che l'IA ha sui professionisti. Diversamente dagli altri progressi tecnologici precedenti, che hanno visto principalmente protagonista il settore manifatturiero e altri lavori di tipo operaio, lo sconvolgimento generato dall'IA generativa è destinato ad avere un effetto smisurato sui lavoratori della conoscenza, storicamente sicuri (LANOTTE A., "From Artificial to Circular Intelligence: The Role of Generative AI" TNI US, Oct. 16, 2023). L'IA generativa, infatti, come ci indica un recente rapporto di Goldman Sachs, ha il potenziale per soppiantare ruoli equivalenti a 300 milioni di posti di lavoro a tempo pieno, con il 44% dei compiti svolti dai professionisti legali a rischio di automazione (VALLANCE C., "AI Could Replace Equivalent of 300 Million Jobs — Report," BBC, Mar. 28, 2023). Uno sviluppo di tale portata ha implicazioni evidentemente significative per i fiscalisti. Infatti, compiti che, un tempo, risultavano essere naturalmente immuni dall'automazione, come la preparazione delle tasse, la redazione di documenti e la ricerca legale, sono sempre più alla portata degli strumenti di IA all'avanguardia, in particolare di quelli che sfruttano modelli linguistici di grandi dimensioni. La professione dell'avvocato tributarista, per esempio, è sempre più influenzata dai progressi che l'IA generativa sta ottenendo in settori come la revisione dei documenti e l'analisi legale. Pensiamo a quelle attività che, una volta, erano rimesse all'opera dell'uomo e che, oggi, invece, sono governate dalla macchina (per esempio nel c.d. incrocio dei dati). E non è da escludere che, in futuro, ciò possa avvenire anche per quelle attività che secondo la tassonomia tradizionale si direbbero "decisorie": in effetti, già si scorgono le prime avvisaglie. Queste dinamiche si ripetono in vari ambiti dell'Amministrazione dei tributi, a cominciare dai c.d. controlli automatici (art. 36-bis D.P.R. n. 600/1973; art. 54-bis. D.P.R. n. 633/1972), che, per molti versi, ne raffigurano il prototipo (FASOLA M., "Dai controlli automatici ex art. 36-bis all'amministrazione algoritmica dei tributi: quali garanzie per il contribuente?", in *Diritto e processo tributario*, 2023). L'Amministrazione finanziaria,

utilizza, già da un po', gli strumenti informatici come prezioso supporto per le proprie attività di controllo e come incentivo alla compliance. È solo recentemente, però, che tali strumenti hanno raggiunto una complessità tecnica capace di poter iniziare davvero a incidere in modo determinante sui tradizionali schemi di attuazione dei tributi, stimolando, così, un particolare interesse della dottrina per l'interconnessione tra informatica e diritto tributario (PAPARELLA F., "L'ausilio delle tecnologie digitali nella fase di attuazione dei tributi", in *Rivista di diritto tributario*, I, 2022.; RAGUCCI G., "Investigazioni fiscali tra strumenti informatici e mancanza di confini", in *Bollettino tributario*, 2020). L'intelligenza artificiale, nell'attuale generazione di tecnologie legali, è capace di aumentare l'efficienza, consentendo a chi ha meno esperienza di svolgere, più rapidamente, compiti complessi. Quelli di routine, come la revisione dei bilanci, inoltre, possono essere velocizzati, disimpegnando, in tal modo, i tributaristi senior, che recupereranno tempo prezioso per incarichi più strategici, mutando, altresì, potenzialmente, l'allocazione delle risorse in ambito legale. I tributaristi junior, nel frattempo, riconoscendo l'effetto di piattaforme di IA come ChatGPT su compiti come la ricerca legale e la redazione, si stanno affrettando per adattarsi (LANOTTEA., "ChatGPT conosce la differenza tra elusione ed evasione fiscale?", *Econopoly de Il Sole* 24 ore, Nov.15,2023). Nonostante la minaccia apparente prodotta dall'automazione nei confronti della sostenibilità, nel lungo periodo, di alcuni dei compiti e delle funzioni principali svolte dai professionisti, in tanti, infatti, si preoccupano di sfruttare l'IA per migliorare i propri ruoli prima che l'automazione, potenzialmente, li ridefinisca. Dalle ricerche appare evidente che l'IA aumenti la produttività. Ma il maggiore incremento di produttività dall'uso dell'IA lo ricevono proprio i lavoratori alle prime armi, i quali la sfruttano al fine di raggiungere un livello sempre meno distante da quello dei colleghi più esperti. I ruoli normalmente destinati ai meno esperti vengono elevati, sfruttando l'IA, che consente di ottenere risultati di qualità superiore a costi ridotti. C'è, dunque, la possibilità che, con il perfezionarsi dell'IA, i ruoli all'interno della professione fiscale vengano rimodellati, accelerando quelle attività che, di norma, sono destinate ai ruoli più giovani: parliamo ad esempio della ricerca preliminare e della redazione di base. Per le aziende, svariati sono i vantaggi che tale cambiamento sarebbe in grado di offrir loro: la riduzione delle spese generali associate alla formazione e all'inserimento di personale giovane, oltre alla diminuzione del tempo impiegato per la revisione approfondita delle bozze di lavoro, che - come anzidetto - lascerebbe ai professionisti senior la possibilità di dedicarsi maggiormente a quei compiti che sono più complessi. Integrando l'IA si potrebbero snellire le operazioni, migliorare la qualità e l'efficienza del servizio, posizionando gli studi per un vantaggio competitivo. Integrando l'IA nella pratica fiscale, verranno ridefiniti inevitabilmente il ruolo e la preparazione degli operatori fiscali, riducendo la resistenza e aumentando l'affidamento sulle capacità dell'IA. Le

competenze di ricerca legale, intese nella loro tradizionale accezione, affidandosi i fiscalisti all'IA per ottenere approfondimenti su misura, specifici per le esigenze dei clienti, potrebbero sicuramente diventare meno critiche. In questo scenario emergente, l'attenzione potrebbe, di conseguenza, catalizzarsi dalla padronanza della materia a una mix equilibrato di competenze tecniche e comprensione umana, valorizzando l'interpretazione delle circostanze uniche di un cliente e garantendo che la consulenza guidata dall'IA possa essere contestualmente allineata. I professionisti fiscali devono, necessariamente, adattarsi all'evoluzione delle tradizionali competenze, coltivandone di nuove. È probabile, che il domani della pratica fiscale possa vedere una riduzione degli oneri amministrativi e uno spostamento dei ruoli professionali, che probabilmente attenzioneranno meno quei compiti convenzionali come la scrittura, la lettura e, finanche, gli aspetti del processo decisionale. I tributaristi si trasformeranno, così, in questo nuovo paradigma, in abili project manager, responsabili dell'interazione e della supervisione degli strumenti di IA. Non saranno più i tributaristi tradizionali, nonostante l'IA non li renderà obsoleti, limitandosi, meramente, a generare uno scenario inesorabilmente diverso in cui saranno tenuti a operare in futuro.

3. LE CONSEGUENZE DELL'AVVENTO DELL'IA NEL PANORAMA FISCALE

Qual è il più grande potenziale dell'IA? Sicuramente quello di stravolgere il panorama professionale, dando l'opportunità ai piccoli studi di fornire ai clienti lo stesso livello di servizi delle controparti più grandi, con maggiore efficienza e meno spese. Certo, quella struttura tradizionale di fatturazione degli studi legali basata sul tempo, che non premia intrinsecamente la tempestività, può entrare in conflitto con il modello dell'IA basato sull'efficienza. Gli studi più piccoli, fondendo l'IA, potrebbero competere con le competenze delle istituzioni più grandi, introducendo, contestualmente, un'efficienza che gli studi più grandi potrebbero, invece, trovare difficile da eguagliare. In tal caso, le imprese agili e adattive, potrebbero passare a strategie di prezzo alternative, utilizzando tariffe fisse per i servizi e guadagnando teoricamente un vantaggio. Ciò genererebbe, probabilmente, un cambiamento significativo nelle strutture aziendali delle società di servizi professionali, offrendo maggiore competitività e servizi più accessibili e convenienti per i clienti. Il panorama moderno dei servizi legali disponibili, definito da barriere di accessibilità, potrebbe essere riassetato dal potenziale trasformativo dell'IA. Il futuro che si prospetterebbe, se gli individui iniziassero a rivolgersi all'IA per aggirare i canali legali tradizionali, sarebbe sicuramente a garanzia di un'assistenza legale più inclusiva e accessibile. Rigorosi sono i criteri, prescritti dalle normative vigenti, su chi possa fornire consulenza

fiscale professionale; ma appare inevitabile un'apertura mentale rispetto alle norme che si susseguiranno con l'incrementarsi delle capacità dimostrate dall'IA. Modelli linguistici avanzati, come il già citato ChatGPT, hanno dimostrato di poter competere con gli studiosi di diritto, superando persino veri e propri esami in materia. È plausibile che i clienti, con l'aumento delle capacità dell'IA, possano preferire la rapidità e l'economicità dell'IA alla tradizionale consulenza umana. La necessità di ruoli tradizionali nella professione fiscale potrebbe ridursi notevolmente e drasticamente, dunque, rendendo superflue alcune posizioni, in quanto l'IA potrebbe essere in grado di replicare e superare le prestazioni umane in mansioni che un tempo erano esclusive dei fiscalisti. Le ricerche evidenziano tale realtà, che sottolinea la vulnerabilità del settore legale alle interruzioni guidate dall'IA. Quelle mansioni, una volta appannaggio dei tributaristi, come sopracitato, oggi, man mano che l'IA le replica o addirittura le supera, ne riducono il prestigio e l'esclusività dei ruoli. In conclusione, non siamo lontani dalla realtà se affermiamo che ci troviamo in un momento storico in cui la convergenza di tecnologia e competenze professionali possa minacciare, in qualche modo, la professione fiscale. E i principali motori di questa convergenza saranno proprio i tributaristi.

4. VANTAGGI E CRITICITÀ DELL'UTILIZZO DELL'IA

La produttività degli operatori fiscali viene indubbiamente aumentata dagli strumenti di IA, ma è difficile immaginare che, in un futuro prossimo, quest'ultima possa sostituire in toto l'uomo nella pratica fiscale. Una rivoluzione di tale portata rischierebbe di compromettere quegli elementi umani che sono di fondamentale importanza per la pratica fiscale, soprattutto in virtù dell'accesso alla giustizia. È sicuramente più realisticamente plausibile prevedere, invece, che l'IA operi in sinergia con le intuizioni, l'esperienza e il giudizio etico degli esseri umani. Così, da un lato le macchine gestirebbero gli incarichi di routine, di calcolo e ad alta intensità di dati, e dall'altro i fiscalisti avrebbero più tempo per concentrare l'attenzione su attività di maggior valore, come la pianificazione strategica, la risoluzione di problemi complessi, la gestione dei rapporti con i clienti e le iniziative di interesse pubblico, in una spartizione di compiti e ruoli equamente e funzionalmente divisa. Molteplici sono le sfide quotidiane cui gli operatori fiscali si trovano a dover far fronte: da situazioni chiare ad altre altamente ambigue. Quando le mansioni da svolgere hanno confini ben delineati, regole coerenti e risultati accertabili, l'intelligenza artificiale è impareggiabile nel suo lavoro. Grazie alla sua avanzata capacità di calcolo e di elaborazione di dati, l'IA è la più indicata a eseguire il calcolo delle imposte, ad esempio, o l'esame delle transazioni finanziarie per verificarne le implicazioni fiscali. Quando, invece, ci si trova a dover far fronte a situazioni fiscali ambigue o inedite, l'intelligenza artificiale vacilla. Ed è proprio in queste

situazioni complesse, come lo sviluppo (e la valutazione dell'efficacia) di schemi di elusione fiscale aggressivi, che l'intuizione umana non può trovare nella macchina un degno sostituto. Competenza legale, discernimento etico e professionalità incrollabile sono una miscela di abilità proprie dell'essere umano. C'è, poi, un ulteriore limite per l'IA da non sottovalutare: l'intelligenza artificiale, infatti, si basa su dati storici e rischia di fallire quando si trova di fronte a sfide uniche, a causa della scarsità di dati pertinenti. Ad esempio, come ben sanno i professionisti, svariate sono le interpretazioni che possono offrire le leggi fiscali, senza contare l'ulteriore ostacolo costituito dalle diverse legislazioni fiscali delle varie giurisdizioni. Nonostante l'IA abbia il potere di identificare modelli di sentenze passate, non è comunque capace di tracciare il tipo di analogie attuabili essenziali per la comprensione di quelli precedenti in contesti diversi. La qualità più grande dei fiscalisti è proprio la capacità di collegare disposizioni fiscali disparate e di interpretare le implicazioni di fattori apparentemente non correlati. E tale abilità è fondamentale per trovare soluzioni all'avanguardia. In più, i professionisti del settore fiscale hanno spesso il compito di prevedere potenziali cambiamenti nel panorama normativo o tecnologico. Per far ciò, è necessario collocare i dati in un contesto aziendale, economico e geopolitico più ampio, fornendo una consulenza strategica che solo una sincretica congiuntura tra l'esperienza umana e le intuizioni derivate dall'IA è in grado di dare. Ma qual è il valore aggiunto della mente umana? Si consideri che, allo stato attuale, solo gli esseri umani sono in grado di sviluppare rapidamente soluzioni creative, anche quando hanno a disposizione informazioni limitate da cui dedurre, mentre l'IA spesso richiede dati ampi e aggiornamenti quando le leggi cambiano. E proprio vista la natura dinamica delle leggi fiscali, la ragionevolezza e il giudizio dei professionisti nel combinare l'intento legislativo, i precedenti e le considerazioni etiche, sono qualità insostituibili e preziose per guidare i clienti attraverso le implicazioni finanziarie delle modifiche legali. La pianificazione fiscale non è affatto un esercizio meccanico. I fiscalisti spesso si trovano a dover far sintesi tra la minimizzazione della responsabilità fiscale, il rispetto degli standard etici e la garanzia di conformità. Per mantenere il giusto equilibrio in questo intricato gioco, è necessario fare un'analisi approfondita, comprendendo le esigenze dei clienti e utilizzando un approccio lungimirante alla gestione del rischio. I fiscalisti hanno il compito di anticipare gli obiettivi futuri dei clienti, i loro profili di rischio e le loro posizioni finanziarie, nel corso dell'elaborazione delle strategie fiscali. Strategie che solo le competenze umane sono in grado di mettere in campo, nonostante l'IA fornisca una base di intuizioni basate sui dati. In conclusione, se da una parte l'IA costituisce un plus con i suoi punti di forza computazionali che sono di prezioso ausilio agli operatori fiscali, dall'altra gli elementi umani di giudizio, etica e creatività restano insostituibili. Mixando, però, le capacità dell'IA con l'esperienza dei fiscalisti, il segmento dei servizi fiscali può essere davvero in grado di offrire ai clienti soluzioni concrete e innovative.

5. LA PRESENZA UMANA

I fiscalisti elaborano strategie fiscali tecnicamente stabili e in linea con gli obiettivi finanziari dei clienti, andando oltre la mera analisi quantitativa e prendendo in considerazione fattori quali le aspirazioni finanziarie e imprenditoriali, le dinamiche familiari e le sfide personali. Proprio gli aspetti emotivi della vita di un cliente, infatti, spesso volte, si incrociano con le questioni fiscali, quando per esempio ci sono in ballo un divorzio, un'eredità o l'avvio di una nuova attività. Sono tutti casi questi in cui gli operatori fiscali si svestono del ruolo di consulenti indossando i panni di veri e propri ascoltatori, empaticamente in grado di offrire rassicurazione personale, oltre a essere una solida guida professionale. Una qualità di fondamentale importanza dei fiscalisti è la capacità di semplificare concetti fiscali ostici e di adattare le spiegazioni rendendole facilmente comprensibili ai singoli clienti. Un'abilità che si qualifica nella capacità di adattare la divulgazione delle proprie conoscenze alle indicazioni verbali e non verbali dei clienti. Tale predisposizione comunicativa, oltre che per le interazioni dirette con i clienti, è importante anche per ruoli come l'advocacy, la negoziazione, la rappresentanza in tribunale e la dimostrazione di conformità. Ai professionisti si affidano i contribuenti sottoposti a verifica per ricevere spiegazioni dettagliate sulle proprie transazioni fiscali, avere riscontro in merito alle richieste di informazioni e chiedere chiarimenti su eventuali discrepanze. La fiducia è alla base del rapporto tra professionista e cliente. Quest'ultimo si fida del fatto che il professionista lo guiderà accuratamente, rimanendo vigile sulle potenziali insidie, anche nel caso in cui si tratti di strumenti avanzati come l'IA. Per esempio, il ChatGPT di OpenAI, pur essendo sofisticato, può talvolta produrre risultati che possono sembrare plausibili ma che in realtà magari sono imprecisi o fuorvianti. Tali incertezze sono al centro dello scetticismo sul potenziale dell'IA nel fornire consulenza fiscale. Da un recente sondaggio emerge che il 40% degli intervistati ritiene che ci vorranno molti anni prima che l'IA possa essere in grado di offrire una consulenza fiscale all'altezza dell'accuratezza dei professionisti fiscali esperti. O che probabilmente ciò non avverrà mai (ULANENKO B., "Will AI Replace Tax Professionals?" Aibidia, Feb. 2, 2023). Il cliente vuole la garanzia di una supervisione umana, cerca qualcuno a cui chiedere conto, indipendentemente dal fatto che la consulenza provenga dall'IA o da mezzi tradizionali. In caso di discrepanze, informazioni errate o altro è il professionista fiscale ad assumersi la responsabilità. È possibile che le autorità di regolamentazione continuino a imporre la supervisione e il processo decisionale umano in molte aree. Questo proprio perché, come finora ampiamente detto, i fiscalisti apportano alla loro professione una profondità di comprensione ed empatia senza pari nelle relazioni con i clienti, che vanno oltre le capacità dell'automazione, fornendo un'assistenza continua ed una consulenza personalizzata. Ed è l'assistenza che il fiscalista umano è in grado di garantire al

cliente, abbinato alla competenza nell'attuazione di strategie fiscali efficaci, a fare davvero la differenza.

6. NUOVE PROSPETTIVE DELLA MATERIA TRIBUTARIA

Nonostante l'attenzione catalizzata dalla recente integrazione dell'IA nella ricerca legale, non si può far finta che i precedenti progressi tecnologici siano stati interpretati come papabile minaccia ai ruoli professionali tradizionali. L'introduzione di VisiCalc, un pionieristico foglio elettronico digitale alla fine degli anni '70 ha, in tal senso, inaugurato un cambiamento di paradigma per i contabili. Tale rivoluzione, supportata dall'Apple II, ha rimosso l'alacre sviluppo di sistemazione manuale dei fogli di calcolo cartacei. E se da un lato faceva promesse di maggiore efficienza, dall'altro non poteva che suscitare anche apprensione per l'arretratezza del lavoro dei contabili, a causa della rapida automazione di calcoli meticolosi. Nonostante queste ansie, la professione contabile è fiorita e si è evoluta. I contabili, grazie all'automazione, sono in grado di svolgere attività complesse, avendo approfondimenti più ricchi sulle aziende. La sveltezza dei fogli di calcolo digitali ha semplificato previsioni dinamiche e aggiustamenti rapidi. La rinnovata capacità di valutare velocemente i potenziali scenari ha intensificato il valore essenziale dei contabili per le aziende. Volendo fare un paragone con l'effetto trasformativo di VisiCalc negli anni '70, la novità dell'IA presenta opportunità di trasformazione per gli operatori fiscali di oggi. È implausibile, come più volte detto, che l'IA sostituisca del tutto gli operatori fiscali. È molto più probabile che ne potenzi e diversifichi il ruolo. Se da una parte l'IA ha il compito di automatizzare le faticose ricerche transazionali e la generazione di report, dall'altra lascia agli operatori fiscali la possibilità di fornire approfondimenti in modo più veloce e produttivo e, al contempo, di fare da catalizzatori della crescita aziendale. I fiscalisti, attraverso una proficua collaborazione con l'IA, sono capaci di offrire strategie più accurate e maggiormente personalizzate per incoraggiare l'espansione e decretare il successo dei clienti.

7. CONCLUSIONI

In conclusione, siamo praticamente certi che l'IA non possa sostituire gli operatori fiscali. Viceversa, i fiscalisti capaci di usare l'IA, inevitabilmente, andranno a sostituire quelli che non sono in grado di farlo. Quando l'intuizione, la creatività e l'etica umana si intrinsecano e amalgamano con l'abilità dell'IA nell'assimilare i dati, nella velocità di calcolo e nell'ottimizzazione, le soluzioni che ne conseguono possono essere più ampie e sfumate.

Se il punto forte dell'IA consiste nel gestire insiemi dati ampi e calcoli labirintici, i professionisti umani hanno dalla propria parte la sensibilità etica e il giudizio intuitivo necessari. Per l'evoluzione fiscale dell'IA nel settore, un ruolo fondamentale è appannaggio degli operatori fiscali, che hanno un ruolo strumentale nello sviluppo e nel perfezionamento degli strumenti di IA. Perché si creino le condizioni per la produzione di soluzioni basate sull'IA, la loro profonda comprensione delle sfumature fiscali risulta essere di fondamentale importanza. Ecco allora che il percorso futuro dei fiscalisti si delinea sulla scia del necessario bilanciamento di due ruoli: quello di utente informato e quello di architetto perspicace. Ciò definisce gli operatori fiscali all'avanguardia, creando quegli strumenti che andranno a delineare la nuova era della professione e, contestualmente, prendendo le redini dei quadri legislativi e normativi al fine di garantire che tali strumenti aderiscano a standard etici e professionali. Il percorso della professione fiscale è inevitabilmente influenzato dai progressi dell'IA, sottolineando una necessità di evoluzione e collaborazione piuttosto che di sostituzione. Le abilità dei fiscalisti sono aumentate dalle soluzioni basate sull'IA, che consentono una precisione maggiore, più efficienza e rinnovata lungimiranza nella fornitura dei servizi. Interpretazioni legali sfumate, relazioni personali con i clienti e considerazioni etiche sono elementi fondamentali; e ciò conferma la costante importanza della presenza degli esseri umani nel settore. Ciononostante, una inesorabile metamorfosi si profila dietro l'angolo. L'operatore fiscale del futuro sfrutterà l'IA, non si opporrà a essa, non la contrasterà. E i professionisti adattivi che integreranno l'IA, sostituiranno quelli che la contesteranno. È indispensabile, dunque, che chi voglia restare al passo nel settore, abbracci e sposi questa nuova sinergica dimensione.

8. BIBLIOGRAFIA

- FASOLA M., “Dai controlli automatici ex art. 36-bis all'amministrazione algoritmica dei tributi: quali garanzie per il contribuente?”, in *Diritto e processo tributario*, 2023;
- LANOTTE A., “[ChatGPT conosce la differenza tra elusione ed evasione fiscale?](#)”, *Econopoly de Il Sole 24 ore*, Nov.15,2023;
- LANOTTE A., “[From Artificial to Circular Intelligence: The Role of Generative AI](#)” *TNI US*, Oct. 16,2023;
- PAPARELLA F., “L'ausilio delle tecnologie digitali nella fase di attuazione dei tributi”, in *Rivista di diritto tributario*, I, 2022;
- RAGUCCI G., “Investigazioni fiscali tra strumenti informatici e mancanza di confini”, in *Bollettino tributario*, 2020;
- ULANENKO B., “[Will AI Replace Tax Professionals?](#)” *Aibidia*, Feb. 2, 2023;
- VALLANCE C., “[AI Could Replace Equivalent of 300 Million Jobs — Report](#),” *BBC*, Mar. 28, 2023.

Capítulo 9. IL CONTRADDITTORIO PROCEDIMENTALE QUALE PRINCIPIO DI CARATTERE GENERALE IN AMBITO TRIBUTARIO

Marco Camilleri

Abogado y Doctor en Derecho Tributario por la Universidad "Parthenope" de Nápoles

1. PREMESSA

Con il recentissimo D. Lgs. del 30 dicembre 2023, n. 219, di esercizio della delega conferita al Governo con la L. n. 111/2023, dopo un lungo e intricato percorso, è stato finalmente positivizzato con portata di carattere generale il principio dell'obbligatorietà del contraddittorio preventivo nel rapporto tra Amministrazione finanziaria e contribuente, conformando anche l'Italia agli standard comunitari. Ciò grazie alla decisiva spinta della Corte Costituzionale, che con la sentenza "monito" n. 47/2023 ha "suggerito" al legislatore, fino a quel momento rimasto ingiustificatamente tacito sul tema, tra le altalenanti, e talvolta finanche contraddittorie, pronunce della Suprema Corte di Cassazione, di migliorare il sistema tributario mediante la generalizzazione del principio del contraddittorio preventivo. Due i modelli di contraddittorio endoprocedimentale nell'ordinamento tributario italiano: la "partecipazione-contraddittorio" e la "partecipazione-collaborazione". In base alla forma della "partecipazione-contraddittorio", il contribuente non si limita a presentare documenti e a fornire informazioni all'Amministrazione finanziaria, ma è coinvolto anche nella fase successiva di accertamento del presupposto d'imposta. Se da una parte, questo modello garantisce al contribuente il diritto di partecipare attivamente al procedimento accertativo, dall'altra comporta che l'Amministrazione abbia l'aggravio dell'onere di valutare attentamente la posizione che il contribuente assume durante la fase partecipativa. La forma della "partecipazione-collaborazione" contempla, invece, che il contribuente partecipi meramente alla fase acquisitiva di documenti/informazioni da parte dell'Ufficio e rimanga in una posizione passiva nel corso della fase successiva di accertamento, durante la quale l'Amministrazione finanziaria agisce unilateralmente secondo lo schema classico autoritativo. Il contraddittorio endoprocedimentale in ambito tributario ha comunemente il compito di rafforzare il diritto di difesa del contribuente e, al contempo, di rendere maggiormente concreti i principi di efficienza, imparzialità e buon andamento dell'Amministrazione finanziaria, in modo che gli accertamenti siano il più possibile

compiuti e legittimi. Tale dimensione teleologica del contraddittorio endoprocedimentale affonda le sue radici nei principi fondamentali della Costituzione repubblicana, in particolare nel principio di uguaglianza ex art. 3 Cost., in base al quale l'Amministrazione finanziaria ha l'obbligo, o meglio, il dovere, di garantire al contribuente il diritto al contraddittorio già in sede procedimentale, in maniera che le parti (contribuente e Amministrazione finanziaria) agiscano su di un piano di parità non solo nel processo, ma anche nel procedimento. E anche l'art. 24 Cost., nella stessa prospettiva, garantisce il diritto di difesa non solo nel processo in senso stretto, ma anche nel procedimento, ossia nel luogo in cui vengono prese le decisioni da cui poi difendersi in sede giurisdizionale. In realtà, per lungo tempo maggioritaria dottrina ha fatto emergere il riferimento all'esclusiva e limitato la sfera processuale della garanzia costituzionale del diritto di difesa (SATTA F., "Contraddittorio e partecipazione nel procedimento amministrativo", 2020, pagg. 299 e ss.). Una innovativa veste costituzionale è stata assunta nel 1999 dal principio del contraddittorio procedimentale, con la riscrittura dei primi due commi dell'art. 111 Cost., in particolare del secondo comma. Nella riformulazione dell'art. 111 Cost., il legislatore costituzionale ha chiaramente tratto ispirazione dall'art. 6 della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (CEDU). Anche se non viene esplicitamente menzionato il termine "contraddittorio", infatti, la lettera dell'art. 6 CEDU presenta un palese riferimento al diritto del cittadino di essere ascoltato nel corso del procedimento. Ma contrariamente al diritto comunitario, la disposizione costituzionale di cui all'art. 111 Cost. ha espressamente sancito il diritto dei soggetti che ricoprano la posizione di parti del processo di essere messi nelle condizioni di difendersi prima che questo giunga al suo provvedimento finale. Secondo la dottrina più autorevole, infatti, l'art. 111 Cost. ha avuto il merito di costituzionalizzare il principio del contraddittorio nell'ambito del giusto processo (ACCORDINO P., "Problematiche applicative del "contraddittorio" nei procedimenti tributari", Giuffrè, 2018, pag. 18). La nuova veste dell'art. 111 Cost. ha permesso di rileggere l'art. 97 Cost. - che garantisce il buon andamento e l'imparzialità dell'Amministrazione, a cui richiede di tenere un comportamento leale e responsabile - in una diversa prospettiva dei rapporti tra Amministrazione finanziaria e contribuente. Appare, dunque, fondamentale un'attenta ponderazione degli interessi pubblici e privati, oltre all'osservanza delle regole di efficacia ed economicità, sotto il profilo organizzativo. L'art. 97 Cost. è stato pensato per garantire anche le esigenze partecipative, in base a un'interpretazione "garantista". E in questo senso, assume particolare rilevanza proprio il principio del contraddittorio, inteso come strumento di garanzia "nel" procedimento. Il contraddittorio, applicato alla fase procedimentale, favorisce l'emersione di tutti gli interessi coinvolti, garantendo da una parte la completezza della fase istruttoria e dall'altra l'imparzialità ed efficacia dell'azione amministrativa. Tale visione si fonda sull'idea che,

attraverso la dialettica, il confronto e l'integrazione delle conoscenze, si possano ottenere decisioni più imparziali e confacenti alla verità dei fatti.

2. IL CONTRADDITTORIO PROCEDIMENTALE IN AMBITO EUROPEO

Fondamentale è stata la spinta comunitaria, in particolare da parte della giurisprudenza della Corte di Giustizia UE, al fine dell'affermazione del contraddittorio endoprocedimentale in ambito tributario. Due sono le sentenze della Corte di Giustizia UE che hanno avuto, più delle altre, il merito di spianare la strada al riconoscimento della doverosità del contraddittorio endoprocedimentale, in ambito tributario. E parliamo delle sentenze conosciute come “Sopropè” e “Kamino”, che affermano principi quasi sovrapponibili, ragion per cui mi limiterò unicamente all'analisi della prima. Per farlo, è importante partire dal quadro dei dati di fatto della cosiddetta sentenza “Sopropè”. Sostenendo la violazione del proprio diritto di difesa da parte degli Uffici doganali portoghesi, la società Sopropè aveva presentato un reclamo alla Corte di Giustizia dell'Unione Europea, sostenendo, in particolar modo, che le fosse stata negata la possibilità di un'audizione preventiva, a seguito delle verifiche fiscali, e che il breve termine di 8 giorni concessole per tale audizione non fosse sufficiente per il pieno esercizio del diritto di difesa. L'Amministrazione portoghese, dal canto suo, riteneva che il principio del rispetto del diritto di difesa non si applicasse al procedimento di audizione preventiva previsto dalla legge generale tributaria. La Corte di Giustizia dell'Unione Europea, nel pronunciarsi in merito, ha stabilito che il rispetto del diritto alla difesa è un principio generale del diritto comunitario, da garantire anche in ambito endoprocedimentale. Tale principio si applica, dunque, ogni qualvolta un'Amministrazione si appresti ad adottare un provvedimento lesivo nei confronti di un soggetto, anche in assenza di una specifica disposizione comunitaria che esplicitamente lo contempli. Inoltre, la Corte di Giustizia dell'Unione Europea ha affermato che, nel caso in cui i termini per l'esercizio del diritto di difesa non siano stabiliti dal diritto dell'UE, il compito di regolarli spetta al diritto nazionale, ma con due condicio sine qua non: a) posto che siano equiparati a quelli previsti per individui o imprese in situazioni analoghe a livello nazionale; b) che non ostacolino in modo sostanziale l'esercizio del diritto di difesa garantito dal diritto dell'UE. Naturalmente, agli Stati membri, dalla Corte, è stata riconosciuta la piena discrezionalità nel fissare questi termini, purché restino in linea con i valori fondamentali dell'Unione Europea. In sintesi, la sentenza “Sopropè” ha stabilito che il principio del contraddittorio deve essere rispettato prima dell'emissione di un provvedimento. Ecco perché è necessario che l'autorità competente debba sempre tenere in considerazione tutte le prove prodotte dal contribuente. Per un procedimento equo e partecipato, dunque, tale sentenza inquadra il principio del contraddittorio

endoprocedimentale nel diritto di difesa del contribuente come elemento fondamentale. In altri termini, prima che il provvedimento finale venga emesso dall'autorità competente, il contribuente ha il diritto di essere ascoltato e di presentare le proprie argomentazioni. Ciò offre la garanzia che la decisione finale possa essere basata su fatti accurati e su una valutazione completa delle prove presentate. Sia l'art. 6 CEDU, che la CDFUE, in particolare negli artt. 47 e 48, nonché l'art. 41, che garantisce il diritto a una buona amministrazione, hanno in sé un puntuale riferimento al diritto di poter formulare una difesa già nella fase endoprocedimentale, che costituisce ormai un principio definitivamente acquisito al diritto comunitario. Ad ogni modo, tante altre pronunce della Corte di Giustizia hanno confermato la sentenza "Sopropé", ribadendo, in tutte le occasioni, che il diritto di essere ascoltati prima dell'adozione di provvedimenti individuali pregiudizievoli è incluso nel diritto ad una buona amministrazione e che il principio del contraddittorio endoprocedimentale prevede che la difesa del contribuente debba essere espletata prima dell'emissione di un qualunque provvedimento lesivo.

3. L'EVOLUZIONE DEL CONTRADDITTORIO PREVENTIVO NELL'ORDINAMENTO NAZIONALE

Come visto, dunque, sul piano comunitario, è stato da tempo riconosciuto il contraddittorio endoprocedimentale in ambito tributario, sia per le norme previste dalle Carte, che per le innumerevoli pronunzie della Corte di Giustizia UE, mentre lo stesso non può dirsi per l'ordinamento italiano. Molteplici le decisioni della Corte di Cassazione in merito, ma è necessario farne una selezione, concentrando le attenzioni su quelle che hanno segnato le tappe fondamentali del percorso interpretativo della Suprema Corte. Tra queste, sicuramente, le sentenze gemelle nn. 19667 e 19668 del 2014 e la sentenza n. 24823 del 2015, che tuttavia da una lettura più o meno approfondita lasciano emergere orientamenti non propriamente univoci sulla questione del contraddittorio procedimentale in ambito tributario. Le diverse interpretazioni della Corte di Cassazione in merito alla presenza o meno di un obbligo generalizzato al contraddittorio endoprocedimentale in ambito tributario affondano le radici già in sede di interpretazione dell'art. 12 dello Statuto dei diritti del contribuente (L. n. 212/2000). In quel caso, la Corte di Cassazione ne aveva limitato il campo di applicazione, focalizzando l'analisi esclusivamente sulle conseguenze e sugli effetti di un'omissione nelle attività di "accessi, ispezioni e verifiche fiscali" da parte dell'Amministrazione finanziaria. Dunque, la Suprema Corte aveva concluso che, in caso di omissione di tali attività, l'Amministrazione finanziaria avrebbe dovuto garantire al contribuente il contraddittorio endoprocedimentale, lasciandogli la possibilità di presentare le proprie osservazioni entro il termine dilatorio di 60 giorni prima dell'emissione dell'avviso

di accertamento. Infine, gli Ermellini avevano stabilito che, nel caso in cui l'atto impositivo fosse stato emesso ante tempus (cioè, prima della scadenza dei 60 giorni concessi dall'ordinamento), lo stesso sarebbe stato considerato illegittimo. La violazione di questo termine avrebbe rappresentato una deviazione inaccettabile dal modello normativo, individuabile nei principi di derivazione costituzionale e comunitaria, che promuoveva la collaborazione sinergica e in buona fede tra l'Amministrazione finanziaria e il contribuente. Ma solo con le sentenze "gemelle", pronunciate a Sezioni Unite, n. 19667 e n. 19668 del 2014, si è davvero avuto l'esplicito riconoscimento, da parte del giudice di legittimità, del principio del contraddittorio procedimentale in ambito tributario. Con queste due pronunce la Cassazione si è riproposta di scacciare le perplessità in merito alla garanzia del contraddittorio preventivo durante i controlli "a tavolino", sentenziando e sottolineando l'obbligo generale che gli Uffici impositivi hanno di attivare sempre il contraddittorio endoprocedimentale prima di adottare un provvedimento lesivo dei diritti e degli interessi del contribuente. Nel caso in cui non ci fosse tale contraddittorio, l'atto impositivo risulterebbe nullo. Essendo appunto sentenze "gemelle", soffermerò l'attenzione sulla sola pronuncia n. 19667/2014. La controversia risolta con questa sentenza ha origine nell'impugnazione da parte del contribuente della comunicazione di misure cautelari reali a seguito del mancato pagamento di alcune cartelle esattoriali. Nel caso de quo, l'Agenzia delle Entrate aveva avvisato il contribuente moroso, solo dopo aver emesso la misura cautelare reale. L'avviso prevedeva che, se il pagamento non fosse stato effettuato entro sessanta giorni dalla notifica della cartella, si sarebbe proceduto a rendere operativa la già adottata misura cautelare. Per la Corte di Cassazione il preavviso di fermo amministrativo costituiva, sostanzialmente, l'unico mezzo per il contribuente di essere informato dell'avvio di tale procedura nei suoi confronti. Un preavviso questo che risultava essere parte integrante di una serie di procedure volte a garantire una tutela completa al contribuente come destinatario del provvedimento. Il preavviso di misura cautelare svolge una funzione analoga a quella dell'avviso in mora all'interno di una procedura esecutiva esattoriale e, come tale, deve essere considerato un atto suscettibile di impugnazione: questo quanto stabilito dalla Corte. Dunque, proprio in quanto atto che può essere impugnato dinanzi al giudice tributario, «l'iscrizione ipotecaria presuppone una specifica comunicazione al contribuente», come previsto dall'art. 21 del D. Lgs. n. 546/1992. Pertanto, le Sezioni Unite della Cassazione, con la sentenza n. 19667/2014, hanno stabilito che all'Amministrazione finanziaria spetta il compito di attivare, a pena di nullità, il contraddittorio endoprocedimentale prima di adottare qualsiasi provvedimento che potrebbe pregiudicare i diritti e gli interessi del contribuente. Tale pronuncia ha idealmente rappresentato un importante balzo in avanti da parte della Suprema Corte, in quanto è stato per la prima volta affermato che il diritto al contraddittorio endoprocedimentale costituisce un principio generale applicabile a tutti i procedimenti tributari, stabilendo inoltre che, in caso di

mancata attivazione del contraddittorio, l'avviso di accertamento sarà considerato nullo, in quanto espressione di un potere sovrano da esercitare in modo partecipato al fine di garantire il diritto di difesa e un'istruttoria adeguata (MARCHESELLI A., "Ogni tipo di atto del Fisco va preceduto dal contraddittorio a pena di nullità", in *Ipsa Quotidiano*, 25 settembre 2014.). La Suprema Corte, quindi, con la sentenza in esame, ha stabilito che, indipendentemente da una normativa specifica, nell'ordinamento tributario italiano esiste un obbligo a carico dell'Amministrazione finanziaria di attivare il contraddittorio endoprocedimentale, da estendere anche alle misure cautelari a carico del contribuente. Per concludere, grazie a questa sentenza, il contraddittorio endoprocedimentale è stato riconosciuto come principio generale immanente dell'ordinamento, nonostante in difetto di un espresso fondamento normativo.

4. IL CAMBIO INDIRIZZO DELLA CASSAZIONE CON LA SENTENZA N. 24823 DEL 2015

Con la sentenza n. 24823 del 2015 resa anch'essa a Sezioni Unite, la Suprema Corte di Cassazione è inaspettatamente ritornata sui propri passi, ad appena un anno dalle sentenze "gemelle" del 2014, che sembravano aver definitivamente spianato la strada all'affermazione del principio del contraddittorio endoprocedimentale come principio generale dell'ordinamento italiano. Con tale decisione, infatti, il giudice della legittimità ha fatto dietrofront, sostenendo che nel nostro ordinamento tributario non sia rinvenibile un diritto generalizzato al contraddittorio preventivo, salvo che non sia espressamente previsto dalla legge. Ma è necessario partire dalle vicende che avevano portato il giudizio all'esame della Suprema Corte, per analizzare approfonditamente la sentenza e comprenderne le motivazioni di fondo. La società X., società operante nell'ambito della compravendita immobiliare, propose ricorso avverso l'avviso di accertamento IRPEG, IRAP ed IVA relativo all'annualità 2003, notificatole il 18 novembre 2008. L'avviso era stato emesso dall'Agenzia delle Entrate in quanto, durante il controllo della documentazione fornita dalla società, era emerso che il valore di alcune proprietà immobiliari compravendute sarebbe stato di molto superiore a quanto dichiarato. Pertanto, l'Agenzia aveva ridefinito l'imponibile con una tassazione più alta, usando un metodo analitico-induttivo per recuperare il reddito così maggiorato dal volume degli affari. A fondamento del ricorso, la società contribuente deduceva l'illegittimità dell'accertamento per mancata consegna del verbale di chiusura delle operazioni, in violazione di quanto previsto dall'art. 12, comma 7, della L. n. 212/2000 (Statuto dei diritti del contribuente), oltre che il difetto di motivazione del provvedimento impugnato e l'infondatezza della pretesa impositiva (in altre parole, la ricorrente lamentava una violazione dell'obbligo del contraddittorio endoprocedimentale). Il ricorso fu respinto

dall'adita Commissione Provinciale, con decisione che, in esito all'appello proposto dalla società X, fu tuttavia riformata dalla Commissione regionale, la quale, aderendo alla prima delle doglianze opposte dall'appellante, rilevò l'illegittimità dell'avviso di accertamento e ne dispose l'integrale annullamento per violazione dell'art. 12, comma 7, dello Statuto dei diritti del contribuente. Avverso tale decisione l'Agenzia delle Entrate presentava ricorso per Cassazione, sostenendo che l'art. 12, comma 7, dello Statuto si sarebbe dovuto applicare solo agli accertamenti che derivano da "accessi, ispezioni o verifiche presso i locali dell'attività del contribuente" e non a tutte le tipologie di accertamenti. Le Sezioni Unite, nel dirimere questa controversia, hanno sottolineato la distinzione tra i casi di accertamento in materia di tributi armonizzati (IVA, accise, dazi, ecc.) e quelli in cui si tratta di tributi non armonizzati. Richiamandosi espressamente all'art. 41 della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, nel primo caso, la Corte ha ribadito «il diritto di ogni persona ad essere ascoltata prima che nei suoi confronti venga adottato un provvedimento individuale che le rechi pregiudizio», riconoscendo così la diretta applicazione del contraddittorio endoprocedimentale ai tributi armonizzati. Per la sentenza in esame, nel caso in cui l'Amministrazione finanziaria si trovi a svolgere un accertamento per verificare il corretto adempimento dell'IVA, è fondamentale attivare il contraddittorio preventivo con il contribuente prima di emettere l'atto impositivo, tanto da dare la possibilità al contribuente di fornire le proprie osservazioni e obiezioni nel corso della verifica fiscale, nel rispetto dei principi di correttezza e buona fede. Nel caso in cui il contraddittorio endoprocedimentale venga omesso, ne consegue l'invalidità dell'atto impositivo successivo. Viceversa, sempre secondo la sentenza resa a Sezioni Unite n. 24823 del 2015, se l'accertamento riguarda i tributi non armonizzati «l'obbligo dell'Amministrazione di attivare il contraddittorio endoprocedimentale, pena l'invalidità dell'atto, sussiste esclusivamente in relazione alle ipotesi, in cui tale obbligo sia previsto da specifica norma di legge». Pertanto, le Sezioni Unite, con la sentenza n. 24823/2015, hanno sostenuto che il contraddittorio preventivo debba essere attuato solo se esplicitamente riconosciuto dalla normativa nazionale, come nel caso degli accertamenti in materia di studi di settore o degli accertamenti sintetici (BRUZZONE M., "Torna al vaglio della consulta il contraddittorio preaccertativo nelle indagini "a tavolino"— l'art. 12, comma 7, della legge n. 212/2000 è davvero incostituzionale?", in *GT-Rivista giuridica di Diritto tributario*, marzo 2016, pagg. 249 e ss.). L'art. 12 comma 7 dello Statuto, nell'interpretazione datane dalla sentenza n. 24823 del 2015, non avrebbe consentito di affermare «un generalizzato obbligo di contraddittorio endoprocedimentale a carico dell'Amministrazione fiscale». Nonostante con la sentenza n. 24823/2015 sia stata stabilita la necessità del contraddittorio preventivo per i tributi armonizzati, si è affermato, al contempo, che questo principio può essere applicato solo nel caso in cui sia previsto da specifiche norme interne per i tributi non armonizzati, escludendo dunque il confronto tra il contribuente e l'Amministrazione finanziaria quando la verifica

fiscale avviene presso l'Ufficio impositivo, come nei controlli "a tavolino". In sintesi, la sentenza n. 24823/2015 ha messo in luce diverse criticità e difficoltà interpretative, rappresentando una significativa, quanto inaspettata, battuta d'arresto rispetto al processo espansivo del principio del contraddittorio endoprocedimentale in ambito tributario. Va, intanto, ricordato che sia per i tributi armonizzati che per quelli non armonizzati viene comunemente adottato uno stesso procedimento. Seguendo le coordinate interpretative fornite dalla Suprema Corte con la sentenza n. 24823/2015, ne conseguirebbe, dunque, che l'omissione del contraddittorio endoprocedimentale andasse, paradossalmente, a comportare una nullità parziale dell'atto impositivo, limitatamente cioè ai soli tributi armonizzati. Ad esempio, se la pretesa relativa al pagamento dell'IVA sarebbe illegittima per violazione del contraddittorio, viceversa, la pretesa relativa al pagamento dell'IRPEF (o IRES) e dell'IRAP non sconterebbe lo stesso profilo di illegittimità procedimentale, in quanto l'Amministrazione finanziaria non avrebbe l'obbligo di confrontarsi preventivamente con il contribuente per gli accertamenti effettuati "a tavolino", in assenza di una norma interna che espressamente lo imponga (SAMMARTINO S., "Il diritto al contraddittorio endoprocedimentale", in *Rassegna tributaria*, aprile 2016, pagg. 986 e ss.). Una soluzione questa che già sotto il profilo della prassi applicativa appare irragionevole e difficile da attuare, perché presupporrebbe che un accertamento basato su una verifica fiscale effettuato "a tavolino", ossia presso gli uffici dell'Amministrazione finanziaria, concedesse garanzie differenziate al contribuente a seconda del tributo in questione. E ciò non sarebbe accettabile, né ragionevole. Il contraddittorio endoprocedimentale non può essere applicato occasionalmente, a seconda del tributo, essendo l'attività accertativa unitaria. Inoltre, il rapporto con gli artt. 3, 24 e 97 della Costituzione, rappresenta un altro aspetto critico della sentenza in esame, in quanto non è accettabile la tesi, sostenuta nella sentenza n. 24823/2015, secondo cui il principio del contraddittorio endoprocedimentale non sia direttamente estrapolabile dall'art. 97 Cost. Vi si legge, infatti, che «l'art. 97 Cost. non reca, in alcuna delle sue articolazioni, il benché minimo indice rivelatore dell'indefettibilità del contraddittorio endoprocedimentale». Ma, al contrario di quanto sostenuto dalla Suprema Corte di Cassazione con la sentenza n. 24823/2015, è fondamentale riconoscere l'importanza di garantire un "giusto procedimento" anche in materia tributaria. Non è possibile trascurare, infatti, l'importanza di un'Amministrazione finanziaria che segua il "buon andamento" della procedura e della condotta e di conseguenza è doveroso prevedere il contraddittorio preventivo prima dell'emissione di ogni atto impositivo, come strumento capace di garantire la correttezza dell'avviso di accertamento (LOVISOLO A., "Sulla c.d. "utilità" del previo contraddittorio endoprocedimentale", in *Diritto e pratica tributaria*, febbraio 2016, pagg. 719 e ss.). In più, la sentenza n. 24823/2015 implica che, nei sessanta giorni successivi alla notifica del verbale di accertamento, il contraddittorio preventivo tra il contribuente e l'Amministrazione finanziaria andrebbe garantito esclusivamente a seguito di

indagini, controlli e ispezioni svolte presso il luogo in cui il contribuente svolge la propria attività, come previsto letteralmente dall'art. 12 comma 7 dello Statuto, nella versione all'epoca vigente. La Suprema Corte non ha tenuto conto del fatto che, prima ancora che nell'art. 12 dello Statuto, il principio del contraddittorio preventivo trova fondamento nel precedente art. 6, comma 2, il quale implica l'obbligo di informare il contribuente anche quando l'indagine sia svolta "a tavolino" e nell'art. 10 che valorizza i principi di correttezza, collaborazione e buona fede, sempre allo scopo di favorire il dialogo tra le parti coinvolte nel procedimento.

5. LA SENTENZA N. 47 DEL 2023 DELLA CORTE COSTITUZIONALE

È con la sentenza della Corte Costituzionale n. 47 del 21 marzo 2023 che si è davvero avuto un punto di svolta in tema di contraddittorio endoprocedimentale in ambito tributario, in quanto, con tale pronuncia, la Corte ha di fatto "suggerito" al legislatore di migliorare il sistema tributario attraverso la generalizzazione del principio del contraddittorio preventivo. In un primo momento, il giudice a quo aveva evidenziato che un'interpretazione dell'art. 12, comma 7, dello Statuto conforme a Costituzione, ovvero orientata a estendere la sua applicabilità oltre gli accertamenti che seguono ispezioni, accessi e verifiche dirette presso il contribuente, sarebbe stata ostacolata dalla giurisprudenza precedente, in particolare dalla sentenza della Corte di Cassazione del 9 dicembre 2015, n. 24823, fautrice della distinzione tra tributi armonizzati e tributi non armonizzati ai fini dell'applicazione del contraddittorio preventivo (COLLI VIGNARELLI A., "Il contraddittorio endoprocedimentale e l'idea" di una sua "utilità" ai fini dell'invalidità dell'atto impositivo", in *Rivista di Diritto tributario*, 2017, pagg. 21 e ss.). Secondo la Cassazione l'obbligo del contraddittorio endoprocedimentale, ex art. 12, comma 7 dello Statuto del contribuente, come già visto, non sarebbe stato applicabile nel caso di indagini "a tavolino", in quanto non esplicitamente contemplato dalle norme di diritto interno. Pertanto, esso avrebbe potuto trovare applicazione solamente in ipotesi di "accessi, ispezioni e verifiche" presso i locali del contribuente, salvi i "casi di particolare e motivata urgenza" (COLLI VIGNARELLI A., "La Cassazione torna a pronunciarsi in tema di violazione del contraddittorio endoprocedimentale in assenza di motivi d'urgenza", in *Rivista Telematica di diritto tributario*, 2019, pagg. 273 e ss.). L'ostacolo dettato dalla sentenza n. 24823/2015 della Cassazione, a parere della Corte Costituzionale, avrebbe generato una evidente violazione dell'art. 3 Cost., in forza di una disparità di trattamento ingiustificata. Tali principi erano, in realtà, già stati espressi anche dalla Corte di Cassazione, con le sentenze n. 18184 del 29 luglio 2013 (TUNDO F., "Illegittimo l'atto impositivo emesso "ante tempus": le Sezioni Unite chiudono davvero la questione?", in *Corriere tributario*, 2013, pagg. 2825 e

ss.; TESAURO F., “In tema di invalidità dei provvedimenti impositivi e di avviso di accertamento notificato ante tempus”, in *Rassegna tributaria*, 2013, pagg. 1129 e ss.) e n. 19667 del 18 settembre 2014. In particolare, con quest’ultima pronuncia la Cassazione aveva affermato che «il diritto al contraddittorio, ossia il diritto del destinatario del provvedimento ad essere sentito prima dell’emanazione di questo, realizza l’inalienabile diritto di difesa del cittadino, presidiato dall’art. 24 Cost., e il buon andamento dell’amministrazione, presidiato dall’art. 97 Cost.». La Consulta, al fine di affermare l’importanza del principio del contraddittorio, ha ripreso gli stessi concetti, sottolineando che il contraddittorio endoprocedimentale, in quanto manifestazione del principio del “giusto procedimento”, ha acquisito un’importanza fondamentale in ambito tributario. Se da un lato, infatti, punta a implementare l’efficacia dell’accertamento fiscale, contribuendo al corretto funzionamento dell’Amministrazione finanziaria, dall’altro, salvaguarda i diritti dei contribuenti, consentendo loro di correggere eventuali errori a proprio sfavore. Dunque, per la Corte Costituzionale, la ratio del contraddittorio endoprocedimentale, risiede nella necessità di assicurare l’efficienza e l’efficacia dell’azione amministrativa e non nella natura delle verifiche condotte dall’Amministrazione finanziaria. In egual misura, anche la distinzione nel trattamento dei tributi armonizzati e non armonizzati risulta irragionevole. Ciononostante, la Corte non ha ritenuto consono generalizzare il principio del contraddittorio tramite una sua sentenza, in quanto questo «potrebbe creare disfunzioni nel sistema tributario, imponendo un’unica tipologia partecipativa per tutti gli accertamenti, anche “a tavolino»». La Corte Costituzionale, al termine dell’analisi, ha dichiarato dunque inammissibile la questione di legittimità sollevata dal giudice a quo, sperando in un intervento del legislatore volto a colmare le lacune palesate.

6. IL CONTRADDITTORIO PROCEDIMENTALE QUALE PRINCIPIO DI CARATTERE GENERALE: LA SVOLTA

A colmare le lacune segnalate dalla Corte, in effetti, ci ha pensato fin da subito il legislatore tributario che, a seguito della sentenza “monito” della Corte Costituzionale n. 47/2023 e dell’approvazione della legge delega per la riforma del sistema fiscale, si è effettivamente attivato. In attuazione della legge n. 111/2023, è stato approvato dal Governo il D. Lgs. n. 219/2023 (“Modifiche allo statuto dei diritti del contribuente”) con il quale, a partire dal 18 gennaio 2024, è stato generalizzato il principio del contraddittorio procedimentale, attraverso l’introduzione dell’art. 6-bis nello Statuto dei diritti del contribuente e la contestuale abrogazione dell’art. 12, comma 7. Il dovere dell’Ufficio impositivo di garantire il contraddittorio, ad oggi, riguarda “tutti gli atti autonomamente impugnabili dinanzi agli organi della giurisdizione tributaria”. Com’è evidente, la locuzione

richiama l'elenco di cui all'art. 19, comma 1 del D. Lgs. n. 546/1992. Nonostante ciò, è presente una restrizione. Infatti, appaiono espressamente esclusi dall'obbligo del contraddittorio endoprocedimentale tutti gli "atti automatizzati", "sostanzialmente automatizzati", "di pronta liquidazione", "i casi motivati di fondato pericolo per la riscossione" e "di controllo formale delle dichiarazioni". Nella fase di contraddittorio preventivo è previsto l'invio, da parte dell'Ufficio, di una bozza dell'atto impositivo, che è possibile funga da anticipazione di quell'atto di accertamento finale che verrà eventualmente emesso dopo la procedura amministrativa. Dal momento della ricezione della bozza, il contribuente ha 60 giorni di tempo per presentare le proprie controdeduzioni e osservazioni, ossia per consultare e ottenere una copia degli atti del fascicolo, senza che nel frattempo sia consentito emettere un qualsivoglia atto di natura accertativa. La più importante novità apportata dal D. Lgs. n. 219/2023 riguarda il comma 4 dell'art. 6-bis, a norma del quale "L'atto adottato all'esito del contraddittorio tiene conto delle osservazioni del contribuente ed è motivato con riferimento a quelle che l'Amministrazione ritiene di non accogliere". Infatti, questa disposizione rappresenta un punto di svolta per l'estensione del principio del contraddittorio preventivo nel procedimento accertativo tributario alla (quasi) generalità degli accertamenti. Appare utile ricordare che il termine dell'avviso di accertamento, secondo l'abrogato art. 12 comma 7 dello Statuto dei diritti del contribuente, ottemperava ad una duplice funzione: da una parte garantiva al contribuente il diritto di esporre la propria versione dei fatti prima dell'emissione dell'atto impositivo e dall'altra richiedeva anche all'Amministrazione finanziaria di utilizzare pienamente i propri poteri istruttori, esaminando attentamente le prove contenute nel processo verbale di constatazione ed evitando di riprodurre acriticamente il contenuto nella motivazione dell'avviso di accertamento (CIMINO F., "L'avviso di accertamento emanato prima della scadenza del termine previsto per il contraddittorio anticipato: tra nullità ed inesistenza giuridica", in *Diritto e pratica tributaria*, III, 2009, pag. 447). Sebbene la previsione stringente di cui all'art. 12 comma 7, però, la prevista scadenza poteva essere elusa dalla previsione dei "casi di particolare e motivata urgenza", nei quali era possibile adottare direttamente l'atto impositivo prima dell'epilogo dei sessanta giorni. Nonostante, infatti, l'art. 12 comma 7 evidenziasse l'importanza della partecipazione del contribuente nei termini previsti, non disponeva niente nel caso di mancata osservanza della scadenza. In realtà, l'inosservanza dell'abrogato art. 12 comma 7 da parte dell'Amministrazione finanziaria è stata interpretata dalla giurisprudenza quale motivo di illegittimità dell'atto impositivo emesso "ante tempus". Già nella sentenza n. 6088/2011, la Corte di Cassazione era intervenuta in merito, stabilendo che "ai sensi del combinato disposto di cui alla L. n. 212 del 2000, art. 12, comma 7, e alla L. n. 241 del 1990, artt. 3 e 21 septies, l'avviso di accertamento emanato prima della scadenza del termine dei sessanta giorni, da parte degli organi di controllo, non è per ciò stesso nullo ma, atteso il generale obbligo di motivazione degli atti amministrativi— ivi

compresi quelli dell'Amministrazione Finanziaria-, tale è da considerarsi solamente laddove non rechi motivazione sull'urgenza che ne ha determinato una siffatta adozione". Sempre la Cassazione, più recentemente, nell'ordinanza n. 15843/2020 ha statuito, riguardo il termine dilatorio di sessanta giorni previsto dall'art. 12 comma 7 dello Statuto, che "detto termine è posto a garanzia del pieno dispiegarsi del contraddittorio procedimentale, il quale costituisce primaria espressione dei principi, di derivazione costituzionale, di collaborazione e buona fede tra Amministrazione finanziaria e contribuente ed è diretto al migliore e più efficace esercizio della potestà impositiva". Ecco, quindi, che sono stati introdotti i successivi artt. 7-bis, 7-ter e 7-quater, per colmare il vuoto di una disciplina detagliata circa i vizi di invalidità degli atti dell'Amministrazione finanziaria. In primis, a norma dell'art. 7-bis, gli atti dell'Amministrazione finanziaria sono annullabili per violazione di legge, compresi le norme riguardanti la competenza, il procedimento, la partecipazione del contribuente e la validità degli atti. In secundis, a norma dell'art. 7-ter, gli atti dell'Amministrazione finanziaria sono nulli qualora siano affetti da difetto assoluto di attribuzione, se siano adottati in violazione o elusione di giudicato o nel caso in cui presentino ulteriori vizi di nullità introdotti da successive disposizioni di legge. L'art. 7-quater chiarisce, anche, che l'omissione o l'errata indicazione delle informazioni richieste dall'art. 7, comma 2 dello Statuto dei diritti del contribuente non costituisce vizio di annullabilità dell'atto, ma viene meramente considerata alla stregua di una irregolarità.

7. CONCLUSIONI

Il diritto tributario, grazie al rilevante contributo della dottrina e della giurisprudenza, è notevolmente mutato nei suoi caposaldi, portando il contraddittorio preventivo ad essere un principio immanente dell'ordinamento. Le nuove norme sul contraddittorio preventivo, introdotte dal Decreto delegato in materia di accertamento, si applicheranno con riferimento agli atti emessi dal 30 aprile. Si tratta di una svolta epocale nei rapporti tra Fisco e contribuenti nelle fasi di controllo e accertamento tributario, con l'allargamento delle chance di definizione anticipata, agevolata dal dialogo tra le parti coinvolte. L'effetto che dovrebbe risulterne è duplice: da un lato una sensibile riduzione del contenzioso in carico alle Corti di Giustizia Tributaria e, dall'altro, maggiori celerità e certezza nella riscossione delle somme definitivamente liquidate. Tuttavia, il condizionale è d'obbligo proprio in ragione delle numerose novità portate dai decreti sull'accertamento e sullo Statuto dei diritti del contribuente nonché alla luce delle fattispecie escluse dall'applicazione del nuovo articolo 6-bis dello Statuto del contribuente: il 24 aprile il MEF ha approvato infatti il Decreto che completa un fondamentale tassello della riforma fiscale individuando ben 14 tipologie di atto che non saranno precedute dal nuovo contraddittorio informato ed effettivo. Con tale

decreto, in corso di pubblicazione in G.U. sono individuati, come anticipato nel paragrafo precedente, gli atti automatizzati, sostanzialmente automatizzati, di pronta liquidazione e di controllo formale delle dichiarazioni, autonomamente impugnabili che non sono preceduti dal contraddittorio informato ed effettivo. Il decreto chiarisce che si considera automatizzato e sostanzialmente automatizzato ogni atto emesso dall'Amministrazione finanziaria riguardante esclusivamente violazioni rilevate dall'incrocio di elementi contenuti in banche dati nella disponibilità della stessa Amministrazione. La paura personale è che l'Amministrazione possa non rispettare alla lettera quanto previsto dal decreto, non prevedendo il contraddittorio anche in tutti gli altri casi in cui la violazione sia individuata da incrocio di dati che non rientrano nella disponibilità dell'Amministrazione stessa. Dunque, a mio modo di vedere, le aspettative di poter giungere, finalmente, ad un obbligo generalizzato per l'Amministrazione finanziaria di instaurare il contraddittorio procedimentale sono state smentite dal decreto del MEF in corso di pubblicazione, che sembra profilare un eccessivo limite pratico-applicativo delle nuove disposizioni ed un sostanziale tradimento di quel "New Deal" nei rapporti tra contribuenti e Amministrazione, nonostante la precisazione secondo la quale "restano ferme, in ogni caso, le altre forme di contraddittorio, di interlocuzione preventiva e di partecipazione del contribuente al procedimento amministrativo, previste dall'ordinamento tributario".

8. BIBLIOGRAFIA

- ACCORDINO P., "Problematiche applicative del "contraddittorio" nei procedimenti tributari", Giuffrè, 2018;
- BRUZZONE M., "Torna al vaglio della consulta il contraddittorio preaccertativo nelle indagini "a tavolino"— l'art. 12, comma 7, della legge n. 212/2000 è davvero incostituzionale?", in *GT-Rivista giuridica di Diritto tributario*, marzo 2016;
- COLLI VIGNARELLI A., "Il contraddittorio endoprocedimentale e l'idea di una sua "utilità" ai fini dell'invalidità dell'atto impositivo", in *Rivista di Diritto tributario*, 2017;
- LOVISOLO A., "Sulla c.d. "utilità" del previo contraddittorio endoprocedimentale", in *Diritto e pratica tributaria*, febbraio 2016;
- MARCHESELLI A., "Ogni tipo di atto del Fisco va preceduto dal contraddittorio, a pena di nullità", in *Ipsos Quotidiano*, 25 settembre 2014;
- SAMMARTINO S., "Il diritto al contraddittorio endoprocedimentale", in *Rassegna tributaria*, aprile 2016;
- SATTA F., "Contraddittorio e partecipazione nel procedimento amministrativo", 2020;
- TESAURO F., "In tema di invalidità dei provvedimenti impositivi e di avviso di accertamento notificato ante tempus", in *Rassegna tributaria*, 2013;
- TUNDO F., "Illegittimo l'atto impositivo emesso "ante tempus": le Sezioni Unite chiudono davvero la questione?", in *Corriere tributario*, 2013.

Capítulo 10. EQUILIBRIO ENTRE TECNOLOGÍA Y TRADICIÓN: LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN EL SISTEMA UNIVERSITARIO

Lucía Martín Montes

Profesora Sustituta Interina del Departamento de Organización de Empresas, Marketing y Sociología de la Universidad de Jaén

Cristina Ortega Rodríguez

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Jaén

Ana Licerán Gutiérrez

Profesora Titular del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Jaén

Antonio Moreno Albarracín

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial (IA, en adelante) ha irrumpido de forma sibilina pero contundente, sin prisa pero sin pausa, en todos los ámbitos de nuestra vida. Tal vez no sea ya el momento de plantearnos si estamos o no de acuerdo con su uso y la forma en que se nos ha dado a conocer, sino que nos vemos empujados a convivir con esta herramienta tratando de llegar a un acuerdo de mutuo respeto. El ámbito de la docencia universitaria no puede mostrarse ajeno a ella. La implementación de la IA en el sistema universitario presenta un potencial relevante que ha de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, propiciando con ello hacer frente a nuevos retos en la educación superior (Cruz, 2023).

La enseñanza universitaria debe encontrarse ávida para atender continuos cambios en la medida que van surgiendo nuevos avances tecnológicos. Nos encontramos con ello en un campo en el que se hace obligatorio la revisión de los métodos de la enseñanza tradicional, de manera que las universidades afronten los desafíos actuales en la era de la información (Tinoco-Plasencia, 2023).

Surge, en este entorno, unos complejos interrogantes en relación a la aplicación de la IA en el ámbito de la docencia universitaria, por lo que conviene reflexionar en torno a diversas cuestiones: ¿va a sustituir la labor del docente o es solo un complemento y una herramienta colaborativa?, ¿el esfuerzo adicional para el profesorado puede implicar un cierto nivel de rechazo y, consiguientemente, su no aplicación?, ¿supone un abandono de aspectos hasta ahora esenciales en la labor docente, tales como las emociones, la motivación, la cercanía alumnado/docente, provocando la deshumanización del proceso?, ¿cuales son las barreras a determinar para un empleo ético de la IA?

La pretensión última de este trabajo es conocer la percepción que el alumnado de la Universidad de Jaén tiene de la IA, así como su experiencia, para tratar de adentrarnos en el conocimiento del problema y, en la medida de lo posible, dar respuesta a los anteriores interrogantes como retos esenciales que nos permitan concluir en relación a la IA en el ámbito de la docencia universitaria.

El debate actual se encuentra en plena efervescencia. Por un lado se encuentran quienes defienden que la IA tiene la capacidad de cambiar sustancialmente el contexto académico, mejorando el proceso de aprendizaje (Castillo et al. 2023) y constituyéndose en un factor esencial de mejora de la enseñanza universitaria. Frente a ello, se genera una preocupación creciente en relación a la situación del rol del profesorado y de las condiciones éticas en las que la IA pueda interferir. Cuestiones como ética, responsabilidad y emociones se aúnan formando un cóctel de elevada complejidad. Sólo el tiempo nos dirá si el camino cogido fue el correcto. En todo caso, solo con estudios y análisis rigurosos podremos avanzar en este ilusionante trayecto hacia no sabemos donde.

2. MARCO TEÓRICO

La IA ha experimentado un auge sin precedentes en los últimos años en todos los campos. También en el ámbito de la educación, y en concreto, en la educación superior, se está implantando como una herramienta de la práctica habitual, dada su capacidad mucho mayor que otras herramientas para transformar la educación mejorando la experiencia de aprendizaje (Bates et al., 2020; Lynch, 2017; Renz, Hilbig, 2021; Airaj 2024; Wang, Sun, Chen, 2023). La IA aplicada a la educación se concibe como un sistema computacional capaz de involucrarse en el proceso humano de aprendizaje, adaptación, síntesis y autocorrección, usando datos para procesar tareas complejas (Renz, Hilbig, 2021). Se basa en el principio de que cualquier aspecto del aprendizaje puede ser descrito con tal nivel de precisión que una máquina puede simularlo (Zawacki-Richter et al., 2019).

Más específicamente, la literatura ha señalado cinco áreas en las cuales la IA sirve para conseguir mejores resultados académicos: mejores calificaciones, mejor acceso, mayor capacidad de retención del estudiantado, menor coste del sistema y disminución de los tiempos necesarios para lograr los objetivos (Klutka, Ackerly, Magda, 2018; Bates et al., 2020). Esto ocurre porque se puede utilizar como un interlocutor inteligente que facilita el diálogo con el estudiante, dándole un feedback rápido y preciso (Lynch 2017; Zawacki-Richter et al., 2019), liberando al educador de tareas más complejas para permitirle centrarse en aspectos esenciales del proceso educativo (Klutka, Ackerly, Magda, 2018; Airaj, 2024).

Existen una serie de aspectos de la labor docente donde la IA mejora el proceso de aprendizaje (Zawacki-Richter et al., 2019; Airaj, 2024; Crompton, Burke, 2023):

-Diseño de entornos de aprendizaje: el uso de IA para la docencia facilita la presentación y gestión de contenidos, así como la evaluación de su comprensión, pudiéndose centrar el profesorado en desarrollar habilidades de alto nivel para el estudiantado (Bates et al., 2020). Se podrá ofrecer, por tanto, un entorno de aprendizaje más integrador, adaptado, personal y flexible, que complemente el sistema tradicional (Renz, Hilbig, 2021). Esta aplicación ha recibido el nombre de sistemas inteligentes de aprendizaje, e incluyen el aprendizaje flexible, personalizado, adaptativo y a través de tecnologías (Cheung et al., 2021; Airaj, 2024). Así, se puede personalizar el contenido del aprendizaje creando realidades virtuales y entornos gamificados que puedan ser supervisados por los tutores (Pérez et al., 2017; Renz, Hilbig, 2021; Zawacki-Richter et al., 2019; Luckin, Holmes, 2016). Para ello, es crucial implicar al estudiantado en la personalización de su entorno de aprendizaje, haciéndole capaz de identificar y aplicar los métodos de aprendizaje que más le favorezcan y más útiles le sean (Avella et al., 2016; Maselena et al., 2018; Renz, Hilbig, 2021).

-Detección precoz de problemas: un ejemplo donde puede incidir la IA es en la identificación temprana de las dificultades de aprendizaje y la probabilidad de fracaso educativo para poder tomar medidas correctivas con anticipación (Lynch, 2017; Tsai et al., 2020; Wu, Tsai, 2019; Akçapınar, Altun, Aşkar, 2019), lo cual evitaría elevadas tasas de abandono educacional (Tsai et al., 2020). Este hecho mejora los modelos tradicionales usados para la previsión del fracaso basados en datos tomados fundamentalmente a posteriori que, si bien son de utilidad para determinar las variables, son menos precisos y oportunos para corregir a tiempo que los datos en tiempo real de la IA (Akçapınar, Altun, Aşkar, 2019).

-Tutorización del alumnado: además, la IA permite desarrollar los sistemas de tutorización inteligente, que se pueden usar para estimular la tutorización personalizada estudiante a estudiante (Zawacki-Richter et al., 2019; Airaj, 2024). Específicamente, este sistema se basa en la IA para tutorizar, proponer las actividades que mejor encajan a las necesidades cognitivas del alumnado y proporcionar feedback oportuno sin necesidad de que el tutor tenga que estar necesariamente presente (Luckin, Holmes, 2016). Con estos

sistemas de tutorización inteligente, el alumnado puede desarrollar mejor las habilidades de nivel superior y mejorar su implicación en la asignatura, así como su capacidad de comunicación y el propio proceso de aprendizaje (Airaj, 2024).

-Fomento del trabajo colaborativo: la IA es también útil en el campo del trabajo colaborativo, animando al estudiantado a articular y justificar su pensamiento reflejándolo en otras explicaciones para resolver las diferencias a través del diálogo constructivo, compartiendo conocimiento con otros miembros del grupo (Luckin, Holmes, 2016).

-Mejora del sistema de evaluación: por último, también puede agilizar la evaluación, especialmente de tipo formativo, gracias al feedback en tiempo real que recibe el alumnado (Zawacki-Richter et al., 2019; Luckin, Holmes, 2016). Así, se utilizan técnicas como el fallo productivo (permitir al alumnado explorar un concepto y cometer errores antes de mostrar la respuesta correcta), feedback personalizado por cada acción realizada que adapta la tarea al nivel de logro y dificultad de cada estudiante, y utilización de métricas para medir el grado de consecución del objetivo de aprendizaje (Luckin, Holmes, 2016). Esto hace que la IA pueda llevar a cabo tareas de evaluación con grandes niveles de eficiencia, si bien se consideran más aplicables a grupos con un mayor número de alumnos (Zawacki-Richter et al., 2019).

No obstante, es importante no perder el foco de referencia, ya que en muchas ocasiones el uso de IA busca meramente reducir costes (entre ellos, el propio personal de educación) a través de la automatización (Diamandis, Kotler, 2020; Zawacki-Richter et al., 2019). Debería servir como un apoyo a la labor docente, pero no para reemplazar al propio docente (Bates et al. 2020; Luckin, Holmes, 2016; Airaj, 2024).

El camino a recorrer para que la IA se adapte correctamente a la docencia es largo. El motivo es que se requiere un cambio de mentalidad, ya que en la actualidad la mayoría de aplicaciones con IA que se usan en el ámbito docente no están diseñadas y desarrolladas por docentes, sino por informáticos, y se basan en un enfoque de corte más memorístico y cognitivamente pasivo, facilitando la presentación de contenidos y no de experimentación y aprendizaje activo (Zawacki-Richter et al., 2019; Lynch, 2017; Renz, Hilbig, 2021; Airaj, 2024). Además, los contenidos deben presentarse al alumnado con el contenido preciso, personalizado y adaptado al estudiantado, y en el momento preciso (Lynch 2017) y con una apropiada motivación y contexto relevante de aprendizaje que permita desarrollar habilidades socioemocionales más allá de la mera capacidad cognitiva (Bates et al., 2020). Para todo esto, el propio profesorado debe formarse, desaprender lo aprendido hasta ahora y reaprender adaptándose a las nuevas posibilidades de estas tecnologías y al entorno de aprendizaje cambiante al que se enfrenta (Wheeler, 2015; Renz, Hilbig, 2021).

Las tecnologías de IA aplicadas a educación suelen focalizarse sólo en el dominio racional, priorizando aspectos cognitivos y reemplazando la docencia más emocional, pero

las emociones son parte de la experiencia de aprendizaje (Lynch, 2017; Cheung et al., 2021). Así, se ha demostrado que el aprendizaje mejora cuando el estudiantado siente que es importante para el profesorado y es tratado como persona individual con sus propios intereses y sentimientos (Bates et al., 2020).

Además, para que las aplicaciones educativas de IA sean apropiadas, es necesario que los datos que recoge y trata cumplan con las llamadas 5Vs: volumen, velocidad, variedad, valor y veracidad (Renz, Hilbig, 2021). Además, es preciso regular correctamente la protección de los datos del estudiantado que se recogen para la creación de algoritmos en IA (Zawacki-Richter et al., 2019). En definitiva, el peligro puede venir de concebir los datos y la codificación como un absoluto en lugar de como una guía que apoya la labor docente (Selwyn, 2016).

En cuanto a las barreras de la aplicación de la IA en el entorno educativo, se han señalado varias barreras, como pueden ser la falta de liderazgo, la desigual motivación para involucrarse en su uso, un adecuado diseño pedagógico, la necesidad de entrenamiento y formación por parte del profesorado, la falta de pruebas sobre su validez en el proceso de aprendizaje, y la necesidad de incluirla en la propia estrategia del centro educativo (Tsai, Gasevic, 2017).

Como conclusión, resulta imprescindible tener en cuenta un informe ético en la utilización de la tecnología artificial en el ámbito de la educación (Zawacki-Richter et al., 2019; Airaj, 2024), considerando las posibles disrupciones, riesgos y beneficios de su uso (Airaj, 2024). Bien utilizada, la IA puede suponer un importante capital para desarrollar la autoeficacia, creatividad y resultados académicos del estudiantado (Wang, Sun, Chen, 2023), pero un uso incorrecto podría tener consecuencias no deseadas, logrando los efectos contrarios (Wise et al., 2024).

En este estudio se pretende analizar la opinión del estudiantado sobre las mejoras docentes que supone el uso de la IA, así como su percepción sobre los retos y dificultades a las que se enfrenta, o sus posibles desventajas. El estudiantado es, en definitiva, el protagonista de su proceso de aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

El objetivo principal de este estudio se centra en identificar cuál es la percepción del alumnado de la Universidad de Jaén (en particular, en titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas relativas a la rama empresarial y en la Escuela Politécnica Superior) y cómo ha experimentado la implantación de la IA en el transcurso de sus estudios. Para ello, se les ha facilitado un cuestionario que ha permitido recabar su opinión al respecto.

Los datos se han obtenido durante el segundo cuatrimestre del curso 2023/2024 a través de un cuestionario elaborado mediante Google Forms compuesto por un total de 15 preguntas, anónimo, que se ha distribuido al alumnado en clase a través de un código QR (véase figura 1) para su cumplimentación.

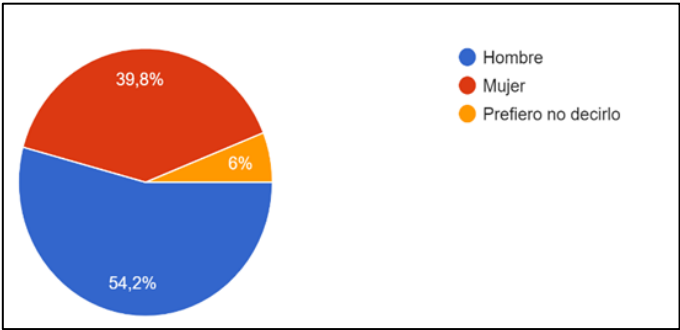
Figura 1: Código QR facilitado a los alumnos



Fuente: Autores

El total de respuestas obtenidas han sido 83, de los cuales un 52,4% (45 de 83) han sido hombres, un 39,8% (33 de 83) han sido mujeres y un 6% (5 de 83) ha preferido no decirlo (véase Figura 2).

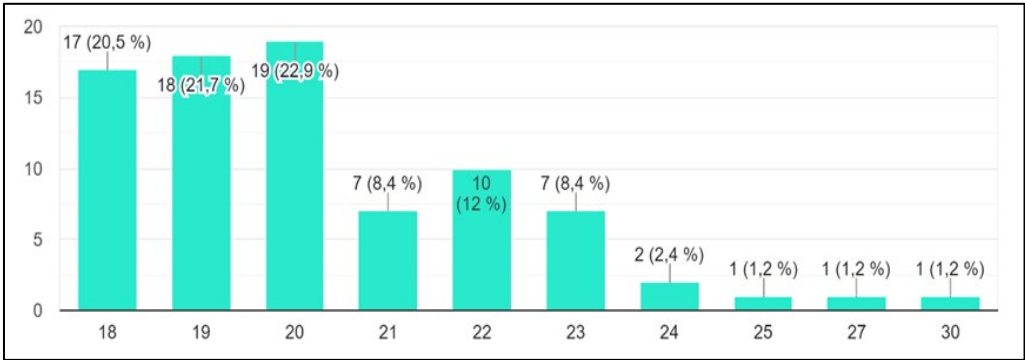
Figura 2: Distribución de respuestas por género
(Pregunta 1.- Si lo desea, indique su género)



Fuente: Autores

El rango de edades ha estado comprendido entre los 18 y los 30 años (véase Figura 3), siendo las titulaciones participantes el Grado en Administración y Dirección de Empresas, Grado en Finanzas y Contabilidad, Doble Grado en Administración y Dirección de

Figura 3: Distribución de respuestas por rango de edad
(Pregunta 2.- Si lo desea, indique su edad)



Fuente: Autores

En la siguiente sección se presenta el análisis descriptivo de los resultados con los datos recabados en el citado cuestionario.

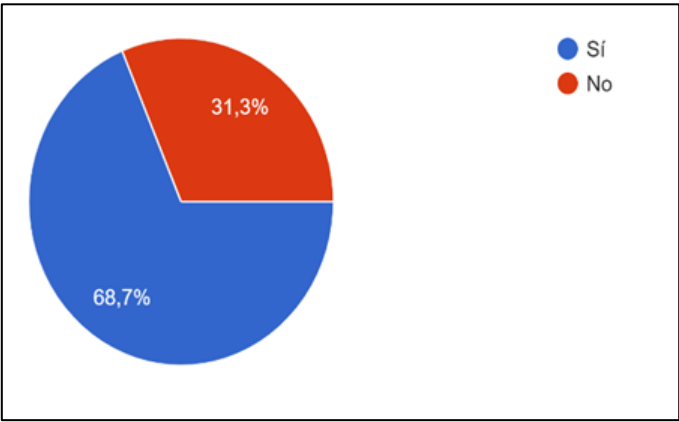
4. RESULTADOS

En este apartado se presenta un análisis descriptivo en formato de gráficos a través de los cuales se va a observar y detallar la percepción del alumnado sobre la aplicación de la IA en los estudios universitarios.

Con el fin de evidenciar la percepción de los mismos se les ha formulado un total de 15 preguntas, de las cuales 12 de ellas se relacionaban exclusivamente con la IA, y más concretamente sobre aspectos relativos a su familiarización con el concepto, a la posibilidad de mejorar la calidad de la enseñanza universitaria, ventajas de su aplicación en dicho nivel educativo, preocupaciones, desafíos y recomendaciones al respecto. A continuación, se lleva a cabo un análisis más detallado de los aspectos previamente detallados.

En lo que respecta a la familiarización con el concepto de IA, cabe destacar que de entre las 83 respuestas obtenidas 57 (68,7 %) de ellas manifiestan que sí lo están mientras que 26 (31,3%) de ellas no (véase figura 4). Es decir, más de la mitad de la muestra sí está al día de lo que implica esta herramienta.

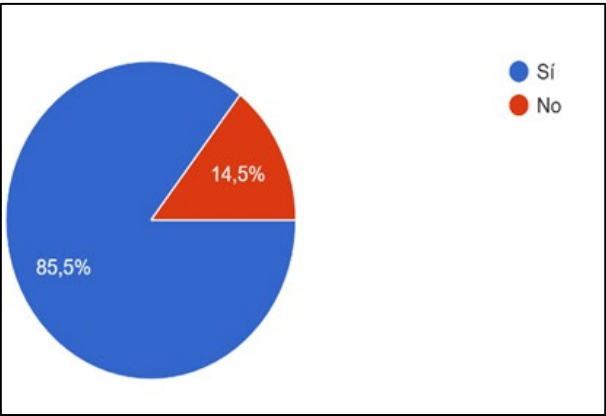
Figura 4: Familiarización con el concepto de IA (Pregunta 4.- ¿Considera usted que está familiarizado con el concepto de inteligencia artificial (IA) aplicada a la educación?)



Fuente: Autores

Además, el 85,5 % (71 de 83) de las personas encuestadas consideran que la IA puede mejorar la calidad de la enseñanza universitaria mientras que el 14,5% (12 de 83) consideran que su utilización no implicaría una mejora de la misma (véase figura 5).

Figura 5: Posibilidad de mejora de la calidad de la enseñanza universitaria (Pregunta 5.- ¿Cree que la IA puede mejorar la calidad de la enseñanza universitaria? (Por ejemplo, a través de sistemas de tutoría inteligente, personalización del aprendizaje, etc.))

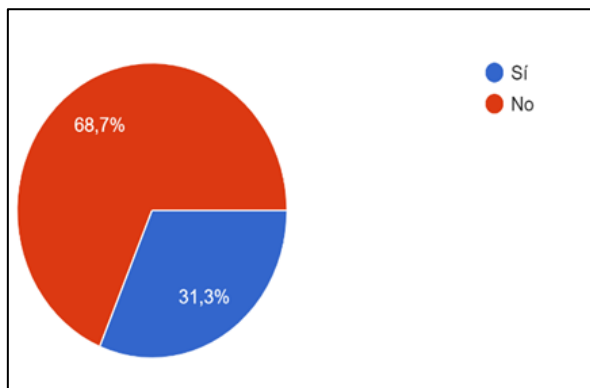


Fuente: Autores

En lo que respecta a la parte práctica de la utilización de la IA, se les plantearon dos preguntas sobre la utilización de herramientas de IA que hubieran podido utilizar en el aula universitaria. A tal respecto, un 68,7 % (57 de 83) de las respuestas contestaron que no

habían utilizado herramienta alguna mientras que un 31,3% (26 de 83) sí habían puesto en práctica alguna (véase Figura 6). De entre estas últimas se ha identificado que, mayoritariamente, la herramienta utilizada ha sido Chat GPT. Además, también se han utilizado *Monic. Ai*, *Blackbox*, *Chatbox*, *GitHub* y *Claude II*; la finalidad de su uso se ha centrado en la creación de posibles preguntas de examen, consultar dudas sobre algunos conceptos para facilitar su comprensión o la realización de los trabajos y prácticas propuestos en las diferentes asignaturas cursadas.

Figura 6: Puesta en práctica de herramientas de IA (Pregunta 6.- ¿Ha experimentado usted como estudiante algún tipo de herramienta de IA en el aula universitaria?)



Fuente: Autores

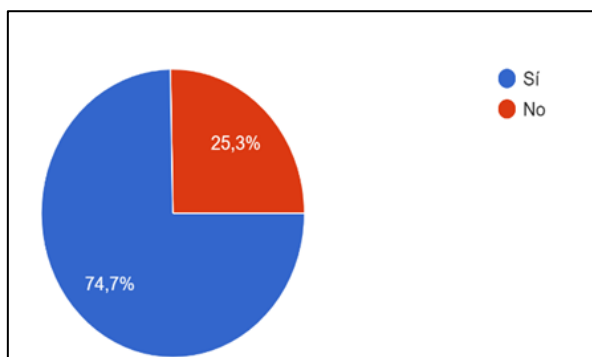
En lo que respecta a las ventajas que ofrece la aplicación de la IA en el ámbito de la docencia universitaria, diversas han sido las identificadas por los alumnos, entre las que se mencionan: obtención de un mayor conocimiento especializado en la materia, capacidad de innovación, acceso a mayor información y diversos recursos docentes, soporte eficiente para la realización de tareas y corrección de errores así como la obtención de ayuda para la elaboración más eficiente de apuntes o resúmenes del contenido.

Por otro lado, en lo que a preocupaciones o desafíos se refieren, los alumnos han puesto de manifiesto que les preocupa la posible pérdida de una docencia más personalizada, la reducción del esfuerzo del alumnado y la excesiva dependencia en la misma lo que podría incitar que el alumnado resuelva sus problemas a través de la IA sin desarrollar otras herramientas o recursos personales para ello. Además, destacan la posibilidad de no saber detectar información no fiable o no real debido a un mal uso de dicha herramienta.

Asimismo, se les preguntó sobre su opinión acerca de la preparación o no de los estudiantes universitarios para interactuar con herramientas de IA en su proceso de aprendizaje, ante lo cual un 74,7% (62 de 83) de las respuestas manifestaron una opinión

favorable al respecto, mientras que un 25,3% (21 de 83) mostraron su desconfianza en dicha preparación (véase figura 7).

Figura 7: Capacidad del estudiantado para interactuar con herramientas de IA
(Pregunta 10.- ¿Considera que los estudiantes universitarios están preparados para interactuar con tecnologías de IA en su proceso de aprendizaje?)



Fuente: Autores

Por último, por un lado se formularon preguntas sobre cómo las Universidades deberían adaptarse para integrar de manera efectiva la IA en sus programas educativos, ante lo cual las respuestas se centraron en destacar la necesidad de formar tanto a profesores como alumnos con el fin de llevar a cabo un buen manejo de dichas herramientas; además, se hace referencia a una implantación paulatina de la misma, iniciando con su uso como soporte a la hora de impartir clases o proporcionar feedback al alumno sobre el progreso de su desempeño para posteriormente incorporarla como herramienta clave en el proceso de aprendizaje pudiendo así beneficiarse todas las áreas de conocimiento.

Por otro lado, en lo que se refiere a las sugerencias facilitadas relativas al impacto de la IA en la docencia universitaria, se destaca la actitud favorable del alumnado respecto a la implantación en los estudios universitarios de este tipo de herramienta reforzando la idea de su utilización bajo niveles de control y de responsabilidad individual y colectiva, y previa preparación y formación sobre la misma, ya que consideran que inciden directamente en el proceso de aprendizaje dotándole de dinamismo, creatividad, innovación y eficiencia.

5. REFERENCIAS

AIRAJ, M., “Ethical artificial intelligence for teaching-learning in higher education”. *Education and Information Technologies*, 2024.

- AKÇAPINAR, G., ALTUN, A., and AŞKAR, P., “Using learning analytics to develop early-warning system for at-risk students”. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 16, no. 1, 2019.
- AVELLA, J. T. et al. “Learning analytics: Methods, benefits, and challenges in higher education: A systematic literature review”, *Online Learning Journal*, Vol. 20, no. 2, pp. 13–29, 2016.
- BATES, T. et al., “Can artificial intelligence transform higher education? The aim of this edition”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 17, p. 42, 2020.
- CASTILLO, R. Y., TIZA, D. R., ORELLANA, L. M., CAJIGAS, B. Z., HUAYTA, F. T., SOTA, C. Q., MUÑOZ, G. I., ACEVEDO, J. E., SERNAQUÉ, M. A., CARRANZA, C. P., & GONZÁLES, J. L. (2023). Artificial Intelligence application in Education. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 792-807
- CHEUNG, S. K. S. et al., “Shaping the future learning environments with smart elements: challenges and opportunities”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 18, no. 1, pp. 1–9, 2021.
- CROMPTON, H. and BURKE, D., “Artificial intelligence in higher education: The state of the field”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 20, no. 22, 2023.
- CRUZ, E. T. “*Impacto de la inteligencia artificial en la educación universitaria*” (Doctoral dissertation, Universidad Nacional del Altiplano). 2023
- DIAMANDIS, P. and KOTLER, S., *The Future Is Faster Than You Think: How Converging Technologies Are Transforming Business, Industries, and Our Lives*, Simon & Schuster, 2020.
- KLUTKA, J., ACKERLY, N. and MAGDA, A. J., *Artificial Intelligence in Higher Education: Current Uses and Future Applications*, Louisville : Learning House, 2018.
- LUCKIN, R. and HOLMES, W., *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*, 2016. Retrieved from : <http://discovery.ucl.ac.uk/1475756/>
- LYNCH, J., How AI Will Destroy Education, 2017. Retrieved from : <https://medium.com/buzzrobot> [accessed 28 April 2024].
- MASELENO, A. et al., “Demystifying learning analytics in personalised learning”, *International Journal of Engineering & Technology*, Vol. 7, no. 3, pp. 1124–1129, 2018.
- PEREZ, S. et al., “Identifying productive inquiry in virtual labs using sequence mining”. In : *International Conference on Artificial Intelligence in Education*, pp. 287–298, 2017.
- RENZ, A. and HILBIG, R., “Correction to: Prerequisites for artificial intelligence in further education: identification of drivers, barriers, and business models of educational technology companies (International Journal of Educational Technology in Higher Education, (2020), 17, 1”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 18, no. 1, 2021.
- SELWYN, N., *Is technology good for education?* Cambridge, MA : Polity Press, 2016.
- TINOCO-PLASENCIA, Christian Jairo. Empleo de la inteligencia artificial en la educación universitaria: una revisión sistemática. *Paideia XXI*, 2023, vol. 13, no 2, p. 359-375.
- TSAI, S. C. et al., “Precision education with statistical learning and deep learning: a case study in Taiwan”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 17, no. 1, 2020.
- TSAI, Y. S. and GASEVIC, D., “Learning analytics in higher education—Challenges and policies: A review of eight learning analytics policies”. In : *The Seventh International Learning Analytics & Knowledge Conference*. Vancouver, Canada, 2017.
- WANG, S., SUN, Z. and CHEN, Y., “Effects of higher education institutes’ artificial intelligence capability on students’ self-efficacy, creativity and learning performance”, *Education and Information Technologies*, Vol. 28, no. 5, pp. 4919–4939, 2023.
- WHEELER, S., *Learning with 'e's: Educational theory and practice in the digital age*. Carmarthen : Crown House, 2015.

- WISE, B. et al., “A scholarly dialogue: writing scholarship, authorship, academic integrity and the challenges of AI”, *Higher Education Research and Development*, Vol. 43, no. 3, pp. 578–590, 2024.
- WU, T. N. and TSAI, S. C., “The concept of precision education in Taiwan—Predicting the learning performance of college freshmen with high school learning portfolio”, *Evaluation Bimonthly*, Vol. 77, pp. 29–32, 2019.
- ZAWACKI-RICHTER, O. et al., “Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators?”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Vol. 16, no. 1, 2019.

Capítulo 11. LA ENSEÑANZA EN LA EDAD MEDIA: ESPECIAL REFERENCIA AL ESTUDIO DEL DERECHO

Alejandro Valencia Virosta

Profesor de la Universidad Europea de Madrid

*Este artículo ha sido realizado dentro del grupo de investigación de la Universidad Europea
“Manifestaciones jurídicas a través de recursos audiovisuales y otros recursos de ficción”*

1. INTRODUCCIÓN

El modelo educativo ha sufrido importantes cambios a lo largo de los siglos como consecuencia de las profundas transformaciones que ha experimentado la sociedad. Los avances sociales y los cambios políticos han inducido y modificado sustancialmente la figura y el protagonismo del maestro y, por ende, la propia enseñanza.

En ese sentido, la literatura, el teatro y el cine nos han permitido acercar al público general la importancia de la pedagogía clásica y medieval en la adquisición y producción de conocimientos enfatizándose así el necesario vínculo que ha de existir entre el maestro y su discípulo y que, lamentablemente, en la actualidad parece haberse olvidado junto con las metodologías de enseñanza clásicas teniendo graves consecuencias en el desarrollo académico de las futuras generaciones.

A este respecto, tanto la novela como su adaptación cinematográfica *El nombre de la Rosa* son un reflejo del vínculo anteriormente expuesto y por ello se considera necesario traerlo a colación. En su análisis, Violeta Guyot resalta la relación entre el maestro y su discípulo siendo éste un tema central a lo largo de toda la novela y un hecho representativo de la época medieval en el ámbito de la pedagogía. Esto es así ya que el maestro no sólo transmite un conocimiento, sino que, además, impulsa un desarrollo en la personalidad del alumno, es decir, no solo adquiere habilidades, sino que también actitudes, lo que supone su mutación y constitución de una subjetividad que estarán presentes a lo largo de toda su vida (GUYOT, V., 1998, 79-101).

Atendiendo a la enseñanza del derecho, en la obra cumbre de la literatura española -*El Quijote*- David Carrión Morillo hace especial énfasis en el *heroísmo quijotesco* que subyace en toda la novela y que empuja al protagonista a impartir justicia como uno de los motores principales para convertirse en caballero andante (CARRIÓN MORILLO, D. 2022, 1-6). Como consecuencia de ese ideal de justicia, surge paralelamente en la novela el denominado *ius quijotescum*, término acuñado por Germán Barrerio González, como un cuerpo normativo que engloba diversas y variadas ramas jurídicas como, por ejemplo, el Derecho Penal, el Derecho Civil o el Derecho del Tributario, entre otros (BARREIRO GONZÁLEZ, G., 2010).

Estos dos populares ejemplos acercan al hombre contemporáneo a tiempos pasados dónde la enseñanza y adquisición de conocimientos no era universal y, por ello, de su excepcionalidad radica su excelencia. De este modo, se procederá a realizar un análisis histórico sobre la evolución de la enseñanza a lo largo de la Edad Media exponiendo el sistema educativo medieval, la relación existente entre el maestro y el alumno y el papel de las instituciones políticas en el desarrollo pedagógico con el fin de realizar un juicio crítico sobre sus ventajas y desventajas y, en su caso, la necesaria recuperación de los valores y principios de tiempos pasados.

2. LA ENSEÑANZA EN LA EDAD MEDIA

Como advierte Antonio García y García la formación pedagógica es una de las principales preocupaciones que comparten tanto los docentes latinos como los escolásticos en la época medieval y cuya base era la transmisión de conocimientos intelectuales - especialmente a la clase dirigente y al clero - que se traducían en un entendimiento de los principales saberes que constituían la base para todo conocimiento posterior, a saber: la lectura y la escritura, en primer lugar, y la Filosofía, Derecho y Teología posteriormente (GARCÍA Y GARCÍA, A., 1987, 369-416).

En los próximos párrafos se relatará, brevemente, como se produjo el desarrollo pedagógico a través de las diferentes escuelas desde la Antigua Grecia y el Imperio Romano hasta la Edad Media.

2.1. Antecedentes históricos: Grecia y Roma

2.1.1. De la educación antigua a la educación clásica

No podemos exponer el sistema educativo imperante durante la Edad Media sin antes aludir, brevemente, a sus orígenes que se remontan a la Antigua Grecia. Sin embargo, tomaremos de partida la generación que precedió a Aristóteles y Alejandro Magno que es

cuándo podemos hablar de educación clásica y cuyo modelo perduró a través de los siglos posteriores durante la época imperial romana hasta el medievo bizantino, puesto que no existía una educación romana autónoma.

Para los griegos del periodo helenístico la educación era un pilar fundamental de la sociedad y objeto de reglamentación oficial puesto que era el requisito indispensable para tomar parte de la vida griega, es decir, con la educación los griegos adquirirían el valor pleno de ciudadano. De este modo, la educación de los jóvenes se extendía desde los 7 años hasta los 21 años (sin perjuicio del lapso temporal al alcanzar la *efebía* – el servicio militar (KIBUUKA, B., 2022, 18-51)–, es decir, la formación cívica y militar entre los 18 y 20 años) distribuidos en tres niveles de aprendizaje: letras y aritmética, estudio de los poetas y gramática y, en tercer lugar, retórica.

Antes de entrar a relatar los pormenores de la escuela primaria y la educación secundaria, hemos de resaltar que la educación griega formaba a los pupilos de manera íntegra en las diferentes artes de ahí la importancia de una enseñanza global, no meramente teórica adquiriendo una especial importancia tanto la educación artística como física. En este sentido, la educación artística implicaba el dibujo y, en mayor medida, la música (NAVARRO GONZÁLEZ, J.L., 2017, 11-48), pero, era la educación física, con un enfoque muy competitivo, la que ocupaba un papel predominante en la formación de los jóvenes griegos centrada, no en el uso de la fuerza, sino en la agilidad, velocidad, habilidad, acrobacias y movimiento como forma de adaptarse al medio e imperando el carácter lúdico e incluso religioso (CHAVERRA FERNÁNDEZ, B.E., 2013, 73-84). Sin embargo, como advierte Juan Manuel Díaz Lavado, ambas materias fueron paulatinamente retrocediendo en favor del progreso técnico que trajo consigo la especialización (DÍAZ LAVADO, J.M., 2002, 93-114).

Así el autor, centrándonos en la educación primaria y secundaria, hemos de comenzar exponiendo que esta primera comenzaba con los 7 años – ya que antes de dicha edad la educación quedaba a cargo de las madres – y destacaba por la estrecha relación que existía entre el maestro y el alumno (quien le acompañaba a lo largo del día lo que permitía mantener la disciplina y el ánimo del joven) a través de un método pedagógico basado en la progresión lógica y ordenada de lo siempre a lo complejo aprendiendo, sucesivamente, a leer, memorizar, escribir y calcular. Llegada la educación secundaria, el alumno comienza el estudio de la gramática a través del profundo análisis de los escritores clásicos (como Homero) para, posteriormente, ser capaces de componer en prosa y redactar textos originales lo que desembocaba en las tareas de retórica y que tenían como objetivo iniciarse en el mundo de la elocuencia y los estudios superiores, como la política y la rama jurídica convirtiéndose en un ciudadano de pleno derecho.

2.1.2. La educación en el Imperio Romano

Como dijimos, la educación clásica es la base de la pedagogía que en la Antigua Roma (y que perduró hasta el siglo V) transmitían sus docentes quienes, como se evidencia en la obra de Marco Fabio Quintiliano *De Institutione Oratoria*, estaban muy comprometidos con la mejora del proceso de aprendizaje y cuyas propuestas pedagógicas muestran similitudes en sus planteamientos con los actuales.

En este sentido, la investigación realizada por Miguel Ángel Novillo López (NOVILLO LÓPEZ, M.A., 2016, 125-140) narra las diferentes fases por las que debía pasar todo alumno para adquirir una formación suficiente a través de un aprendizaje progresivo sustentada sobre tres pilares: intelectual (alfabetización y aritmética), moral (respeto) y laboral (conocimiento y virtudes que todo individuo ha de poseer).

Así, en la primera fase (hasta los 7 años) – como consecuencia del proceso de socialización primaria (BALEA FERNÁNDEZ, F.J., 2021, 81-92; DÍAZ BARÓN, M., 1988, 11-26) – pese a que la tradición romana hacía recaer el peso de la instrucción de sus vástagos al paterfamilias lo cierto es que era la madre quién transmitía los primeros valores morales (PAOLONE, A.R., 2018, 35-54). Durante este periodo los infantes aprendían, antes de asistir a la escuela, lectura, escritura, cálculo, música y se desarrollaban físicamente a través del ejercicio físico.

Ya en la escuela, se aprendía gramática y aritmética gozando de un aprendizaje bilingüe (latín y griego) optándose por una metodología fundamentalmente memorística garantizando la libertad de cátedra del maestro pese a que, progresivamente, la intervención estatal fue incrementándose al ser una institución reconocida, aunque no financiada. De este modo la enseñanza se estructuraba en tres grados: elemental, medio y superior.

En el grado elemental (desde los 7 hasta los 12 años) el objetivo era alcanzar una formación básica - para el conjunto de la población - en escritura, cálculo y civismo. En el grado medio (hasta los 16 años), las clases más acomodadas continuaban sus estudios introduciendo materias auxiliares como música, astronomía, filosofía y oratoria mientras profundizaban sus conocimientos en lectura, escritura y cálculo. A la edad de los 16 años, tras recibir la toga praetexta (MEULDER, M., 2016, 862-887), el joven dedicaba un año al conocimiento y trato con la gente, es decir, a desarrollar sus habilidades sociales poniendo en práctica lo aprendido en la escuela, hasta iniciar su formación militar a los diecisiete años. Finalmente, el grado superior dotaba a los mayores de 20 años de una formación especializada en retórica y política a través de una metodología basada en la praxis incluyendo diferentes actividades como declamaciones, imitatio, elocuentia, suasoriae y controversiae con el objeto de desarrollar una carrera política.

2.2. La educación en la Edad Media

Al hablar de educación en la Edad Media lo primero en lo que pensamos es en las universidades. Sin embargo, el sistema organizativo medieval refleja un alto grado de institucionalización de la enseñanza y que comenzó con las llamadas escuelas (término heredado de la Antigüedad Clásica, en griego *sjolé*) distinguiéndose así: escuela palatina, monástica y urbana (comunal y catedralicia).

Carlomagno, deseoso de devolver al clero la posición y la dignidad que había ido perdiendo paulatinamente, desarrolló la escuela palatina con el objeto de formar – tanto intelectualmente como moralmente – a los religiosos. De esta manera, gracias a la labor realizada por Alcuino de York se fundó la Academia palatina siendo éste un lugar de encuentro entre sabios y eruditos dónde compartían sus conocimientos (especialmente mediante el estudio de textos jurídicos, filosóficos y teológicos). Si bien este renacimiento carolingio implicó una reforma educativa que afectó tanto a religiosos como a laicos e iba dirigida a que éstos asumieran responsabilidades administrativas en la Corte, surgiendo así la escuela de palacio para la formación de juristas, burócratas y administrativos y cuyo sistema fue adoptado posteriormente en otras cortes como en la de su nieto Carlos el Calvo (SOLARANA CABEZUELA, M.I, 2006, 47-55).

Si bien, la escuela monástica es, sin duda alguna, el elemento más característico de la educación medieval (previo al surgimiento de las distintas universidades) y que garantizaron la pervivencia de la tradición clásica y la promoción de la cultura durante la Edad Media, como la orden de Cluny. Las escuelas monásticas basaban su actuación en el principio benedictino *ora et labora* adaptado a los principios pedagógicos clásicos para formar a los monjes, según su competencia, y adquirir un desarrollo intelectual y espiritual de primer nivel. La contrapartida de este sistema educativo era su exclusividad y aislacionismo (pues constituían focos aislados donde pervivía la cultura) lo que derivó a su casi extinción durante los siglos XI a XIII y que propició que la educación se diversificara y estuviera disponible para un mayor número de personas que no eran miembros de estas órdenes monacales e incluso laicos (SARGATAL, R., 2000, 206-217).

Finalmente, la escuela urbana nació como consecuencia del desarrollo de las ciudades y pese a ser en su mayoría eclesiásticas también surgieron las escuelas comunales, laicales o públicas (frecuentadas especialmente por aristócratas). La formación impartida en estas escuelas era, en esencia, el estudio del *trivium*, pues el objeto de acudir a éstas era labrarse un futuro en la Corte, como consecuencia del decaimiento de la aristocracia militar en favor de la burocrática. Por su parte, la escuela catedralicia más que en formar en aspectos espirituales a los religiosos iba encaminada a enseñar a éstos para asumir labores de liderazgo religioso y político, así como asesorar a los monarcas y nobles, bajo la figura del confesor espiritual. Estas escuelas permitieron uniformizar la educación sobrepasando la enseñanza

básica reorganizando los deberes y la labor de los maestros y cuyo protagonismo se pone de relevancia en diferentes concilios, como el Concilio de Letrán que concedió la *licentiam docendi* a los cabildos, así como la potestad para supervisar a los maestros (GUIJARRO GONZÁLEZ, S., 2010, 43-64).

Pese a la influencia ejercida por la Iglesia sobre la educación, atendiendo al contenido de los estudios ofrecido por las distintas escuelas mencionadas anteriormente observamos como el currículo sigue los parámetros establecidos por las artes liberales. En este sentido, como señala Manuel Lázaro Pulido, la cosmovisión religiosa cristiana imperante en la Europa occidental no supuso una ruptura con la tradición pedagógica clásica, sino que, por el contrario, pretendía aprender estos conocimientos en sintonía con la cultura religiosa del momento y la evolución intrínseca de las distintas disciplinas (LÁZARO PULIDO, M., 2018, 1-15).

Así las artes liberales, basadas en los manuales helenísticos, estaban diferenciadas en el trívium (dedicado a la enseñanza de la gramática – y que permitía la interpretación a través del estudio de la etimología –, retórica – de gran utilidad para el desarrollo de una carrera política y asumir distintas responsabilidades públicas – y dialéctica – esencial para la enseñanza del conocimiento científico y posterior elaboración –) y el quadrivium (geometría, aritmética, astronomía y música) al que, usualmente, le acompañaba el estudio del bestiario, el lapidario y el herbario (destinado al conocimiento de las ciencias naturales, tecnológicas y de la salud) otorgando al alumno una formación completa y multidisciplinar previa a la especialización en los distintos oficios o profesiones (CODOÑER MERINO, C., 2005, 260-266)

De esta manera tras la enseñanza básica, a cargo fundamentalmente de las escuelas urbanas y eclesiásticas, se desarrollaron una amplia diversidad de estudios más especializados (destinados a la formación de altos funcionarios y profesionales del derecho) en las universidades dónde, gracias a la recuperación de la codificación justiniana, se impartía el estudio del Digesto, las Pandectas y, tras el Decreto de Graciano, el Derecho canónico (VIEJO XIMÉNEZ, J.M., 2005, 431-485).

2.2.1. Especial referencia a la Universidad de Bolonia

Al hablar de universidades, especialmente a la enseñanza del Derecho en la Edad Media, resulta obligado hacer referencia a la Universidad de Bolonia dónde comienza el resurgimiento del estudio de los textos justinianos exponiendo brevemente el proceso de aprendizaje y a la adquisición del título de doctor. Así Eduardo Cebreiros Álvarez relata el proceso que debían seguir los alumnos hasta alcanzar la más alta dignidad académica: el doctorado. La enseñanza básica constaba de tres a cinco años, lo que permitía el acceso a importantes puestos en la administración; sin embargo, este proceso se dilataba varios años

más si deseaban obtener el ansiado título. Como consecuencia, el estudiante debía prolongar su estancia en el centro hasta los siete años si querían convertirse en doctores *in iure*, esto es, en derecho civil o canónico, o en doctores en utroque, que englobaba ambas materias (CEBREIROS-ÁLVAREZ, E., 2004, 259-280).

En sus comienzos, el título era concedido discrecionalmente por el maestro, pero a partir del siglo XII – con la incorporación de los docentes laicos – se confeccionaron los tribunales que, dirigidos por todos los profesores de la universidad (el Colegio de doctores a partir del siglo XIII), concedían el título tras la superación de un examen público (PÉREZ MARTÍN, A., 1978, 8-11). Este examen consistía en la superación de dos pruebas: uno privado y otro público. De esta manera, cuándo – a juicio del propio estudiante – estaba preparado (tras haber realizado con éxito, durante al menos dos años, las repeticiones y cuestiones) acudía a un profesor del colegio a fin de solicitar su admisión a realizar dichos exámenes invistiéndose, tras la comprobación de los conocimientos adquiridos por el alumno (tentamen) y jurar ante el Rector y Archidíacono que había asistido frecuentemente a las clases y que no había pagado para superar las pruebas precedentes, como *baccalarius ad privatam admissus*.

Tras esto se realizaba el examen privado – ocho días después de ser admitido – (ante el Archidíacono y la totalidad de los doctores del colegio de juristas) dónde debía examinarse de dos temas de derecho civil (*Digesto* y *Codex*) y/o dos de derecho canónico (*Decreto* y *Decretales*). La prueba consistía en la apertura del libro al azar y escoger dos u ocho páginas anteriores o posteriores al de la ley o título que aparecía y, al día siguiente, realizar una exposición de lo señalado. Si aprobaba se convertía en *licenciatus in iure*.

Finalmente, tenía lugar el examen público (*conventus* o *laurea*) – de marcado carácter ceremonial– dónde intervenían los doctores repitiendo los mismos discursos de un examen a otro seguido de una fase de discusión entre éstos y el estudiante (acompañado de las intervenciones favorables de sus compañeros). Tras su superación obtenía el anillo, la toga y el birrete adquiriendo el título de *doctor iuris* y recibiendo la *licentia docendi* (BELLOMO, M. 2001, 235-257).

3. LA RELACIÓN EDUCATIVA EN LA EDAD MEDIA

Como advierte Juana María Rodríguez Gómez, la caída del Imperio Romano de Occidente – como consecuencia de las invasiones de los pueblos bárbaros – supuso un cambio de paradigma en el ámbito de la pedagogía y cuyo resultado fue la incorporación de la cultura helenística al cristianismo (RODRÍGUEZ GÓMEZ, J.M. 1995, 171-182). De esta manera el decaimiento de las escuelas grecorromanas dio paso a que la educación

quedase a cargo, fundamentalmente, de los monjes hasta el surgimiento de las universidades a partir del siglo XII (MARTÍNEZ ÁNGEL, L., 2004, 23-60).

Así el siglo XII trajo consigo la renovación de los saberes puesto que el estudio del derecho civil y el canónico, la filosofía aristotélica, la teología y la medicina requerían lugares y técnicas diferentes a las tradicionales. Si bien, cada territorio se especializó en una rama del conocimiento ya que mientras en Bolonia primaba el estudio del derecho, en España, como sostiene Rafael Sánchez Domingo, obtuvo un papel predominante el estudio de disciplinas científicas derivadas del *quadrivium*, a saber: astronomía, astrología, óptica y química (GARCÍA Y GARCÍA, A. 1994, 147-158).

3.1. La figura del maestro

Como señala Manuel Lázaro Pulido la relación existente entre el maestro y su alumno (principales artífices de la actividad educativa como señala la Partida II, Tít. XXXI, ley I) era muy personal trascendiendo de la mera instrucción académica con el objetivo de que éstos, en un futuro, se convirtieran en maestros. Asimismo, esto implicaba que la fama de la institución académica dependiera del buen nombre de sus maestros y, como consecuencia de ello, se vio la necesidad de establecer una regulación para garantizar la calidad de la enseñanza (LÁZARO PULIDO, M., 2018, 1-15).

Así, la Iglesia Católica, como advierte María D. Martínez San Pedro, fue uno de los principales motores (sin perjuicio de las escuelas palatinas) que pusieron en marcha el resurgimiento de la pedagogía en Europa, al recuperar la tradición clásica de Grecia y Roma, asumiendo la responsabilidad de educar a todas las clases sociales en las llamadas escuelas parroquiales (MARTÍNEZ SAN PEDRO, M.D, 2003, 1053-1060).

No obstante, reconocieron que la formación de los clérigos era insuficiente y por ello procedieron a regular e instar a la iglesia catedral (y, posteriormente a las distintas escuelas parroquiales) que destinara rentas para tal fin garantizando la enseñanza gratuita – para los clérigos y otros escolares que carecían de rentas – tal y como se enuncia en el decreto 11 del Concilio IV de Letrán (que venía a recordar tal obligación impuesta en el canon 18 del III Concilio lateranense del año 1178) surgiendo así la figura del maestrescuela como garante de la calidad educativa, definida también en dichos términos en las Siete Partidas del rey Alfonso X el Sabio – Partida I, Tít. VI, ley I – (GALINO CARRILLO, M.A., 1982, 122).

De esta manera, durante los siglos XIII y XIV las escuelas catedralicias adquirieron su mayor esplendor destacando las escuelas de París, Reims o, en la Península Ibérica, las escuelas catedrales de Compostela, Seo de Urgel, entre otras. Sin embargo, una nota común a todas ellas era la carencia de una base institucional sólida por lo que el éxito de la escuela dependía del *magister scholarum* que, con su sapiencia, era el que atraía a los alumnos

destacando nombres como Bernardo de Chartes, uno de los mayores eruditos de su época (BOWEN, J., 1979, 94).

Si bien, como consecuencia de la implicación de la Iglesia en la enseñanza, se adoptó la pedagogía isidoriana que se basaba en educar por el ejemplo siendo, obviamente, el ejemplo a seguir Cristo como ideal de la perfección cristiana. De esta manera, como señala María A. Carrillo Galino, el modelo educativo debía basarse en el amor, la comprensión, el respeto a la personalidad y la dignidad del educando (GALINO CARRILLO, M.A, 1982, 550). Ello no obsta, por el contrario, a que el docente no fuera un versado en la materia, como Raimundo Lulio quién escribió el primer libro didáctico en lengua romance para niños, sino todo lo contrario pues éste debía dominar completamente los estudios que impartía y tener las más altas cualidades morales: espiritualidad, entusiasmo e imparcialidad (VILANOU TORRANO, C., 2013, 97-114).

Posteriormente, como hemos adelantado – y relataremos en el siguiente apartado ‘3.2’ – la educación fue recayendo en los monarcas y, por ende, en el Estado. Así Alfonso X el Sabio confeccionó la primera legislación en materia de enseñanza profesionalizando la labor docente (otorgándolos notables privilegios) al optar y potenciar la especialización del profesorado resaltando la influencia directa que ejercía el maestro sobre su alumno (SOLALINDE, A.G., 1966, 160). En consecuencia, dicha relación maestro-alumno no se ceñía exclusivamente a la enseñanza, sino que trascendía a otros aspectos de su vida erigiéndose como orientador y juez de sus conductas. Por todo ello, fue esta concepción y promoción de la enseñanza y el docente una de las causas que posibilitó la formación y el desarrollo de los distintos reinos de Europa.

3.2. El rey y la universidad

En Europa la formación de las universidades surge a través de las escuelas catedralicias o uniones de maestros y alumnos (como la universidad de París en el año 1200). Sin embargo, los orígenes de las universidades en la Península Ibérica fueron distintos ya que su formación se debe al desarrollo de las escuelas palatinas dónde los alumni – ya en el siglo VIII – eran enviados a la corte para recibir instrucción. De este modo, como postula Adeline Rucquoi, las universidades se desarrollaron gracias a las fundaciones reales teniendo como primer exponente la Universidad de Palencia (surgida en torno al año 1180) y en cuyas aulas se impartía derecho y teología, entre otras artes liberales (RUCQUOI, A., 2000, 309-329).

Esto es así ya que la educación era un deber del rey y no de la Iglesia, tal y como se evidencia en las Siete Partidas del Rey Alfonso X el Sabio quien se investía como magister de los jóvenes que eran educados en la corte (Partida II, Tít. V, ley XVI) impartándose así materias diversas, llamados estudios generales, como “artes, asi como de gramática, et de

lógica, et de retórica, et de arismética, et de geometria, et de música et de astronomia, et otrosi en que ha maestros de decretos et señores de leyes” (Partida II, Tít. XXXI, ley I y III).

De modo que a la universidad de Palencia le siguieron otras fundaciones reales, bajo el auspicio de la tradición del *rex magister*, como la universidad de Salamanca – en tiempos del rey Fernando III –, Valladolid – por Alfonso X –, especialmente tras recibir la concesión de los estatutos por el papa Alejandro IV, en 1255, que permitía la *licentia ubique docendi* (es decir, la autorización de que los doctores pudiesen enseñar en cualquier universidad de la Cristiandad) y por ende la proliferación de los studia en otras ciudades del reino en función de sus especialidades – por ejemplo, en Sevilla se profundizaba en el estudio del árabe y el latín mientras que en Murcia las artes y la medicina – (CEBREIROS-ÁLVAREZ, E., 2004, 259-280).

3.3. La sociedad universitaria

Finalmente, brevemente hemos de añadir que la universidad medieval no estaba únicamente formada por los alumnos y sus maestros, sino que la *societas universitaria* se componía de una suerte de autoridades y otros empleados que hacían posible la viabilidad de su estructura.

Como señala Juan María Pemán Gavín (PEMÁN GAVÍN, J.M., 1995, 199-220) en la cúspide jerárquica se situaba el rector quién, asistido por varios consiliarios (PESET REIG, M., 2004, 19-35), era el custodio de la soberanía jurídica de ésta, además de velar por la seguridad del studium y motivar a los alumnos a que no cesasen en sus estudios entre otras funciones – tal y como se detalla en las Partidas (Partida II, Tít. XXXI, ley VI) –.

Por su parte, el canciller, tal y como se desprende en las Partidas (Partida II, Tít. XXXI, ley VII), era la máxima autoridad en la escuela capitular siendo el árbitro en el *stadium generale* donde impartía teología. Sin embargo, sus funciones principales era la expedición de las ya aludidas *licentia docendi* así como impartir justicia en los delitos cometidos por los alumnos en el ámbito de sus competencias (es decir, en asuntos internos que inmiscuían a la propia universidad y no a terceros).

Seguidamente, en una escala inferior se encontraban una multitud de empleos cuyas funciones eran más concretas como los definidores (maestros y bachilleres que debatían sobre las novedades, iniciativas y conflictos surgidos entre el rector y el canciller), el administrador (encargado de asuntos de trascendencia económica), el archivero (al que le correspondía el archivo documental de la universidad), el *bedel* o el *estacionario* (cuya función era el control de la compraventa de libros), entre otros empleos encargados de garantizar la seguridad del centro.

4. METODO DIDACTICO Y TECNICAS DE ESTUDIO

Como señala Josué Villa Prieto la enseñanza medieval se servía de dos métodos pedagógicos bien diferenciados: la enseñanza oral y la enseñanza escrita (VILLA PRIETO, J., 2017, 59-131). De esta manera, en un primer momento la enseñanza consistía en recitar la lección a viva voz de manera reiterada y transcribir lo expuesto por el maestro, a fin de dominar tanto la lectura como la escritura antes de pasar a métodos más complejos. Asimismo, una vez superadas las nociones más elementales se iban incorporando, como consecuencia del desarrollo del alumno, técnicas que implicaban una mayor participación de éstos mediante el trabajo en grupo (fomentando que los alumnos más avanzados – novelli – ayudasen en su formación a los iniciados – iniciati –).

Además de estos métodos se potenció el llamado método escolástico y que tenía como fin el autoaprendizaje mediante la reflexión individual e introspección previa antes de debatir las ideas en grupo, distinguiéndose así diferentes fases: la *lectio* (o clase magistral que consistía en la exposición de un tema y extrayendo las principales ideas del texto elegido), las *quaestiones* (un ejercicio bidireccional donde los alumnos preguntaban las dudas al maestro y éste posteriormente les interrogaba con el fin de cerciorarse que habían aprendido la lección), la *disputatio* (es decir, un debate entre el maestro y sus alumnos sobre un tema concreto) y la *probatio ex ratione* (la extracción de conclusiones).

Más concreto aún, son las instrucciones dadas por Alfonso de Benavente y que describía la evolución que debía experimentar el alumno durante los cuatro cursos que, generalmente, duraba su formación. Así, durante el primer curso se seguía el modelo de clase tradicional (es decir, estudio del texto y resolución de dudas por el maestro). En el segundo curso, mediante la reflexión meditada del alumno éste debía ser capaz de encontrar las respuestas por sí mismo y discernir cuáles eran las fuentes adecuadas a las que debía acudir para resolver sus dudas. El tercer año potenciaba la inmersión profunda en el estudio de textos complejos para que, en el cuarto curso, estuviera preparado para abordar aquellas cuestiones más problemáticas y arduas que implicaban adquirir un amplio conocimiento para así poder participar en los distintos debates organizados por la universidad entre los distintos estudiantes y profesores (SEISDEDOS SÁNCHEZ, C., 1992, 185-192).

Como observamos el método pedagógico medieval era gradual y fomentaba un rol activo del alumno - una vez había adquirido el conocimiento teórico – con el objeto de formarse una visión crítica que le permitiría, en un futuro, la creación de nuevo conocimiento a partir de la experiencia recibida de mano de sus maestros.

5. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: LA PENETRACIÓN DEL DERECHO CLÁSICO EN LA EDAD MEDIA.

Durante la Edad Media (especialmente a finales de ésta) se produce el fenómeno de europeización jurídico-canónica que supuso la penetración del derecho clásico en España, sin perjuicio de que -hasta el s. XI- la vida civil en “nuestro territorio” se rigiera por el ordenamiento jurídico visigodo a través del *Liber Iudiciorum* (GARCÍA LÓPEZ, Y., 1993, 381-416)).

Así, como sostiene Antonio García y García, el catalizador de este proceso fueron fundamentalmente las universidades que, bajo el auspicio del pontificado romano, organizaron los estudios de derecho romano y canónico a imitación de lo establecido en la Universidad de Bolonia a lo largo del territorio europeo (como sucedió en las universidades de Lérida o Salamanca). Esto se intensificó gracias a la movilidad que existía en el ámbito académico ya que, usualmente, los estudiantes se formaban en diferentes universidades fuera de la península Ibérica y al retornar traían todo el conocimiento adquirido tras largos años de estudio – algunos como docentes –propiciando la creación de nuevas obras jurídicas (entre otras, las Siete Partidas; VALENCIA VIROSTA, A., 2019, 24) y aclimatando esta tradición jurídica en los diferentes reinos de la península de manera natural y, en modo alguno, anárquica (GARCÍA Y GARCÍA, A., 1966, 575-592).

5.1. Alta Edad Media

Como señala Peter Stein, con la caída del Imperio Romano las invasiones bárbaras acabaron con las escuelas clásicas, con la excepción de algunas en distintos focos de población como fue el caso de la ciudad de Roma o Milán (STEIN, P. 2000, 53). Sin embargo, en lo que respecta a la enseñanza del derecho tal olvido fue mitigado por la acción de la Iglesia Católica que, aunque de manera restringida, impuso su aplicación (ORTEGA RUIZ, L.A. 1998).

Como señala Juan B. Vallet de Goytisolo y Paolo Grossi, las escuelas de Roma o la de Rávena persistieron a las invasiones de los Godos impartándose la norma romana y manteniendo esta tradición cultural al formar a multitud de juristas, como jueces y notarios (personal esencial para la administración de la justicia). Así el *ius romano* se enseñaba como rama de conocimiento en las distintas escuelas de gramática y dialéctica (VALLET DE GOYTISOLO, 1988, 605-622; GROSSI, P. 1996, 79).

Posteriormente surgieron las escuelas del *trivium* y *quadrivium* que, si bien no impartían las complejas nociones técnicas para la práctica judicial, enseñaban una preparación general para juristas (pese a ser más filosófico que técnico-jurídico). En este sentido, a través el *trivium* – gramática, retórica y dialéctica – se estableció un método para razonar jurídicamente (especialmente al aproximarse a los textos jurídicos romanos en sus

lecciones) con el fin de hallar el fundamento de legitimidad, ofreciendo una visión unitaria de las relaciones entre norma e institución, para su posterior aplicación a un supuesto de hecho que es, en esencia, el derecho como sistema u orden normativo e institucional que regula la conducta externa de las personas (VALLET DE GOYTISOLO, 1998, 605-622).

De esta manera, el posterior renacimiento cultural surgido en la Baja Edad Media se debe en gran parte a los éxitos conseguidos durante la Alta Edad Media. Entre los logros más destacados fueron, en primer lugar, el sentido de universalidad representada en una unidad cultural y religiosa en torno a la fe católica y con el latín como lengua vehicular. En el ámbito del derecho, gracias en parte a las Etimologías de San Isidoro de Sevilla y como consecuencia de la aplicación al derecho de la dialéctica y de la retórica, se configuró una prolífera terminología jurídica que, incluso en nuestros días, permanece vigente. Igualmente, fue en esta época donde el derecho a la ética surgió de suerte de un derecho natural y sustentó la idea de la subordinación de la vida terrenal a la celestial y la participación del ser humano en ésta, distinguiéndose así el *ius civile* y el *ius canonicum*. Esto facilitó la corrección de las leyes positivas. Y finalmente, como método de interpretación se generalizó acudir a los textos jurídicos romanos para legislar y establecer los ordenamientos jurídicos de los distintos territorios (enfatiizándose así la importancia del estudio del derecho romano).

5.2. Baja Edad Media

Como destaca Antonio Fernández de Buján, el Derecho no es un mero conglomerado de normas, sino que, además, es una experiencia por lo que, a partir del siglo XI, pasó a denominarse *Ius Commune*, recuperando la tradición jurídica romana al Occidente europeo gracias al surgimiento de las universidades (FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A. 2008, 165-168).

Las causas de esta recepción fueron diversas (políticas, económicas, legales) pero, especialmente, se debió a cuestiones legales – puesto que el *Corpus Iuris Civilis* destaca por su universalidad frente al localismo jurídico de, entre otros, los godos – y causas de oportunidad (la aplicación del *Digesto* permitió a los jueces y juristas desarrollar una práctica jurídica que, hasta entonces, brillaba por su parquedad salvo contadas excepciones).

De este modo, mientras que en la Alta Edad Media el monopolio de la enseñanza recaía en la Iglesia, con la revolución comercial y el desarrollo de las ciudades las universidades fueron adquiriendo una mayor importancia ocupándose de la labor de la docencia (creando saberes y modos de expresión propios). Como hemos dicho, esta necesidad de universalización del Derecho propició un nuevo orden jurídico gracias al descubrimiento de los textos romanos (especialmente, el *Corpus Iuris Civilis* y el *Digesto*) y su divulgación por estas entidades educativas. Así, frente al carácter enciclopédico y vinculado al ámbito de la retórica de los ordenamientos jurídicos bárbaros, en la Baja Edad Media la ciencia jurídica se especializa para dar respuesta a las nuevas necesidades de un mundo en desarrollo.

De entre las distintas universidades, destaca la Universidad de Bolonia – en el estudio del Derecho - que sirvió de ejemplo y guía para las nuevas instituciones que iban surgiendo a lo largo de Occidente (como la Universidad de Salamanca). Esta universidad alojaba una ingente cantidad de prestigiosos juristas que, gracias a tener un origen privado de carácter contractual (como agrupación de estudiantes y maestros laicos que enseñaban Derecho romano), gozaban de una mayor autonomía despertando el interés del poder civil que les otorgó un estatus elevado y diversos privilegios (LE GOFF, 2020, 195).

Esta nueva realidad de centro privado presentaba similitudes en las diferentes Universidades que buscaban el monopolio escolar anhelando una libertad jurídica con la que controlar el oficio escolar lo que propició el desarrollo académico y permitió que los académicos, como Irnerio, elaboraran una Ciencia del Derecho autónoma atrayendo a multitud de estudiantes de los distintos territorios, como los llamados hispani (GARCÍA GARRIDO, M.J. 1988, 57).

Como advierte Ramón Herrera Bravo, la metodología didáctica – de acuerdo con el esquema prefijado por la Universidad de Bolonia – se basaba en el estudio y lecturas de los diferentes textos romanos (*Digestum vetus*, *Infortiatum*, *Digestum novum*, *Codex*, *volumen*, *Authenticum*, *Institutiones*, *usus feudorum*, *Decreto*, *Decretales*, *Liber Sextus* y *Clementinas*) siguiendo el sistema de *taxatio punctorum*, es decir, la fijación de un calendario obligatorio para la lectura y estudio de los textos indicados (HERRERA BRAVO, R. 2023, 1-38).

El sistema de enseñanza era máxime oral (lo que permitía la trasmisión del saber por el maestro y la posterior discusión con los alumnos, quienes debían recordar y memorizar para luego exponer) y sin que la duración de los estudios estuviese definida (pues cesaban cuándo el alumno consideraba que había adquirido el conocimiento necesario) pese a que el currículo habitual era *Digestum vetus* y el *Codex* y cuya condición necesaria previa, al ser unos estudios superiores, era tras la superación de los estudios del *trivium*.

De tal manera, es evidente que fue a partir la Baja Edad Media (y gracias a las universidades) cuando se recuperó el estudio de la Ciencia del Derecho – con base en el Derecho romano – sobre el que se asienta nuestro ordenamiento jurídico vigente y el que estableció las bases para la enseñanza del derecho en la actualidad.

6. CONCLUSIONES

Como se ha venido exponiendo a lo largo del presente estudio, en la Edad Media se encuentra el germen de la Ciencia del Derecho en la actualidad (como consecuencia de la recuperación de la tradición jurídica emanada del Imperio Romano).

Si bien fue un proceso largo y durante sus primeros siglos no gozó de un rápido desarrollo puesto que la educación estaba en manos de las autoridades eclesiásticas – esencialmente en los monasterios – lo que impedía una universalización de la enseñanza (como sí sucedía en la época clásica) e independencia de la teología y de otros estudios, como la dialéctica y la retórica.

No obstante, hemos podido observar que la calidad del estudio, la labor realizada por los maestros y la implicación de los alumnos no tiene nada que envidiar a la formación contemporánea e incluso, aún arriesgo de ser pesimista o agorero, la supera. En nuestros días hemos podido padecer como el nivel educativo de los jóvenes ha ido en receso. Las causas son múltiples, podríamos hablar de la intervención del Estado en el sistema educativo (lo que ha supuesto un caída de la excelencia en los mismos y que resulta curioso, en suma, cuándo estas instituciones fueron creadas como agrupaciones de estudiantes y maestros de carácter privado), la pérdida de interés de los alumnos (que a diferencia de sus ancestros, para quienes la educación era un privilegio y un honor, los alumnos de nuestra época ven a la enseñanza como una obligación o carga) o el abatimiento de los maestros (que, como consecuencia de lo antedicho, ven quebrado su deseo de transmitir sus conocimientos a las nuevas generaciones que no realizan el esfuerzo necesario para tal empeño).

En lo que respecta al estudio del Derecho, consideramos que en la actualidad el inmenso cuerpo legislativo vigente y la proliferación normativa es ineficaz a su desarrollo como Ciencia. La diversidad de leyes, a menudo incoherentes y faltas de unidad, ha provocado, a nuestro juicio, un exceso de burocratización que ha ido en perjuicio de la calidad normativa (también propiciada por la dudosa cualificación jurídica de los legisladores que orientan su función a la corriente política ‘de turno’).

Por todo ello, vemos la necesidad de echar una mirada al pasado con el fin de reencontrarnos con nuestros orígenes e implementar en la sociedad actual las herramientas y métodos pedagógicos clásicos y medievales (adaptándolas al tiempo presente) consiguiendo así la excelencia académica y el resurgimiento de la pedagogía en todos sus ámbitos.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALEA FERNÁNDEZ, F.J. “El cambio de la socialización primaria y secundaria a la socialización virtual”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 2, 2, 2021.
- BARREIRO GONZÁLEZ, G. *Ius Quijotescum. Una visión literaria del Derecho en la novela Don Quijote de la Mancha*, Juruá, 2010.
- BELLOMO, M. *La universidad en la época del derecho común*. Roma: Il Cigno GG Edizioni, 2001.
- BOWEN, J. *Historia de la educación occidental*. Barcelona: Herder, 1979.
- CARRIÓN MORILLO, D. “Claves jurídicas del Quijote en el siglo XXI”, *eHumanista/ Cervantes*, 9, 10, 2022.

- CEBREIROS-ÁLVAREEZ, E., “La licentia docendi: comienzo y desarrollo de la carrera universitaria”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 8, 2004.
- CHAVERRA FERNÁNDEZ, B.E., “Ideas y prácticas de la Grecia ateniense y su influencia en la educación física actual”, *Viref Revista de Educación Física*, 2, 1, 2013.
- CODOÑER MERINO, C., “El trivium y el quadrivium” en CORDOÑER SIGNES, J., *Antiquae lectiones: el legado clásico desde la antigüedad hasta la Revolución Francesa*, Madrid: Cátedra, 2005.
- DÍAZ BARÓN, M. “Socialización, Sociabilización y Pedagogía”, *Maguaré*, 6-7, 1988.
- FERNÁNDEZ DE BUJAN, A. “Ciencia jurídica europea y Derecho Comunitario: Ius romanum. Ius commune. Common law. Civil law”, en *Derecho Privado Europeo: estado actual y perspectivas de futuro*, Madrid: Civitatis, 2008.
- GALINO CARRILLO, M.A. *Textos pedagógicos hispanoamericanos*, Madrid: Narcea Ediciones, 1982.
- GARCÍA GARRIDO, M.J. *Estudios de derecho y formación de juristas*. Madrid: Dykinson, 1988.
- GARCÍA LÓPEZ, Y. “La tradición del Liber Iudiciorum: una revisión”, en GARCÍA, S. *De la antigüedad al medievo: siglos IV-VIII*, Madrid: Fundación Sánchez Albornoz, 1993.
- GARCÍA Y GARCÍA, A. *Iglesia, Sociedad y Derecho*, Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia, 1987.
- GARCÍA Y GARCÍA, A., “La penetración del derecho clásico medieval en España”, *Anuario de historia del derecho español*, 36, 1966.
- GARCÍA Y GARCÍA, A., “Universidad y sociedad en la Edad Media española” en AGUADÉ NIETO, S., *Universidad, cultura y sociedad en la Edad Media*, Editorial Universidad de Alcalá, 1994.
- GROSSI, P. *El orden jurídico medieval*, Madrid: Marcial Pons, 1996.
- GUIJARRO GONZÁLEZ, S., “La escuela catedralicia: germen de la Universidad” en CHACÓN GÓMEZ-MONEDERO, F.A., *La catedral, símbolo del renacer en Europa*, Madrid: Alderabán, 2010.
- GUYOT, V. “El nombre de la rosa”, *Revista Educación y Pedagogía*, 10, 22, 1998.
- HERRERA BRAVO, R. “La enseñanza del Derecho: desde la caída del Imperio Romano hasta la consolidación del humanismo jurídico”, *Revista General de Derecho Romano*, 40, 2023.
- KIBUUKA, B. “A masculinidade cidadã não-adulta: a generização de crianças masculinas na Atenas clássica” *Romanitas, Revista de Estudos Grecolatinos*, 20, 2022.
- LAVADO DÍAZ, J.M. “La educación en la Antigua Grecia” en CABANILLAS NUÑEZ, C.M., *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas*, Junta de Extremadura, 2002.
- LÁZARO PULIDO, M., “Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media”, *Revista Brasileira de Educação*, 23, 2018.
- LE GOFF, J. *Por otra Edad Media. Tiempo, trabajo y cultura en Occidente*, Barcelona: Taurus, 2020.
- MARTÍNEZ ÁNGEL, L. “Enseñanza parroquial y monástica en la Edad Media: la Universidad de Sahagún” en PANIAGUA PÉREZ, J., *Hacia la Universidad de León estudios de historia de la educación en León*, Universidad de León: Servicio de Publicaciones, 2004.
- MARTÍNEZ SAN PEDRO, MD. “La figura del maestro en la Edad Media”, en ADÃO DA FONSECA, L., *Os reinos ibéricos na Idade Média: livro de homenagem ao professor doutor Humberto Carlos Baquero Moreno*, Livraria Civilização Editora, 2003.
- MEULDER, M., “Varron, De lingua latina VI, 18-19: toga praetexta, togata praetexta ou togata, praetexta?”, *Latomus: revue d'études latines*, 75, 4, 2016.
- NAVARRO GONZÁLEZ, J.L. “Introducción teórico-práctica a la música y a la danza en la Grecia antigua: sugerencias, enigmas, experiencias”, *Cuadernos del CEMYR*, 25, 2017.
- NOVILLO LÓPEZ, M.A. “Educación y renovación pedagógica en la Antigua Roma”, *Tendencias Pedagógicas*, 27, 2016.

- ORTEGA RUIZ, L.A. “Las invasiones de los bárbaros y los reinos germánicos”, *Clío: History and History Teaching*, 0, 1998.
- PAOLONE, A. R., “Empires, Rituals and Ceremonial Pedagogy, Old and New”, *Revista española de educación comparada*, 31, 2018.
- PÉREZ MARTÍN, A. “Los colegios de doctores en Bolonia y su relación con España”, *A.H.D.E.*, 48, 1978.
- PERMÁN GAVÍN, J.M., “Sobre la elección del Rector en la universidad medieval: el caso del Estudio General de Lleida”, *Autonomies: revista catalana de dret públic*, 20, 1995.
- PESET REIG., M., “La corporación en sus primeros siglos, XIII-XV”, en RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES, L.E., *Historia de la Universidad de Salamanca*, Ediciones Universidad de Salamanca, 2004.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J.M., “El maestro y las instituciones educativas”, *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 10, 1995.
- RUCQUOI, A., “El deber de saber : la tradición docente en la Edad Media castellana” en MARTÍNEZ GÓMEZ, O., *México en el mundo hispánico*, El Colegio de Michoacán, 2000.
- SARGATAL, R. “La enseñanza de la escuela monástica de la alta edad media” en SALA, M., *Tiempo de monasterios: los monasterios de Cataluña en torno al año 1000*, Generalidad de Cataluña, 2000.
- SEISDEDOS SÁNCHEZ, C., “Ars et doctrina studendi et docendi de Juan Alfonso de Benavente”, *Brigecio: revista de estudios de Benavente y sus tierras*, 2, 1992.
- SOLALINDE, A.G. *Antalogía de Alfonso X el Sabio*. Madrid: Espasa Calpe, 1966.
- SOLARANA CABEZUELA, M.I., “La escuela palatina de Aquisgrán: Alcuino de York”, *Revista de arqueología*, 27 (302), 2006.
- STEIN, P. *El derecho romano en la historia de Europa: historia de una cultura jurídica*, Madrid: Siglo XXI en España, 2000.
- VALENCIA VIROSTA, A. *El desamparo de los bienes.: Estudio sobre la influencia del derecho romano en el concurso de acreedores castellano*, Madrid: Universidad San Pablo CEU, 2019.
- VALLET DE GOYTISOLO, J.A. “La enseñanza del derecho en el altomedievo y su repercusión en siguiente amanecer”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 2, 1998.
- VIEJO XIMÉNEZ, J.M., “La composición del Decreto de Graciano”, *Ius Canonicum*, 45 (90), 2005.
- VILANOU TORRANO, C. “La Doctrina Pueril de Lulio: una enciclopedia escolar del siglo XIII”, *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 16-2, 2013.
- VILLA PRIETO, J., “La enseñanza en la universidad medieval. Centros, métodos, lecturas.”, *Tiempo y Sociedad*, 26, 2017.

Capítulo 12. TRANSFORMANDO LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: EL IMPACTO Y LOS DESAFÍOS DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA

Ángel Luis González Esteban

Profesor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Ainara Rodríguez Sánchez

Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Ana García-Serrano

Profesora de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de la inteligencia artificial (IA) generativa, con herramientas como ChatGPT, ha supuesto un verdadero punto de inflexión en el panorama educativo universitario. Estas tecnologías tienen capacidad para ofrecer un apoyo sin precedentes a los estudiantes y profesores, permitiéndoles acceder a información, análisis y contenidos de una manera más ágil y personalizada. Sin embargo, este nuevo escenario también plantea importantes desafíos, obligando a las instituciones a replantearse sus métodos de enseñanza y evaluación. Uno de los principales problemas es el riesgo de plagio y falta de originalidad, ya que herramientas como ChatGPT, Copilot, Gemini y otras pueden generar textos convincentes, pero no necesariamente correctos y contrastados (inventan o “alucinan”), que podrían ser utilizados indebidamente por los estudiantes. Asimismo, existe el peligro de que los alumnos se vuelvan excesivamente dependientes de la IA, limitando el desarrollo de habilidades fundamentales como el pensamiento crítico, la investigación autónoma y la redacción propia.

Otro desafío radica en garantizar la equidad y la inclusión, pues el acceso desigual a estas tecnologías podría acentuar las brechas educativas. Es un hecho conocido que las versiones de pago tienen muchas más prestaciones e información que las de acceso libre. Además, surgen interrogantes éticos sobre la transparencia, la privacidad y la responsabilidad en el uso de la IA, así como de la legalidad del uso de fuentes de datos e información que ha necesitado utilizar cualquier IA basada en modelos del lenguaje y redes neuronales, como las que nos ocupan. Por lo tanto, es crucial que las instituciones y los docentes establezcan

protocolos claros, fomenten la alfabetización digital y promuevan un uso responsable y pedagógicamente sólido de estas herramientas, de modo que la IA se convierta en un aliado y no en un obstáculo para el aprendizaje. En este sentido, es importante que las universidades se adapten con agilidad (particularmente las universidades como la UNED, que ofrecen modalidades de enseñanza y evaluación a distancia), incorporando estos recursos de IA de manera estratégica para potenciar el aprendizaje. Lejos de verlos como una amenaza, los docentes debemos aprovechar el potencial de la IA generativa para brindar un acompañamiento más efectivo a los estudiantes, ayudándoles a desarrollar habilidades de pensamiento crítico, creatividad e innovación.

En este trabajo hemos recopilado una serie de ideas y propuestas sobre cómo los docentes universitarios pueden aprovechar las capacidades de la inteligencia artificial (IA) para ofrecer a sus estudiantes recursos de aprendizaje más efectivos y personalizados. Esta recopilación se basa en la revisión bibliográfica y la incorporación de nuestras propias experiencias como docentes, principalmente en los campos de la Economía, las Humanidades digitales y la Historia Económica. Es importante tener en cuenta que esta selección se encuentra sesgada por nuestros ámbitos de especialización. A lo largo de las siguientes secciones, presentaremos diversas aplicaciones de la IA, haciendo referencia a diferentes software o aplicaciones, algunas de pago y otras de acceso gratuito, tales como OpenAI, Gemini, Copilot, BingChat, CharacterAI, Chatmosphere, Chatpdf, Jenni, Replika o Poe, entre cientos de opciones disponibles.

Nuestro objetivo es brindar a los educadores un panorama general de las posibilidades que ofrecen estas tecnologías emergentes, con el fin de que puedan integrarlas de manera estratégica en sus prácticas docentes. Confiamos en que estas ideas inspiren a los profesores a explorar nuevas formas de utilizar la IA para enriquecer la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes y prepararlos mejor para los desafíos del mundo actual.

Finalmente, cabe destacar que cuando utilizamos las siglas IA en el presente trabajo, se esta haciendo referencia a los sistemas de la IA generativa, también denominados “IAs”. La Inteligencia Artificial es un área de la informática que surge en los años sesenta para abordar los problemas de simulación de las capacidades reconocidas como humanas o inteligentes. Puede ser generativa (sistemas basados en inteligencia artificial con capacidades de “diálogo” y basados en modelos del lenguaje o redes neuronales avanzadas) o no. Aplicaciones muy conocidas de Inteligencia Artificial “clásica” son las técnicas que se desarrollan para clasificación o agrupamiento de información (como los clasificadores en los gestores de correo o identificación de spam), técnicas para interacción entre personas y ordenadores (como los contestadores telefónicos o los sistemas de traducción), o las técnicas para recuperación de información, como es el propio Google. La IA generativa surge con técnicas

que se publican en el 2018 y ha supuesto, con la aparición de ChatGPT, una verdadera revolución tecnológica a nivel social y profesional.

2. ÁMBITOS DE APOYO A LOS ESTUDIANTES

Las XIII Jornadas de Innovación Docente de la UNED, celebradas entre el 12 y el 13 de marzo de 2024, han sido testigo del interés de la comunidad universitaria en las aplicaciones potenciales de la IA generativa para brindar apoyo a los estudiantes a distancia. A modo de ejemplo, hemos seleccionado algunas exposiciones, pertenecientes a diferentes áreas de especialización académica:

- *La inteligencia artificial generativa en la educación geográfica* (ChatGPT). [María Luisa de Lázaro Torres]
- *Cómo usar la IA en el ámbito educativo: asumiendo el rol crítico frente a la prohibición o idealización*. [José Luis Zamora Manzano y Tewise Yurena Ortega González]
- *Aprendizaje basado en proyectos como respuesta a la irrupción de la IA*. [Francisco Vigo Serralvo].
- *Incorporación del uso de la Inteligencia Artificial como estrategia en el aula: una experiencia de innovación docente* [Julio Rodríguez Suárez y Lorena Morán Neches].
- *La irrupción de la IA en la educación a distancia*. [Julio César Muñoz Pérez].
- *Las Infografías Científicas en la Era de la Inteligencia Artificial: Un Enfoque Interdisciplinario*. [Marcelo Fraile Narváez et al.]
- *Entrenamiento de la capacidad de análisis y juicio crítico mediante feedback automático y evaluación por pares* [Miguel Santamaría et al.]
- *Primeras experiencias para la evaluación de estudiantes de máster con actividades basadas en la IA Generativa*. [García Serrano y Rodrigo San Juan]

Las comunicaciones pertenecen a áreas de conocimiento diversas, tales como Derecho, Geografía, Informática o Historia Económica. Todas ellas exponen los principales resultados de diferentes experimentos realizados en el transcurso del pasado curso académico, identificando potencialidades y problemas. Por ejemplo, en el área de Psicología se pidió a los estudiantes que se sirvieran de la IA para realizar una campaña publicitaria de promoción de la región de Asturias; en varias asignaturas de Derecho los estudiantes utilizaron la IA para la realización de diferentes casos prácticos y en Historia Económica la IA sirvió como asistente virtual de evaluación; a los estudiantes del máster en Humanidades Digitales se les planteó una tarea para identificar el soporte de estas IAs para el desarrollo de su TFM o para

programar en Python. Algunas de estas comunicaciones también expusieron la retroalimentación proporcionada por los propios estudiantes. Entre los elementos comunes más significativos destaca la idea, transmitida por los estudiantes, de que la IA puede ayudar a “aprender”, que en ningún caso sustituye a un profesor bien formado, pero sí puede complementarlo. Entre las limitaciones, los alumnos destacaron que la IA tiende a no informar sobre sus fuentes de información y que en ocasiones presenta información limitada procedente de fuentes de fiabilidad cuestionable (de ahí, entre otras cosas, la necesidad del “filtro” humano).

Basándonos en las diferentes prácticas presentadas en las XIII Jornadas de Innovación Docente de la UNED, así como en nuestras propias experiencias como docentes y en la realización de una labor de revisión bibliográfica, a continuación, agrupamos los diferentes ámbitos en los que consideramos que la IA generativa tiene un potencial de apoyo al estudiante universitario a distancia:

a) Retroalimentación o feedback formativo

Una de las demandas más frecuentes por parte de los alumnos de la UNED (al menos en las asignaturas de Historia Económica) es la recepción de feedback personalizado en los comentarios de ejercicios prácticos (tablas, gráficos, etc.). El equipo docente de la asignatura Historia Económica, impartida en el primer curso del grado de ADE ha entrenado un “asistente virtual” en ChatGPT4 con el objetivo de que éste proporcione retroalimentación personalizada (e incluso una calificación) a los alumnos que le proporcionen su ejercicio. Para ello, los profesores hemos dado un conjunto de instrucciones al GPT y le hemos proporcionado una rúbrica de corrección correspondiente al ejercicio propuesto para la práctica. De esta manera, el GPT puede contrastar el ejercicio subido por el alumno con la corrección ofrecida por los profesores, proporcionando al alumno información sobre sus errores y aciertos en cada uno de los apartados. En esta experiencia piloto se han observado algunos problemas, incluyendo el hecho de que la IA tiende a poner notas demasiado altas, aspecto relacionado con su incapacidad para detectar errores importantes si estos no han sido señalados explícitamente en la rúbrica de corrección que se le ha proporcionado. A pesar de ello, los estudiantes han valorado positivamente la iniciativa.

A la luz de esta experiencia, cabe preguntarse por otras posibilidades para que los estudiantes utilicen la IA generativa como método de práctica y autoevaluación. Por ejemplo, herramientas como ChatGPT son capaces de diseñar ejercicios tales como pruebas tipo test a partir de diferentes inputs (ej: un capítulo del manual de la asignatura). Estas herramientas pueden servir a los estudiantes como referencia para comprobar en qué medida

han interiorizado los conocimientos contenidos en el manual o en otros recursos de aprendizaje.

b) Organización y gestión del aprendizaje

La IA generativa puede ayudar a los estudiantes a generar esquemas, mapas conceptuales y resúmenes. También puede crear planes de trabajo y calendarios personalizados. Satisfactory es una herramienta de IA que puede ser utilizada para este fin. ChatGPT también supone un soporte al aprendizaje para tareas de aclaración de conceptos, generación de ejemplos o generación de ejercicios tipo test o desarrollo. Actualmente, Copilot y Gemini ya incorporan un cierto nivel de explicaciones sobre los resultados que ofrecen a las instrucciones del usuario (prompts, en inglés) basadas en el contexto para evitar alucinaciones o imprecisiones.

c) Mejora de la redacción y la comunicación

Los estudiantes pueden utilizar la IA para revisar y corregir errores ortográficos y gramaticales en sus ensayos o prácticas de las diferentes asignaturas, un ejemplo de ello es la herramienta denominada Grammarly. También pueden servirse de este tipo de herramientas para obtener sugerencias de mejora o de simplificación en la redacción y el estilo. Finalmente, la IA puede servir como fuente de inspiración para el desarrollo de presentaciones orales.

d) Gestión de bibliografía y materiales

Herramientas especializadas basadas en IA como, por ejemplo, Consensus, pueden contribuir a la búsqueda de bibliografía relevante para la realización de ensayos, trabajos o proyectos de investigación. Asimismo, la IA generativa también puede facilitar la labor de adaptación de las referencias bibliográficas a los estilos requeridos. Sin embargo, la mayor parte de las IAs generativas aún no están entrenadas para referenciar correctamente sus respuestas, ya que aunque se use, por ejemplo a ChatGPT como si fuera un buscador de información (del estilo de Google, Safari o Bing), las actuales IAs no son “buscadores de información” sino una forma de “reproductores informales” que generan texto correctamente expresado y relacionando las palabras de la instrucción con lo que han leído previamente (y tienen conocido en forma matemática).

e) Tratamiento de la información

Las diferentes herramientas y softwares de IA generativa tienen una gran capacidad de asistencia en labores de tratamiento y análisis de la información. Por ejemplo, es habitual en múltiples asignaturas de estudios de Ciencias Sociales que los estudiantes accedan a bases de datos puestas a disposición del público por diferentes organizaciones nacionales o internacionales y procesen esa información (ej: realización de tablas, gráficos o análisis estadísticos) utilizando programas especializados como Excel, Stata, SPSS, R, Python o Matlab. En este sentido, la IA se ha erigido como una herramienta particularmente útil para detectar errores en el código o para sugerir pautas alternativas para llevar a cabo el análisis. Sin embargo, en los ejercicios realizados por los estudiantes del lenguaje de programación Python, quedó constancia de que partes de los programas sugeridos eran incorrectos (no generaban los resultados exigidos o simplemente no se podían ejecutar correctamente). Es por ello, que es una gran ayuda a la programación, pero el usuario debe conocer cómo programar y aspectos básicos del lenguaje para poder “corregir” los errores incluidos en las respuestas.

f) Generación de materiales gráficos

Herramientas basadas en IA como ChatGPT4 o Dall-E son capaces de crear imágenes personalizadas a partir de descripciones. Esta capacidad puede ser explotada por los estudiantes para desarrollar trabajos creativos como, por ejemplo, narraciones animadas con viñetas. Un ejemplo de pago muy conocido es Midjourney (para más detalles ver <https://www.midjourney.com/home>) aunque hay otros que son menos “realistas” o espectaculares, que pueden servir dependiendo de la tarea a realizar.

g) Apoyo a estudiantes universitarios con discapacidad

Herramientas como Dragon Speech recognition (transcribe hasta 160 palabras por minuto) o Microsoft Seeing AI (lectura en voz alta del texto impreso en libros, pizarras y otros materiales escritos) facilitan el camino para conseguir una educación inclusiva, donde todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o discapacidades, tengan acceso a una educación de calidad. La inteligencia artificial está adaptando el aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante. Esto último, es especialmente importante para estudiantes con discapacidad física y cognitiva que conlleve dificultades para aprender de manera tradicional. Otras herramientas relevantes para mejorar la accesibilidad pueden

ser: Google Assistant for Education (acceso a recursos educativos, organización de tareas y asistencia en la comunicación con estudiantes o profesorado a través de comandos de voz), Tobii Dynavox (permite controlar un ordenador, sin necesidad de un mouse o teclado, a través de diferentes movimientos oculares), Google Meet (reconocimiento de voz para generar subtítulos en tiempo real) y Brainyoo (adapta el contenido de aprendizaje a las necesidades individuales de cada estudiante, personalizando la dificultad del material y proporcionando ejemplos adicionales).

h) Tutorización virtual

Herramientas como IBM Watson Assistant permite crear asistentes virtuales personalizados que pueden proporcionar orientación, responder preguntas, aportar explicaciones detalladas sobre conceptos difíciles y consejos de estudio. Por otro lado, Brainly es una herramienta de IA que permite a los alumnos hacer preguntas y obtener respuestas de otros estudiantes y expertos en la materia en cuestión.

i) Mejora de la comprensión lectora

Existen diversas herramientas de IA que pueden servir para desarrollar la comprensión lectora del estudiante. Un ejemplo de éstas puede ser la herramienta denominada Cogni, que analiza las respuestas a preguntas abiertas sobre textos académicos o literarios y ofrece una retroalimentación detallada y personalizada.

j) Entrenamiento y mejora de habilidades cognitivas específicas

A través de la IA pueden entrenarse habilidades como la memoria, la capacidad de atención y la resolución de problemas. Con Lumosity pueden ejercitarse habilidades cognitivas como la memoria, la atención, la velocidad de procesamiento y la flexibilidad mental. Esta herramienta utiliza IA para adaptar los desafíos a las necesidades individuales de cada usuario y para proporcionar retroalimentación sobre el progreso del entrenamiento cognitivo.

k) La corrección a la IA como ejercicio práctico o de evaluación

Finalmente, las imperfecciones analíticas de las herramientas de IA previamente mencionadas pueden utilizarse para estimular la capacidad evaluadora y los conocimientos de los propios estudiantes. Por ejemplo, en el contexto de las actividades prácticas realizadas

en la asignatura de Historia Económica, los alumnos podrían pedirle a la IA que realizase un comentario crítico de un material proporcionado por el equipo docente (tablas, gráficos, etc.). La labor del estudiante consistiría en identificar los errores cometidos por la IA, así como aquellos factores importantes que hubieran sido omitidos. En definitiva, la labor del alumno consistiría en evaluar el trabajo realizado por la IA, demostrando así sus propios conocimientos y juicio crítico. Este ejercicio podría ser evaluado por el equipo docente de la asignatura.

3. CONCLUSIONES

En conclusión, este trabajo ha señalado cómo la IA generativa -de la que se han puesto numerosos ejemplos- puede ser una valiosa aliada en el contexto educativo universitario, especialmente en modalidades de enseñanza a distancia. Hemos explorado diversas aplicaciones de la IA que potencian el aprendizaje autónomo y ofrecen recursos personalizados, desde la generación de materiales de estudio hasta la asistencia en la gestión de información y la mejora de habilidades cognitivas. No obstante, se han identificado desafíos significativos, como el riesgo de dependencia excesiva de los estudiantes en la tecnología y la necesidad de mantener un enfoque crítico ante la información generada por IA. Es imperativo que los educadores y las instituciones adopten un enfoque estratégico y reflexivo al integrar estas tecnologías, estableciendo protocolos claros para su uso y promoviendo la alfabetización digital. Al hacerlo, pueden asegurarse de que la IA sirva como complemento, y no como sustituto, del proceso educativo, ayudando a preparar a los estudiantes para los desafíos del futuro con una base sólida en pensamiento crítico, creatividad e innovación. Las posibilidades son amplias y, si se manejan adecuadamente, las herramientas de IA pueden transformar la enseñanza universitaria, haciendo que sea más inclusiva, efectiva y adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante.

4. REFERENCIAS

- DE LÁZARO, M.L. “La inteligencia artificial generativa en la educación geográfica (ChatGPT)”, en UNED, Tejiendo conexiones: innovación docente y la respuesta a los desafíos de la modernidad. XIII Jornadas de Investigación en Innovación Docente, 2024, Facultad de Educación UNED (<https://canal.uned.es/series/65b0d00e429cb27d423e6055>).
- FRAILE, M. et al. “Las Infografías Científicas en la Era de la Inteligencia Artificial: Un Enfoque Interdisciplinario”, en UNED, Tejiendo conexiones: innovación docente y la respuesta a los desafíos de la modernidad. XIII Jornadas de Investigación en Innovación Docente, 2024, Facultad de Educación UNED (<https://canal.uned.es/series/65b0d00e429cb27d423e6055>).
- GARCÍA, A. & RODRIGO, C. “Primeras experiencias para la evaluación de estudiantes de máster con actividades basadas en la IA Generativa”, en UNED, Tejiendo conexiones: innovación

- docente y la respuesta a los desafíos de la modernidad. XIII Jornadas de Investigación en Innovación Docente, 2024, Facultad de Educación UNED (<https://canal.uned.es/series/65b0d00e429cb27d423e6055>). Presentación (5min) en <https://www.youtube.com/watch?v=RYLsR4H81z0&t=79s>
- MUÑIZ, J.C. “La irrupción de la IA en la educación a distancia”, en UNED, Tejiendo conexiones: innovación docente y la respuesta a los desafíos de la modernidad. XIII Jornadas de Investigación en Innovación Docente, 2024, Facultad de Educación UNED (<https://canal.uned.es/series/65b0d00e429cb27d423e6055>).
- MUÑIZ, J. C. “Evaluación, integridad académica e innovación docente: el reto GPT”, en LÓPEZ, C.M, Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenidos normativo, ed. Dykinson, 2023.
- RODRÍGUEZ, J. & MORÁN, L. “Incorporación del uso de la Inteligencia Artificial como estrategia en el aula: una experiencia de innovación docente”, en UNED, Tejiendo conexiones: innovación docente y la respuesta a los desafíos de la modernidad. XIII Jornadas de Investigación en Innovación Docente, 2024, Facultad de Educación UNED (<https://canal.uned.es/series/65b0d00e429cb27d423e6055>).
- SANTAMARÍA, M. et al. “Entrenamiento de la capacidad de análisis y juicio crítico mediante feedback automático y evaluación por pares”, en UNED, Tejiendo conexiones: innovación docente y la respuesta a los desafíos de la modernidad. XIII Jornadas de Investigación en Innovación Docente, 2024, Facultad de Educación UNED (<https://canal.uned.es/series/65b0d00e429cb27d423e6055>).
- UNED. “Tejiendo conexiones: innovación docente y la respuesta a los desafíos de la modernidad”, en XIII Jornadas de Innovación Docente, 2024, Recuperado de <https://www.uned.es/universidad/inicio/unidad/IUED/innovacion/jornadas-innovacion/jornadas-2024.html>
- VIGO, F. “Aprendizaje basado en proyectos como respuesta a la irrupción de la IA”, en UNED, Tejiendo conexiones: innovación docente y la respuesta a los desafíos de la modernidad. XIII Jornadas de Investigación en Innovación Docente, 2024, Facultad de Educación UNED (<https://canal.uned.es/series/65b0d00e429cb27d423e6055>).
- ZAMORA, J.L. & ORTEGA, T.Y. “Cómo usar la IA en el ámbito educativo: asumiendo el rol crítico frente a la prohibición o idealización”, en UNED, Tejiendo conexiones: innovación docente y la respuesta a los desafíos de la modernidad. XIII Jornadas de Investigación en Innovación Docente, 2024, Facultad de Educación UNED (<https://canal.uned.es/series/65b0d00e429cb27d423e6055>).

Capítulo 13. LA ORATORIA JURÍDICA Y EL ALEGATO: UNA ENSEÑANZA PRÁCTICA NECESARIA EN DERECHO

Francisco Javier Esteban Guinea

Profesor doctor en la Universidad Camilo José Cela.

Máster de acceso a la profesión de abogado

1. INTRODUCCIÓN

La práctica de la oratoria jurídica no es habitual en las aulas de las facultades de Derecho. Desgraciadamente, esta enseñanza se considera un asunto de postgrado, aunque algunas universidades han comenzado a programarla, como recientemente ESIC en Madrid.

Esta investigación recoge algunas consideraciones para su enseñanza, llevadas a la práctica en el máster de acceso a la profesión de abogado, durante los años 2020 a 2024 en la Universidad Camilo José Cela.

La enseñanza de la oratoria es uno de los retos que todo grado en derecho y máster de acceso a la profesión de abogado debería afrontar. Ello es así porque en el desarrollo profesional del graduado, esta disciplina va a constituir una herramienta básica para su ejercicio profesional.

La oratoria jurídica nos aproxima a la práctica cotidiana del derecho para facilitar el uso correcto del lenguaje jurídico, al tiempo que nos prepara para la prueba de acceso a la abogacía. A través del uso del lenguaje nos expresamos ante clientes, colegas, organismos de la Administración y tribunales.

Nuestra enseñanza pretende dotar a los alumnos de la capacidad de argumentar de un modo convincente en el desempeño de su profesión, para exponer de forma oral hechos y consecuencias jurídicas a través del alegato.

En nuestro país es raro el examen oral en bachillerato, al contrario que en Italia, donde de algún modo todos aprenden en la escuela a expresarse correctamente.

El enfoque que hemos querido darle a la asignatura es por tofo ello eminentemente práctico, y por ello hemos incluido en la medida de lo posible ejemplos de redacción y ejercicios, pues la teoría de la oratoria y de la redacción, poco puede aportar al desarrollo

profesional de nuestros futuros letrados. Esta investigación se centra en la parte de la oratoria, aunque en los procesos del alegato es fundamental su escritura.

Este enfoque se concreta en las enseñanzas en forma de taller de oratoria basado en la preparación de un alegato. A lo largo del cuatrimestre cada alumno debe participar en una exposición de un alegato personal.

2. INOCIONES BÁSICAS Y CONTEXTUALIZACIÓN

2.1. Para qué hablamos en público los juristas

Uno de los objetivos fundamentales de un letrado es convencer a los clientes, a los jueces o a los miembros de un jurado que los hechos a los que se refiere el juicio en que se encuentre ocurrieron de tal manera, y convencerles también de que, por lo tanto, la interpretación del derecho debe ser la que él está exponiendo.

De acuerdo con los clásicos, Aristóteles y Cicerón, la oratoria es la capacidad de hablar con elocuencia, es decir, de expresarse de tal manera que se conmueva, se deleite o se persuada a un auditorio. (ARISTÓTELES, 1990) (CICERÓN, MARCO TULIO, 1997)

Este efecto persuasivo puede convertirse en un recurso tremendamente útil para un letrado. Quienes no sean capaces de dominar unas herramientas de oratoria básicas encontrarán que esos clientes, jueces o jurados tienen dificultades para seguir sus razonamientos o aceptar la línea argumental planteada. (GARCÍA RAMÍREZ, J. 2013)

Por ello es necesario que los letrados aprendan y se ejerciten en el desempeño de algunas herramientas retóricas (por ejemplo, para transmitir más eficazmente su mensaje en la sala de un tribunal).

La seguridad en uno mismo, la claridad en la exposición, el control de los nervios o el correcto uso de la voz no son cuestiones secundarias. Son algunas de las vías por las cuales el discurso de un letrado llega a las demás partes y, por lo tanto, deben ser entendidas y aprendidas por los profesionales del derecho.

Para Perelman, y esto sirve para el ejercicio del Derecho, la argumentación persuasiva es la argumentación que solo pretende servir para un auditorio particular y la argumentación convincente es la argumentación que se supone que obtiene la adhesión de todo ente con capacidad de razonar. . (PERELMAN, CHAIM, Y OLBRECHTS-TYTECA, L, 1989; p 67)

Ejercicio: Como ejemplo de un clásico de la oratoria, para entender estas dinámicas consideramos útil para reflexionar en clase el siguiente enlace:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=he26DAbk3Sw&feature=emb_logo
(CHAPLIN, CHARLES, El gran dictador, 1940)

Preguntamos a los alumnos por sus emociones, y por las técnicas empleadas por el gran actor.

2.2. Cómo nos preparamos para hablar en público

Tal y como se explica el *Memento Práctico de Acceso a la abogacía* Madrid: Lefebvre; 2014. La preparación para hablar en público requiere: conocer bien el asunto, un trabajo previo de análisis y una estrategia de exposición, estar convencidos de qué vamos a decir, tener preparado el alegato, saber a quién nos dirigimos y tener claro nuestro objetivo.

Cuando hablamos en público, nosotros mismos nos juzgamos. Recibimos la mirada de los demás. Con el tiempo y la experiencia, vamos creando nuestra zona de seguridad.

Cuando esta tensión alcanza un punto tal que impide al orador desarrollar todo su potencial, decimos que estamos ante una situación de miedo escénico.

Soluciones frente al miedo escénico: practicar, estar concienciado, tener los conocimientos y la motivación suficiente sobre el asunto y prestar atención plena.

Dominar la sala o el espacio significa ser capaz de captar el centro de atención de las personas allí presentes, causando un efecto que dure más allá de la propia intervención, de tal manera que se pueda incluso condicionar las demás intervenciones.

La atención plena consiste en saber qué hacemos cuando actuamos. Se trata de estar presentes, con la cabeza centrada en lo que hacemos. Para ello puede ser útil alguno de los siguientes ejercicios: respiración profunda antes de empezar; ensayos previos del alegato; mantenimiento de una postura correcta. (GARCÍA RAMÍREZ, J. 2013)

Podemos concluir que nuestra forma de hablar es correcta, no porque representa mejor o peor la realidad sino porque “cumple su oficio”, funciona. (CAMPS, VICTORIA, 1976; p. 127).

3. EL ALEGATO: PIEZA CLAVE EN LA EXPRESIÓN DE LA ORATORIA Y LA REDACCIÓN JURÍDICA

Alegato (Del latín *allegātus*) de acuerdo con el diccionario de la RAE, tiene varias acepciones:

1. m. Argumento, discurso, etc., a favor o en contra de alguien o algo.
2. m. Der. Escrito en el cual expone el abogado las razones que sirven de fundamento al derecho de su cliente e impugna las del adversario

Por alegato nos referimos en esta práctica docente a las intervenciones habladas del letrado que de algún modo pueden expresar una puesta en escena de sus intenciones. El

alegato requiere en casi todos los casos un escrito de preparación precedente. El arranque del alegato tiene por función captar la atención de forma favorable, definiendo lo que vamos a decir. Un alegato eficaz se basa principalmente en presentar argumentos que se puedan soportar y también en refutar los de la otra parte. Luego hay que tratar de probar los argumentos. En la conclusión se reitera la idea principal en que se basa el alegato.

A lo largo de esta experiencia, vamos a ir preparando al alumno para recordar y expresar las técnicas de redacción jurídica básicas y también las de expresión y oratoria. El trabajo que se le exige es la realización de un alegato personal, por escrito, que debe ser expuesto en clase por cada estudiante al finalizar el periodo lectivo. (ESTEBAN GUINEA, F.J, 2021. P, 70-77)

3.1. Objetivos en la preparación del alegato

- 1 Estructurar del alegato
- 2 Memorizar o aprender el alegato
- 3 Conocer y tratar de corregir nuestros problemas de dicción.
- 4 Adecuar nuestro léxico y sintaxis de nuestro alegato.
- 5 Conocer y emplear el lenguaje no verbal.
- 6 Distinguir entre diversos discursos jurídicos y adaptar nuestro alegato u oratoria.

3.2. La estructuración del alegato

De acuerdo con los trabajos de García Ramírez citados hay diversos tipos de alegato (por ejemplo, de apertura y de conclusiones), pero que todos ellos conllevan una estructura determinada conducente a convencer que conlleva:

El comienzo del alegato. El objetivo del arranque consiste en captar la atención de forma favorable, definiendo lo que sigue a continuación. Existen unas fórmulas. para iniciar la exposición ante los tribunales.

“Me ratifico en mi demanda o contestación...”. “Ha quedado probado que...”.

Tras estas expresiones, hay que ser capaz de conmover al auditorio en un espacio breve de tiempo.

“Estamos ante un caso llamado a crear precedentes...”. “Los hechos a los que me voy a referir ponen a prueba la misma credibilidad del sistema...”.

En cuanto al empleo de argumentos, la capacidad de atención de las personas es limitada y por eso se deben elegir solo los mejores argumentos. Y, de entre ellos, los más importantes irán al final, porque son los que mejor se recuerdan.

Estructura del alegato. Debemos estructurar el alegato de la mejor manera posible, facilitando al juez poder seguir perfectamente el hilo conductor de la exposición.

La prueba de los argumentos expuestos. El alegato eficaz se basa principalmente en expresar los argumentos que se puedan probar

La conclusión. Tiene como objetivo reiterar al juez o al auditorio la idea principal en que se basa el alegato. (GARCÍA RAMÍREZ, J. 2013)

Ejercicio: Los alumnos deben preparar un esquema de alegato sobre la detención de un joven por fumar marihuana. Debatimos en clase.

3.3. Técnicas para memorizar las ideas básicas en las que se centra el alegato

Técnicas para aprender el alegato, después de haberlo escrito, son:

- Leer todo el alegato una o dos veces antes de proceder a su memorización.
- Volver a leerlo, ahora en voz alta.
- Subrayar lo más importante de cada argumento.
- Poner en el margen derecho del papel una frase o palabra que resuma la idea básica de cada argumentación.
- Dar la vuelta al papel y, sin ver nada, recitar en alto el alegato para comprobar qué se ha registrado, y qué no, mentalmente.

Ejercicio: Escribimos la parte final del alegato anterior y tratamos de aprenderlo en clase.

3.4. Errores fácilmente evitables en el alegato son:

- No preparar bien el discurso, no conocerlo.
- No estructurarlo.
- No ensayarlo.
- No prever posibles alegaciones en contra.
- No escuchar a la otra parte.
- Perder la compostura y alterarse (imperdonable; si ocurre, hay que pedir disculpas).
- Quedarse en blanco.

-No conocer cómo será el lugar en el que se tendrá que actuar (al menos hasta que se tiene confianza en uno mismo, es aconsejable “conocer el terreno” en el que hay que moverse).

3.5. Los nervios en el alegato

Estar nervioso antes de realizar una intervención ante la otra parte no solo es habitual, sino que es perfectamente lógico. Es el momento en el cual todo nuestro trabajo va a ser expuesto ante los demás y valorado, tanto por las demás partes afectadas como por las personas que en última instancia decidirán sobre él. Lo que no debe ocurrir es que estos nervios dominen al orador y le impidan exponer sus tesis con claridad y solvencia. Para ello es esencial conocer bien el asunto. Este es un trabajo previo sin el cual no tiene sentido nuestra intervención. Haber elaborado un trabajo de análisis y una estrategia de exposición. Para ello es también recomendable colocarse en lugar del otro y tener presente sus argumentos y, sobre todo, entender los intereses de nuestro representado. También es fundamental estar convencido de qué vamos a decir y tener preparado el alegato. Creer en lo que hacemos. Cuando hablamos en público sufrimos la mirada de los demás y solo nuestra fuerza interior o convicción nos salvará de esa presión que sentimos. En este punto es muy importante saber que, si no estamos convencidos, no podremos transmitir convicción. Los abogados hablamos desde la cabeza, pero también desde el corazón. Estar convencidos no significa siempre estar de acuerdo con la verdad del cliente, sino creer que la manera en que le defendemos es la mejor de las maneras posibles. Saber a quién nos dirigimos. Conocer el lugar, los otros intervinientes o las conversaciones previas con la otra parte puede ayudar al procurador. Tener claro nuestro objetivo nos ayudará. Saber qué deseamos conseguir con nuestra oratoria. No se trata de lucirnos, sino de ser efectivos. (ESTEBAN GUINEA, F.J, 2021. P, 76-77)

Entre los errores de dicción destacan las muletillas, las repeticiones, el mal uso de participios, etc. Además, cabe la posibilidad de quedarse en blanco. Luego están los problemas de velocidad en el habla, debidos a los nervios y a la ansiedad. Por otra parte, se aconseja evitar tonos indebidos al comunicarnos (ironía, ira, desdén).

El uso excesivo de arcaísmos, tecnicismos o latinismos puede hacer que el discurso sea ininteligible. Es preciso expresarse con frases sencillas y párrafos bien contruidos. Es necesario que las frases estén bien estructuradas con sujeto, verbo y predicado. Hay que evitar las formas retorcidas y las expresiones oscuras del lenguaje.

3.6. Lo que acompaña al alegato. Lenguaje no verbal y la presentación

El lenguaje no verbal es fundamental en la expresión humana. Se comunica más con la gestualidad que con los conceptos. Por eso hay que tener cuidado a la hora de emplear gestos, mover las manos, situarnos en la silla, hacer muecas, etc.

De igual modo, el discurso está influido por el propio aspecto, la educación, las maneras y la formas. La empatía es fundamental a la hora de elaborar un discurso. La puntualidad es necesaria, al igual que la brevedad y la claridad.

La comunicación verbal consiste en el mensaje y los conceptos que se explican con palabras. El límite de audiencia consiste en la capacidad que tiene el auditorio para entender al letrado y estar atentos a la exposición. Por ello es preciso ser claros y breves. Empatizar con el público y repetir el tema principal del hilo conductor es necesario para que el auditorio siga sin perderse.

4. ORATORIA JURÍDICA EN DISTINTOS ESCENARIOS

Hay diversos empleos de la oratoria. No es lo mismo hablar con un cliente que con un jefe, un magistrado o un colega. De igual manera, los distintos procesos tienen sus peculiaridades. En el estudio de otras asignaturas se adquirirá el vocabulario necesario para ello y se aprenderán los formulismos y formularios de la práctica procesal.

4.1. Ante el cliente

Los clientes no quieren solo que su abogado sea bueno; también quiere estar informados de cómo está la situación y en qué punto del proceso se encuentran. El cliente es quien, en última instancia, se verá afectado por la resolución de los asuntos, así que es conveniente involucrarle en los distintos pasos de un proceso y hacerle sentir que el abogado reconoce y comprende la importancia que para él tiene el caso.

Es fundamental que un cliente confíe en su abogado. Para ello, el profesional debe hacer un esfuerzo dirigido a hacerse entender y hacer partícipe al afectado en la estrategia jurídica que se va a seguir.

4.2. En los interrogatorios

Las preguntas deben construirse de forma clara y directa, de tal manera que quede claro al interrogado sobre qué se le está cuestionando. El tono debe ser serio —pero no agresivo— y el objetivo a corto plazo es que se ratifique una determinada versión de los hechos, lo que exige tener mucho cuidado con las palabras elegidas.

4.3. Ante otros colegas

Es bueno interactuar un poco con los demás juristas presentes antes de que empiece el acto en el que se haya de intervenir. Estas charlas de pasillo no son negociaciones de última

hora. No tienen otro fin más que saludar a aquellos con quienes se va a trabajar, aunque representen a la parte contraria.

Muchas veces estas conversaciones ayudan a relajar al orador, que va comprendiendo que enfrente hay personas, profesionales del derecho como él, colegas de profesión que, en general, sentirán simpatía por quien empieza su carrera como jurista y a quien animarán y desearán éxitos en el futuro. Buenas intenciones y buenos deseos sazonados con consejos más o menos útiles que, en definitiva, ayudarán a romper el hielo.

4.4. Juicios con Jurado

Estamos convencidos de que los ciudadanos elegidos para ser jurado experimentan, frecuentemente, ansiedad fruto de la responsabilidad que recae en ellos, del desconocimiento de sus cometidos y por si serán capaces de entender todo lo que sucede.

Hay que tener en cuenta que el jurado es influenciable. En un mundo globalizado con cercanía a las informaciones rápidas, tecnológicamente hablando, y a las redes sociales, es complicado conseguir la abstracción. Si actúa en un juicio del que hay comentarios o artículos en medios de comunicación o redes sociales, debe, con sus explicaciones, recordarle al jurado (también lo debe hacer el magistrado presidente) que lo mediático del caso debe permanecer fuera de la sala y que son ellos únicamente quienes conocen directamente el caso.

Una de las claves para lograr que el jurado se sienta tranquilo en su misión es que pueda comprender sin esfuerzos excesivos lo que se le explica. Parte de esa responsabilidad recae en el magistrado-presidente y en los letrados. Aquí los esfuerzos por acercar el lenguaje al ciudadano deben ser mayores que en otras ocasiones.

Además, al dirigirse al jurado, se puede acompañar la oratoria con fotografías, gráficos, esquemas, o aquello que suponga aligerar una narración que puede resultar más fácilmente comprensible con estos sencillos recursos. Se aconseja mirar a los miembros del jurado con atención, pero sin insistencia (un simple “barrido con la mirada” sin detenerse en especial en uno), y a continuación entonar, variar el ritmo en función de lo que trate y observar las miradas.

Es preciso ensayar siempre, pero con un jurado hay que recordar que la terminología habrá de ser comprensible y ofrecer todas las explicaciones necesarias. Todo sin olvidar la extensión de su discurso.

4.5. Los diversos procesos judiciales

Aunque el marco de esta materia no incluye los diferentes lenguajes específicos de las diversas ramas del derecho, se quiere hacer constar que no existe solo un tipo de oratoria jurídica. Basta señalar y recordar algunas de las diferencias entre ellos.

El derecho procesal penal, por su principio de inmediatez y oralidad, tiene sus reglas y vocabulario propios. Normalmente el interrogatorio y la prueba testifical sobre los hechos son el centro del proceso. Este se desarrolla con un lenguaje muy diverso entre especialistas y personas que intervienen como acusados, víctimas o testigos.

En el derecho procesal laboral también prima una cierta espontaneidad y responde a unos códigos de menor formalidad que otros procesos. El lenguaje es más homogéneo y los letrados y el juez tratan de facilitar la comprensión de sus términos.

El derecho procesal civil es muy amplio y, dependiendo del área, se empleará un lenguaje más o menos técnico. Normalmente es mucho más formal que los procesos anteriormente descritos.

El derecho procesal administrativo y constitucional suele ser más técnico. En estos procedimientos, por regla general, predomina casi exclusivamente el lenguaje escrito.

5. EL ALEGATO EN DIVERSOS PROCEDIMIENTOS JUDICIALES

5.1. Proceso laboral

Sus características son la oralidad, la inmediación, la celeridad y la concentración. Es el mejor adaptado a las necesidades de la justicia rápida. Las partes, incluido el juez, dialogan, discuten, se enfrentan, concilian posiciones... más que en cualquier otro orden jurisdiccional.

La demanda se presenta por escrito con sus argumentos. El demandado no tiene esa posibilidad de hacerlo por escrito y realiza verbalmente la contestación en la sala. ¿Quedan grabadas las actuaciones? Si no es así, hay que leer el acta del juicio antes de firmarla.

La desventaja del demandado es que se obliga a realizar un alegato lo más conciso posible. El demandante se debe ratificar en el escrito presentado, en lugar de explicarlo, y centrarse en la fase de pruebas y alegaciones.

Este proceso exige una capacidad de reflejos importante y por ello es vital la buena preparación del alegato, lo cual permitirá hacer frente con más eficacia a los imprevistos.

El juez dialoga en sala e impulsa las conciliaciones. Si nos recomienda conciliar, hay que pensarlo, porque si no la sentencia puede ser peor que la conciliación.

Son muy importantes las pistas que nos puede dar. A los jueces no les gusta el compañerismo entre abogados de las partes y les gusta que se les mire a ellos, en lugar de al letrado contrario, y es lógico, pues a quien hay que convencer es al juez.

Los compañeros a los que nos enfrentamos. Se dice que siempre están litigando los mismos abogados, que el laboral en general no gusta y que no hay muchos que lleven estos

casos. Por esta razón, los que hay están especializados, lo que les obliga a preparar lo mejor posible el alegato.

Es habitual el diálogo entre abogados en los juicios, para conciliar posturas, y hay que estar preparado para ello. Nuestra capacidad de comunicar y convencer al otro abogado tiene su importancia.

5.2. Proceso civil

Tras las reformas de la Ley de Enjuiciamiento Civil, la oralidad preside la mayor parte del proceso, pero todavía está muy lejos del proceso laboral. Para que la oralidad presida a todos los niveles y no sea algo formal, se deben dar de forma acumulativa tres factores:

El proceso civil exige reflejos, pues, desde las alegaciones iniciales, las preguntas a las partes o la fase de conclusiones son orales. El letrado deberá preparar el alegato lo mejor posible para tener energía de reserva; es decir, hay que estar pendientes de esta fase del juicio.

La demanda, lógicamente, y la respuesta de la parte demandada son por escrito. La preparación del alegato debe ser concisa, para incidir en los argumentos básicos y centrar el proceso en el punto que cada parte desea.

En el juicio verbal, la contestación del demandado se produce en el acto de la vista, por lo que se requiere aún más un esfuerzo de concisión, dado que el juez no va a poder reflexionar sobre las alegaciones por escrito, como ocurre con las de la parte demandante.

No existe el diálogo con el juez que se da en el laboral, aunque a los jueces se les nota una mayor predisposición en este sentido. Dicho diálogo ayudaría a saber o intuir la opinión del juez. Los abogados deben intentar que exista diálogo previo para definir y aclarar el verdadero interés procesal de cada parte.

Los compañeros a los que nos enfrentamos tienen menor experiencia en sala de un proceso oral que laboristas y penalistas. Tener un dominio de las técnicas de comunicación oral nos dará una ventaja respecto al resto.

5.3. Proceso penal

Exige máxima preparación de nuestro alegato: la agilidad y la capacidad de reflejos las debemos tener a flor de piel. En el juicio de faltas o delitos menores, dada la acumulación de juicios en un día, el juez analizará las alegaciones de partes y de la prueba practicada en el acto; es decir, “dicta la sentencia mentalmente”. El esfuerzo será doble:

1. Hacerlo conciso y que al juez no le quede duda de lo que queremos, por qué y cómo lo probamos.

2. A mayor preparación, más capacidad de reflejos para el acto de la vista y para los imprevistos que aparecen en este procedimiento.

El juez de lo penal sabe mucho de psicología. Desde que el cliente entra en la sala, el juez percibe multitud de mensajes solo por la forma de dirigirse al estrado y más cuándo empieza a contestar a las preguntas de las partes.

Los compañeros. La opción de llevar asuntos penales implica una cierta vocación y de ella se deriva un mayor interés. Y vendrá preparado. Pero, además, vamos a tener enfrente en muchos casos al fiscal, un “rival” con mucha experiencia, que nos va a exigir mucha preparación.

5.4. El Jurado

Por lo general existe un desinterés en la participación como jurado por parte del ciudadano. En países anglosajones se considera un honor y en España, una carga. El primer problema es el desconocimiento importante de términos jurídicos y de la propia ley penal en general. Nuestro alegato tiene que facilitar al máximo la comprensión. Y por otro lado no conocen cuáles son sus verdaderas obligaciones.

La lectura implica falta de credibilidad. Los cambios de ritmo, la entonación, los gráficos y ponerse en pie da credibilidad; si además el letrado es conciso, dice lo que tiene que decir, prueba lo que tiene que probar centrando el objeto de debate y aportando los medios de prueba imprescindible, le prestarán la máxima atención. Y no olvidemos la claridad en el lenguaje y que el ritmo del alegato sea pausado, para que se asimile mejor lo que se dice.

El alegato tiene que estar dirigido al jurado y, más en concreto, a sus líderes. Por ello es aconsejable conocer al máximo el jurado elegido e identificar a las personas más influyentes que pueda haber. Se debe mirar al jurado constantemente.

6. LA PRÁCTICA DEL ALEGATO Y SU INSPIRACIÓN A TRAVÉS DEL CINE

“El gran actor debe estar lleno de sentimiento y, especialmente, debe sentir lo que está representando. Debe experimentar emoción, no una o dos veces mientras estudia su papel, sino en mayor o menor grado cada vez que lo represente...” (STANISLAVSKI, K. 1992. P,21)

El abogado, en cuanto actor, puede y debe expresar también sentimientos. El abogado debe representar mediante el alegato cuáles son sus pretensiones. Resulta interesante profundizar en esta faceta de actor del abogado y en su interpretación. La inteligencia

emocional como expresión de sentimientos refleja nuestra capacidad de gestionar las emociones propias facilitando la interacción con los demás. No solamente convencemos con razones, sino con emociones.

Teniendo en cuenta estos fundamentos, el empeño de nuestra experiencia consiste en transmitir la inteligencia emocional expresada en las películas para enriquecer el conocimiento de los alumnos mediante el ejercicio del alegato. Dicho alegato se inspirará muchas veces en películas basadas en hechos reales.

“El cine como inspiración del derecho tiene un recorrido ascendente que los expertos avalan, especialmente en Estados Unidos. “(...) hasta hace poco era cierto que los estudios de Derecho y Cine eran una rareza curricular, pero probablemente ya estén dejando de serlo. En el caso de los Estados Unidos, tal como se estructura la enseñanza del Derecho, no sería de extrañar que Law and Film se generalizase en el tercer año, al lado de otros cursos de Law and... (Law and Society, Law and Economics, Law and Literature, Law and Psychology) ya implantados. (RIVAYA, B. 2010, P, 223.)

6.1. El ejercicio del alegato

En concreto, realizados los ejercicios anteriores y asimilados los conceptos básicos se solicita al alumno el siguiente ejercicio con las siguientes instrucciones:

<<El alegato podrá versar sobre cualquier disciplina del derecho y cualquier petición o momento procesal o extraprocesal, aunque se recomienda que verse sobre derecho penal o derechos fundamentales. Podemos representar a cualquiera de las partes. Se recomienda escoger un tema real o interesante desde el punto de vista social. Para ello, el alumno podrá inspirarse en los alegatos reales y/o cinematográficos visualizados durante el curso. Se trata de que el alumno se identifique con el alegato, no solamente desde un punto de vista racional, sino desde la inteligencia emocional (...)

A la hora de estudiar la manera de convencer, vamos a emplear diversos ejemplos del cine como referentes para la inspiración de los alumnos.

El arte de convencer está relacionado con la aplicación de técnicas y conocimientos jurídicos en primer lugar, pero también con el empleo de la inteligencia emocional y los sentimientos, la puesta en escena y la convicción.

El abogado orador es también un abogado actor, que actúa y un ser que transmite razones, pero también emociones. El lenguaje cinematográfico suele ser rico en elocuencia, por lo que es una fuente de inspiración interesante.

7. SELECCIÓN DE ESCENAS CINEMATográfICAS PARA LA PREPARACIÓN DEL ALEGATO

Se recomienda a la visualización de las siguientes películas de contenido jurídico a los alumnos para inspirarse en el alegato, escogiendo algunas de sus escenas:

Doce hombres sin piedad. Director: Sidney Lumet, 1957 (EE. UU.).

Matar a un ruiseñor. Director: Robert Mulligan, 1962 (EE. UU.).

Testigo de cargo. Director: Billy Wilder, 1957. (Irlanda.).

Cadena perpetua. Director: Frank Darabont, 1995. (EE. UU.).

Algunos hombres buenos. Director: Rob Reiner, 1992. (EE. UU.).

En el nombre del padre. Director: Jim Sheridan, 1993. (EE. UU.).

La tapadera. Director: Sydney Pollack, 1993. (EE. UU.).

El verdugo. Director: Luis García Berlanga, 1963. (España)

Anatomía de un asesinato. Otto Preminger, 1959. (EE. UU.).

Erin Brockovich. Steven Soderbergh, 2000, (EE. UU.).

Philadelfia (1993). Jonathan Demme, 1993(EE. UU.).

Algunos hombres buenos. Rob Reiner, 1992. (EE. UU.).

Acción civil. Steven Zaillian, 1998. (EE. UU.).

En concreto, centraremos nuestro estudio en las siguientes películas:

7.1. Ejemplo de alegato como ejercicio de convicción en la película *Erin Brockovich* (2000)

En esta película dirigida por Steven Soderbergh, se cuenta una historia real relacionada con la demanda presentada en California contra la Pacific Gas and Electric por contaminación del agua de consumo humano con cromo con terribles consecuencias médicas para centenares de víctimas. La protagonista, interpretada por Julia Roberts, sin formación jurídica, pero llena de convicción, colaborará con un abogado para destapar este caso sobre ocultación de daños ambientales.

En la escena seleccionada, sobre la negociación final, los alumnos podrán aprender la importancia de la convicción como parte esencial de la oratoria jurídica. Estamos ante una intervención apasionada que posee los tres ingredientes de la buena oratoria jurídica: Trabajo, confianza y convicción.

Podemos verlo y comprenderlo en:

https://www.youtube.com/watch?v=qxlqCzcv5NI&t=118s&ab_channel=ValeriaCasta%C3%B1oDomene

7.2. Ejemplo de argumentación como base del alegato en *Philadelphia* (1993)

Argumentar implica dar razones en favor de una decisión para buscar la aceptación de una tesis o postura frente a un asunto determinado. En definitiva, se trata de poder probar por medio de razonamientos alguna afirmación. La finalidad de nuestro estudio sobre la argumentación jurídica es conocer cuáles son los instrumentos básicos del razonamiento de los juristas, con el objetivo de que estos puedan ser utilizados en el desarrollo de su práctica jurídica. Se trata siempre de convencer con argumentos jurídicos expresados de una manera razonada, ordenada y comprensible. Podemos afirmar entonces que argumentar consiste en la exposición de razones que justifican una idea, un hecho o una conducta. Para ser válida y creíble, la argumentación debe realizarse en base a pruebas y razonamientos fundados. Partiendo de este concepto se puede entender la argumentación jurídica como una disciplina que estudia los razonamientos propios de los profesionales del derecho. (ESTEBAN GUINEA, F.J., 2021. P,11)

En *Philadelphia* (1993), dirigida por Jonathan Demme, nos vamos a encontrar con un duelo entre una firma conservadora de abogados y un abogado enfermo de Sida, que resulta despedido por el estigma social y miedo que produce su enfermedad. No se trata solamente de una cuestión económica relacionada con un despido, sino de una cuestión que afecta a las costumbres y a la moral. Nos encontramos ante un caso real. Tengamos en cuenta que nos referimos a los primeros tiempos de esta enfermedad y que este caso va a sentar precedentes. La firma empleará todo tipo de artimañas legales para destruir la imagen del enfermo, pero además dilatará los procesos sabedora del desenlace final de la enfermedad.

Estamos ante un caso que plantea un dilema moral y ético sobre la libertad. Una batalla de las ideas y de diferentes visiones de la sociedad, que culmina con el duelo entre grandes abogados para ganar el caso desde sensibilidades muy distintas que reflejan las ideologías y conciencias, pero también intereses económicos.

En concreto, esta selección de dos escenas nos mostrará un ejemplo de argumentación jurídica y otro de contra argumentación basadas en puntos de vista contrapuestos. Una de ellas se apoya en los sentimientos y representa la expresión de la inteligencia emocional. La otra recoge hechos para justificar el despido.

¿Qué podemos destacar como enseñanza en este caso? Los valores del caso para la enseñanza a los estudiantes están relacionados con los sentimientos y la capacidad de argumentar y conmover para ganar un caso.

Podemos verlo y comprenderlo en:

https://www.youtube.com/watch?v=hX0NjfsnSLs&ab_channel=JulioEspinoza

7.3. Ejemplo de interrogatorio como herramienta de la argumentación jurídica en *Algunos hombres buenos* (1992)

En los interrogatorios, como veremos en la escena, casi al final de la película, las preguntas deben construirse de forma clara y directa, de tal manera que quede claro al interrogado sobre qué se le está preguntando. El tono debe ser serio y el objetivo inmediato es que se ratifique una determinada versión de los hechos, lo que exige tener mucho cuidado con las palabras elegidas. Tom Cruise, el actor que hace de abogado, trabaja en esta dirección, lo que hará que el oficial interpretado por Jack Nicholson tenga una reacción exagerada para superar su oculto miedo escénico, confesando lo inconfesable.

En *Algunos hombres buenos* (1992), de Rob Reiner, asistimos a un film inspirado en una pieza teatral con referencias reales al silencio del ejército respecto a los abusos de la disciplina militar. La vieja polémica sobre los límites de la actuación legal de algunos cuerpos militares se visibilizará lo largo de un consejo de guerra llevado al cine. En este contexto se relacionan el alegato y la confesión a través de un brillante interrogatorio.

Esta escena nos permite el aprendizaje de las técnicas del interrogatorio y la argumentación para obtener una confesión o reconocimiento de la otra parte. Al mismo tiempo, nos enseña cómo actúa el miedo escénico del oficial acorralado y su reacción contrafóbica, que provocará la confesión que desea el abogado.

Podemos verlo y comprenderlo en:

https://www.youtube.com/watch?v=W_63B8evTgQ&t=47s&tab_channel=jaumeensenyatfont

7.4. Ejemplo de dominio de la sala como técnica de negociación en *Acción civil* (1998)

¿Es posible dominar activamente la sala de tal manera que esto influya en la comunicación? La respuesta es sí. Dominar la sala o el espacio significa ser capaz de captar el centro de atención de las personas allí presentes, causando un efecto que trascienda la propia intervención, de tal manera que pueda incluso condicionar las demás intervenciones. Exactamente esto lo que hace el protagonista abogado en esta escena. Cuando alguien actúa con seguridad en público, la atención de todos los presentes está puesta en él. Instintivamente, las personas que le observen comienzan a hacerse una idea, no solo de lo que el orador dice, sino de lo que el orador es y representa...

En la escena que señalamos a continuación veremos cómo se realiza una puesta de escena ante el jurado y el tribunal en la que John Travolta, interpretando al abogado, nos muestra lo que significa el dominio escénico, pero también la templanza para negociar.

La lección que podemos aprender es que si un abogado logra transmitir seguridad, tranquilidad o dominio de la sala estará empezando a hacer pensar que es alguien a quien hay que escuchar, alguien que sabe de lo que habla y que por tanto es muy posible que tenga razón en lo que defiende.

Acción civil (1998), dirigida por Steven Zaillian, está basada en hechos reales. La película narra la lucha de un abogado de un pequeño despacho con de problemas económicos y dificultades para sostener un gran proceso contra los grandes despachos que defienden a una gran empresa implicada en daños al medio ambiente y a las personas. Un caso real conocido como Anne Anderson, et al., v. Cryovac, Inc et al.

Después de todo tipo de penurias y dificultades, llega el momento de escenificar ante el jurado y el juez la posición del demandante. Es un momento triunfal, pero delicado, porque la preparación y prueba del caso ha dado ya sus resultados, pero el abogado debe sacar partido de la circunstancia. Se trata de negociar desde una posición sólida y conseguir una buena indemnización.

Esta escena nos permite estudiar atentamente el dominio de la sala para obtener un buen acuerdo. En ocasiones como ésta, es casi más importante la puesta en escena que lo que se dice. En este caso, estamos ante una negociación fruto de un largo y costoso trabajo relacionado con los valores que nos enseña el caso. Pero el instante que veremos en la puesta en escena habla por sí solo.

Podemos verlo y comprenderlo en:

https://www.youtube.com/watch?v=6hQt18p29Po&t=24s&ab_channel=M.Pelayo

8. CONCLUSIONES

Nos parece que la oratoria jurídica es una disciplina esencial en la enseñanza del Derecho que debe ser integrada en el Grado.

La oratoria es el arte de convencer con argumentos por parte de los letrados. Existe toda una disciplina o teoría sobre la oratoria inspirada en clásicos, pero hemos optado por llevarla a la práctica.

En estas circunstancias, pensamos que esta materia de apariencia teórica y en concreto el ejercicio del alegato puede y debe abordarse desde un punto de vista práctico mediante la inspiración en el cine.

En nuestra opinión, ello significa ayudar a comprender la naturaleza del alegato como pieza esencial de la oratoria jurídica. Se trata de propiciar el reencuentro de nuestros estudiantes con su naturaleza de juristas, despertando su juicio crítico. Como señala Daniel Goleman en su obra Inteligencia Social, “las ideas son importantes en la medida en la

que nos movilizan, y eso es precisamente lo que hacen las emociones”. (Goleman, 2006. P, 68)

Estamos convencidos que el manejo de las emociones inspirado en el cine potencia la inteligencia lógica o racional, pues su uso en la docencia aproxima emocionalmente lo conocido al conocedor, permitiendo un aprendizaje más interesado y profundo.

Tal y como explica Saturnino de la Torre, “El profesor-a universitario es un profesional de la enseñanza superior innovadora y creativa, con dominio del contenido formativo y de estrategias didácticas, capaz de hacer que los alumnos se entusiasmen por aprender.” (De La Torre, S. 1993. P,1)

En nuestras clases entendemos que la manera de alimentar la curiosidad tiene mucho que ver con el empleo de la atención plena, la auto observación, la interacción sin prejuicios, la escucha empática, la expresión de las emociones y la catarsis inspiradas en el cine.

9. BIBLIOGRAFÍA Y FILMOGRAFIA CITADA

ARISTOTELES, *Retorica*, Madrid, Gredos 1990

CAMPS, VICTORIA, *Pragmática del lenguaje y filosofía analítica*, Península, Barcelona, 1976.

CICERÓN, MARCO TULIO *Invencción de la Retórica*, Madrid, Gredos, 1997

ESTEBAN GUINEA, F.J. (2021) *Oratoria y redacción de escritos*. Ediciones Roble S.l Madrid. P, 11 Y p, 76-77.

GOLEMAN, D. (2006). *La Inteligencia social*. Barcelona: Kairós. P, 68.

MUÑOZ MACHADO, S. (2015), “La profesión elocuente”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, n. 52

OBIOLS SOLER, M. GINER TARRIDA, A. (2011): “El Modelo educativo de Bolonia y competencias docentes. Aportaciones desde el coaching educativo. *Revista Univest*” 11. Girona Universitat. Disponible en: Consultado el 1-12-2021

PERELMAN, CHAIM, Y OLBRECHTS-TYTECA, L., *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Gredos, Madrid, 1989. 67 GARCÍA RAMÍREZ, J. *Estrategia de oratoria práctica para abogados*. Madrid, Rasche, 2013.

RAE. *Diccionario jurídico español*. [En línea] URL disponible en: <https://dpej.rae.es/>

RIVAYA GARCÍA, B. (2010). “Algunas preguntas sobre Derecho y Cine” [Versión electrónica]. *Anuario de filosofía del derecho*. (26), pp. 219-230. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3313265> Consultado el 3-12-2021

STANISLAVSKI, K (1992). *La preparación del actor*. Ediciones J. García Verdugo. Madrid. P, 21

TORRE, S. DE LA (1993). *La creatividad en la aplicación del método didáctico*. En Sevillano, M. L. Estrategias metodológicas en la formación del profesorado. Madrid: UNED. P 1.

VV. AA. *Libro de estilo Garrigues*. Madrid: Aranzadi; 2014.

VV. AA. “Metodología y argumentación jurídica”. En: VV. AA. *Memento Práctico de Acceso a la abogacía 2014-2015. (Parte III. Instrumentos prácticos para el ejercicio de la abogacía)*. Madrid: Lefebvre; 2014.

VV. AA. “Técnicas de comunicación, oratoria, redacción y negociación”. En: VV. AA. *Memento Práctico de Acceso a la abogacía 2014-2015 (Parte III. Instrumentos prácticos para el ejercicio de la abogacía)*. Madrid: Lefebvre; 2014.

FILMOGRAFÍA.

El gran dictador, director: Charles Chaplin, 1940
Doce hombres sin piedad. Director: Sidney Lumet, 1957 (EE. UU.).
Matar a un ruiseñor. Director: Robert Mulligan, 1962 (EE. UU.).
Testigo de cargo. Director: Billy Wilder, 1957. (Irlanda.).
Cadena perpetua. Director: Frank Darabont, 1995. (EE. UU.).
Algunos hombres buenos. Director: Rob Reiner, 1992. (EE. UU.).
En el nombre del padre. Director: Jim Sheridan, 1993. (EE. UU.).
La tapadera. Director: Sydney Pollack, 1993. (EE. UU.).
El verdugo. Director: Luis García Berlanga, 1963. (España)
Anatomía de un asesinato. Otto Preminger, 1959. (EE. UU.).
Erin Brockovich. Steven Soderbergh, 2000, (EE. UU.).
Philadelphia (1993). Jonathan Demme, 1993(EE. UU.).
Algunos hombres buenos. Rob Reiner, 1992. (EE. UU.).
Acción civil. Steven Zaillian, 1998. (EE. UU.).

ENLACES DE INTERÉS

Enlaces a escenas de películas. YouTube: Consultados el 2-2-2024:

https://www.youtube.com/watch?v=qxlqCzcv5NI&t=118s&ab_channel=ValeriaCasta%C3%B1oDomene

https://www.youtube.com/watch?v=W_63B8evTgQ&t=47s&ab_channel=jaumeensenyatfont

https://www.youtube.com/watch?v=6hQt18p29Po&t=24s&ab_channel=M.Pelayo

https://www.youtube.com/watch?v=hX0NjfsnSLs&ab_channel=JulioEspinoza

Un clásico de la oratoria y el alegato:

https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=he26DAbk3Sw&feature=emb_logo

Capítulo 14. APRENDER EXPLICANDO: LA APLICACIÓN DEL MÉTODO FEYNMAN EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS DE MELILLA

Cristina Miragaya Casillas

Profesora del Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Granada

Francisco Jesús Gálvez Sánchez

Profesor del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Granada

Marta Garrido Montañés

Profesora del Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Granada

Rosa María Espejo Montes

Profesora del Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene por objeto explicar la aplicación del método Feynman a un Proyecto de Innovación Docente y Buenas Prácticas (PIDyBP, en adelante) en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Melilla (FACISO, en adelante) de la Universidad de Granada, de modo que pueda suponer un ejemplo de buenas prácticas para que en el futuro otros docentes puedan aplicarlo en sus respectivas titulaciones.

El origen del proyecto está en la mejora de las asignaturas en las que se implementan el PIDyBP dentro de las tres titulaciones de FACISO: Grado en Administración y Dirección de Empresas, Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho, y Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos.

La aplicación de este método en un Campus como el de Melilla, y más concretamente en FACISO, en la que el alumnado de todos los grupos es reducido en cada asignatura (el número máximo de estudiantes en cada grupo es de 40) tiene importantes beneficios:

(a) Todo el alumnado participa activamente de la implementación del método Feynman.

(b) El PIDyBP permite al alumnado identificar sus lagunas en el conocimiento. Al intentar explicar los conceptos fundamentales de la asignatura a otros estudiantes, aumenta la probabilidad de identificar las áreas en las que su comprensión es débil o incompleta. Esto les brinda la oportunidad de revisar y fortalecer esas áreas específicas.

(b) Favorece la consolidación del conocimiento. La acción de explicar un concepto con sus propias palabras y en un lenguaje simple y claro puede ayudarles a consolidar su comprensión. La repetición de este proceso contribuye a la retención del conocimiento.

(c) Mejora la claridad en la comprensión. Al simplificar y explicar un conjunto de conceptos de manera clara, se enfrentan a la necesidad de entender el concepto en su esencia. Este enfoque fomenta una comprensión más profunda y les ayuda a ver la información desde diferentes perspectivas.

(d) Facilita el desarrollo de habilidades de comunicación. La capacidad de explicar conceptos de manera clara y sencilla es una habilidad valiosa. Esta metodología no sólo favorece la comprensión del tema, sino que también mejora sus habilidades de comunicación.

(e) Mejora la confianza en el conocimiento adquirido. Al poder explicar un concepto de manera clara, ganan confianza en su comprensión. Esta confianza puede ser crucial, especialmente en situaciones en las que necesitan aplicar el conocimiento de manera práctica.

(f) Fomenta el desarrollo de habilidades de enseñanza. Esta técnica fomenta el desarrollo de habilidades de enseñanza, ya que los coloca en el papel tener que enseñar el contenido a otros compañeros.

En el resto de epígrafes se exponen las características de FACISO, en qué consiste el método Feynman, la metodología para su aplicación, así como los equipos de trabajo y las materias en las que se implementarán.

2. LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS DE MELILLA

2.1. Historia

La Facultad de Ciencias Sociales (<https://faciso.ugr.es/>) nace en Melilla el año 1979 como Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, siendo el primer curso académico el 1979/80 con una plantilla de ocho personas, de las cuales seis eran profesores, un conserje y un administrativo.

Su emplazamiento se encuentra en un antiguo mercado de mayoristas, que anteriormente albergaba la Escuela Pericial de Comercio, transformado a duras penas en espacios que hacían el papel, bien de pequeños despachos (eso sí, sin mesas), bien de destartadas aulas. A finales de 1985 se produjo un cambio de ubicación, pasando a compartir edificio con la Escuela Universitaria del Profesorado. En el año 1990 comenzaron a aumentar las titulaciones ofertadas, de modo que se incorporó la Diplomatura en Relaciones Laborales, así como en el año 2000 se incorporó a la oferta académica una nueva diplomatura: Gestión y Administración Pública, siendo el primer Centro de la Universidad de Granada en impartir esta nueva titulación. En el curso académico 2010/2011 comienzan a impartirse los Grados en Administración y Dirección de Empresas; Relaciones Laborales y Recursos Humanos y Gestión y Administración Pública. Recientemente, en el curso académico 2014/2015 se incorpora el doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho.

La Universidad de Granada tiene el honor de ser una de las pocas Universidades con Campus permanente en dos continentes distintos. Se han superado múltiples problemas a lo largo de todos estos años. El mayor de ellos se produjo por la falta de financiación para el Campus, problema que fue sido solucionado definitivamente por parte del Ministerio de Educación y Cultura mediante una partida presupuestaria de la Administración Central a nuestra Universidad para la financiación de los Campus de Melilla y Ceuta.

En la actualidad la Facultad da respuesta al mercado laboral melillense, con la incorporación de nuevos planes de estudio, la celebración de ciclos de conferencias y la planificación anual de diversos cursos para nuestros estudiantes y de reciclaje para nuestros antiguos alumnos. Todas estas actividades han permitido convertir a nuestro centro universitario en el referente cultural del ámbito económico y financiero de nuestra ciudad. Además, en los últimos años se ha recibido un fuerte respaldo tanto de nuestras autoridades académicas, expresado en su constante preocupación por nuestro centro, como de las autoridades locales reflejado en la necesaria inyección económica realizada por la Ciudad Autónoma, que se materializa, entre otras cosas, en una mejora de las infraestructuras del Campus.

Melilla, ciudad multicultural, encuentra en el Campus universitario la necesaria convivencia entre las diferentes etnias. El Campus de Melilla se convierte en ejemplo de respeto, convivencia y conocimiento de diversas culturas, hasta tal punto que la diferencia por etnias simplemente no existe en el plano académico ni en el plano social.

2.2. Docencia

FACISO cuenta con un total 21 departamentos (todos ellos con sede en el Campus de Granada), así como con un total de 56 profesores (Personal Docente e Investigador), siendo el departamento de Economía Financiera y Contabilidad, junto con el de Estadística e Investigación Operativa los que cuentan con una mayor dotación de profesores (tabla 1).

Tabla 1. Departamentos y PDI Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Melilla.

Departamento	PDI
Departamento de Comercialización e Investigación de Mercados	1
Departamento de Derecho Administrativo	2
Departamento de Derecho Civil	2
Departamento de Derecho Constitucional	2
Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social	5
Departamento de Derecho Financiero y Tributario	2
Departamento de Derecho Internacional Privado e Historia del Derecho	1
Departamento de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales	1
Departamento de Derecho Mercantil y Derecho Romano	3
Departamento de Derecho Penal	3
Departamento de Derecho Procesal y Derecho Eclesiástico del Estado	1
Departamento de Economía Aplicada	5
Departamento de Economía Financiera y Contabilidad	7
Departamento de Estadística e Investigación Operativa	7
Departamento de Filosofía del Derecho	1
Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos	1
Departamento de Organización de Empresas I	3
Departamento de Organización de Empresas II	4
Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico	1
Departamento de Psicología Social	3
Departamento de Sociología	1

Fuente: Web FACISO.

En la actualidad, FACISO oferta 3 Grados: Grado en Administración y Dirección de Empresas, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, así como el Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho. Así mismo, FACISO oferta 2 Másteres Universitarios, que son el Máster Universitario en Abogacía y Procura y el Máster

Universitario en Administración de Empresas y Dirección de Recursos Humanos en Entornos Internacionales (tabla 2).

Tabla 2. Oferta académica de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de Melilla

Estudios de Grado
Grado en Administración y Dirección de Empresas
Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos
Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho
Estudios de Posgrado
Máster Universitario en Abogacía y Procura
Máster Universitario en Administración de Empresas y Dirección de Recursos Humanos en Entornos Internacionales
Máster Universitario en Abogacía y Procura

Fuente: Web FACISO.

Por su parte, según la última Memoria de Gestión elaborada por FACISO, el número actual de estudiantes matriculados es de 361, siendo el Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho el que tiene un mayor número de alumnado (51%), seguido del Grado en Dirección y Administración de Empresas (39%) (tabla 3).

Tabla 3. Número de alumnado matriculado según la oferta académica de Grado en FACISO

16/17	17/18	18/19	19/20	20/21	21/22	22/23	2324
<i>Grado en Administración y Dirección de Empresas</i>							
191	203	178	182	162	153	133	140
<i>Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho</i>							
104	134	172	191	202	215	170	185
<i>Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos</i>							
47	39	29	37	35	16	16	36
<i>Total</i>							
342	376	379	410	399	384	319	361

Fuente: FACISO (2023).

3. EL MÉTODO FEYNMAN

Richard Feynman fue un físico estadounidense, ampliamente reconocido por sus importantes contribuciones al campo de la mecánica cuántica, la electrodinámica cuántica, y la física de la superfluidez, así como por el modelo Partón en la física de partículas. Sus contribuciones fueron tan relevantes que en el año 1965 Feynman recibió el Premio Nobel de Física junto a Julian Schwinger y Sin-Itiro Tomonaga.

El método Feynman se encuentra ampliamente descrito en la obra “*Genius: The life and science of Richard Feynman*” escrita por James Gleick en el año 1993 (GLEICK, 1993). Feynman se basó en que él mismo apuntaba en una libreta todas las explicaciones relativas a los conceptos que iba desarrollando progresivamente a través de sus investigaciones. De este modo, encontró que retenía la información de una forma más rápida y fluída, como consecuencia de que existía una mayor comprensión. A partir de aquí se produjo una evolución hacia lo que hoy se conoce como “aprender-explicando”, que se basa en qué al sentir la necesidad de explicar algo a alguien no sólo tenemos que memorizarlo, sino comprenderlo (GISBERT, 2014).

En consecuencia, la idea fundamental de esta técnica consiste en leer concienzudamente el material de estudio, para posteriormente explicarlo de forma clara, sencilla y sintetizada a otras personas. La explicación debe realizarse bajo la consideración de que las personas que reciben la información no tienen ningún conocimiento sobre el tema, lo que obliga a quien lo explica a utilizar un lenguaje sencillo y distinto del material de estudio, contribuyendo así a una comprensión más profunda (REYES et al., 2021).

La técnica de Feynman se basa en cuatro sencillos pasos:

1. Apuntar el concepto/tema que se está abordando.
2. Describir el concepto/tema utilizando un lenguaje sencillo.
3. Revisar todo lo escrito con el objetivo de comprobar qué aspectos no fueron explicados de forma adecuada, y buscar una nueva forma de exponerl.
4. Realizar una última propuesta y revisión de lo escrito hasta asegurarse de que lo expuesto está expresado de forma clara, concisa y comprensible.

Aplicar esta técnica de aprendizaje conlleva algunos beneficios importantes:

- a. Mejora la asimilación de los conceptos fundamentales.
- b. Incrementa la efectividad, como consecuencia de la profundización en los conceptos y la variedad de definiciones hasta alcanzar el objetivo previsto.
- c. Mejora la memoria a largo plazo, lo que conlleva a la retención de la información por un periodo de tiempo mayor que otras técnicas de estudio como la memorización.

4. LA APLICACIÓN DEL MÉTODO FEYNMAN EN FACISO

4.1. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar a partir de la aplicación del método Feynman en las titulaciones de FACISO son los que se describen a continuación:

- (a) Fomentar el autoaprendizaje del alumnado a través de metodología activas innovadoras,
- (b) Mejorar las competencias digitales del alumnado,
- (c) Generar materiales didácticos digitales adicionales para el apoyo al estudio autónomo,
- (d) Construir comunidades de aprendizaje entre el estudiantado,
- (e) Mejorar los procesos de estudio y, con ello, las calificaciones del estudiantado.

4.2. Metodología

La metodología del PIDyBP se basa en el método de Feynman, denominado aprender explicando, y que propone un enfoque de aprendizaje que se centra en la capacidad de enseñar un concepto concreto a otra persona de forma clara y concisa. La base de esta metodología es que, al intentar explicar un tema a otras personas, los estudiantes se encuentran en la necesidad de entenderlo a un nivel más profundo y a identificar cualquier brecha en tu conocimiento.

La aplicación del método se basa en el siguiente procedimiento:

1. Seleccionar un concepto. Los estudiantes deben seleccionar el concepto o tema que desean aprender o entender mejor.
2. Explicar el concepto para que otros estudiantes puedan aprenderlo y aplicarlo. Esto implica utilizar un lenguaje simple y claro, aunque resulta esencial evitar jergas y utilizar términos sencillos para asegurarse de entender completamente el material.
3. Identificar lagunas en el conocimiento. Si se encuentran dificultades para explicar el concepto es probable que haya lagunas en la comprensión de los conceptos, por lo que es necesario volver a estudiarlo y repetir el proceso hasta que sea posible explicarlo de forma clara y concisa.
4. Simplificar y revisar. Es necesario sintetizar la explicación cada vez que se revisa. El objetivo fundamental es hacerla más clara y concisa. Esto no solo contribuye a mejorar la capacidad de explicar, sino que también refuerza la comprensión acerca del tema. Este enfoque es beneficioso porque obliga al alumnado a traducir sus pensamientos en palabras,

lo que puede ayudar a consolidar su conocimiento. Además, le permite identificar áreas en las que su comprensión es débil y le da la oportunidad de fortalecer esas áreas específicas.

De esta forma, el resultado final de la aplicación del método Feynman debe consistir en la elaboración de píldoras formativas de una duración de 1 minuto y 30 segundos en grupos de tres estudiantes, de modo que, de forma agregada, todos los conceptos importantes de la asignatura sean abordados.

Para fomentar la participación activa y la motivación del alumnado, el profesorado miembro del PIDyBP fomenta que sea el propio estudiantado los que debatan entre ellos la selección de los conceptos a abordar durante las primeras semanas del inicio del semestre. Posteriormente, éstos elaboran las píldoras formativas y las deben hacer llegar al profesorado a través de correo electrónico, quienes se encargan de la revisión y supervisión de los contenidos para evaluar que la explicación se ha realizado de forma adecuada y conforme a los contenidos. En caso de detectar deficiencias, el alumnado debe ser citado en horario de tutoría individual para abordar las dudas surgidas y explicar con detenimiento el concepto. Seguidamente, la píldora formativa debe ser corregida y enviada nuevamente al profesorado en un periodo de tiempo prudencial y suficiente para cumplir con los objetivos de aprendizaje previstos, quienes en última estancia validarán la calidad y validez. Finalmente, todas las píldoras formativas correspondientes a cada materia serán depositadas en su espacio correspondiente en la plataforma PRADO antes del comienzo del periodo de exámenes de la convocatoria ordinaria, de modo que el resto del alumnado pueda visualizar todas las píldoras formativas como material docente complementario durante su proceso de estudio, facilitando así la adquisición de los contenidos y posibilitando una mejora de sus calificaciones.

Sin embargo, en la propuesta de PIDyBP no sólo participará el profesorado y el alumnado, sino que también se hace esencial contar con la participación del Personal Técnico de Gestión y Administración de Servicios (PTGAS). Por un lado, es necesaria la participación e implicación del responsable de medios y sonido, que realizará una acción formativa al profesorado y alumnado para explicar los aspectos fundamentales para la adecuada elaboración de las píldoras formativas. Paralelamente, se requiere de la participación activa del personal de Biblioteca, que se encarga de proporcionar los equipos informáticos necesarios (siempre que estén disponibles) para que el alumnado pueda elaborar las píldoras formativas, así como participará activamente en la resolución de dudas que puedan surgir respecto del uso de los equipos informáticos.

Adicionalmente, esta propuesta puede contribuir a la formación de profesorado novel o en formación, por lo que resulta muy interesante incorporar a estudiantes de Doctorado, cuya función fundamental consiste en la de actuar como apoyo al profesorado y alumnado, contribuyendo a la mejora de las versiones originales de las píldoras formativas, al tiempo que esto le será de utilidad para la mejora de las competencias docentes que les serán requeridas en el futuro inmediato.

4.3. Cronología

El PIDyBP está diseñado para ser implementado en un solo semestre, concretamente el segundo del curso académico. De esta forma, a continuación, se enumeran las tareas previstas y las fechas estimadas de duración (tabla 4).

Tabla 4. Tareas a desarrollar y duración estimada.

Tareas a implementar	Duración
1. Celebrar una reunión con los miembros del PIDyBP (PDI y PTGAS) para coordinar el inicio del proyecto.	En los 10 primeros días del inicio del semestre
2. Elegir el(los) concepto(s) a abordar por parte del alumnado.	15 días
3. Implementar una acción formativa para el diseño y edición de videos por parte del PTGAS al profesorado y alumnado.	15 días
4. Construir un primer borrador de píldoras formativas explicando el(los) concepto(s) por parte del alumnado.	15 días
5. Realizar una revisión inicial del contenido del(los) vídeo(s) por parte del profesorado del PIDyBP.	15 días
6. Corregir con el alumnado las cuestiones que no hayan sido abordadas adecuadamente conforme a los contenidos del temario.	15 días
7. Elaborar la versión definitiva de las píldoras formativas por parte del alumnado.	10 días
8. Subir a PRADO la versión definitiva de las píldoras formativas, una vez que han sido validadas y revisadas por el profesorado de la asignatura.	Durante los 10 días previos a la finalización del periodo docente y siempre 3 semanas antes del inicio del periodo de exámenes de la convocatoria de evaluación ordinaria.
9. Celebrar una reunión con los miembros del PIDyBP para evaluar la satisfacción general y las problemáticas surgidas durante el desarrollo.	Una vez finalizado el periodo de evaluación de la convocatoria ordinaria.
10. Evaluar grado de consecución de los objetivos propuestos en el PIDyBP.	A la finalización del proyecto.

Fuente: Elaboración propia.

4.4. Equipo de trabajo y tareas

Según lo expuesto en el epígrafe 4.1., el equipo de trabajo estará compuesto por el profesorado (PDI), profesionales encargados de los servicios fundamentales de la Facultad (PTGAS), así como de estudiantes en formación (Doctorandos). A continuación se exponen cuáles son las funciones principales de cada uno de estos equipos en la implementación del PIDyBP.

El profesorado encargado de la coordinación del PIDyBP es responsable de las siguientes funciones y tareas:

(a) Mantener las relaciones con la Unidad de calidad, innovación docente y prospectiva de la Universidad de Granada en todo lo relativo a los trámites formales (solicitud, aprobación y justificación del PIDyBP), así como en lo relativo a la gestión de incidencias.

(b) Convocar, celebrar y coordinar reuniones para realizar seguimiento del PIDyBP.

(c) Coordinar a todos los miembros participantes en el PIDyBP (PDI y PTGAS) para el cumplimiento de los objetivos propuestos, desarrollo de las actuaciones en las fechas establecidas y obtención de los productos previstos.

(d) Establecer las medidas correctivas oportunas para garantizar el cumplimiento de los objetivos y productos propuestos.

Por su parte, el profesorado participante en el PIDyBP se encarga de realizar las tareas que se recogen a continuación:

(a) Asignar, considerando las preferencias del alumnado, las píldoras formativas correspondientes a su asignatura.

(b) Revisar el contenido de cada una de las píldoras formativas.

(c) Mantener tutorías individuales con el alumnado para la corrección de los contenidos de las píldoras formativas, en caso de que sea necesario.

(d) Depositar en PRADO las píldoras formativas en las fechas estimadas para ello.

El PTGAS participante en el PIDyBP realizará las siguientes tareas:

(a) Impartir una acción formativa al profesorado y alumnado en materia de elaboración y edición de vídeos.

(b) Proporcionar apoyo técnico al alumnado y al profesorado para la elaboración de las píldoras formativas.

Finalmente el alumnado en formación (Doctorandos) desempeñarán una función principalmente:

(a) Actuar como nexo entre el profesorado y el alumnado para la revisión del primer borrador del contenido de las píldoras formativas, así como contribuir a la mejora de la versión preliminar proporcionando conocimientos y explicaciones al alumnado.

4.5. Evaluación de objetivos y resultados esperados

Cada uno de los objetivos establecidos será evaluado de forma diferente e independiente. A continuación, se expone el sistema de evaluación para cada uno de ellos y los resultados esperados:

(a) Mejorar las competencias digitales del alumnado.

Evaluación: Cuestionario personal y anónimo sobre las competencias digitales adquiridas. Evaluación a través de una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Resultados esperados: Al menos 3 competencias digitales fueron adquiridas o mejoradas. Entre las competencias digitales a adquirir o mejorar y, por tanto, evaluar, se encuentran: (1) gestión de la información; (2) comunicación digital; (3) trabajo colaborativo virtual; (4) resolución de problemas técnicos; (5) ofimática y edición de contenidos.

(b) Generar materiales didácticos digitales adicionales para el apoyo al estudio autónomo.

Evaluación: Número de píldoras formativas generadas, asignaturas y titulaciones en las que se implementó el PIDyBP.

Resultados esperados:

(1) Al menos, 8 píldoras formativas son generadas en cada asignatura.

(2) Al menos, 3 asignaturas participan en el PIDyBP en cada titulación.

(3) Todas las titulaciones de FACISO (Grado en Administración y Dirección de Empresas, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas) implementan el PIDyBP.

(c) Construir comunidades de aprendizaje entre el estudiantado.

Evaluación: Cuestionario personal y anónimo sobre el grado de satisfacción del alumnado respecto del Proyecto. Evaluación a través de una escala Likert de 1 (totalmente insatisfecho) a 5 (totalmente satisfecho).

Resultados esperados: Satisfacción general del alumnado con el PIDyBP del 70%.

(d) Mejorar de los procesos de estudio y, con ello, las calificaciones del estudiantado.

Evaluación: Cuestionario personal y anónimo sobre el grado de utilidad del alumnado respecto del PIDyBP. Evaluación a través de una escala Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo).

Resultados esperados: Puntuación del alumnado relativa a la utilidad y valor añadido del 70%.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FACISO. Memoria Anual de Gestión año 2023, 2023. Disponible en: <https://faciso.ugr.es/facultad/documentos/memorias-gestion>
- GISBERT, D. D. Narcea Ediciones: Aprender: Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando, 2014.
- GLEICK, J. Genius: The life and science of Richard Feynman, Vintage, 1993.
- REYES, E. P., BLANCO, R. M. F. L., DOROON, D. R. L., LIMANA, J. L. B., & TORCENDE, A. M. A. “Feynman technique as a heutagogical learning strategy for independent and remote learning”, *Recoletos Multidisciplinary Research Journal*, 9, 2, 2021.

Capítulo 15. LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO DOCENTE VIRTUALIZADOR E INNOVADOR PARA LOS TRABAJOS FIN DE GRADO

Cristina Miragaya Casillas

Profesora del Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Granada

Francisco Jesús Gálvez Sánchez

Profesor del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Granada

Ainara Rodríguez Sánchez

Profesora del Departamento de Economía Aplicada e Historia Económica de la UNED

Rosa María Espejo Montes

Profesora del Departamento de Estadística e Investigación Operativa de la Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En cumplimiento de lo dispuesto en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, el Plan de estudios de los grados impartidos determina la superación por el alumnado de una asignatura de Trabajo de Fin de Grado, de carácter obligatorio, que se desarrolla en el segundo cuatrimestre del último curso académico.

Por su parte, la Universidad de Granada en sesión extraordinaria del Consejo de Gobierno de 25 de mayo de 2015 aprobó la Normativa para la creación, modificación, suspensión temporal o definitiva y gestión de títulos de Grado en la Universidad de Granada, donde se regula el Trabajo o Proyecto Fin de Grado, de manera general para todos los títulos de Grado impartidos en ella. Esta normativa habilita a cada Centro a elaborar directrices complementarias para su adaptación a las peculiaridades de los Grados que impartan y a los requisitos establecidos en las Memorias de Verificación de los títulos. Asimismo, la Normativa NCG73/3 considera la modificación de la Normativa reguladora de las Enseñanzas Propias de la Universidad de Granada sobre el uso de la tecnología y plataformas en la gestión de la docencia de los títulos propios de la UGR.

Por esta razón, el objetivo principal de este proyecto es crear un conjunto de herramientas innovadoras y virtualizadas, a través de las cuales se pueda realizar el correcto desarrollo, tutorización y evaluación de los Trabajos Fin de Grado, (en adelante, TFG), con el fin de crear un material interactivo y novedoso para que el alumnado pueda desarrollar un buen TFG, y dote al docente de una formación completa y holística, mejorando así la organización de las partes implicadas, profesorado, alumnado y coordinación (ZAMORA-POLO & SÁNCHEZ-MARTÍN, 2015). Por tanto, el origen del proyecto está en el plan de mejora e innovación de la asignatura de Trabajo Fin de Grado, con la finalidad de mejorar, virtualizar, actualizar e innovar en la coordinación, tutorización y desarrollo de los TFG.

A continuación, se van a destacar una serie de cuestiones que son necesarias abordar con el fin de justificar el proyecto:

Por un lado, la necesidad de la virtualización en la asignatura de Trabajo Fin de Grado. El uso de plataformas y entornos de Aprendizaje virtuales ha cobrado especial atención desde la situación sanitaria provocada por el COVID-19. Esto se debe a que en ese momento se paralizaron todas las actividades educativas presenciales y toda la enseñanza se pasó a formato virtual. Además, al estar virtualizado este espacio de apoyo se pretende facilitar el acceso a la asignatura, eliminando las posibles fronteras espaciales (Erasmus, cambios del profesorado a otras universidades o campus, situaciones excepcionales, etc.).

Por otro lado, la necesidad de trabajar en herramientas para la mejora, innovación y actualización del desarrollo del TFG, tanto para el alumnado como para el profesorado. Debido a las carencias y demandas por parte del profesorado y alumnado en los últimos años, es necesario crear un nuevo material que innove sobre los aspectos más generales y necesarios antes de comenzar los TFG. La creación de este proyecto de innovación docente para los TFG no tiene solo como funciones la coordinación y actualización de este proceso, sino que también, se basa en detectar y evaluar de forma psicopedagógica las dificultades y carencias en el desarrollo y asesoramiento del profesorado y alumnado. En este sentido, este proyecto de innovación tiene la finalidad de formar al profesorado para que sea capaz de realizar sus funciones y cumplir los objetivos en la mejora de esta asignatura.

Dentro del material de innovación que se pretende realizar a través de este proyecto, entre otros, se quiere desarrollar una Guía de preguntas frecuentes sobre el TFG, una infografía interactiva con los pasos a seguir para tutorizar un TFG o una serie de vídeos con las pautas más importantes desde la elección de una línea de trabajo, el desarrollo del TFG o consejos para la defensa del trabajo. En definitiva, para potenciar el presente proyecto de forma correcta es necesario un proceso de aprendizaje colaborativo para generar procesos de reflexión compartidos entre las partes implicadas y, por consiguiente, conseguir una mejor coordinación de los TFG.

2. OBJETIVOS

A continuación, se van a presentar los objetivos a tener en cuenta para el proyecto divididos en tres bloques: objetivos previos al desarrollo del TFG, objetivos sobre la tutorización del TFG y objetivos sobre la evaluación del TFG.

Objetivos previos al desarrollo del TFG:

- Formar y consolidar al profesorado participante en el proyecto de innovación docente para que trabaje de forma continuada y coordinada en el desarrollo del TFG, con el fin de trasladar su experiencia al alumnado.
- Virtualizar la asignatura de TFG a través de la creación de materiales virtuales.
- Mejorar la comprensión de la normativa a través de contenidos informativos audiovisuales.
- Apoyar al alumnado en el desarrollo de los TFG a través de materiales docentes virtuales.
- Incentivar la incorporación de aspectos transversales en las temáticas de los TFG, como puede ser la mejora de la inclusión y la atención a la diversidad, el fomento de la igualdad de género y oportunidades, la vida saludable y la sostenibilidad, el fortalecimiento de la digitalización o la virtualización etc.

Objetivos sobre la tutorización del TFG:

- Conocer la experiencia en relación a la tutorización de TFG de otras titulaciones y facultades para aprender, intercambiar y reflexionar sobre esta actividad docente desde las perspectivas del profesorado tutor y evaluador y desde la perspectiva del alumnado.
- Crear herramientas virtuales de reflexión y formación entre el alumnado, profesorado y coordinación para resolver las posibles dudas sobre el desarrollo del TFG.
- Institucionalizar un patrón común de actuación por parte de todo el profesorado del centro para abordar tanto la tutoría como la evaluación del TFG mediante el desarrollo de instrumentos que faciliten no solo la tutorización y evaluación de los TFG sino también el seguimiento del grado de satisfacción del alumnado.

Objetivos sobre la evaluación del TFG:

- Conocer la experiencia en relación al proceso de evaluación de los TFG de otras titulaciones y facultades para aprender, intercambiar y reflexionar sobre los mecanismos de coordinación, metodologías a aplicar y evaluación de los TFG desde la perspectiva del profesorado evaluador que forma parte de las comisiones encargadas de evaluar la asignatura TFG.

- Avanzar en la mejora de los mecanismos oportunos que faciliten a las Comisiones evaluadoras de los TFG evaluar los trabajos realizados por el alumnado con las mejores garantías de calidad.
- Crear herramientas virtuales de reflexión y formación para resolver las posibles dudas del alumnado sobre la defensa y evaluación del TFG.
- Apoyar al alumnado en la defensa de los TFG a través de materiales docentes virtuales.

3. METODOLOGÍA

La metodología general del presente proyecto de innovación docente será principalmente participativa a través de un proceso de aprendizaje colaborativo con el fin de mejorar la cohesión del alumnado, profesorado y coordinación durante los TFG.

El plan de trabajo del presente proyecto se resumirá en los siguientes puntos:

- Formación y consolidación del profesorado y el alumnado.
- Revisión y comparación con otras universidades.
- Creación de herramientas virtuales didácticas, tanto para el alumnado como para el profesorado tutor y evaluador.

Con el fin de evaluar la viabilidad antes, durante y después de la implementación del proyecto se llevarán a cabo las siguientes responsabilidades del equipo docente en las materias del TFG, en función del rol que ocupen:

- Miembro del equipo docente: Revisar, actualizar y formarse a uno mismo y al resto de profesorado implicado en el desarrollo de los TFG.
- Tutor/a del TFG: Formarse y coordinarse, siguiendo las indicaciones de los miembros del equipo docente, en el desarrollo, dirección y evaluación de la tutorización de los TFG.
- Miembro de la Comisión Evaluadora de los TFG: Formarse y coordinarse, siguiendo las indicaciones de los miembros del equipo docente, para la correcta evaluación de los TFG.

A continuación, las siguientes tareas se realizarán de forma conjunta y será responsabilidad de todos los miembros del proyecto de innovación docente, supervisados por las coordinadoras del proyecto. Se crearán subgrupos de trabajo para cada una de las tareas propuestas: tutorización, evaluación y defensa:

- Formar y consolidar equipos que trabajen de forma continuada y coordinada en el desarrollo del TFG. Esta tarea será responsabilidad de las coordinadoras del proyecto.

– Virtualizar y actualizar la asignatura de TFG a través de un espacio virtual común. Esta tarea será responsabilidad de las coordinadoras del proyecto con el asesoramiento del resto de participantes.

– Mejorar la comprensión de la normativa actual a través de contenidos informativos audiovisuales y la elaboración de una memoria de los TFG realizados en cursos anteriores.

– Institucionalizar un patrón común de actuación por parte de todo el profesorado del centro para abordar tanto la tutoría como la evaluación del TFG mediante el desarrollo de instrumentos que faciliten no solo la tutorización y evaluación de los TFG sino también el seguimiento del grado de satisfacción de los estudiantes.

– Conocer la experiencia en relación a la tutorización de TFG de otras titulaciones y facultades para aprender, intercambiar y reflexionar sobre esta actividad docente desde las perspectivas del profesorado y del alumnado.

– Mejorar los materiales oportunos que faciliten al profesorado el desarrollo, dirección y evaluación de la tutorización de los TFG con las mejores garantías de calidad para el aprendizaje de las competencias del alumnado (Guía para el desarrollo de la tutorización y evaluación del TFG).

– Crear herramientas virtuales de reflexión y formación entre el alumnado, profesorado y coordinación para resolver las posibles dudas sobre el desarrollo del TFG (Video-Guía e infografía para el desarrollo del TFG por parte del alumnado, entre otros).

– Apoyar al alumnado en el desarrollo de los TFG a través de los materiales docentes virtuales elaborados por parte de los tutores asignados.

– Conocer la experiencia en relación al proceso de evaluación de los TFG de otras titulaciones y facultades para aprender, intercambiar y reflexionar sobre los mecanismos de coordinación, metodologías a aplicar y evaluación de los TFG desde la perspectiva del profesorado evaluador que forma parte de las comisiones encargadas de evaluar la asignatura TFG.

– Mejorar los materiales oportunos que faciliten a las Comisiones evaluadoras de los TFG evaluar los trabajos realizados por el alumnado con las mejores garantías de calidad (Guía para la actuación de las Comisiones Evaluadoras del TFG, con las herramientas necesarias).

– Crear herramientas virtuales de reflexión y formación, como video-guía y foros de discusión, para resolver las posibles dudas sobre la defensa y evaluación del TFG.

– Apoyar al alumnado en la defensa de los TFG a través de materiales virtuales y cursos presenciales con profesionales especializados en defensas orales.

Asimismo, durante todo el proyecto se considerará los siguientes aspectos a la hora de consolidar el proyecto y fomentar la mejora en la relación del alumnado, profesorado y

coordinación: Autonomía y transparencia; inclusión y diversidad; igualdad de género, etc. Además, se potenciará y animará a que el profesorado incluya líneas sobre sostenibilidad para que el alumnado pueda elegir estas temáticas en sus TFG, entre otras líneas de origen transversal.

Finalmente, al virtualizar e institucionalizar un patrón común de actuación por parte de todo el profesorado y alumnado del centro se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: Internalización, digitalización y virtualización (favoreciendo la sostenibilidad a través de la creación de materiales digitales en lugar de materiales en papel) y la transferencia del conocimiento, entre otros aspectos a destacar.

4. CONCLUSIONES

Debido a las carencias y demandas por parte del profesorado y alumnado en los últimos años, es necesario crear un nuevo material que innove sobre los aspectos más generales y necesarios que se plantean antes de comenzar, durante el desarrollo y en la defensa de los TFG. Además, al estar virtualizado este espacio de apoyo se pretende facilitar el acceso a la asignatura, eliminando las posibles fronteras espaciales (Erasmus, cambios del profesorado a otras universidades o campus, situaciones excepcionales, etc.).

Por tanto, la implantación de este proyecto de innovación docente para los TFG no se limita únicamente a la coordinación y actualización de dicho proceso, sino que también comprende la detección y evaluación psicopedagógica de las dificultades y carencias en el desarrollo y asesoramiento del profesorado y alumnado. Además, para crear un buen equipo docente de trabajo es necesario tener en cuenta las características socio-psicológicas y de personalidad de sus miembros. En este sentido, este proyecto de innovación tiene la finalidad de seleccionar y formar al profesorado para que sea capaz de realizar sus funciones y cumplir los objetivos para los que se crea este equipo docente.

Todos los recursos y/o productos derivados planteados tienen el potencial de ser transferibles y útiles para otros equipos y/o para la comunidad universitaria. Asimismo, suponen una mejora de los recursos utilizados hasta la fecha:

- Espacio virtual para el desarrollo íntegro de la asignatura del TFG.
- Producción de materiales docentes digitales.
- Video-Guía e infografía para el desarrollo del TFG por parte del alumnado, con las herramientas necesarias.
- Memoria de los TFG realizados en cursos anteriores para facilitar el desarrollo del TFG por parte del alumnado.

- Guía para el desarrollo de la tutorización y evaluación del TFG, con las herramientas necesarias.
- Guía para la actuación de las Comisiones Evaluadoras del TFG, con las herramientas necesarias.
- Instrumentos para la recogida de la opinión y valoración de los agentes implicados en el TFG.

Por ello, los resultados del proyecto docente estarán a disposición de toda la comunidad universitaria en la página web del centro, así como en las webs de las respectivas titulaciones y en el espacio correspondiente de la Unidad de Calidad. Asimismo, se les dará la máxima difusión a través de los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, canales, etc.) y redes sociales.

5. BIBLIOGRAFÍA

- NCG73/3: Normativa reguladora de las Enseñanzas Propias de la Universidad de Granada, aprobada en Consejo de Gobierno de 19 de julio de 2013.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.
- ZAMORA-POLO, F., & SÁNCHEZ-MARTÍN, J. “Los Trabajos Fin de Grado: una herramienta para el desarrollo de competencias transversales en la Educación Superior”. REDU. Revista de docencia universitaria, 13, 3, 2015.

Capítulo 16. TRANSFORMANDO LA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL AULA: PLICKERS Y KAHOOT! EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Iván Roca Murgado

Profesor Sustituto Interino del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Jaén

Cristina Ortega Rodríguez

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En la actual época digital, el sistema universitario español (SUE, de ahora en adelante) se enfrenta a la oportunidad de reinventarse. El actual entorno, tanto comunicativo como cultural tiene como principal componente a las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), sin embargo, el sistema educativo pareciera que aún no sabe cómo incorporarlas (Ayala Pérez, T. 2011, 3). Esto supone un atraso dado que el actual alumnado ha nacido en un ambiente digital. Es por ello, que los comportamientos asociados a la actual época digital se oponen a los que se espera en una educación tradicional (Ayala Pérez, T. 2011, 3).

Este estudio es relevante dado que, “frente al impacto de las TIC en todas las áreas del quehacer humano, en el caso de la educación del nivel superior, es importante investigar y aportar información significativa sobre el uso que le dan los profesores y alumnos universitarios, para favorecer y focalizar la política en materia de desarrollo tecnológico y digital de la universidad (Mangisch, G. C., & Mangisch Spinelli, M. D. R., 2020, 204)”.

Consideramos que las herramientas interactivas son diversas y constituyen una herramienta que pueden enriquecer significativamente la experiencia educativa a pie de aula de forma dinámica y atractiva con una participación activa. Para conseguir resultados educativos óptimos, lo deseable es que el alumnado se sienta motivado para realizar una tarea y, por ende, la realice con esfuerzo (Reyero Sáez, M. 2019, 116).

En este capítulo se propone examinar cómo Plickers y Kahoot! están siendo utilizadas en las disciplinas de Financial Statements e Introducción a las Finanzas dentro del contexto

universitario, específicamente para los siguientes grados: Bachelor's Degree in Business Administration and Management, Grado en Administración y Dirección de Empresas y Grado en Estadística y Empresa. También, a los alumnos de posgrado del Máster Universitario en Administración de Empresas (MBA). Para ello, exploraremos reflexiones teóricas y la opinión del alumnado para comprender mejor el impacto de estas herramientas en el aula.

En definitiva, ambas herramientas (Plickers y Kahoot!), favorecen la integración en el aula de las TICs, sin embargo... ¿Se aplican en el ámbito universitario? Si es así, ¿se aplican correctamente? ¿qué percepción tienen los alumnos sobre las mismas? ¿les sirven para estudiar, repasar y comprender conceptos?.

Trataremos de dar respuesta a estas preguntas en los siguientes epígrafes. Para ello, el capítulo se estructura de la siguiente forma: En la sección 2 se presenta el marco teórico. La sección 3 hace referencia a la metodología donde se abordará como se va a realizar el estudio, siguiendo con la sección 4 de resultados hallados tras la investigación y finalmente se extraerán una serie de conclusiones relativas al estudio en la sección 5 conclusiones.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El actual Sistema Universitario Español (SUE)

En primer lugar, conviene señalar el actual SUE que, según el último informe del Ministerio de Universidades titulado “Datos y cifras del sistema Universitario español, publicación 2022-2023” está compuesto por 86 universidades con actividad, de las cuales 50 son públicas y 36 privadas. La universidad española, en su modalidad presencial, tiene centros universitarios y otras unidades en 177 municipios del país. En relación al alumnado, en el pasado curso 2022-2023 (último datos disponibles) el número de matriculados/as por nivel académico, tipo y modalidad de la universidad, tipo de centro, sexo, grupo de edad y rama de enseñanza es de 1.353.347 alumnos/as.

En relación a la oferta académica, en el curso 2021/2022 se impartieron 3.112 titulaciones de Grado, 3.735 de Máster y 1.185 de Doctorado. La mayor parte de las titulaciones de Grado y Máster pertenecen a la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Dicho esto, destacamos como la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas es la que contó con un mayor número de titulaciones de Grado (1.105). Es por ello que subrayamos la importancia de realizar estudios en los grados y máster mencionados anteriormente (Bachelor's Degree in Business Administration and Management; Grado en Administración y Dirección de Empresas; Grado en Estadística y Empresa y Máster Universitario en Administración de Empresas - MBA).

2.2. El proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje surge a partir de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la consecuente necesidad de adaptar las titulaciones universitarias a las demandas del citado entorno europeo. Tal y como se señala en la nueva Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario de 22 de marzo: “Nuestro sistema universitario ha ido reforzando e intensificando su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior. Ya no es posible imaginar que podamos articular y orientar el futuro de las universidades en España sin incorporar la perspectiva, las iniciativas y la regulación que procede de la Unión Europea.” Es en este nuevo contexto, centrado principalmente en el estudiante, donde se fomenta la adquisición de conocimiento a través de la participación activa y del pensamiento de el/la alumno/a, quien al finalizar su formación universitaria ha de contar con las habilidades y capacidades necesarias para enfrentarse a la actual sociedad.

Algunos rasgos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje en la universidad son el dinamismo, la participación y el foco a el/la estudiante. Los desarrollamos a continuación (Tabla 1):

Tabla 1.- Rasgos proceso de enseñanza-aprendizaje universitario

Enfoque centrado en el estudiante	Metodologías activas	Aprendizaje colaborativo	Métodos basados en las TICs
Creciente tendencia el aprendizaje se concibe como un proceso activo y constructivo en el que los estudiantes son agentes activos. No se trata de llenar la mente de el/la alumno/a de contenidos, sino de que este adquiera los que necesita y los ordene adecuadamente.	Implican la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje: ABP - Problems Based Learning; Desempeño de roles - Role Playing; Juegos de simulación empresarial, etc.	Fomentan el trabajo en equipo, la colaboración y la interacción con el profesorado con un intercambio de ideas y debates (se puede usar la app Mentimeter)	Favorecen el papel activo del estudiante y la autorregulación del aprendizaje. Permite la consulta del material en cualquier momento y lugar, permitiendo adaptar el ritmo de aprendizaje: M-learning (Mentimeter, Kahoot!, Plickers...)
(Casado Molina, A.M. 2024; González-Sanmamed Et al., 2015)	(Albahari, A. , 2020; Martínez-López Et al., 2016)	(Ortega-Rodríguez, C. 2024)	(Hinojo-Lucena Et al., 2019)

Fuente: Elaboración propia a partir de las citadas referencias.

Estos aspectos reflejan la evolución hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje más orientado al desarrollo integral de los estudiantes y a la adquisición de competencias transversales y orientadas a las demandas de la época digital y el mercado laboral actual.

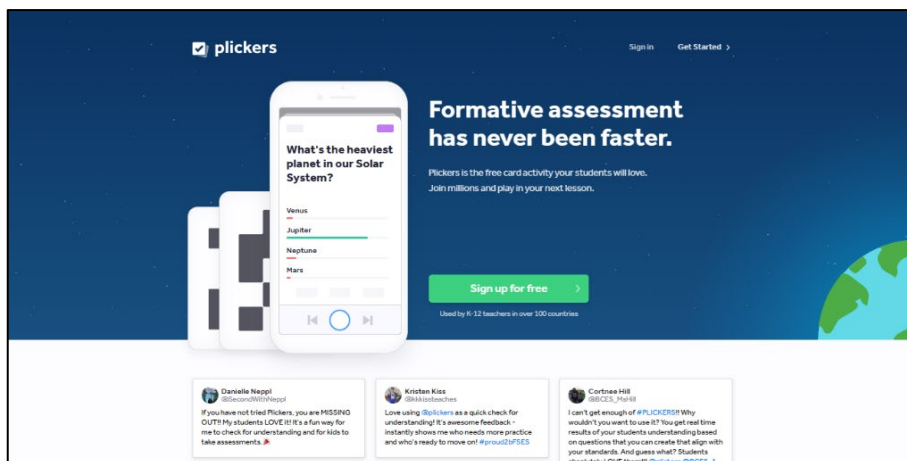
2.3. Plickers y Kahoot! en la Docencia Universitaria

La introducción de las nuevas tecnologías en el contexto académico es un tema en auge. En la actualidad existe una gran variedad de herramientas digitales. Según Guevara-Vicaíno et al (2022), Martínez Navarro y López Rodríguez sostienen que dichas herramientas han propiciado una mayor interacción entre el docente y el alumnado, suponiendo un mayor nivel de motivación, concentración y por ende un mayor rendimiento académico. Es por ello que, en este trabajo académico se presenta una experiencia de innovación docente basada en el enfoque pedagógico de Kahoot! y Plickers.

A continuación y dada la relevancia de estas herramientas digitales, se procederá al estudio de las mismas. En este apartado, se tratarán las herramientas “Plickers” y “Kahoot!” como instrumentos útiles en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Nos centramos en primer lugar en Plickers. Para ello, antes de dar comienzo a analizarla en detalle, es conveniente mostrar de manera gráfica su interfaz, para ello observamos la imagen 1.

Imagen 1.- Interfaz de la aplicación “Plickers”

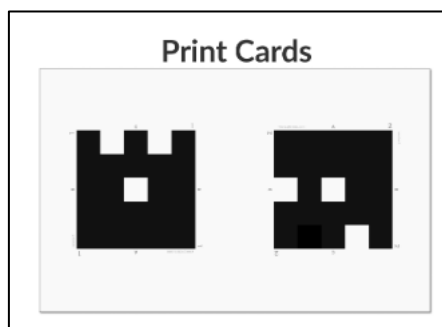


Fuente: <https://get.plickers.com/>

Plickers es una herramienta gratuita que permite desarrollar juegos, actividades y cuestionarios interactivos que, permiten al estudiante involucrarse activamente en su propio proceso de aprendizaje, trabajando de forma más dinámica (Artal-Servil, 2018).

El alumnado, a través de unas tarjetas elaboradas por la propia herramienta (ver Imagen 2), podrá contestar a las preguntas que se le planteen en las diferentes actividades. Se muestra a continuación un ejemplo de ellas.

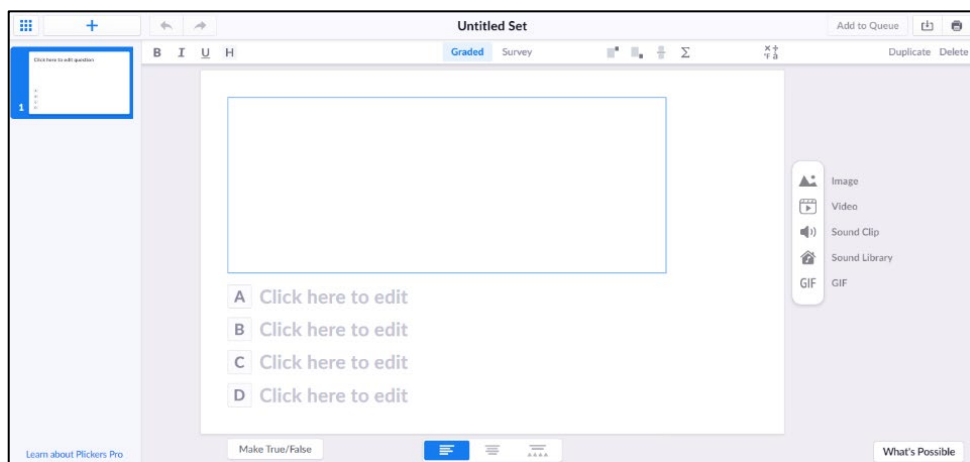
Imagen 2.- Tarjetas utilizadas en “Plickers”



Fuente: <https://plickers.com/>

También es necesario mostrar, qué actividades y como pueden elaborarse sus actividades, es por ello que se muestra la imagen 3.

Imagen 3.- Elaboración de actividades en “Plickers”



Fuente: <https://plickers.com/>

Sin embargo, ¿cuál ha sido la clave de esta herramienta? Según los creadores, el punto fuerte de la misma es el siguiente: “La evaluación formativa nunca ha sido tan rápida”, sugiriendo que nunca ha existido una forma tan rápida y eficiente para los educadores de monitorear el progreso de sus propios alumnos.

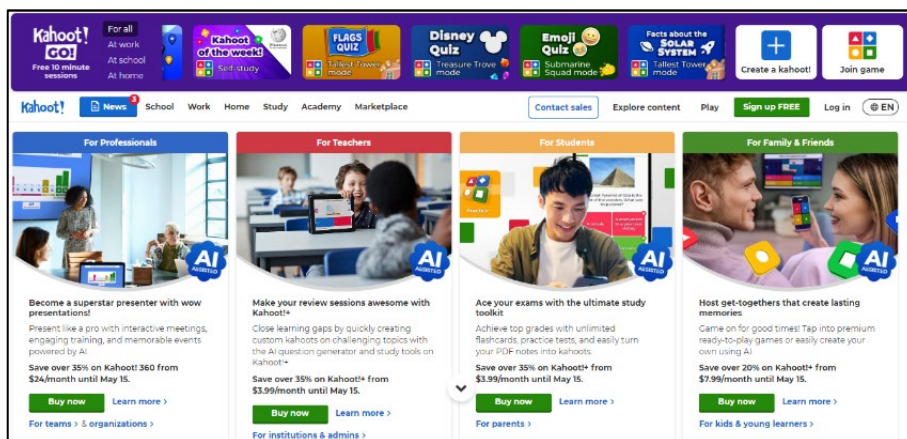
Otro de los puntos a considerar, y que remarcan al inicio del sitio web es, la aceptación a nivel mundial de esta herramienta, pues, actualmente esta siendo utilizada en más de 100 millones de países, por profesores que imparten clases desde etapas educativas tempranas, como es la primaria, hasta las más posteriores, como secundaria y universitaria.

En segundo lugar, introducimos el instrumento denominado “Kahoot!”. Kahoot! es otra alternativa entendida como una herramienta capaz de incrementar el entusiasmo, el nivel de participación del alumno, así como una eficaz medida que permite recordar y retener la información durante un mayor período de tiempo (Martínez Navarro, G. 2017, 256).

Al igual que en el anterior caso, su carácter gratuito y de acceso mundial ha permitido extensión a lo largo del planeta con un elevado ritmo de crecimiento. Para el año 2018 Kahoot! contaba con más de 70 millones de usuarios, utilizándose como práctica habitual en colegios y universidades de EE.UU. (Echevarría, A. 23 de octubre de 2018).

Actualmente, Kahoot! es principalmente conocido en el ámbito educativo, aunque se está extendiendo al entorno laboral. Es un poderoso instrumento que permite recopilar datos de forma lúdica, sin generar ningún tipo de estrés para las partes involucradas. Con el propósito de mostrar la herramienta, su uso y utilidad, se muestra la imagen 4.

Imagen 4.- Interfaz de la herramienta “Kahoot!”

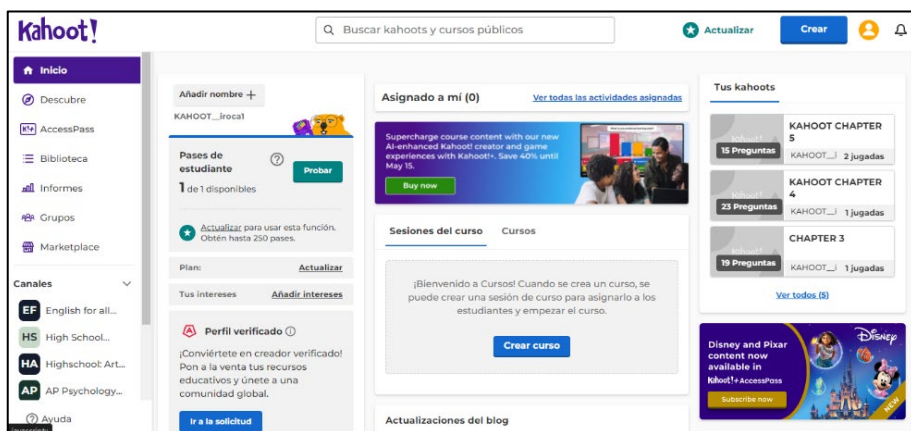


Fuente: <https://kahoot.com/>

Kahoot! se ha extendido a lo largo de esta última década y ha seguido evolucionando, incorporando la inteligencia artificial a las diferentes actividades que se elaboran con la misma. Talleres, cuestionarios, presentaciones son asistidos a día de hoy por la inteligencia artificial.

Pero... ¿Es tan intuitiva como Plickers? La respuesta es sí. Esta herramienta presenta un menú sencillo de interpretar, como se muestra en la imagen 5.

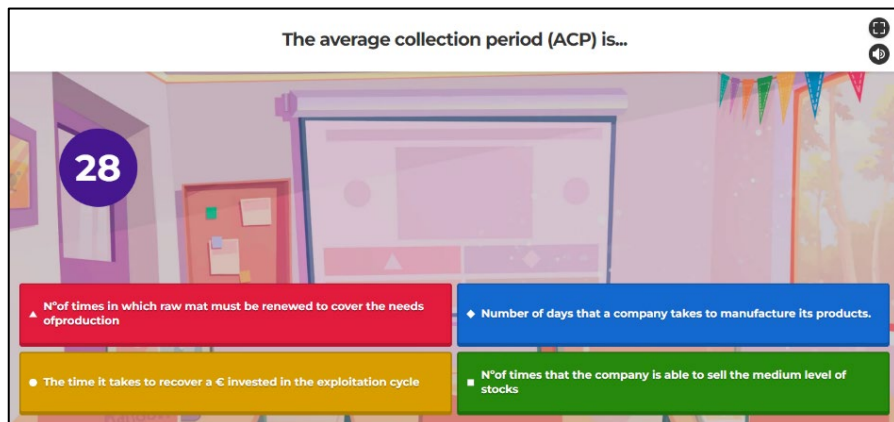
Imagen 5.- Menú principal de “Kahoot!”



Fuente: <https://kahoot.com/>

¿Ambas herramientas conceden al estudiante un aprendizaje formativo eficiente y rápido? Sí, aunque Kahoot! ofrece distintas alternativas para su jugabilidad y aprendizaje. Kahoot! permite adaptar tiempos, espacios, modo de juego, mientras que en el caso de Plickers, ese camino se encuentra un poco más cerrado, no ofreciendo tanta variedad. No obstante, el modo clásico en Kahoot! es el más utilizado hasta el momento. Ofrece sencillez, rapidez, recopila datos y ofrece una retroalimentación al instante de haber concluido la actividad. Los alumnos compiten entre sí por el mejor puesto y por una mayor cantidad de puntos, mientras que el docente, puede tomar datos acerca del tiempo empleado en cada actividad/pregunta, cuáles han sido las mejores respuestas, cuáles necesitan un mayor apoyo, etc (ver imagen 6).

Imagen 6.- Modo clásico en Kahoot!



Fuente: <https://kahoot.com/>

Una vez estudiadas Kahoot! y Plickers desde el punto de vista teórico, nos movemos a la sección 3 donde se abordará la metodología llevada a cabo en este trabajo académico.

3. METODOLOGÍA

Con el objetivo de conocer el uso de Plickers y Kahoot! en el ámbito universitario español, específicamente del alumnado de la Universidad de Jaén para titulaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas relativas a la rama empresarial), se ha realizado un cuestionario para recabar su opinión.

Los datos se han recopilado durante el segundo cuatrimestre del curso 2023/2024 a través de un cuestionario Google Forms, anónimo. Dicho cuestionario cuenta con un total de 9 preguntas cerradas, limitadas y estructuradas. Dentro del cuestionario se incluyen preguntas de opción “sí o no”, de escala likert, trabajando con la clasificación más tradicional desde 1 (muy negativo) hasta 5 (muy positivo). Este tipo de análisis proporcionará respuestas directas y concretas que facilitará la obtención de los resultados y conclusiones.

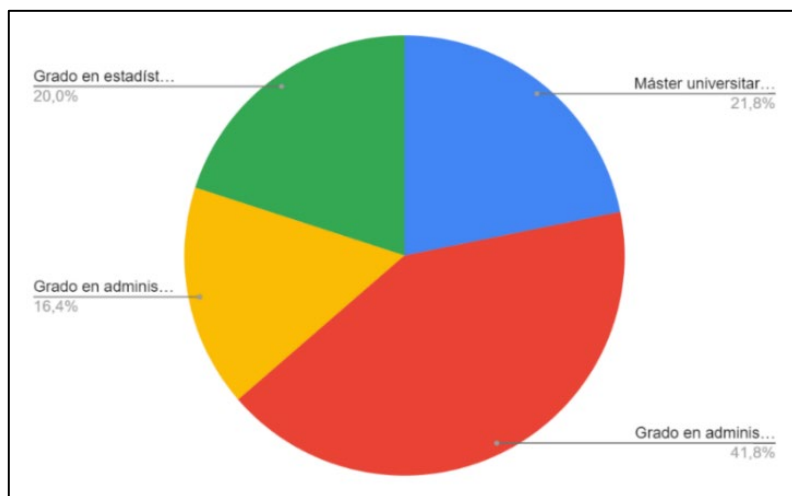
El cuestionario ha sido distribuido al alumnado para su cumplimentación en diferentes asignaturas (Financial Statements e Introducción a las Finanzas) y diferentes grados y posgrado (Bachelor's Degree in Business Administration and Management, Grado en Administración y Dirección de Empresas, Grado en Estadística y Empresa y Máster Universitario en Administración de Empresas - MBA). En la siguiente sección se presenta el análisis de las respuestas obtenidas en el citado cuestionario.

4. RESULTADOS

La presente sección tiene como objetivo presentar los resultados obtenidos a través del cuestionario elaborado mediante Google Forms. La distribución de este cuestionario entre los/a estudiantes de la Universidad de Jaén ha derivado en una recopilación de datos valiosos que permiten extraer conclusiones relevantes, las cuales impactan directamente en nuestro entorno académico inmediato y servirán como base para futuras investigaciones. Sin más preámbulos, procedemos a exponer los resultados obtenidos.

Figura 1: Titulación a la que pertenece el alumno

(Pregunta 1.- ¿A qué titulación perteneces?).

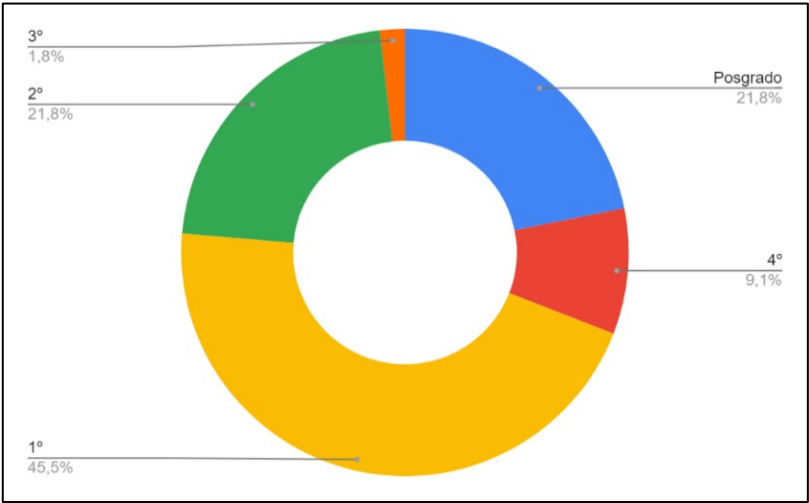


Fuente: Autores.

En la Figura 1 se observa que, del total de estudiantes participantes en el estudio (59), el 16,4% provienen de la titulación de Administración y Dirección de Empresas, Grado en español; el 20% provienen del Grado en Estadística y Empresa; el 21,8% provienen del Máster Universitario en Administración y Dirección de Empresas (MBA, de ahora en adelante).

La muestra restante y de mayor tamaño, corresponde al Bachelor's Degree in Business Administration and Management.

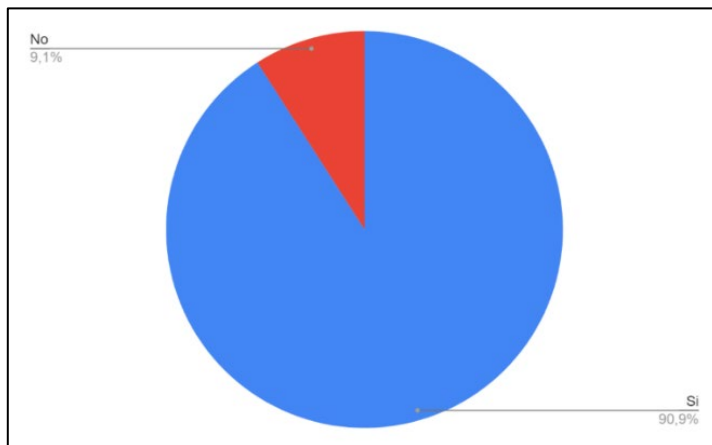
Figura 2: Último curso matriculado (Pregunta 2.-Último curso en el que te matriculaste).



Fuente: Autores.

En la Figura 2 se evidencia que la mayoría de los/as alumnos/as encuestados provienen del primer curso académico, representando el 45,5% del total. No obstante, es notable la presencia significativa de estudiantes que ya han avanzado en sus estudios. Aquellos matriculados en segundo año conforman el 21,8% de la muestra, mientras que los del cuarto año representan el 9,1%. Además, una proporción considerable corresponde a alumnos/as inscritos en enseñanzas superiores, específicamente el MBA, con un 21,8%, y un pequeño porcentaje, el 1,8%, corresponde a estudiantes en tercer año.

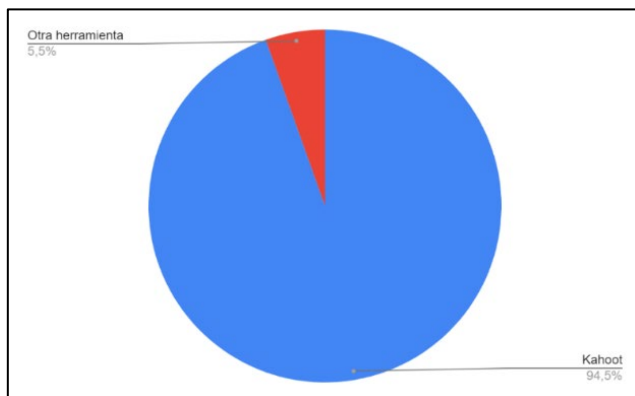
Figura 3.-Utilización de las herramientas en el aula universitaria
(Pregunta 3.- ¿Has utilizado “Plickers” o “Kahoot!” como herramienta de aprendizaje/enseñanza en la universidad?).



Fuente: Autores.

El 90,9% de los/as encuestados/as han empleado alguna herramienta, como Plickers o Kahoot!, en el ámbito universitario para facilitar su proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el 9,1% restante no ha tenido acceso a este tipo de herramientas durante su proceso educativo.

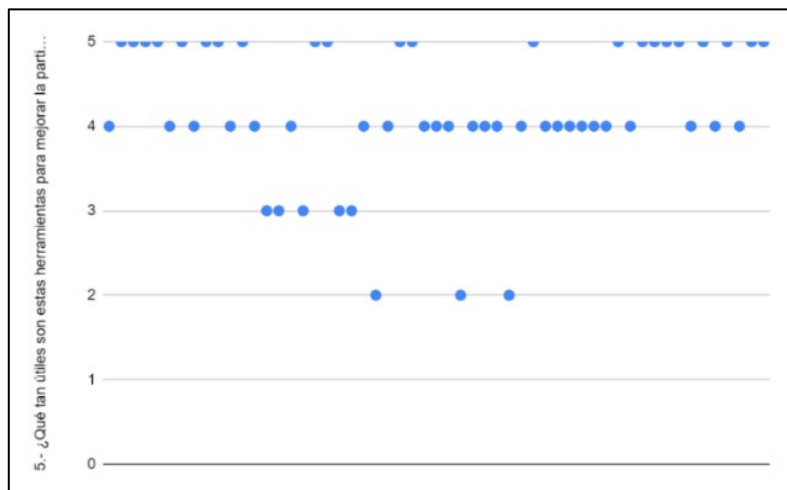
Figura 4.- Preferencias sobre las herramientas
(Pregunta 4.- En el caso de haber utilizado estas herramientas ¿Cuál prefiere?).



Fuente: Autores.

El 94,5% de los/as encuestados/as que han empleado estas herramientas expresan una clara preferencia por Kahoot! en comparación con cualquier otra alternativa, como podría ser Plickers, que no ha recibido ninguna puntuación. Solo una pequeña fracción de los usuarios (5,5%) muestran preferencia por herramientas distintas a Plickers o a la ya mencionada Kahoot!.

Figura 5.- Utilidad de las herramientas en relación a la participación del alumnado
(Pregunta 5.- ¿Qué tan útiles son estas herramientas para mejorar la participación de los estudiantes en el aula universitaria?)

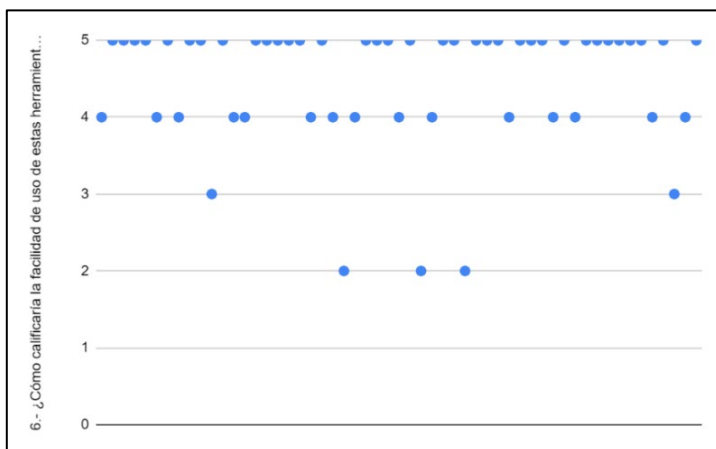


Fuente: Autores

La Figura 5 evalúa, en una escala Likert del 1 al 5, la utilidad percibida de las herramientas estudiadas (Plickers y Kahoot!), donde 1 representa "nada útil" y 5 "muy útil". La mayoría abrumadora de los/as encuestados/as indica que estas herramientas son altamente útiles para mejorar la participación del estudiantado en el aula. De los/as 59 encuestados/as, 22 consideran que son "muy útiles" para fomentar la participación, mientras que 25 opinan que son "bastante útiles". Cinco alumnos/as expresan una posición intermedia, indicando que no las consideran perjudiciales, pero tampoco lo suficientemente útiles para fomentar la participación. Por último, tres encuestados/as señalan que las herramientas son "poco útiles" para fomentar la participación y, por ende, la motivación y el rendimiento académico.

Figura 6: Calificación de la facilidad de uso

(Pregunta 6.- ¿Cómo calificaría la facilidad de uso de estas herramientas para profesores y estudiantes en el contexto universitario español?).

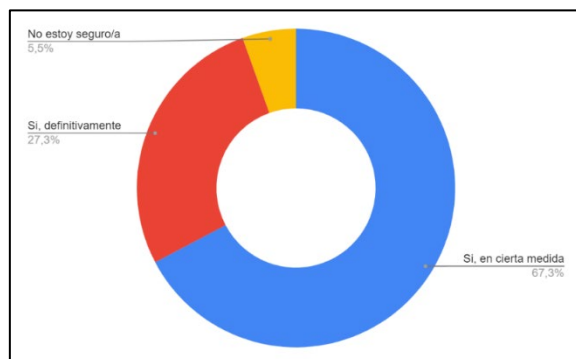


Fuente: Autores.

La Figura 6, al igual que el anterior, evalúa en una escala Likert del 1 al 5 la facilidad de uso de estas herramientas tanto por parte del profesorado como del alumnado. Existe un amplio consenso entre los/as estudiantes, ya que 39 de los/as encuestados/as afirman que estas herramientas son muy fáciles de usar en el contexto universitario español. Por otro lado, una minoría de 3 alumnos/as cree que podrían enfrentar dificultades en su utilización. Otros 2 alumnos/as consideran que su uso no es ni fácil ni difícil en el contexto universitario español, mientras que el resto están a favor de la facilidad de uso por parte tanto del profesorado como del alumnado en este entorno.

Figura 7: Comprensión de contenidos

(Pregunta 7.- ¿Considera que estas herramientas permiten una mejor comprensión de los contenidos en comparación con los métodos de enseñanza tradicionales?)



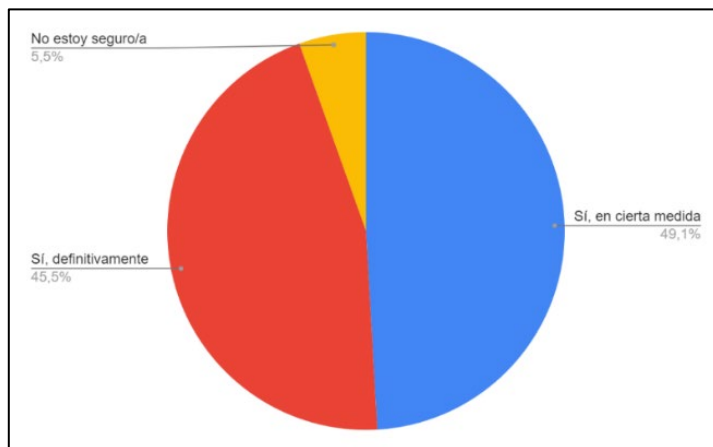
Fuente: Autores

El 67,3% de los/as encuestados/as considera que estas herramientas permiten una mejor comprensión de los contenidos en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, son conscientes del riesgo que implica depender exclusivamente de estas herramientas para la comprensión de los contenidos.

Por otro lado, el 27,3% opina que estas herramientas mejorarían la comprensión de los contenidos en comparación con el método tradicional, sin excepción alguna.

Por último, un 5,5% de los/as encuestados/as no están seguros de si estas herramientas permiten una mejor comprensión en comparación con el modelo tradicional de enseñanza.

Figura 8: Uso de las herramientas por parte del profesorado en el aula universitaria (Pregunta 8.- ¿Crees que debería fomentarse el uso de estas herramientas por parte del profesorado en el contexto universitario español?)



Fuente: Autores.

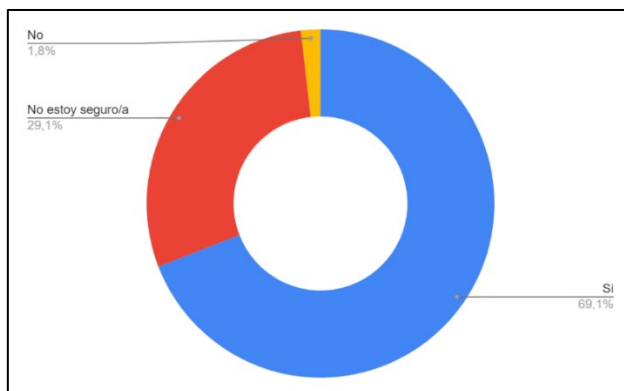
Respecto a la Figura 8, es importante destacar que los/as estudiantes participantes en el estudio muestran un apoyo generalizado hacia una mayor inclusión de este tipo de herramientas en el aula universitaria.

Un 49,1% de los/as encuestados/as se posiciona a favor de su integración, aunque sugiere que esta integración debe ser controlada, reconociendo que no toda la enseñanza puede depender exclusivamente de estas herramientas.

Por otro lado, el 45,5% considera que estas herramientas podrían mejorar su proceso de aprendizaje sin excepciones. Un pequeño porcentaje, el 5,5%, se muestra indeciso sobre la inclusión total o parcial de estas herramientas en el aula.

Figura 9: Las herramientas y el futuro profesional

(Pregunta 9.- ¿Considera que estas herramientas son útiles para su futuro profesional?)



Fuente: Autores

Para concluir la sección de resultados, es relevante resaltar que el 69,1% de los/as encuestados/as expresan que estas herramientas serán beneficiosas para su futuro profesional inmediato, mientras que solo el 1,8% no ve utilidad alguna en ellas una vez finalizada su formación académica. Además, llama la atención la proporción de encuestados/as que se muestran indecisos al respecto, lo que refleja la rápida evolución tecnológica y la posibilidad de que surjan nuevas soluciones y herramientas que puedan mejorar el aprendizaje y ser relevantes en un futuro próximo.

5. CONCLUSIONES

Concluimos que tanto Plickers como Kahoot son herramientas realmente valiosas en el aprendizaje universitario, ya que ofrecen opciones interactivas, atractivas y efectivas de evaluar al alumnado y fomentar la participación de los/as estudiantes en clase, así como obtener una retroalimentación en tiempo real. La elección entre una herramienta u otra puede depender de los objetivos específicos del curso y las preferencias del profesorado y alumnado.

En relación a Plickers, podemos concluir lo siguiente:

1. Es una herramienta que permite recopilar y procesar la información rápidamente.
2. Permite a docentes y discentes obtener una retroalimentación inmediata.

3. Para el caso de los docentes, les permite adaptar su enseñanza, al nivel del estudiante y servir de base para conocer las debilidades y oportunidades de los mismos, en relación a los contenidos.

4. Para el caso de los discentes, les permite comprobar cuáles son los errores más significativos en su proceso de aprendizaje, aprender de dichos errores y aprender de forma menos tradicional y más amena.

5. Es una herramienta que involucra a las dos partes, y que necesita de las mismas esfuerzo, motivación, ambición y superación día a día.

En relación a Kahoot! concluimos que:

1. Se trata de una herramienta poderosa para transformar la experiencia de enseñanza-aprendizaje en el aula.

2. Fomentar la participación activa, el pensamiento crítico y la colaboración entre el alumnado universitario.

3. Kahoot! se ha convertido en un elemento indispensable en la actualidad como herramienta pedagógica.

4. Dadas las capacidades de esta plataforma, los docentes universitarios pueden inspirar y motivar a sus estudiantes hacia el éxito académico ya que permite aumentar el grado de participación por parte del alumnado.

En definitiva, tanto Plickers como Kahoot! son adaptables y transferibles a cualquier asignatura o titulación, dado que se trata de un software gratuito y de acceso libre pudiendo ser utilizados con un dispositivo móvil.

En última instancia, este capítulo espera contribuir en el ámbito de la docencia universitaria de la siguiente forma: inspirar y animar a docentes a adoptar un enfoque innovador y orientado al futuro en su práctica académica reconociendo el potencial de las herramientas interactivas como Plickers y Kahoot!. Señalar finalmente que implementar estas experiencias educativas en el aula, resultan sencillas y no suponen un coste económico añadido.

6. REFERENCIAS

- ALBAHARI, A. (2020). Proyecto Docente e Investigador. Universidad de Málaga, Málaga.
- JESÚS SERGIO ARTAL-SEVIL (2018). Aprender también puede resultar divertido. Plickers: una herramienta gratuita para incrementar la interactividad en el aula. Actas del Congreso Virtual Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de la Educación Superior. UNIVERSITAT JAUME I. AYALA PÉREZ, T. 2011. El aprendizaje en la era digital. Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE, 11(21), 3-22.

- CASADO MOLINA, A. M. (2021). Proyecto Docente e Investigador. Universidad de Málaga, Málaga.
- ECHEVARRÍA, A. (23 de octubre de 2018). Kahoot!, una app para docentes que apasiona a 70 millones alumnos en el mundo. *El economista*.
- GUEVARA-VICAÍNO, C., CORDERO-CORDERO, G., & ERAZO-ÁLVAREZ, C., (2022). Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de medicina. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(4-2), 328-341.
- HINOJO LUCENA, F. J., AZNAR DÍAZ, I., ROMERO RODRÍGUEZ, J. M., & MARÍN MARÍN, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico: Una revisión sistemática. *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*. Kahoot! (1 de mayo de 2024). Recuperado de: <https://kahoot.com/>
- Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (BOE, número 70).
- MANGISCH, G. C., & MANGISCH SPINELLI, M. D. R. (2020). El uso de dispositivos móviles como estrategia educativa en la universidad. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*.
- MARTÍNEZ-LÓPEZ, M., AGUILAR-PARRA, J. M., & LÓPEZ-ZAFRA, E. (2016). Active methodologies in higher education: a systematic review of the literature. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 39-54.
- MARTÍNEZ-NAVARRO, G., (2017). Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot. *Revista electrónica opción*, 33(83), 252-277.
- ORTEGA-RODRÍGUEZ, C. (2024). Proyecto Docente e Investigador. Universidad de Jaén, Jaén.
- PLICKERS (1 de mayo de 2024). Recuperado de: <https://www.plickers.com/>
- REYERO SÁEZ, M. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, (12), 111–127.

Capítulo 17. INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES EN DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO A TRAVÉS DE LAS RÚBRICAS

Eva María Sánchez Sánchez

Profesora Ayudante Doctor de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el auge de la innovación docente en la universidad ha incrementado el interés por la utilización de recursos y herramientas digitales. Además es importante tener en cuenta, la relevancia de cómo todas estas influyen en los aspectos emocionales del estudiantado, al motivarlos. Esto supone un papel fundamental en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, en nuestro caso, de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, dado que integrar ciertos recursos online es relevante, sobre todo para los docentes de estas materias, permitiendo aumentar la motivación y el interés entre éstos y elevar la adquisición de habilidades, particularmente los que forman parte de Derecho y de los Dobles Grados en Economía y Derecho; en Administración y Dirección de Empresas y Derecho; en Contabilidad y Finanzas y Derecho; en Derecho y Relaciones Internacionales; en Ciencia Política y Gestión Pública y Derecho.

Actualmente, las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) constituyen el eje vertebrador del esfuerzo innovador en la docencia universitaria, desde la necesidad de facultar un modelo centrado en mejorar el aprendizaje de los estudiantes que permita el desarrollo de la creatividad, la mejora de una conciencia crítica y el crecimiento del conocimiento, siempre actuando a través de los docentes para sacar el máximo provecho, de forma, que la enseñanza universitaria se convierta en un depósito de contenidos.

El creciente impacto de la ciencia y la tecnología en la vida cotidiana exige una comprensión general de sus principios fundamentales. La accesibilidad y el uso de Internet han permitido compartir fácilmente la información y mejorar la divulgación de la ciencia al público en general. Dado que la mayoría de los planes de estudio universitarios, en nuestro caso, de Derecho Financiero y Tributario y dada la gran tasa de estudiantado matriculado,

en estos casos, para la evaluación de sus prácticas obligatorias según las Guías Docentes vigentes, la digitalización de las “Rúbricas de Evaluación” en Aula Virtual, a través del uso de plantillas, puede ser un gran avance en la formación para los futuros juristas (en nuestro caso, asesores fiscales), a la hora de orientarles en cómo mejorar para alcanzar la excelencia.

La innovación es la clave de la tecnología en la enseñanza, que guía el servicio y la misión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). El empleo de estas nuevas tecnologías ha tenido un papel importante en la metodología y desarrollo de los proyectos educativos al incidir en la forma de acceder al conocimiento, implementando los instrumentos tecnológicos adecuados para el desarrollo de los trabajos docentes y académicos. La expansión de la innovación abarca todo lo que los docentes quieren integrar de nuevo en sus asignaturas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Estas nuevas estrategias suponen un gran esfuerzo del conjunto del profesorado que con mucha flexibilidad han permitido superar las barreras a las innovaciones necesarias para mantenerlas y ampliarlas después de la interrupción de la pandemia, aun cuando se abandone el aprendizaje virtual y se vuelva a la normalidad de la enseñanza presencial.

Una innovación docente implica la implementación de un cambio significativo en todo el proceso educativo, explorando nuevas estrategias para permitir superar los muros de la limitación por el espacio físico con los recursos de Internet, para un mejor aprovechamiento del trabajo independiente y entre compañeros. El traslado de la docencia universitaria a distancia ha permitido hacer que el tiempo sea constante y variable en las tareas individuales y de grupo, como también en asesoramiento.

Estos últimos años, el cambio en las metodologías docentes clásicas ha sido muy rápido, dado que se venían empleando en la impartición de la docencia, lecciones magistrales formuladas por los docentes que dejaba bastante limitada la participación del estudiantado. No obstante, la transcripción de la lectura y enseñanzas del profesor suponía también, un plus de aprendizaje muy recompensado.

El empleo de herramientas informáticas en la enseñanza universitaria se efectúa por medio de “Moodle” [“Aula Virtual”] (FERNÁNDEZ GARCIMARTÍN, 2023), que sirve para comunicarse con los estudiantes desde el apoyo de la enseñanza y aprendizaje, dotando de contenido material las asignaturas y como complemento a las clases presenciales. Consideramos que las tecnologías de información y comunicación han llegado para quedarse y crecer sin medida, sirviendo para la mejora de la práctica docente y dotando a la comunidad universitaria de instrumentos destinados a generar un mayor interés del estudiantado por la asignatura.

Estos instrumentos tecnológicos también ofrecen la posibilidad de integrar la labor docente en un mayor nivel de interacción entre estudiante y profesorado, brindando la posibilidad de combinar el intercambio de contenidos de manera más atractiva.

Es un hecho, que hoy en día las TIC están cambiando íntegramente nuestra manera de vivir, trabajar y, lo que es más importante a nuestros efectos, también está modificando radicalmente la metodología de enseñanza y aprendizaje en las Universidades.

En consecuencia, la educación universitaria necesita la transformación digital en el aprendizaje de los estudiantes para romper el equilibrio anterior y provocar en ellos nuevas inquietudes. Los estudiantes tienen ahora una inmensa cantidad de opciones de aprendizaje para elegir, desde universidades privadas frente a públicas, enseñanza en línea frente a presencial en el campus, así, como matricularse a tiempo completo o a tiempo parcial. Ante este reto, la universidad debe mantenerse al día y afrontar la transformación digital.

Ya no existe un estudiante tradicional, pues es más común que los estudiantes equilibren el trabajo y la universidad en su día a día, a que tengan un enfoque exclusivo de ir a clase y estar en el campus a tiempo completo. Ahí es donde se debe tener en cuenta la transformación digital para aprovecharla adecuadamente, por ejemplo, *en ampliar la digitalización de las Rúbricas de evaluación en Ciencias Jurídicas*.

Esta es una pequeña muestra de lo que puede hacerse con la transformación digital en la enseñanza universitaria, pero hay muchas más opciones de aprendizaje para los estudiantes, mejorando sus experiencias, esto se centra en mejorar las métricas como las tasas de éxito del curso y otros marcadores que demuestren el éxito general.

La inclusión de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria es un reflejo de adaptar las demandas de aprendizaje para favorecer las actitudes colaborativas y responsables por ambos colectivos tanto de docentes como de estudiantes, al objeto de reforzar sus vínculos por la vía de la comunicación.

De forma paralela, la implementación de las actuales metodologías docentes con el uso de redes sociales goza de un enorme potencial, donde prima el aprendizaje jurídico universitario autónomo y colaborativo entre compañeros, sirviendo como un medio de interacción por su gran inmediatez y universalidad.

Parte de esta renovación metodológica ha de estar orientada, naturalmente, a propiciar el aprendizaje de los estudiantes. Un aprendizaje autónomo pero guiado. Y eso requiere la elaboración de buenos materiales en forma de guías didácticas. Las TIC constituyen también una herramienta muy sustancial en este sentido. Sin embargo, todo ello no sería posible si los docentes no intervienen como guías en la orientación de la enseñanza universitaria, no hay que olvidar que los mejores profesores son aquellos que saben por qué hacen lo que hacen cuando enseñan.

Entendemos que el avance tecnológico que se ha producido en este tiempo de pandemia no ha sido suficiente para satisfacer en su integridad la docencia actual para el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, la educación universitaria es una

institución muy grande que está muy bien posicionada para obtener considerables beneficios de la transformación digital, entonces cabe preguntarse, como puede poner en práctica la universidad esta tendencia de recursos utilizando la tecnología moderna digital. Señalaremos un área principal que la transformación digital está afectando.

Con los albores de la digitalización en la universidad, hay que reconocer la oportunidad de combinar la experiencia de las “Rúbricas de Evaluación” (AGROMELIS ALIAGA-PACORA, 2023) con la última tecnología y apoyar las necesidades de un campus moderno para resolver sus desafíos, la solución según nuestra experiencia docente vendría por tener disponibilidad en remoto de todas las plantillas de rúbricas. Reto que antes no se había solucionado.

Una rúbrica de evaluación es una guía o herramienta de puntuación que define los criterios en función de los cuales se evalúa una tarea/actividad. Las rúbricas contienen tres componentes clave: criterios de evaluación (una lista de los aspectos que serán evaluados); descriptores (detallan lo que se espera para cada criterio, dentro de los diferentes niveles); y niveles de rendimiento (una escala de calificación que indica el nivel de dominio/nivel de rendimiento dentro de una tarea).

Siendo las rúbricas esenciales en el ámbito universitario, dado que son consideradas un instrumento de innovación docente que favorece la evaluación de tales competencias. Estas herramientas permiten evaluar de manera detallada las habilidades y capacidades de los estudiantes, fomentando su participación activa en el proceso de aprendizaje.

En relación con los estudiantes, las rúbricas les permiten conocer previamente en los que serán calificados en sus prácticas obligatorias de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, presentadas a través de la herramienta “tarea” (NEIL, 2022) de sus Aulas Virtuales. Además estas herramientas implican que haya un proceso de retroalimentación, en el que los estudiantes pueden saber cuáles son sus fortalezas y qué aspectos deben mejorar y, en algunos supuestos tienen la opción de autoevaluar sus tareas o procesos.

Estas rúbricas de evaluación se utilizan en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario (siempre dentro de los parámetros establecidos por las Guías Docentes vigentes):

- Para establecer un marco común y coherente de evaluación.
- Para aumentar la eficiencia de la evaluación.
- Para facilitar/apoyar las actividades de evaluación entre iguales.
- Para proporcionar la retroalimentación oportuna y promover el aprendizaje de los estudiantes.
- Para promover el debate y el compromiso de los estudiantes.
- Ayudar a los estudiantes, incluidos los de altas capacidades intelectuales, a comprender los distintos componentes de las tareas y mejorar su trabajo.

- Compartir las expectativas y las mejores prácticas en la evaluación.

Elementos de las rúbricas:

- Criterios o indicadores de evaluación: son los ítems que indican las condiciones que se van a evaluar, es decir, son los factores que determinan la calidad de trabajo del estudiante. Estos pueden incluir aspectos como la precisión, la originalidad, la organización, la profundidad y corrección del contenido. Por ejemplo, si se tratase de un ensayo, los criterios podrían ser la redacción, la ortografía y la originalidad de la idea, en nuestro caso, si se tratase de una rúbrica para evaluar un portafolio (archivo de la práctica subido a la tarea que abrimos en el Aula Virtual de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario), los criterios mínimos podrían ser la presentación, la organización y la evidencia del aprendizaje.
- Puntuaciones obtenidas en cada criterio o definiciones de calidad: son los distintos niveles a los que puede llegar un estudiante en cada criterio y pueden ser conceptuales o numéricas. Estas proporcionan una explicación detallada de lo que se espera que el estudiante realice para demostrar niveles de eficiencia o alcanzar un nivel específico de los objetivos. Las definiciones de calidad ayudan a los estudiantes a comprender claramente qué se espera de ellos en cada nivel de desempeño. Por ejemplo, en una rúbrica para evaluar una práctica tributaria, las definiciones de calidad, podrían ser para calificarla como “apto o no apto” y en las puntuaciones del criterio especificar eligiendo entre “excelente, muy bien, bien, regular o insuficiente” (HIDALGO SUÁREZ, 2023).
- Descripciones o estrategias de las puntuaciones: son las aclaraciones de los requisitos con las que debe cumplir un estudiante para obtener determinada puntuación. Las estrategias de puntuación establecen cómo se asignarán los puntos o calificaciones en función de los niveles de desempeño. Pueden ser escalas numéricas, descriptores verbales o una combinación de ambos. Las rúbricas deben comunicar claramente cómo se traducirán los criterios en puntuaciones o calificaciones. Por ejemplo, la descripción de la puntuación “excelente” para el criterio redacción, puede ser “utiliza correctamente la sintaxis, la cohesión y la coherencia”. Por ejemplo, en nuestro caso, una rúbrica podría asignar una puntuación de 1 a 5 para cada criterio, donde 5 representa un desempeño sobresaliente y 1 un desempeño insatisfactorio.

Tipos de rúbricas, con carácter general:

- Analíticas: rúbricas bidimensionales que contienen una serie de criterios de evaluación (uno en cada fila) y un conjunto de niveles de cumplimiento para cada criterio (uno en cada columna), permitiendo una ponderación diferente de cada componente, es decir, atribuir una puntuación, peso o valor numérico para nivel de cumplimiento. Son guías

en las que se designan todos los criterios, se detallan las puntuaciones y se sintetizan las condiciones de cada calificación.

- Holístico: rúbricas unidimensionales basadas en una única escala de categorías o niveles de cumplimiento que agrupan todos los criterios de evaluación y se centra en el rendimiento general de los estudiantes. Suelen ser cuadros en los que hay dos columnas, en una se nombran los distintos niveles o puntuaciones y en la otra se describen las condiciones para alcanzar cada puntuación o cierta calificación.

Consejos importantes a la hora de la elaboración de las rúbricas:

- Si no tiene experiencia en el campo de las rúbricas, es aconsejable empezar poco a poco (intente crear rúbricas o una rúbrica para cada tarea) y valide su matriz con expertos tributarios y/o compañeros/as docentes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario. También puede utilizar plantillas y herramientas de desarrollo de rúbricas existentes (integradas en entornos virtuales de aprendizaje -ej. licencias de software libre-).
- Cuando elabore rúbricas, asegúrese de exponer los puntos clave de la tarea.
- Evite criterios vagos o subjetivos y asegúrese de que los criterios y los descriptores no se excluyan mutuamente.
- Pregúntese: ¿está relacionada esta rúbrica con el resultado o resultados de aprendizaje que se evalúan en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario? ¿Es clara, necesaria y práctica?
- Recopile ejemplos de las más excelentes prácticas de los estudiantes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario y utilícelos para explicar los diferentes puntos de la escala o niveles que ha elaborado. Esto hará que la rúbrica sea más significativa para los estudiantes y anclará su trabajo.
- Considere la posibilidad de co-crear rúbricas con sus estudiantes, sobre todos los de altas capacidades intelectuales. Además de desarrollar el pensamiento de orden superior, como las habilidades de pensamiento crítico, promoverá la transparencia y fomentará la participación.

Elaboración de rúbricas:

- Aunque el desarrollo de rúbricas puede llevar mucho tiempo, puede ser útil. Los profesores ahorran tiempo a largo plazo porque son fácilmente transferibles y personalizables. Por otra parte, son herramientas flexibles, lo que significa que pueden mejorarse continuamente.
- Además de las tareas escritas, las rúbricas pueden utilizarse para evaluar otros resultados y componentes, como vídeos, presentaciones orales y trabajo en equipo.

- Las rúbricas facilitan la revisión por pares y la evaluación entre iguales mediante el establecimiento de estándares de evaluación que pueden guiar las actividades de los estudiantes.
- Los estudiantes pueden utilizar las rúbricas para mejorar su rendimiento y aprendizaje, no sólo porque saben mejor lo que se espera de ellos, sino también porque reciben retroalimentación.
- En definitiva, las rúbricas pueden promover una evaluación transparente en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, a la vez que fomentan un aprendizaje reflexionado y permiten a los estudiantes instruirse en materia de evaluación.

2. OBJETIVOS

Las rúbricas son documentos a modo de plantillas, que combinan criterios de evaluación con niveles de logro del estudiante. Proporcionan una guía clara para evaluar el rendimiento de los estudiantes en tareas específicas.

A diferencia de las calificaciones tradicionales, las rúbricas permiten una evaluación más objetiva al establecer criterios explícitos y niveles de desempeño.

Las partes de una rúbrica de evaluación se clasifican en:

- Criterios: son los aspectos específicos que se evalúan de la práctica tributaria a través de la herramienta “tarea” (MUÑOZ CANTERO, 2023) de Aula Virtual.
- Niveles de logro: definen los diferentes grados de desempeño (por ejemplo, insuficiente, suficiente, bueno, excelente).
- Descripción de cada nivel: cada nivel de logro se describe detalladamente para que tanto el evaluador como el estudiante comprendan qué se espera.

Cómo diseñar una rúbrica:

- Identifica los criterios relevantes para la tarea.
- Define los niveles de logro (pueden ser numéricos, descriptivos o ambos).
- Describe cada nivel de logro con claridad.
- Organiza la rúbrica de manera visualmente atractiva.

Ventajas de las rúbricas:

- Transparencia: los estudiantes saben exactamente qué se espera de ellos.
- Feedback específico: facilitan el feedback detallado y constructivo.
- Autoevaluación: los estudiantes pueden incluso evaluar su propio trabajo.

- Equidad: reducen el sesgo subjetivo en la evaluación de las prácticas de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario.

Todo ello, nos lleva a determinar que los **objetivos** principales de las rúbricas de autoevaluación, que tendrán un impacto significativo en el desempeño académico de los estudiantes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, son los siguientes puntos clave:

- Evitar repetir argumentos o comentarios.
- Mejorar el feedback que recibe el estudiante a través de niveles de cumplimiento autodescriptivos o la identificación de errores o deficiencias por comparación con otros niveles, como por ejemplo “ha incluido una portada en su entrega, pero ha omitido alguno de los datos necesarios (título, nombre completo del estudiante, curso, grado, entre otras) o no ha utilizado el formato adecuado” (HENAO CASTAÑO, 2023), es decir, las rúbricas proporcionan retroalimentación detallada y constructiva.
- Retroalimentación constructiva: Las rúbricas proporcionan a los estudiantes comentarios informativos sobre sus fortalezas y debilidades. Esto puede ayudar a los estudiantes a identificar áreas de mejora y a desarrollar estrategias para abordar estas áreas.
- Transparencia: que los estudiantes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario conozcan las normas de calificación que son concretas y objetivas, así como contribuye a minimizar discrepancias durante la revisión, es decir, ayudan a los estudiantes a entender las expectativas de los docentes.
- Escenarios con varios evaluadores: mejora de la minimización de sesgos, es decir, misma o similar calificación independientemente del evaluador, promoviendo la consistencia y la equidad en la evaluación.
- Consistencia y equidad en la evaluación: Las rúbricas permiten una evaluación más objetiva y justa de los trabajos académicos. Esto puede resultar en calificaciones más justas y consistentes.
- Diluir el factor temporal de la evaluación a través de la evolución de nuestros estándares de calidad o de innovación y descubrimiento de nuevos hallazgos.
- Sistematizar el proceso de evaluación, facilitando la autoevaluación y la reflexión del estudiante.

- Mejorar los procesos de planificación de la escritura: las rúbricas de autoevaluación contribuyen a mejorar los procesos de planificación de la escritura. Ayudan a los estudiantes a entender qué se espera de ellos y cómo pueden mejorar su desempeño.
- Fomentar la autonomía y la autorreflexión: El uso de rúbricas de autoevaluación favorece que el estudiante sea autónomo y autorreflexivo de su producción textual. Esto puede fomentar un aprendizaje más profundo y duradero.
- Fomentar las habilidades importantes: Las rúbricas de autoevaluación y coevaluación no solo fomentan habilidades importantes como el pensamiento crítico y la autoconciencia, sino que también fomentan la colaboración y el trabajo en equipo.

En resumen, las rúbricas de autoevaluación pueden ser una herramienta valiosa para mejorar el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, es importante recordar que la efectividad de las rúbricas puede depender de cómo se implementen y utilicen en el aula de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, quedando mucho por hacer aún al respecto.

3. METODOLOGÍA

Las rúbricas de evaluación son una herramienta que los docentes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario pueden utilizar para calificar y evaluar de manera objetiva prácticas obligatorias según las Guías Docentes vigentes a través de la herramienta “tarea” de sus Aulas Virtuales (Moodle). Son matrices o tablas que muestran los niveles de rendimiento en un cierto aspecto, con criterios específicos sobre su logro. Permiten a los estudiantes conocer los objetivos y expectativas de las tareas individuales o grupales, y facilitan la retroalimentación, la autoevaluación y la comunicación.

Las rúbricas se describen generalmente como una matriz de valoración que se planea desde el comienzo de un curso y que reúne un conjunto de criterios que serán evaluados en los estudiantes, siempre de la mano del sistema de evaluación establecido por las Guías Docentes vigentes.

En general, pasos para elaborar una rúbrica:

- Determinar qué se va a evaluar: es necesario establecer que práctica de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario se calificará, en nuestro caso, a través de la herramienta “tarea” de Aula Virtual.
- Establecer cuáles son los objetivos y determinar cuáles son los que tiene que alcanzar un estudiante con la actividad que se evalúa.
- Concretar cuáles son los criterios: en base a los objetivos, es necesario instituir cuáles serán las habilidades o los contenidos que servirán como guía para hacer la evaluación.
- Determinar cuáles son los puntajes de cada criterio, es decir, si las puntuaciones serán conceptuales o numéricas y cuáles serán las condiciones para alcanzar cada una.

Después de haber realizado el cuadro, el docente tiene que:

- Compartir la rúbrica con los estudiantes: se debe mostrar la rúbrica a los estudiantes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, para que sepan cómo serán evaluados y con qué criterios.
- Los criterios logrados por cada estudiante han de ser analizados, para determinar con qué cuáles de ellos cumplió y qué puntuación obtuvo en cada uno.
- Delimitar cuál es la calificación final, teniendo en consideración las puntuaciones de cada estudiante, se debe poner una calificación final a la práctica.

Consideraciones a la hora de desarrollar los criterios, es decir, desde una perspectiva didáctica, los siguientes pasos son particularmente relevantes para la evaluación de rúbricas:

1. Definir los objetivos de aprendizaje de la práctica tributaria y determinar qué objetivos de aprendizaje específicos (qué competencias) deben probarse con la tarea respectiva.

2. Considerar: ¿Qué características de la solución nos indican si se ha logrado el objetivo de aprendizaje que se está probando? (estos serían tus criterios).
3. Determinar las gradaciones en las que se evaluarán los criterios.
4. Definir cómo los docentes que evalúan la práctica fiscal reconocerán y diferenciarán en qué medida se ha cumplido un criterio. Para ello, utilice declaraciones que sean lo más específicas y breves posible y fácilmente verificables.
5. Lo ideal sería testear la práctica a una o varias personas (por ejemplo, otros/as docentes) y dejar que la resuelvan llegando a un acuerdo con los criterios desarrollados previamente. Es posible que notes que las respuestas de tus evaluadores de preguntas fueron en una dirección diferente, es decir, la que pretendías. En este caso, adapte el idioma de la tarea (estudiantes erasmus, ascendencia internacional). También debe utilizar los resultados de su prueba previa para ajustar los criterios si es necesario, aclarar el lenguaje y acordar estándares comunes con los demás evaluadores.

Las rúbricas se describen generalmente como una matriz de valoración que se planea desde el comienzo de un curso y que reúne un conjunto de criterios que serán evaluados en los estudiantes, siempre de la mano del sistema de evaluación establecido por las Guías Docentes vigentes.

Esas prácticas tributarias a través de tareas abiertas en Aula Virtual requieren que los estudiantes formulen sus propias respuestas y, por lo tanto, permitan una variedad de soluciones. Las ventajas de este tipo de tareas son que pueden proporcionar información sobre cómo los estudiantes desarrollan individualmente una solución creativa. A diferencia de las tareas cerradas (por ejemplo, tareas de opción múltiple, asignación o reordenación) y formatos semiabiertos (por ejemplo, preguntas de respuesta corta, aritmética, tareas de finalización y cierre y otras tareas con un número muy limitado de soluciones correctas), el desarrollo de tareas abiertas son, por regla general, más fáciles y rápidas.

Sin embargo, la creación fiscal de tareas abiertas se ve compensada por un mayor tiempo de procesamiento para los estudiantes y una evaluación más compleja por parte de los profesores. Por último, pero no menos importante, las tareas pendientes están

expuestas a la acusación (a menudo justificada) de falta de objetividad en la evaluación, de ahí, que sean necesarias las rúbricas de evaluación, para garantizarla.

Una única evaluación general de una tarea abierta (es decir, una sola calificación/puntuación) a menudo no hace justicia a la solución compleja. Los estudiantes esperan, con razón, comentarios diferenciados sobre tareas abiertas complejas. Una visión multidimensional de las soluciones de los estudiantes según varios criterios también permite una mejor comparabilidad de las soluciones y aumenta la transparencia de su evaluación. Especialmente cuando los docentes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, en ocasiones pueden llegar a evaluar un mínimo de ciento veinte prácticas tributarias con numerosas preguntas y respuestas, donde se hace necesario que ante las soluciones de los estudiantes, se tengan que establecer criterios consensuados (según las Guías Docentes vigentes).

Con el método de evaluación “Rúbrica” puedes especificar criterios de evaluación para la evaluación. También es posible definir umbrales para cada criterio para determinar en qué medida se han cumplido, de modo que la evaluación se pueda convertir en una puntuación. La transparencia de la evaluación aumenta para los estudiantes: ven los criterios según los cuales se evaluó su trabajo y pueden comprender cómo se compone su nota personal, cuáles son las fortalezas y debilidades de su solución y, por lo tanto, pueden utilizarla para fines similares. tareas de los comentarios de Aprender.

Para poder realizar una evaluación con rúbricas, se ha de crear primero una “tarea” en Aula Virtual y subir el archivo con la práctica tributaria, recomendable en extensión “.pdf”. En los ajustes de esta tarea, seleccionar la entrada «Rúbrica» en la sección «Evaluación» para el parámetro «Método de evaluación».

A continuación, introducir el máximo de puntos y hacer clic en «Guardar y mostrar». Se pedirá que se cree una rúbrica. Hacer clic en el botón «Crear un formulario de evaluación completamente nuevo». Asignar primero un nombre a la rúbrica. A continuación, definir los criterios para la evaluación. Proceder del siguiente modo para cada criterio. En primer lugar, introducir el nombre del criterio en la primera columna de la sección «Rúbrica».

En segundo lugar, definir el nombre del primer nivel. En tercer lugar, asignar los puntos correspondientes a este nivel haciendo clic en el valor numérico. En cuarto lugar,

definir también los nombres y los puntos de los demás niveles. Si se necesita más niveles, hacer clic en el botón «Añadir nivel» en la línea del criterio. Para crear más criterios para la categoría, hacer clic en «Añadir criterio». Una vez que se haya establecido todos los criterios y niveles para las rúbricas, hacer clic en «Guardar y finalizar rúbrica».

Después hay que ir a la tarea y corregir la práctica de los estudiantes. Aquí puede realizar la evaluación con las rúbricas, como en este caso con el método innovador, también se podría complementar con el tradicional de subrayar y añadir comentarios manualmente. Hacer clic en el nivel deseado para cada criterio y, si fuese necesario, introducir un comentario sobre el criterio a la derecha del nivel. Nuestra selección se resaltará en verde. Por último, hacer clic en «Guardar cambios» para guardar la evaluación con las rúbricas.

En concreto, pasos para crear, calificar y editar rúbricas:

- Crear tarea
- Editar ajustes. Método de calificación: Rúbrica.
- Acceder a la tarea: calificación avanzada, ya sea desde cero o desde una plantilla previa que hayamos creado para las prácticas tributarias para las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, incluyendo nuestros propios formularios.
- Definir criterios y niveles de cumplimiento.
- Definir opciones de visualización.
- Calificación con rúbricas: acceder de nuevo a la tarea en cuestión y hacer clic en la opción “Calificación” (CEBRIÁN DE LA SERNA, 2023). Seleccionar nivel y opcionalmente subrayar, añadir bocadillos y/o comentarios en éstos o a la derecha.
- Puntualización normalizada: si asignamos 1 punto al menor nivel para N criterios, la puntuación más baja sería N (en lugar de 0) y la puntuación normalizada sería, efectivamente, 0.
- Edición de rúbricas: acceder a la tarea a través de “Calificación Avanzada”. Hacer clic en “editar (o eliminar) formulario actual” y guardar. Atentos porque

si ya hemos calificado, puede implicar revisión de las calificaciones. Si hiciésemos clic en “Guardar como borrador” se seguiría utilizando la versión anterior y podemos editar posteriormente el borrado. Finalmente guardar rúbrica y dejarla preparada.

4. RESULTADOS

Los resultados arrojaron que las rúbricas favorecen la regulación del aprendizaje al permitir a los estudiantes planificar y analizar su trabajo y son útiles para los profesores en la evaluación al proporcionar una calificación justa, retroalimentación y un trabajo estimulante.

El principal hallazgo demostró que, de acuerdo con los comentarios extremadamente favorables de los estudiantes, las instrucciones basadas en rúbricas eran una técnica de evaluación eficaz, y el rendimiento de los estudiantes mejoró como consecuencia de ello, sobre todos aquellos de altas capacidades intelectuales. Desde el punto de vista como docente de asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, el principal hallazgo indicaba que la enseñanza tradicional complementada con esta innovación basada en rúbricas era un método de evaluación eficaz, y que el rendimiento de los estudiantes mejoraba tras su adopción.

En consecuencia, el empleo de la enseñanza basada en rúbricas para impartir el curso en línea resultó eficaz para mejorar la evaluación y el rendimiento, ya que los resultados de la investigación mostraron que las puntuaciones de los estudiantes aumentaron en cuanto se pusieron en práctica las reglas de puntuación.

5. DISCUSIÓN

Según las investigaciones realizadas tanto por estudiantes como por en nuestro caso, como docente de asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, las rúbricas son herramientas cruciales para ordenar las prácticas tributarias, resaltar la información crucial y tratar el lenguaje específico. Ayudan a identificar fallos, revisar el trabajo y ofrecer una crítica constructiva. Las rúbricas mejoran el rendimiento, acortan la

distancia entre el trabajo académico y las expectativas de los empleadores y reducen los prejuicios en la calificación.

También reducen la ansiedad, proporcionan retroalimentación, aumentan la autoeficacia y promueven la autorregulación. Las rúbricas también alteran las relaciones de poder entre estudiantes y profesores, permitiendo la participación en el proceso de evaluación. Los estudiantes que utilizan rúbricas para autoevaluarse mejoran su comprensión del aprendizaje y de la relación entre evaluación y aprendizaje, lo que subraya la importancia de implicar intencionadamente a los estudiantes en las prácticas de evaluación.

En realidad, la falta de oportunidades para utilizar rúbricas era uno de los obstáculos a los que se enfrentaban los estudiantes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, ya que parecía ser un método más propio de ingenierías, y una de las razones por las que los estudiantes no querían aprender era que la metodología de enseñanza y el procedimiento de evaluación, tanto en línea como en el aula, no eran interesantes, dada la dificultad que estas TIC conllevaban.

Aun así, resaltar todavía la necesidad de sesiones de formación adecuadas para el uso eficaz de rúbricas en la enseñanza en línea. Los profesores se benefician de una mejor comprensión de la filosofía y las prácticas de evaluación. Queda mucho aún por hacer, dado que nos enfrentamos a retos como la educación basada en contenidos, los métodos de enseñanza convencionales y unas instalaciones deficientes aún en los medios tecnológicos más avanzados, en las aulas de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario.

6. CONCLUSIONES

Para la enseñanza universitaria, las rúbricas son un auténtico instrumento de evaluación que pone un gran énfasis en el aprendizaje autodirigido, los objetivos de aprendizaje y la coherencia. Al evaluar a estudiantes, se puede ahorrar tiempo y esfuerzo. Al promover una educación de alta calidad, agilizar la complementación de la educación presencial con la de en línea sólo para las prácticas obligatorias y aumentar la validez y fiabilidad de la evaluación, las rúbricas pueden mejorar los programas y los cursos, siempre de la mano de las Guías Docentes vigentes.

Debería desarrollarse a nivel nacional un banco de rúbricas específico para cada disciplina, y deberían realizarse ajustes anuales en función de los resultados para garantizar una aplicación eficaz. Deberían generarse recursos nacionales mediante programas normalizados de formación y desarrollo, y deberían existir seminarios nacionales para la elaboración de rúbricas y el intercambio de información. Antes de crear y utilizar rúbricas en la educación, debería elaborarse un manual de directrices.

7. REFERENCIAS

- AGROMELIS ALIAGA-PACORA, A., et al.. “Validez de una rúbrica para evaluar competencias investigativas en postgrado”, *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 19, núm. 4, 2023, pp. 415-427.
- CEBRIÁN DE LA SERNA, M., et al.. “Formación de docentes en competencias digitales para la evaluación formativa mediante e-rúbricas colaborativas”, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 22, núm. 2, 2023, pp. 9-25. Disponible en <https://doi.org/10.17398/1695-288X.22.2.9> [Consultado: 02/05/2024].
- FERNÁNDEZ-GARCIMARTÍN, C., et al.. “How the rubrics used for the assessment of Final Year Projects in Physical Education? The predominance of the marking function”, *Esprial. Cuadernos del Profesorado*, vol. 16, núm. 33, 2023, pp. 54-67. Disponible en <https://doi.org/10.25115/ecp.v16i33.9377> [Consultado: 02/05/2024].
- HENAO CASTAÑO, A.M., et al.. “Percepción de los estudiantes sobre la evaluación basada en rúbrica”, *Cultura de los cuidados*, vol. 27, núm. 66, 2023, pp. 5-16. Disponible en <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2023.66.02> [Consultado: 02/05/2024].
- HIDALGO SUÁREZ, C.G., et al.. “Rúbrica basada en competencias de aprendizaje en un curso CS1 para evaluar actividades de programación CSCL”, *Revista científica*, vol. 46, núm. 1, 2023, pp. 134-146. Disponible en <https://doi.org/10.14483/23448350.20095> [Consultado: 02/05/2024].
- MUÑOZ CANTERO, J.M., et al.. “Percepciones sobre la evaluación de resultados de aprendizaje en títulos de máster”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 41, núm. 1, 2023, pp. 243-261. Disponible en <https://doi.org/10.6018/rie.520831> [Consultado: 02/05/2024].
- NEIL, C., et al.. “Marco metodológico para el diseño de rúbricas analíticas”, *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 80, 2022, pp. 198-215. Disponible en <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2425> [Consultado: 02/05/2024].

Capítulo 18. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA: DIVULGACIÓN DE LA CULTURA HISPÁNICA

Rubén Márquez de Amo

Profesor Sustituto Interino en el Departamento de Economía Financiera y Contabilidad de la Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE PROCESO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

El objetivo principal de todo proyecto de innovación educativa es la incorporación de ideas novedosas y enfoques no implantados hasta el momento en el campo de la educación tradicional, con el objetivo de ser más eficientes a la hora de la impartición de las clases (con mínimos recursos, llegar al objetivo), mejorando de manera cualitativa la calidad de la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos notablemente, la atención en las clases y en general, se trata de formar de la manera más efectiva posible a los mejores profesionales para el futuro.

Se pueden añadir diferentes métodos para conseguir nuestro objetivo, mencionando los cuatro más relevantes:

1. Incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas;
2. Novedosos métodos de enseñanza;
3. Programas de estudio adaptados;
4. Diferentes formas de impartición de clases (diferentes métodos pedagógicos).

Toda innovación educativa debe de ir seguida de una serie de fases (organización, planificación y puesta en acción para lograr los resultados deseados). Un proceso de innovación educativa se divide en 6 fases clave:

1. Intención de mejora del proceso educativo. Se analizan objetivos, búsqueda del problema y la oportunidad. Análisis exhaustivo del contexto educativo y vamos a tratar de buscar posibles problemas u oportunidades de mejora.

2. Planificación y puesta en común de ideas. Se realiza una lluvia de ideas para buscar soluciones creativas y originales y posteriormente se realiza una programación para implementar todas las ideas de nuestro plan.

3. Identificación de recursos. Análisis de todos los recursos tanto humanos y materiales para llevar a cabo la acción educativa.

4. Puesta en acción y desarrollo. Formación del profesorado con congresos, cursos, ponencias, adquisición de equipos tecnológicos y modificación de política/procesos.

5. Evaluación y balance. Control de todo el proceso de innovación y puesta en común de planes para hacerla sostenible en el largo plazo.

6. Sistematización. Se registra el proceso y se comparte con todos los miembros de la comunidad educativa, ampliando su alcance y llegando a los interesados (estudiantes), aportando realmente valor añadido a estos y a toda la comunidad.

2. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE: DIVULGACIÓN DE LA CULTURA HISPÁNICA

La siguiente iniciativa se ha llevado a cabo a través de las diferentes pruebas de evaluación continua realizadas durante el desarrollo de la docencia para la asignatura de Contabilidad para la Dirección y 'Strategic Accounting', perteneciente al Grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE), tanto en español como en inglés.

2.1. Intención de mejora del proceso educativo

El objetivo principal es hacer de la Contabilidad de Gestión no sólo una asignatura eminentemente práctica, sino que, a través de simplemente cambiar los enunciados de los ejercicios, hacerla más atractiva para el alumnado, incorporando eventos, históricos de España y obviamente, cubriendo la parte de guía docente de la asignatura, divulgar parte de la historia de nuestro país.

Puede ser una oportunidad para la mejora continua de la materia, ya por sí sola es atrayente, pero con la incorporación de párrafos cortos de historia antes de los datos prácticos de dicha materia (los de los ejercicios son meramente de empresas, de esta manera damos un "cambio de aires a algunos ejercicios"), se puede fomentar considerablemente la implicación del estudiantado.

Siempre con prioridad a la materia impartida, se intenta ofrecer información sobre el Imperio hispanista que exportó lo mejor de España al nuevo mundo. Es por ello, que, en dichas pruebas, he dado a conocer grandes batallas, personajes históricos que forman parte de nuestra historia y que me he podido percatar que la gran mayoría de mis alumnos desconocían. Un ejemplo claro, es cuando comenté en clase al Almirante Don Blas de Lezo, héroe nacional y defensor de Cartagena de Indias antes los ingleses. Un alumno mío comentó "¿Cómo puede un medio hombre con tan sólo 3000 indios flecheros defender una plaza tan

importante como Cartagena de Indias ante 200 galeones ingleses y 80.000 soldados?” Realmente se quedaron perplejos y, en un momento, todos me estaban prestando atención.

Obviamente, la actividad estaba relacionada con la realización de un CONTROL PRESUPUESTARIO de dicha plaza y de los recursos, mano de obra, costes indirectos de fabricación, margen de contribución, costes fijos, todo ello del temario de la asignatura Contabilidad para la Dirección.

2.2. Planificación

Elaboración de encuestas en clase para conocer la opinión del público objetivo (estudiantes matriculados). En este caso, después de realizar múltiples encuestas he notado una mayor motivación (demostrado en mayor asistencia a clase), aplicando las técnicas cualitativas anteriormente mencionadas.

2.3. Identificación de recursos

En mi trabajo como docente de la Universidad de Jaén, cuento con una amplia variedad de recursos, tanto materiales como técnicos, para el correcto desarrollo de la actividad docente. Debo de agradecer a mi departamento (Economía financiera y Contabilidad) por el apoyo que ha depositado en todo momento con los medios de apoyo para el desarrollo de las clases.

2.4. Puesta en marcha de la propuesta en el periodo de docencia

La evaluación continua de la asignatura mediante las diferentes pruebas realizadas a mis alumnos sobre el temario de la asignatura, me ha permitido explicar de una manera cordial, fluida y cercana, en primer lugar, los conceptos teóricos/prácticos de la asignatura y en segunda instancia, dar a conocer la historia no siempre conocida de España.

2.5. Evaluación, control y balance

En cuanto a la evaluación de la iniciativa, se puede concluir que los alumnos se han sentido más motivados y han asistido un mayor número de horas a clase y a tutoría (desde que comencé, se ha incentivado al alumnado a que asistiera de manera continua a tutorías).

2.6. Sistematización

Tras la evaluación, se estima oportuno establecer un patrón para poder implementar las medidas en el futuro y obtener resultados óptimos (la idea es mejorar año a año).

3. CONCLUSIONES

La idea clave de la realización de este capítulo es reflejar la idea de que divulgando de manera simple, pero efectiva una pequeña parte de la increíble historia española, se pueden llegar a obtener unos resultados positivos en términos de asistencia a clase, participación y motivación por parte del alumnado.

La actividad propuesta permite dar a conocer partes de historia desconocida de manera pedagógica, incentivando al alumnado a ser más proactivo en temas de la materia impartida (en este caso, Contabilidad para la Dirección y ‘Strategic Accounting’).

Finalmente, podemos concluir a la vista de los resultados obtenidos en las clases, que los estudiantes se han implicado en mayor medida y esto se evidencia en mayor asistencia en tutorías, clases magistrales y, por ende, en altas calificaciones finales por participación.

4. REFERENCIAS

AVIN. “Fases de la innovación educativa”, *Innovando Juntos*, 16 de diciembre de 2022.
<https://digitalfamily.es/innovandojuntos/2022/12/16/fases-de-la-innovacion-educativa/>

Capítulo 19. ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE ISPRING Y LA FUNCIONALIDAD DE LOCUCIÓN DE POWERPOINT: IMPLICACIONES PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Jorge J. Milla Ibáñez

Profesor de Derecho Financiero y Tributario de la Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La evolución tecnológica ha impregnado cada aspecto de la vida, y la educación superior no es una excepción. En la última década, las instituciones educativas han experimentado una transformación significativa en la metodología y entrega de enseñanza, impulsada en gran medida por la integración de tecnologías avanzadas. Este cambio no solo ha afectado los medios a través de los cuales se imparte la educación, sino también las expectativas y las capacidades tanto de educadores como de estudiantes. En este contexto, herramientas como iSpring y PowerPoint han surgido como facilitadores clave en el proceso educativo, permitiendo métodos de enseñanza más dinámicos y accesibles que son esenciales en el panorama educativo actual.

iSpring, una herramienta robusta de e-learning, y PowerPoint, una aplicación omnipresente para presentaciones, aunque distintas en sus capacidades y funciones, comparten el objetivo común de mejorar la entrega de contenido educativo. Ambas herramientas permiten a los educadores transformar la información estática en experiencias de aprendizaje ricas y multimedia, pero lo hacen de maneras que pueden afectar significativamente la eficacia pedagógica dependiendo del contexto y la implementación.

En la educación universitaria, donde la profundidad y complejidad del contenido pueden ser abrumadoras para los estudiantes, la capacidad de estas herramientas para simplificar y visualizar conceptos complejos es invaluable. Además, la creciente necesidad de flexibilidad en la educación — impulsada por tendencias hacia el aprendizaje en línea y a distancia — ha hecho que las soluciones tecnológicas sean aún más críticas. Estas herramientas no solo facilitan el acceso remoto al material de

aprendizaje, sino que también permiten una variedad de interacciones pedagógicas que eran difíciles o imposibles en los formatos tradicionales de aula.

La relevancia de iSpring y PowerPoint en el ámbito educativo se magnifica en disciplinas como las que componen el grado en Derecho, donde la naturaleza detallada y a menudo abstracta de la materia puede presentar desafíos particulares tanto para la enseñanza como para el aprendizaje. Las materias legales, con su intrincada red normativa y jurisprudencial, requiere una enseñanza que no solo informe a los estudiantes sobre los principios básicos, sino que también facilite la comprensión profunda y la capacidad de aplicar esos principios a problemas complejos del mundo real. Aquí es donde la capacidad de iSpring para crear cursos interactivos y la funcionalidad de locución de PowerPoint para ofrecer presentaciones claras y concisas se convierten en recursos pedagógicos esenciales.

Este capítulo explora cómo iSpring y PowerPoint, utilizados en el marco del módulo de Derecho financiero y tributario en la Universitat de València, han facilitado la innovación docente y han mejorado la calidad del aprendizaje. Mediante el análisis de la implementación de estas herramientas, se busca entender mejor sus impactos respectivos en la educación superior y proporcionar insights que puedan guiar la selección y el uso de tecnologías educativas en contextos similares.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Fundamentos pedagógicos de la tecnología en la educación

La incorporación de tecnología en la educación no es simplemente un cambio instrumental, sino una transformación fundamental que afecta a las teorías pedagógicas y prácticas docentes. El aprendizaje en el siglo XXI se ha visto profundamente influenciado por la convergencia de la tecnología y las teorías educativas, que juntas facilitan un entorno más interactivo y personalizado para el aprendizaje. La teoría del constructivismo, por ejemplo, que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento más que de absorción pasiva de información, encuentra un fuerte apoyo en tecnologías como iSpring y PowerPoint que permiten crear entornos de aprendizaje dinámicos y centrados en el estudiante.

Los teóricos como VYGOTSKY, L. han destacado la importancia del "aprendizaje social" y cómo la tecnología puede facilitar este proceso al permitir nuevas formas de interacción y colaboración que no están limitadas por barreras físicas o

temporales. Las herramientas de locución y presentación como iSpring y PowerPoint no solo proporcionan plataformas para la disseminación de contenido, sino que también fomentan un diálogo educativo más rico, permitiendo discusiones y colaboraciones en tiempo real o diferido que son esenciales para un aprendizaje profundo.

2.2. Efectividad de la Tecnología en la Enseñanza

La introducción de tecnologías multimedia en la educación se ha alineado con lo que MAYER, R. E. describe en su Teoría del Aprendizaje Multimedia. Esta teoría postula que las personas aprenden mejor de palabras e imágenes que de palabras solas. Esta teoría es particularmente relevante para el uso de iSpring y PowerPoint, ya que ambas herramientas permiten la integración de elementos multimedia, como gráficos, videos y animaciones, que pueden ayudar a ilustrar conceptos complejos y mejorar la retención de la información al involucrar múltiples canales sensoriales.

Además, las investigaciones de SWELLER, J. sobre la carga cognitiva también detallan la forma correcta en la aplicación de estas herramientas en la enseñanza. SWELLER, J. argumenta que los recursos educativos deben diseñarse de manera que minimicen la carga innecesaria en la memoria de trabajo y maximicen la automatización de habilidades. iSpring, con su capacidad para crear lecciones interactivas y personalizadas, y PowerPoint, con su simplicidad y claridad, pueden ser optimizados para reducir la carga cognitiva y mejorar el aprendizaje.

Estas teorías pedagógicas y evidencias empíricas forman la base de la utilización efectiva de herramientas tecnológicas en la educación, destacando cómo iSpring y PowerPoint no solo sirven como medios para transmitir información, sino como herramientas esenciales para fomentar un aprendizaje más eficaz y significativo.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño de Investigación

La investigación se diseñó para indagar e impulsar iniciativas innovadoras para adaptar la docencia a contextos virtuales y semipresenciales, en aras a lograr efectos positivos y constatables en el aprendizaje de los alumnos. En concreto, con este proyecto se buscaba avanzar en la implementación del rediseño innovador de la docencia y del aprendizaje a través de la estrategia metodológica de “cierre del círculo”, con la ayuda de la herramienta iSpring. Optando por un enfoque cualitativo, el estudio permitió una

exploración profunda de las percepciones académicas sobre la utilización de tecnologías avanzadas para enriquecer la pedagogía en derecho tributario.

3.2. Participantes

El equipo de investigación estaba formado por diez académicos del departamento de Derecho financiero y tributario de la Universitat de València, todos ellos miembros de un proyecto de innovación docente denominado "La aplicación de los pptx locutados en la estrategia metodológica asíncrona de "cierre del círculo" para el aprendizaje del derecho tributario". Este grupo fue seleccionado debido a su experiencia compartida y su compromiso con la mejora continua de la enseñanza del derecho tributario, lo cual los hacía especialmente adecuados para proporcionar insights valiosos sobre las herramientas pedagógicas en discusión.

3.3. Objetivos del Proyecto

El proyecto se orientó a capacitar a los docentes en el uso efectivo de iSpring para la creación de contenidos educativos asíncronos que no solo fueran atractivos y accesibles para los estudiantes sino que también respetaran la propiedad intelectual de los creadores. Se buscaba evaluar si iSpring podría ser recomendada para su adopción a nivel de facultad y universidad, favoreciendo así la igualdad en el acceso al conocimiento y alineándose con las estrategias de innovación pedagógica globales, como los Objetivos de Desarrollo Sostenible en educación. Y, sobre todo, si ofrecía un valor añadido respecto a la herramienta nativa de PowerPoint.

3.4. Recolección y Análisis de Datos

La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas semi-estructuradas y discusiones de grupo, facilitando un diálogo abierto sobre las experiencias de los académicos con iSpring. Estas conversaciones permitieron a los participantes discutir detalladamente tanto los beneficios como los desafíos de integrar esta tecnología en su práctica docente. Las preguntas se centraron en la influencia de iSpring en la preparación de material didáctico, su impacto en la enseñanza y aprendizaje, y su potencial para ser implementado a mayor escala.

Los datos recogidos fueron analizados mediante técnicas de análisis temático cualitativo, buscando identificar patrones recurrentes y temas principales que surgieron de las discusiones. Este análisis permitió no solo evaluar el uso y efectividad de iSpring sino también entender cómo podría contribuir a innovaciones pedagógicas más amplias dentro de la facultad.

4. ANÁLISIS COMPARATIVO DE ISPRING Y POWERPOINT

4.1. Capacidades y Aplicaciones de iSpring

iSpring es una herramienta avanzada de e-learning que extiende las capacidades básicas de PowerPoint para transformar presentaciones tradicionales en experiencias de aprendizaje ricas y multimedia. iSpring permite a los educadores incorporar diversos formatos de contenido, como videos, cuestionarios interactivos, y simulaciones, que son cruciales para un aprendizaje activo y participativo.

4.1.1. *Interactividad y Compromiso*

Uno de los aspectos más destacados de iSpring es su capacidad para fomentar un alto grado de interactividad. Los educadores pueden diseñar módulos que no solo presentan información, sino que también involucran a los estudiantes en actividades de aprendizaje prácticas. Esto es especialmente efectivo en campos como el Derecho, donde comprender la aplicación práctica de las leyes y regulaciones es fundamental. La investigación ha confirmado, como ya anticiparon CLARK, R. C. y MAYER, R. E., que la interactividad en el aprendizaje digital puede aumentar significativamente la retención de la información y la satisfacción del estudiante.

4.1.2. *Personalización del Aprendizaje*

iSpring también ofrece herramientas para personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes. Los instructores pueden utilizar sus análisis integrados para seguir el progreso de los estudiantes y adaptar los cursos de acuerdo con su nivel de comprensión y rendimiento. Esta capacidad de personalización no solo mejora la experiencia de aprendizaje, sino que también permite a los educadores identificar y abordar áreas donde los estudiantes pueden estar luchando.

4.2. Funcionalidades de PowerPoint

Aunque menos especializado en locución que iSpring, PowerPoint sigue siendo una herramienta vital en la educación debido a su universalidad, facilidad de uso y amplia accesibilidad. Su funcionalidad para añadir audio y locuciones a las presentaciones permite a los educadores mejorar el material didáctico estándar sin la necesidad de habilidades técnicas avanzadas.

4.2.1. *Accesibilidad y Facilidad de Uso*

PowerPoint es notable por su interfaz intuitiva, que permite a los educadores y estudiantes utilizarlo sin capacitación previa extensiva. Esta accesibilidad, como también constataron LOWE, R. y SCHNOTZ, W., hace que sea una herramienta valiosa para la enseñanza rápida y eficaz, especialmente en entornos donde la tecnología avanzada

puede no estar disponible o ser práctica. La capacidad de integrar rápidamente locuciones y animaciones permite a los profesores crear presentaciones enriquecidas que son visualmente atractivas y pedagógicamente sólidas.

4.2.2. Limitaciones en la Interactividad

A pesar de sus fortalezas, PowerPoint tiene limitaciones, especialmente en términos de interactividad en comparación con iSpring. Mientras que PowerPoint permite cierto grado de interacción a través de transiciones y animaciones, no ofrece las mismas oportunidades para la participación activa del estudiante o la evaluación integrada que iSpring puede proporcionar. Estas limitaciones pueden afectar su eficacia en entornos donde un aprendizaje más profundo y la evaluación continua son cruciales.

4.3. Comparación Directa en la Práctica Educativa

Al comparar estas herramientas en la práctica educativa, especialmente en la enseñanza del Derecho en la Universitat de València, se observó que iSpring facilitó un aprendizaje más profundo y activo, con una notable mejora en la comprensión y aplicación del conocimiento por parte de los estudiantes. Por otro lado, PowerPoint fue más valorado en situaciones que requerían preparación rápida o revisión de conceptos en formatos menos técnicos.

5. EXPLORACIÓN DE OTRAS HERRAMIENTAS

Además de iSpring y PowerPoint, existen diversas herramientas avanzadas disponibles para enriquecer el entorno educativo con capacidades interactivas y dinámicas. Estas plataformas proporcionan opciones variadas para los educadores que buscan mejorar tanto la presentación de contenido como la interacción con el estudiante.

5.1. Adobe Captivate

Adobe Captivate se distingue en el campo del e-learning por su robustez en la creación de contenido interactivo, incluyendo soporte para realidad virtual y diseño responsivo. Este software es particularmente valioso en entornos educativos que demandan adaptabilidad y personalización extensa, permitiendo a los educadores desarrollar cursos que se ajustan a los diversos estilos de aprendizaje y necesidades tecnológicas de los estudiantes. Además, la capacidad de Captivate para incorporar elementos de realidad virtual introduce una dimensión inmersiva que es excepcionalmente efectiva para cursos técnicos y aplicaciones prácticas, ofreciendo simulaciones y escenarios que imitan experiencias del mundo real.

5.2. Camtasia

Por otro lado, Camtasia es reconocido por sus capacidades superiores de edición de video y audio, lo que lo hace ideal para la creación de materiales didácticos visuales ricos y atractivos. Esta herramienta permite a los educadores producir vídeos que pueden explicar procesos complejos de manera clara y comprensible, facilitando el aprendizaje de temas que son intrínsecamente difíciles. Además, Camtasia soporta la integración de cuestionarios y encuestas interactivas directamente en los videos, lo cual fomenta la participación activa de los estudiantes y permite una evaluación continua de su comprensión durante las sesiones de aprendizaje.

5.3. Prezi

Prezi ofrece una alternativa innovadora a las presentaciones lineales tradicionales al permitir a los usuarios crear rutas de navegación personalizadas a través de sus presentaciones. Esta capacidad de moverse libremente entre temas y subtemas facilita una comprensión más holística de las relaciones y conexiones entre los conceptos presentados. Prezi es particularmente efectivo para mantener la atención de los estudiantes en entornos virtuales, donde el compromiso puede disminuir debido a la naturaleza estática de muchas plataformas de aprendizaje en línea.

5.4. Articulate 360

Articulate 360, que incluye herramientas como Storyline y Rise, proporciona un espectro completo de funcionalidades para la creación de cursos e-learning personalizados. Storyline es adecuado para diseñar interacciones detalladas y personalizadas, mientras que Rise es óptimo para desarrollar rápidamente cursos que se adaptan automáticamente a cualquier dispositivo. Estas herramientas facilitan la creación de experiencias de aprendizaje que no solo son visualmente atractivas y técnicamente sofisticadas, sino también accesibles y eficaces para una variedad de contextos educativos.

5.5. Vyond

Finalmente, Vyond permite a los educadores crear videos animados que ayudan a explicar conceptos difíciles de manera visualmente atractiva. Con una gama de estilos de animación, desde corporativos hasta caricaturescos, Vyond ofrece flexibilidad para adaptar el contenido a la audiencia y al tema específico, asegurando que la presentación no solo sea informativa, sino también cautivadora.

Como hemos analizado, cada una de estas herramientas tiene su propia fortaleza y, dependiendo del contexto educativo, puede ser más adecuada para cumplir objetivos

pedagógicos específicos. Su implementación adecuada puede transformar significativamente tanto la entrega de contenido como la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

6. DISCUSIÓN

La discusión sobre la efectividad de iSpring frente a PowerPoint en contextos educativos universitarios revela varios temas críticos que son fundamentales para entender no solo el impacto de estas herramientas, sino también para guiar la selección y utilización óptima de tecnologías educativas en general.

6.1. Impacto en la Pedagogía

6.1.1. *Fomento de la Interactividad y Participación*

iSpring, con sus capacidades extendidas para crear contenido e-learning interactivo, ha demostrado ser particularmente eficaz en entornos donde el aprendizaje activo y la participación estudiantil son prioritarios. La interactividad no solo engancha a los estudiantes sino que también los impulsa a tomar un rol más activo en su proceso de aprendizaje, facilitando así un entendimiento más profundo de los conceptos complejos, especialmente en materias como el derecho tributario. Esta herramienta permite a los instructores diseñar módulos que no solo presentan información, sino que también desafían a los estudiantes a aplicar su conocimiento a través de actividades prácticas y evaluaciones integradas.

6.1.2. *Simplificación y Acceso*

La herramienta nativa de PowerPoint destaca por su simplicidad y accesibilidad, características que son especialmente valiosas en entornos educativos que requieren rapidez y facilidad de uso. Para revisiones rápidas o presentaciones menos técnicas, PowerPoint ofrece una solución eficiente sin la necesidad de una curva de aprendizaje compleja. Esto lo hace particularmente útil en situaciones donde los recursos tecnológicos pueden ser limitados o cuando el tiempo es un factor crítico.

6.2. Implicaciones para la Implementación Tecnológica

6.2.1. *Consideraciones de Recursos*

La elección entre iSpring y PowerPoint también debe considerar los recursos disponibles. Mientras iSpring puede requerir más inversión inicial tanto en términos de costos como de capacitación, su retorno puede ser significativo en términos de la calidad

del aprendizaje. Sin embargo, en instituciones con recursos limitados o donde el entrenamiento extensivo no es viable, PowerPoint ofrece una alternativa accesible y efectiva.

6.2.2. *Integración Curricular*

La integración de cualquier herramienta tecnológica debe alinearse con los objetivos curriculares y las estrategias pedagógicas. iSpring puede ser más adecuado en programas que valoran o requieren cursos elaborados de e-learning, mientras que PowerPoint podría ser suficiente para cursos que enfocan más en conferencias tradicionales y presentaciones directas. La decisión debe basarse en una evaluación cuidadosa de los objetivos de aprendizaje del curso y las expectativas de los estudiantes.

6.3. **Recomendaciones para Educadores y Instituciones**

Basado en el análisis, es recomendable que los educadores y las instituciones consideren lo siguiente:

- **Capacitación y Desarrollo Profesional:** Invertir en capacitación para los educadores sobre cómo utilizar eficazmente herramientas avanzadas como iSpring puede maximizar sus beneficios pedagógicos.
- **Evaluación de Necesidades:** Realizar evaluaciones regulares de las necesidades tecnológicas y pedagógicas para asegurar que las herramientas seleccionadas se alineen bien con los objetivos educativos.
- **Flexibilidad en la Implementación:** Mantener flexibilidad en la adopción de tecnología, permitiendo ajustes basados en la retroalimentación continua de los estudiantes y los resultados del aprendizaje.

7. CONCLUSIONES

Este análisis comparativo entre iSpring y PowerPoint, complementado con la exploración de otras herramientas de locución, ha revelado varias conclusiones significativas sobre su implementación y efectividad en la educación superior. Estas conclusiones subrayan las implicaciones pedagógicas y proporcionan recomendaciones prácticas para educadores e instituciones.

iSpring ha demostrado ser altamente efectivo en entornos educativos que requieren interactividad avanzada y personalización del aprendizaje, lo que es crucial para materias complejas como el derecho tributario. Sus capacidades multimedia y de evaluación integrada no solo capturan la atención de los estudiantes sino que también promueven un enfoque activo hacia el aprendizaje. Este beneficio es consistente con la

teoría del aprendizaje multimedia propuesta por MAYER, R.E., que sugiere que los estudiantes aprenden mejor cuando se les presenta la información a través de múltiples canales sensoriales, facilitando así una absorción más profunda del conocimiento.

PowerPoint se mantiene como una herramienta de gran valor en la educación superior debido a su accesibilidad y facilidad de uso, ofreciendo una solución efectiva para la entrega rápida de contenido en entornos menos técnicos. La simplicidad de PowerPoint lo hace ideal para situaciones donde los recursos tecnológicos son limitados o donde los educadores necesitan preparar material didáctico de manera eficiente. Esta herramienta permite una mejora rápida de las presentaciones tradicionales con audio y elementos visuales básicos, lo que puede ser suficiente -en lo que coincidimos con LOWE, R. y SCHNOTZ, W.- para cursos que no requieren alta interactividad.

La exploración de herramientas adicionales como Adobe Captivate, Camtasia, Prezi, Articulate 360, y Vyond muestra que la diversidad en opciones tecnológicas permite a los educadores seleccionar herramientas que mejor se adapten a sus necesidades pedagógicas específicas y contextos de enseñanza. Cada herramienta ofrece características únicas que pueden ser aprovechadas para mejorar diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la creación de contenido interactivo hasta la presentación dinámica de información.

La selección entre iSpring, PowerPoint y otras herramientas de locución debe basarse en una evaluación cuidadosa de las necesidades y objetivos específicos del curso, así como en la infraestructura y recursos disponibles de la institución. La implementación efectiva de cualquier herramienta tecnológica debe considerar tanto los recursos económicos como los humanos disponibles, optimizando así la integración de estas tecnologías para maximizar sus beneficios educativos.

Las instituciones educativas deben considerar programas de capacitación continua para educadores en el uso de tecnologías avanzadas y evaluar regularmente las herramientas tecnológicas para asegurar que sigan alineadas con los objetivos pedagógicos y las necesidades de los estudiantes. La educación en constante evolución demanda, como afirman JONASSEN, D. et al., que los educadores no solo estén al corriente de las últimas tecnologías, sino que también sean competentes en su aplicación, garantizando así que las herramientas tecnológicas se utilicen de manera óptima para maximizar los beneficios del aprendizaje.

8. REFERENCIAS

- CLARK, R. C., MAYER, R. E. "E-learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning", 3ª edición, Pfeiffer, 2016.
- JONASSEN, D. et al. "Learning with Technology: A Constructivist Perspective", Prentice Hall, 1999.
- LOWE, R., SCHNOTZ, W. "Learning with Animation: Research Implications for Design", Cambridge University Press, 2008.
- MAYER, R. E. "Multimedia Learning", 2ª edición, Cambridge University Press, 2001.
- SWELLER, J. "Cognitive Load Theory", en "Psychology of Learning and Motivation", vol. 55, B. Ross, Academic Press, 2011.
- VYGOTSKY, L. "Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes", Harvard University Press, 1978.

Capítulo 20. EL ENTORNO SIMULADO COMO ELEMENTO DE DOCENCIA TRANSVERSAL: UNA EXPERIENCIA DESDE LA CRIMINOLOGÍA

N. Janire Rámila Díaz

Profesora de Criminología Clínica en la Universidad Europea

Este artículo ha sido realizado dentro del grupo de investigación de la Universidad Europea “Manifestaciones jurídicas a través de recursos audiovisuales y otros recursos de ficción”, con código interno CIPI/23.118.

1. LA CRIMINALÍSTICA Y LA CRIMINOLOGÍA

La Criminalística puede definirse como la “ciencia natural y penal que, mediante la aplicación de sus conocimientos, metodología y tecnología con el estudio de los indicios o evidencias físicas, investiga, descubre y verifica en forma científica la existencia de un hecho o conducta presuntamente delictuosa, y al o a los presuntos autores y coautores, aportando las pruebas materiales y periciales a los órganos que procuran y administran justicia” (MONTIEL SOSA, J, 2007, p. 31). Su primer impulsor fue el doctor Hanns Gross, juez de instrucción en la localidad austríaca de Stejermark y quien acuñó el término Criminalística para referirse a los métodos de investigación criminal, lo que significa “intentar proporcionar una reconstrucción consistente del crimen con todos los hechos conocidos y con las suposiciones que se hayan establecido” (GARRIDO GENOVÉS, V. y SOBRAL FERNÁNDEZ, J, 2008, p. 7).

Y se dice “puede definirse”, ya que no es la única definición existente, aunque todas giran en torno a la misma idea: estudiar el descubrimiento y la verificación científica del delito y del delincuente. Basta otra definición para ejemplificar este punto:

“Ciencia aplicada que, de acuerdo con el ordenamiento jurídico de cada país, estudia científicamente los indicios y evidencias con objeto de convertirlos en pruebas formales que puedan ser presentadas ante las autoridades judiciales para permitir la identificación de las víctimas y de los delincuentes y esclarecer las circunstancias de un presunto delito”. (LORENTE ACOSTA, J.A, 2004, p. 103)

Ya desde el inicio de los estudios de Criminología en Europa, algunas de las disciplinas que hoy conforman la Criminalística tuvieron gran importancia en sus planes de estudios. En España, los estudios criminológicos se iniciaron oficialmente en 1903, con la fundación de la Escuela de Criminología, gracias al Real Decreto de 12 de marzo de 1903, y cuyos cometidos principales pasaban por formar a sus estudiantes cara a la “recuperación del delincuente que indisolublemente va unida a la mejora de las prisiones y la formación del personal penitenciario de las escalas superiores” (SERRANO MAILLO, A, 2018, p. 77).

Años atrás, en 1899, se había fundado el Seminario de Criminología por intermediación de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915), y la Cátedra de Estudios Superiores de Derecho Penal y Antropología Criminal para los estudios de doctorado de la Universidad Central, pero, en el primer caso, solo se ofrecieron dos cursos –de octubre de 1899 a junio de 1900– y, en el segundo, la cátedra terminaría desapareciendo por los acontecimientos políticos del país.

También la Escuela de Criminología desaparecería, en su caso en 1926, mediante la aprobación del Real Decreto Ley de 17 de diciembre, reformulándose en el Instituto de Estudios Penales, pero su impronta perduraría gracias a criminólogos como Constancio Bernaldo de Quirós (1873-1959), Pedro García Dorado Montero (1861-1919) o Quintiliano Saldaña (1878-1938), algunos antiguos profesores de la propia Escuela, hasta desembocar, al final de la dictadura franquista, en un nuevo renacimiento de la Criminología española y en la aprobación de los primeros institutos universitarios de Criminología que, más tarde, darían parte a los estudios universitarios de Criminología ya reglados con la publicación del Real Decreto 858/2003 de 4 de julio.

Uno de los aspectos más importantes de este proceso fue que la Criminología adquirió una entidad académica propia, distanciándose cada vez más de la Criminalística. No en vano, mientras esta última se encarga de los aspectos ya comentados, la Criminología se define como “aquella ciencia que estudia los comportamientos delictivos y las reacciones sociales frente a ellos” (REDONDO ILLESCAS, S. y GARRIDO GENOVÉS, V, 2013, p. 47).

Como puede observarse, cometidos que difieren en extremo ante sí, pero que no ha impedido que aún existan confusiones entre ambas ciencias, motivadas por aspectos como, por ejemplo, que en los países anglosajones se denomine criminólogo al criminalista, aunque es verdad que esa nomenclatura ya está siendo cambiada por la más específica de CSI, siglas que aluden a los términos ingleses *Crime Scene Investigation*, lo que se traduciría como Investigación de la Escena del Crimen.

Dos ciencias destinadas a entenderse, por lo que del estudio del crimen tienen en común, como se demuestra en los planes de estudios del grado en Criminología de todas las universidades que lo imparten en España.

2. LAS ASIGNATURAS DE TALLER DE CRIMINALÍSTICA I Y II

En el caso de la Universidad Europea, desde el inicio de la impartición de sus estudios de Criminología, están integradas en su plan de estudios –conformado por cuatro cursos y 39 asignaturas- dos asignaturas directamente relacionadas con la Criminalística: Taller de Criminalística I y Taller de Criminalística II.

Su finalidad, en ambos casos, es ofrecer al alumno una aproximación a las ciencias criminalísticas, también denominadas ciencias forenses, para que este tenga una visión de conjunto de sus procedimientos, finalidades y principios, así como de la parte que, quizá, más interesa a un criminólogo: la defensa de un informe pericial en una sala de juicio.

Sin embargo, el extenso listado de las ciencias forenses impide una aproximación completa a todas ellas, por lo que la universidad tuvo que seleccionar aquellas que se ajustaran de mejor forma a los propósitos académicos fijados en las guías docentes de ambas asignaturas.

En el caso de Taller de Criminalística I, esta se compone de cuatro módulos o talleres, cada uno de ellos impartido por un profesor experto en la materia: documentoscopia, investigación en la escena del crimen, informática y perfilación criminal. Cada uno de estos talleres comprende 16 horas de docencia y cuenta con material propio e instalaciones adecuadas para su impartición en el aula. Por ejemplo, en el taller de Investigación en la escena del crimen es importante recrear los escenarios reales de los casos presentados a los alumnos, lo que se realiza situando por diversas partes del campus maniqués de tamaño real en las mismas poses en las que se encontraron los cuerpos de las víctimas. También se dispone de material adecuado para el taller de Documentoscopia, como microscopios, cuentahílos, lupas...

En el caso de la asignatura Taller de Criminalística II, sus contenidos se centran en el estudio de la genética y en las pruebas de ADN, la gran revolución en el campo de la investigación criminal “desde el descubrimiento de la dactiloscopia” (AA.VV., 2018, p. 272) y que llegó a España en 1992, con el análisis de unos restos biológicos procedentes de un hombre que había sido acusado de una violación en Santander (BERBELL BUENO, C, 2004).

Para adquirir los conocimientos de todas estas materias forenses en el aula, los diversos profesores aplican diferentes metodologías docentes, destacando el Aprendizaje Basado en Proyectos y el estudio del caso, lo que, en palabras del profesor de la Universidad de Granada, ALMENDROS GONZÁLEZ, M.A. (2014, p. 50) “posibilita una mayor autonomía en el aprendizaje del estudiante, la globalización y la interdisciplinariedad”.

Respecto a la asignatura Taller de Criminalística I, los dos principales resultados de aprendizaje que figuran en su guía docente son:

- Comprender los conceptos fundamentales relacionados con las ciencias forenses.
- Conocer algunas de las principales técnicas forenses utilizadas en el esclarecimiento de los delitos.

Para lograr ambos resultados de aprendizaje, el esquema de la asignatura se configura del siguiente modo:

TABLA 1. Esquema de la asignatura Taller de Criminalística I

Materias	Actividades formativas
Taller de Investigación en la escena del crimen	Clases magistrales presenciales y online Análisis de casos Debates y coloquios Asistencia a laboratorio (CrimeLab)
Taller de Documentoscopia	Clases magistrales presenciales y online Análisis de casos Debates y coloquios Asistencia a laboratorio (CrimeLab)
Taller de Perfilación criminal	Clases magistrales presenciales y online Análisis de casos Debates y coloquios
Taller de Informática forense	Clases magistrales presenciales y online Análisis de casos Debates y coloquios

Fuente: Elaboración propia-

La forma de trabajar en los diferentes talleres que conforman esta asignatura es el mismo, cara a alcanzar una homogeneidad y una coherencia interna en la marcha de la asignatura. Primeramente, el profesor pertinente presenta el taller a los alumnos, explicando su sentir, objetivos, forma de evaluación... Y luego de desarrolla a lo largo de 8 clases de 2 horas de duración cada una y dos clases por semana.

Como se ha indicado, una de las metodologías docentes más importantes que se siguen en el aula de esta asignatura es la resolución de casos reales. La gran ventaja en este sentido es que los docentes de los diferentes módulos enunciados son profesionales en activo, por lo que pueden presentar a los alumnos casos reales en los que ellos mismos han intervenido como investigadores y/o como peritos en la sala judicial.

En cuanto a la asignatura Taller de Criminalística II, se replica gran parte del proceso descrito, pero con algunas diferencias.

La primera es que la asignatura no tiene una división en módulos, como el descrito para Taller de Criminalística I. La imparte por entero una misma profesora, aunque, eso sí, se cuenta con la colaboración para tres clases concretos y continuas de un experto en investigación criminal, en este caso un instructor de la Guardia Civil, que enseña a los alumnos cómo se recogen las muestras biológicas en la escena del crimen y cómo se preservan para ser enviadas al laboratorio forense y respetar así la cadena de custodia, que se trata de un procedimiento de control establecido por ley, el cual:

“Se aplica al indicio material relacionado con el delito, desde su localización por parte de una autoridad, hasta que ha sido valorado por los órganos de administrar justicia y deja de ser útil al proceso, y que tiene como fin no viciar el manejo del que se haga para evitar alteraciones, daños, sustitución, contaminación, destrucción o cualquier acción que varíe su significado original”. (BADILLA, 1999, como se citó en JIMÉNEZ SERRANO, J, 2010, p. 64)

Otra diferencia sustancial lo conforman las instalaciones necesarias para desarrollar los contenidos de la asignatura. En su caso, es necesario que los alumnos acudan a uno de los laboratorios con los que cuenta la Facultad de Ciencias Biomédicas y de la Salud de la Universidad Europea, donde disponen del instrumental necesario y adecuado para la visualización y el tratamiento de las muestras biológicas recogidas.

Todo, para alcanzar los siguientes resultados de aprendizaje mencionados en la guía docente de la asignatura:

- Comprender el papel que actualmente tiene la prueba de ADN en la Medicina Legal.
- Interpretar correctamente los informes periciales de aplicación en la Criminología.

Para lograr ambos resultados de aprendizaje, el esquema de la asignatura se configura del siguiente modo:

TABLA 2. Esquema de la asignatura Taller de Criminalística II

Materias	Actividades formativas
El papel del ADN en la Criminalística	Clases magistrales presenciales y online Análisis de casos Debates y coloquios
Valoración estadística de la prueba de ADN	Clases magistrales presenciales y online Análisis de casos Asistencia a laboratorio
Prácticas de laboratorio	Clases magistrales presenciales y online Asistencia a laboratorio

Fuente: Elaboración propia.

3. SIMULACIÓN DE LA ESCENA DEL CRIMEN

La mención de ambas asignaturas se realiza porque ellas sustentan la experiencia de innovación docente que se analiza a continuación.

El punto de partida es la asignatura Taller de Criminalística I, donde desde hace 3 años los alumnos disponen de un entorno simulado que recrea una escena del crimen real. A esta simulación se le llama **Simulación de la escena del crimen**. Porque, aunque se haya comentado que dentro de la asignatura Taller de Criminalística I se recrean escenas reales con maniqués en diversas partes del campus, esta actividad nunca podrá recrear la veracidad de una auténtica escena del crimen.

Lo lógico sería que el alumnado asistiera *in situ* a una de ellas, pero la Ley de Enjuiciamiento Criminal lo impide, enunciando su artículo 326 que los investigadores deben adoptar todas las medidas necesarias para que “la recogida, custodia y examen de aquellas muestras se verifique en condiciones que garanticen su autenticidad”.

Para superar este escollo es por lo que se diseñó la aplicación Simulación de la escena del crimen, un entorno simulado en 3D y 2D y desarrollado por el XRLab de la Universidad Europea en colaboración con la empresa vasca Innovae (innovae.com). Esta doble configuración permite que el alumno pueda experimentar la aplicación desde su propio terminal –accediendo con sus claves personales de estudiante universitario– o en el XRLab de la Universidad Europea, utilizando las gafas de realidad virtual.

La impulsora del proyecto fue la profesora y responsable de la asignatura Taller de Criminalística I, Janire Rámila, quien dio las directrices de cómo enfocar el proyecto, así de facilitar la información necesaria para su correcto desarrollo e implementación.

Las líneas básicas de esta aplicación pueden observarse en la siguiente tabla.

TABLA 3. Resultados de aprendizaje de la simulación virtual **Simulación de la escena del crimen**

Actividad evaluable	Resultados de aprendizaje
Simulación de la escena del crimen y entrega de un informe final con las respuestas a las preguntas formuladas al inicio de la simulación.	Aplicar los conocimientos adquiridos en los talleres de Investigación en la escena del crimen y Perfilación criminal, adquiridos durante la asignatura de Taller de Criminalística I.
	Relacionar los elementos presentes en la simulación con los conocimientos impartidos en los talleres de Investigación en la escena del crimen y Perfilación criminal, dentro de la asignatura de Taller de Criminalística I.
	Desarrollar la capacidad de análisis.
	Aprender a establecer inferencias a partir de los datos presentes que den lugar a hipótesis lógicas.

Fuente: Elaboración propia.

Pero ¿en qué consiste esta simulación virtual? Como se ha dicho, la idea fue recrear con todo detalle una escena de crimen real para que el alumno pudiera interactuar con todos los elementos que suelen presentarse en una escena de este tipo: indicios, pruebas, testimonios, elementos atmosféricos...

El escenario elegido fue aquel en el que se encontró el cuerpo asesinado de Mary Jane Kelly, la última de las cinco víctimas canónicas atribuidas a Jack el Destripador, en 1888, tras los asesinatos de Mary Ann Nichols, el 31 de agosto; de Annie Chapman, el 8 de septiembre; y los de Elizabeth Stride y Catherine Eddowes, ambos ocurridos el 30 de septiembre de ese 1888.

En el caso de Mary Jane Kelly, su cadáver apareció acuchillado y eviscerado, el 9 de noviembre, dentro de su vivienda situada en la calle Miller's Court, en el barrio londinense de Spitalfields. Apenas una habitación a la que se accedía por una puerta, dentro de un callejón, como se recreó en el entorno simulado y puede verse en la Imagen 1.

IMAGEN 1. Captura de pantalla de la **Simulación de la escena del crimen**



Fuente: XRLab de la Universidad Europea.

La elección de este crimen y su consabido escenario respondió a los siguientes criterios:

a-Es un crimen del que existe abundante información y que ha sido tratado por múltiples autores e investigadores como (RÁMILA DÍAZ, J, 2010; CULLEN, T, 1973; CORNWELL, P, 2003). Esto permite recrear la escena del crimen al detalle y con una mínima posibilidad de cometer errores.

b-Esta abundancia de información permite tener un control exacto sobre las variables presentes en la escena, impidiendo la elaboración de respuestas erróneas a las preguntas básicas del caso: cómo se cometió el crimen, qué elementos se encontraron en la escena...

c-Al no haberse encontrado nunca al culpable de este crimen, los alumnos pueden elaborar teorías más amplias que las esgrimidas en el momento de los hechos.

d-Pese a que sea un crimen muy conocido por el gran público, es necesario leer varios libros para conocer a fondo lo encontrado en el escenario y cómo se desarrollaron los hechos. Esto obliga a que, si el alumno ha averiguado de qué crimen se trata –algo de lo que no se les informa en ningún momento–, debe investigar doblemente si quiere obtener una ventaja que la actividad no busca ni desea, lo que le desanima a realizarlo, prefiriendo realizar la actividad de forma genuina, ya que implica menos trabajo que obrar de ese otro modo.

La simulación virtual recoge todos los elementos del escenario del crimen susceptibles de convertirse en pruebas del delito, tal como fueron encontrados por la policía londinense

cuando fueron llamados a la vivienda, en la mañana de aquel 9 de noviembre de 1888, como puede verse en la Imagen 2.

IMAGEN 2. Captura de pantalla de la **Simulación de la escena del crimen**



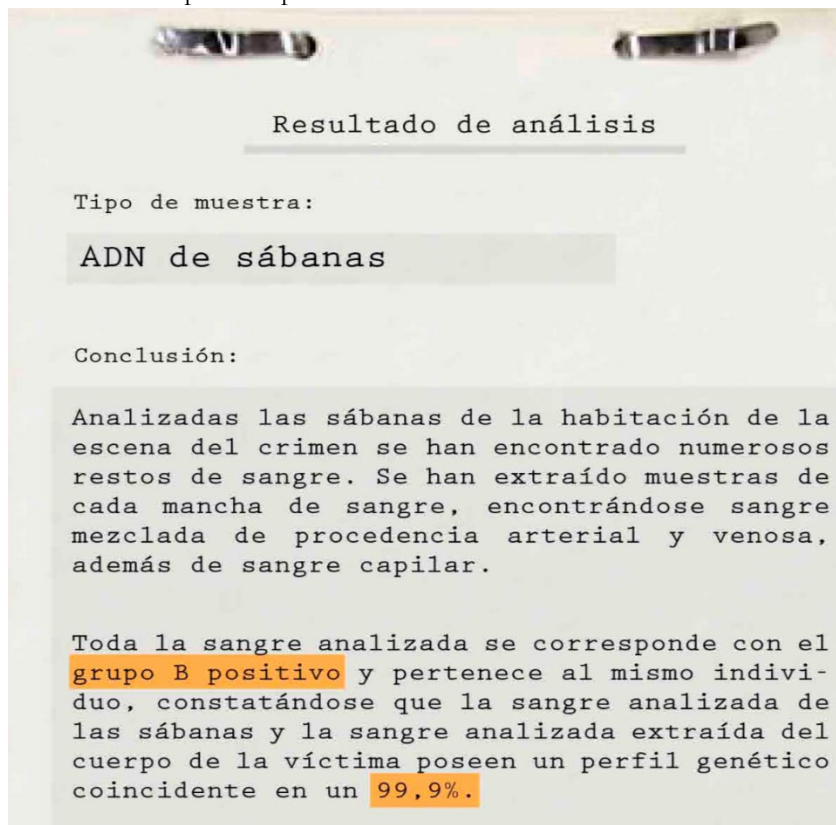
Fuente: XRLab de la Universidad Europea.

Por prueba se entiende a:

“La actividad de las partes procesales dirigida a ocasionar la evidencia necesaria para obtener la convención del Juez o Tribunal decisor sobre los hechos por ellas afirmados, intervenida por el órgano jurisdiccional bajo la vigencia de los principios de contradicción, igualdad y de las garantías constitucionales tendentes a asegurar su espontaneidad e introducida en el juicio oral a través de medios lícitos de prueba”. (PINTO PALACIOS, F. y PUJOL CAPILLA, P, 2014, p. 409)

Los puntos en amarillo que se ven en la Imagen 2 se corresponden con los elementos de la simulación con los que el alumno puede interactuar, bien para obtener más información sobre estos o para solicitar un envío de muestras al laboratorio forense, cuyos informes con sus resultados recibirá instantes después para que pueda evaluar su contenido. En la Imagen 3 se ve uno de estos informes.

IMAGEN 3. Captura de pantalla de la **Simulación de la escena del crimen**



Fuente: XRLab de la Universidad Europea.

Asimismo, el alumno puede acceder a las declaraciones de diversos testigos y a los testimonios de otras personas que pueden resultar interesantes para la investigación, como se comprueba en la Imagen 4.

IMAGEN 4. Captura de pantalla de la **Simulación de la escena del crimen**



Adela Gutiérrez Vecina I

Su nombre es Adela Gutiérrez y trabaja como limpiadora.

Vive en el piso superior al de la víctima, en el edificio de enfrente. Regresó a su casa a las 01:20 de la madrugada del 9 de noviembre.

Afirma no haber observado ninguna luz en la vivienda de la víctima y tampoco haber escuchado ningún ruido.

Entre las 03:30 y 03:45 un ruido de la calle que no supo identificar la despertó y acto seguido escuchó gritar: “¡Asesinato!”.

No le dio importancia porque en el vecindario es habitual escuchar gritos y peleas.

Durmió hasta las 05:00 de la mañana sin más molestias.

Fuente: XRLab de la Universidad Europea.

Aunque esta sea la parte central del entorno simulado, la aplicación se inicia en un despacho virtual, donde el alumno recibe una llamada telefónica avisando del hallazgo de un cadáver en dicho escenario.

Al acudir al escenario, es el momento en el que se le presentan los elementos ya mencionados con los que puede interactuar. Cuando el alumno considera que ya tiene los testimonios que necesita, los informes forenses pertinentes y que ya ha recabado todos los datos necesarios, regresa a su despacho inicial, donde tiene en la pared un mapa con el que también puede interactuar y en el que aparecen señalados tres escenarios del crimen –dos anteriores sin resolver y este tercero–, coincidentes con otros tantos informes que aparecen en su mesa, como se ve en la Imagen 5.

IMAGEN 5. Captura de pantalla de la aplicación Simulación de la escena del crimen



Fuente: XRLab de la Universidad Europea.

La finalidad es que el alumno resuelva una serie de cuestiones que se le han presentado al inicio de la simulación, manejando todos los datos recabados. Después, redactará un informe final, respondiendo a las cuestiones planteadas, que deberá presentar al profesor responsable de la asignatura y que será evaluado como parte de la nota final de la asignatura Taller de Criminalística I.

El alumno puede acceder a la simulación cuantas veces necesite y puede descargarse en pdf todos los archivos con los que haya interactuado—testimonios e informes forenses—. Además, la aplicación permite que el alumno saque fotografías de todos los elementos, esquinas, rincones... así como la grabación de notas propias de voz, que después llegarán a su correo electrónico enviadas por él.

Sin estas cuestiones previas a responder, el alumno se sentiría perdido en la simulación, al no saber cuál es su propósito. Funcionan, así, como una guía para esta experiencia docente.

Entre los temas por los que se le preguntan se encuentran:

- La sucesión de los hechos ocurrida en los instantes previos y posteriores al crimen.

- Posible vinculación de escenas o, lo que es lo mismo, “establecer conexiones entre distintos casos relacionándolos con un mismo autor” (JIMÉNEZ SERRANO, J, 2010, p. 267). Hay que recordar que en el mapa mencionado aparecen tres escenas del crimen sin resolver.

- Posible motivación del criminal, entendida como el propósito de “hacer realidad nuestros deseos o satisfacer nuestras necesidades” (SKRAPEC, C.A, 2011, p. 162).

-Modus operandi seguido por el criminal, entendido como “la manera en la que un crimen se ha cometido” (JIMÉNEZ SERRANO, J, 2010, p. 123) y cuya finalidad es triple: proteger la identidad del criminal, lograr el objetivo criminal y facilitar la huida de la escena.

-Posible perfil geográfico del criminal, entendido como “la aplicación de técnicas de análisis de la actividad espacial o geográfica de los delincuentes a la investigación criminal” (GARRIDO GENOVÉS, V. y SOBRAL FERNÁNDEZ, J, 2008, p. 224).

-Posible perfil criminal del autor del crimen, entendido como el análisis de “los principales rasgos de conducta o comportamiento que caracteriza e individualiza” a una persona (JIMÉNEZ GÓMEZ, F, 2014, p. 25).

4. UN PASO MÁS ALLÁ EN LA SIMULACIÓN DE LA ESCENA DEL CRIMEN

Esto es lo que se les pedía a los alumnos de la asignatura Taller de Criminalística I hasta el curso 2023/2024. Sin embargo, a partir del curso 2024/2025 la actividad crecerá significativamente, ya que se va a involucrar a la Facultad de Ciencias Biomédicas y de la Salud de la Universidad Europea.

Sin duda, los buenos resultados que se recogieron en la actividad han ayudado a este avance en el uso de la simulación virtual, siendo estos los siguientes, según se pudo constatar en la evaluación realizada al finalizar el curso 2022/2023:

-Desarrollo más eficaz del sentido analítico de los alumnos, respecto al estudio del caso basado en meros análisis documentales.

-Mayor implicación de los alumnos en el estudio de los contenidos de la asignatura, al necesitar de estos para desarrollar posteriormente la simulación con solvencia académica.

-Mayor afianzamiento de los contenidos de la asignatura, puesto que los han trabajado desde un plano teórico y práctico, siendo ellos los protagonistas de la actividad, por lo que su grado de compromiso también ha sido mayor.

Además de por estos resultados tan satisfactorios, el avance en la aplicación de esta metodología docente se realiza porque la **Simulación de la escena del crimen** tiene un gran potencial académico que permite crear actividades transversales con otros grados y facultades.

En este caso, la actividad docente planteada para el curso 2024/2025 consiste en que el alumno sea testigo y participante de todo el proceso que rige desde que se recoge un indicio en la escena del crimen, hasta que este es presentado como prueba en una sala de juicio.

Para esta actividad se contará con la participación de los grados de Criminología, Medicina y Derecho.

Todo se inicia nuevamente en la asignatura Taller de Criminalística I, en la que sus alumnos realizarán la **Simulación de la escena del crimen** tal y como la venían realizando hasta ahora, solo que en esta ocasión ya conocen que la actividad docente tendrá un mayor recorrido.

Y es que, de entre todos los informes finales que los alumnos de dicha asignatura presenten, se escogerá aquellos dos que mejores resultados y mejor justificación en sus argumentos hayan presentado. Hay que recordar que el trabajo en esta actividad es grupal, por lo que, aunque se escojan los dos mejores informes, detrás hay un mínimo de 8 alumnos seleccionados para participar en las siguientes fases de la actividad.

Más tarde, y tomando como base el escenario de la **Simulación de la escena del crimen**, los alumnos de la asignatura Taller de Criminalística II aprenderán en el aula a recoger algunas de las muestras biológicas que aparecen en tal simulación, principalmente manchas de sangre en paredes y en tejidos. La Universidad Europea dispone de muestras de sangre y de otros restos orgánicos para ser utilizados, precisamente, en prácticas de este tipo.

Para esta recogida cuentan, como se ha explicado, con la ayuda de un instructor de la Guardia Civil, experto en investigación en la escena del crimen. Los alumnos deberán rellenar un documento de cadena de custodia y, luego, en uno de los laboratorios de la Facultad de Ciencias Biomédicas y de la Salud realizarán, bajo la supervisión de la profesora de la asignatura, las pruebas de ADN pertinentes. De estas pruebas redactarán un informe pericial pertinente.

Otras muestras serán enviadas a la Facultad de Ciencias Biomédicas y de la Salud, donde los alumnos de otra asignatura —que aún está pendiente de selección—, realizarán un nuevo análisis, pero de tipo toxicológico, buscando posibles restos de drogas. También de este análisis se emitirá el prescriptivo informe.

Un aspecto muy importante de estos tres pasos es que los profesores de las asignaturas implicadas seleccionarán a una serie de alumnos, capaces de defender los resultados obtenidos en cada prueba realizada, ya que cada informe redactado será entregado a los alumnos de las asignatura Procesos y procedimientos penales —del grado en Criminología— y de la asignatura Derecho Procesal Penal —del grado en Derecho—, con el fin de que estos los estudien cara a la simulación de una audiencia previa de las partes que se realizará como colofón de la actividad. En Derecho Procesal, la audiencia previa de las partes está comprendida dentro de la fase intermedia del proceso y:

“comprende el conjunto de actuaciones que tienen por finalidad valorar el resultado de lo actuado en el sumario y decidir, previa audiencia de las partes, si la instrucción es completa y suficiente y si, además, concurren los presupuestos necesarios para decretar la apertura de juicio oral o, por el contrario, procede el sobreseimiento de las actuaciones”. (MARTÍNEZ JIMÉNEZ, J., 2017, p. 259)

En esa simulación de audiencia previa, que cerrará la actividad de innovación docente mencionada, los participantes serán:

a-Los estudiantes de Derecho seleccionados, que deberán representar las funciones de juez, fiscal y abogado defensor. Además, otro alumno realizará las funciones de acusado.

b-Los estudiantes de Criminología seleccionados, que deberán representar el papel de peritos, defendiendo los resultados de los dos informes realizados por ellos: el informe criminológico derivado de la **Simulación de la escena del crimen** y el informe elaborado tras

la recogida de muestras que dio inicio a la cadena de custodia. El papel del perito es crucial en todo procedimiento penal, ya que es al que se llama “para que aporte una declaración de ciencia, que no conocimiento, sobre los hechos –los cuales no ha conocido directamente por ser testigo– , acerca de materias propias de su oficio, arte o profesión” (ASENCIO MELLADO, J.M., 2012., p. 169). Es indudable que, por sus estudios, muchos de los alumnos de las asignaturas participantes en esta actividad actuarán como peritos en su futuro profesional, por lo que esta actividad es una ocasión inmejorable para su formación como tales.

c-Los estudiantes de Medicina seleccionados, que deberán representar también el papel de peritos, pero en su caso defendiendo los resultados de la prueba toxicológica.

La finalidad de la audiencia previa de las partes, en este caso, será exclusivamente convencer al juez, a tenor de las pruebas recabadas, de que las pruebas recogidas han respetado el procedimiento legal y que tienen entidad suficiente para que el sospechoso pueda ser sometido a juicio oral, posibilitando al juez a que acuerde las medidas que estime oportunas.

5. UNA ACTIVIDAD CONTROLADA

Para el buen desarrollo de esta actividad es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

a-Establecer un calendario donde se refleje la fecha límite para la elaboración y entrega de cada informe mencionado, ya que los alumnos de las asignaturas Procesos y procedimientos penales y de Derecho Procesal Penal necesitarán su tiempo para estudiar sus contenidos y preparar su participación en la audiencia previa de las partes. Por ello, la buena coordinación entre los profesores de las asignaturas involucradas es primordial desde el inicio de la actividad.

El calendario establecido para el próximo curso 2024/2025 es el siguiente:

Asignatura	Actuación	Fecha relevante
Taller de Criminalística I	Entrega de informe	Noviembre de 2024
Taller de Criminalística II	Entrega de informe	Febrero de 2025
Medicina Legal	Entrega de informe	Marzo de 2025
Procesos y procedimientos penales Derecho Procesal Penal	Simulación de audiencia previa de las partes	Mayo de 2025

b-La participación de los alumnos de Criminología y de Medicina no finaliza con la elaboración y entrega de sus respectivos informes, también ellos deberán prepararse para realizar las funciones de peritos en la audiencia previa de las partes.

c-Todos los alumnos deben conocer en qué consistirá esta actividad docente, por lo que se les reunirá al comienzo de curso en un auditorio donde se les explicará las fases, calendario, finalidad y contenido de la actividad. Así se sentirán partícipes desde el inicio de la actividad y se espera que, con ello, su involucración sea aún mayor. Del mismo modo, cuando se celebre la audiencia previa de las partes, los alumnos de las asignaturas involucradas estarán presentes para que comprueben el sentido de las tareas realizadas y su aplicación práctica y real.

Y, pese a todo lo dicho, esta es una actividad con aún mayor potencial de desarrollo académico. Por ejemplo:

-La finalidad de la vista previa judicial puede cambiarse por la de dirimir la posible inimputabilidad del acusado por intoxicación etílica o por consumo de sustancias estupefacientes, lo que puede sustentarse en las pruebas realizadas a las manchas de sangre recabadas en la escena del crimen. Como se ha comentado, la Facultad de Ciencias Biomédicas y de la Salud guarda una serie de muestras de restos orgánicos para que sus alumnos practiquen con ellas en laboratorio y podrían escogerse las que se quisieran, dependiendo de los objetivos que se quieren alcanzar con esta actividad.

-Puede buscarse la involucración de más grados, por ejemplo, el de Psicología. Su participación puede llegar pidiendo a los alumnos de la asignatura Psicología criminal que realicen un perfil psicológico de la persona que puede estar tras el crimen, analizando también ellos la **Simulación de la escena del crimen** o estudiando el informe criminológico que les faciliten los estudiantes de la asignatura Taller de Criminalística I. Ese perfil psicológico puede ser luego utilizado en la audiencia previa de las partes para cotejarlo con ese informe criminológico para buscar coincidencias o discrepancias por quienes realicen las funciones de fiscal y de abogado defensor.

Como se ve, las posibilidades de que la actividad crezca involucrando a más estudiantes de otros grados son varias y muy interesantes.

6. RESULTADOS ESPERADOS

Entre los resultados que se esperan obtener, destacan los siguientes:

-**Una mayor involucración del alumnado en el desarrollo de las asignaturas involucradas en la actividad de innovación docente.** Toda la actividad está planificada para que, desde su inicio, el alumno se involucre en ella y sienta que su participación es importante. De ahí la presentación de la actividad en un auditorio, la preparación de los alumnos seleccionados como peritos, la escenificación de la audiencia previa de las partes ante todos los alumnos al finalizar la actividad...

-**Una mejora en los** resultados académicos de los alumnos en las asignaturas involucradas en la actividad. Derivado del punto anterior, se espera que los resultados

académicos experimenten una mejoría en el sentido de afianzamiento de los conocimientos y un mejor manejo de los conceptos y procedimientos enseñados en las asignaturas involucradas.

-Inspiración para posibles actividades futuras de innovación docente. El hecho de que la actividad hasta aquí mencionada haya experimentado un crecimiento progresivo en solo dos años, en cuanto a involucración de alumnos, profesores, asignaturas, grados y facultades, hace pensar que puede convertirse en un modelo de inspiración para otras asignaturas, grados y facultades que busquen compartir conocimientos transversales a partir de un evento canalizador semejante al mencionado en este artículo.

Será al final del curso 2024/2025 cuando se valore si estos resultados esperados han logrado o no ser alcanzados.

7. BIBLIOGRAFÍA

AA.VV., *El libro del crimen*, Akal, 2018.

ALMENDROS GONZÁLEZ, M.A., “Incorporación de metodologías de aprendizaje activas en la experiencia docente jurídico-social: El aprendizaje por proyectos y estudios del caso”. En ABOUSSI, M. (coord.), *Prácticas de innovación docente en ciencias sociales y jurídicas*, Comares Editorial, 2014.

ASENCIO MELLADO, J.M., *Derecho Procesal Penal*. (6ª ed.), Tirant Lo Blanch, 2012.

BERBELL BUENO, C., *C.S.I. Casos Reales Españoles*. (4ª ed.), La esfera de los libros, 2004.

CORNWELL, P., *Retrato de un asesino. Jack el Destripador caso cerrado*, Ediciones B, 2003.

CULLEN, T., *Otoño de terror*, Círculo de Lectores, 1973.

GARRIDO GENOVÉS, V. y SOBRAL FERNÁNDEZ, J., *La investigación criminal. La psicología aplicada al descubrimiento, captura y condena de los criminales*, Nabla Ediciones, 2008.

JIMÉNEZ GÓMEZ, F., *Perfiles criminales*, Ratio Legis, 2014.

JIMÉNEZ SERRANO, J., *Manual práctico del perfil criminológico*, Lex Nova, 2010.

LORENTE ACOSTA, J.L., *Un detective llamado ADN*, Temas de Hoy, 2004.

MARTÍNEZ JIMÉNEZ, J., *Derecho Procesal Penal*. (2ª ed.), Tecnos, 2017.

MONTIEL SOSA, J., *Criminalística I*. (2ª edición), LIMUSA Noriega Ediciones, 2007.

PINTO PALACIOS, F. y PUJOL CAPILLA, P., *Manual de actuaciones en sala*, La Ley, 2014.

RÁMILA, DÍAZ, J., *La maldición de Whitechapel*, Editorial Aladena, 2010.

Real Decreto de 14 de septiembre de 1882 por el que se aprueba la Ley de Enjuiciamiento Criminal. *Gaceta de Madrid*, n. 260, de 17 de septiembre de 1882.

Real Decreto de 13 de marzo de 1903, creando en la Prisión Celular de Madrid una Escuela especial de Criminología, *Gaceta de Madrid*, n. 72, de 13 de marzo de 1903.

REDONDO ILESCAS, S. y GARRIDO GENOVÉS, V., *Principios de Criminología*, Tirant Lo Blanch, 2013.

SERRANO MAÍLLO, A., *Un estudio sobre la formación de la Criminología española (1903-1978). Desarrollo, hostigamiento y dimensión simbólica*, Thomson Reuters Aranzadi, 2018.

SKRAPEC, C.A., “Los motivos del asesino en serie”. En RAINE, A y SANMARTÍN ESPLUGUES, J., (coords.), *Violencia y psicopatía*, Ariel, 2011.

Capítulo 21. EL TELEDIARIO COMO VEHÍCULO PARA TRANSMITIR CONOCIMIENTO JURÍDICO SOBRE LOS FONDOS BUITRE

Guillermo Rocafort Pérez

Profesor Doctor de la Universidad Europea de Madrid

1. RESUMEN

La existencia de Fondos Buitre en nuestro País es una realidad patente sin que apenas se explique su trascendencia jurídica y los efectos que en el Mundo del Derecho tienen lugar.

A lo largo de varios años como estudioso del tema he colaborado con la profesional de la información Marisa Arellano al objeto de trasladar a la opinión pública española conceptos jurídicos que ahonden en esas lagunas del conocimiento de los mencionados Fondos Buitre, trabajos materializados en piezas informativas de poca duración que han sido reproducidas en Telediarios de máxima audiencia los fines de semana en Tele5, y que posteriormente he utilizado como herramienta de enseñanza en mis asignaturas de Derecho Bancario en la Universidad Europea de Madrid.

En concreto, se han efectuado un total de 7 piezas informativas de las descritas y donde se abordan los mencionados Fondos Buitre intercalando conceptos jurídicos con otros que son meramente informativos de sus comportamientos, efectos y anomalías en los mercados españoles

En particular, los siguientes temas han sido abordados con los siguientes títulos:

- ✓ Abuso de posición de dominio en el mercado de las viviendas
- ✓ Dominio anticompetitivo de grandes compañías cotizadas en Bolsa
- ✓ Distorsiones causadas en sectores estratégicos como por ejemplo el Turismo
- ✓ Ayudas públicas ilegales a los Fondos Buitre valoradas entre 50 y 200 millones de euros
- ✓ Expolio de la Vivienda Social: Rebelión popular contra el Fondo Buitre Blackstone – Fidere en Torejón de Ardoz
- ✓ Los fondos acumulan decenas de miles de viviendas compradas en España a precios de ganga
- ✓ La SAREB, el banco malo que aumenta la deuda pública de España en 35.000 millones de euros

1.1 Abuso de posición de dominio en el mercado de las viviendas

Fecha: 10 de marzo de 2018

Enlace: https://www.telecinco.es/noticias/alquileres-viviendas-fondos-buitre-especulacion_18_2528430117.html



Resumen de la noticia: *“En los últimos cuatro años los alquileres han subido casi un 20 por ciento de media en España, según el portal inmobiliario Fotocasa. De manera que el problema de acceso a la vivienda ha saltado del centro, al extrarradio y de las grandes ciudades al resto urbano del país. Algo que ha ocurrido, en gran medida, por el aterrizaje de los fondos de inversión que, según los expertos, han provocado una situación de oligopolio y abuso en el mercado”.*

1.2 Dominio anticompetitivo de grandes compañías cotizadas en Bolsa

Fecha: 6 de mayo de 2018

Enlace: https://www.telecinco.es/informativos/economia/fondos-buitre-control-mercado-especulacion-desahucios-crisis-burbuja-vivienda-sanidad_2_2558355104.html



Resumen de la noticia: *“Llegaron en 2011, cuando España ya se había devaluado, y han ido aumentando su presencia en el sector empresarial español. Controlan la mayoría del inmobiliario, después de comprar vivienda pública y paquetes completos de las más de tres millones de viviendas vacías que los bancos tenían a consecuencia del estallido de la burbuja. Pero también han saltado al sector hotelero, a las autopistas y han entrado en la sanidad pública y privada. Los expertos aseguran que allí donde operan, distorsionan el mercado, no pagan impuestos en España y no crean empleos directos. Por eso, urgen a que se legisle para controlar su actividad, como ya se ha hecho en algunos países como Bélgica”.*

1.3 Distorsiones causadas en sectores estratégicos como por ejemplo el Turismo

Fecha: 16 de septiembre de 2018

Enlace: https://www.telecinco.es/informativos/economia/hoteles-fondos-inversion-compran-empleos-especular_2_2628180085.html



Resumen de la noticia: *“El año pasado se cerró con una cifra récord. Los fondos de inversión gastaron 3.900 millones de euros en comprar 182 hoteles, más de 28.000 habitaciones. En número de habitaciones, lo comprado el año pasado supone sólo un 3,7 por ciento del total, pero desde que los fondos desembarcaron en el sector hotelero (en 2015) se han hecho con tres de cada diez hoteles. Un cambio en un sector hasta ahora muy atomizado. En el 40% de los hoteles es el propietario quien gestiona. Pero la entrada de fondos ha puesto en alerta a los sindicatos, que temen por los puestos de trabajo, y a algunos expertos., que denuncian que estos fondos no pagan impuestos, ya que desvían las plusvalías a paraísos fiscales. Por contra, analistas del sector aseguran que ha servido para que los hoteles se modernicen y para atraer un turismo de más calidad. Para este año, la previsión compradora se acerca a los 4.000 millones de euros”.*

1.4 Ayudas públicas ilegales a los Fondos Buitre valoradas entre 50 y 200 millones de euros

Fecha: 2 de marzo de 2019

Enlace: https://www.telecinco.es/informativos/sociedad/fondos-creditos-viviendas-protégidas-publicas_2_2715855097.html



Resumen de la noticia: *“Son ayudas estatales, a través de créditos subsidiados. Los fondos buitres se benefician de estas ayudas públicas al subrogarse a los créditos contraídos por los promotores que han construido vivienda protegida. El ejemplo más claro lo tenemos en Madrid, donde la Comunidad Autónoma autorizó la venta de las viviendas públicas a Fidere. De hecho, según ha confirmado el Ministerio de Fomento este fondo de inversión ha recibido estos subsidios hasta abril de 2018. Lo que no ha podido confirmar el Ministerio es cuántos créditos como estos han disfrutado los fondos de inversión (Fidere u otros), si lo hacen aún a día de hoy y a qué cantidades ascienden estos*

subsidios abonados por Fomento. Guillermo Rocafort, experto en fondos buitres, asegura que la cantidad puede ascender a entre 50 y 200 millones de euros”.

1.5 Expolio de la Vivienda Social: Rebelión popular contra el Fondo Buitre Blackstone – Fidere en Torejón de Ardoz

Fecha: 13 de julio de 2019

Enlace: https://www.telecinco.es/informativos/sociedad/fondo-fidere-subida-alquiler-madrid_18_2785920132.html?fbclid=IwAR2jwTPfkIEwOMm-RyIsFHysGKhgRy5MX1VjmHOYRQUUSzu9wFlxZXu0pqk



Resumen de la noticia: *“Perdieron la opción a compra de las viviendas de protección social y el dinero que habían adelantado con este fin. Ese fue el primer varapalo. Fidere, filial de Blackstone, había comprado las casas en las que vivían alquilados a la Comunidad de Madrid y el precio que les propuso, el doble del previsto, era imposible de sufragar con sus economías. Así que siguieron alquilados. Ahora llega otro varapalo. Les proponen una subida de entre un 80 y un 110 por ciento. Un precio que tampoco pueden pagar con sus ingresos. Así que han decidido plantarse ante la mayor inmobiliaria del país: Blackstone”.*

1.6 Los fondos acumulan decenas de miles de viviendas compradas en España a precios de ganga

Fecha: 15 de diciembre de 2019

Enlace: https://www.telecinco.es/informativos/economia/acumulan-decenas-viviendas-compradas-Espana_18_2867295177.html



Resumen de la noticia: *“El Tribunal Supremo acaba de declarar nula la venta de casi 3.000 viviendas públicas, que la Comunidad de Madrid vendió, por 200 millones de euros, al fondo Goldman Sach en 2013. El Ayuntamiento madrileño enajenó también 1.800 al fondo Blackstone a través de una filial. Pero estas casi 5.000 son sólo la punta del iceberg de las decenas de miles de viviendas que los “fondos buitres” han comprado en España a precio de ganga, con un enorme coste social para el país y sin ningún retorno para la economía. Uno de sus principales clientes*

es la Sareb, conocido como banco malo, que ha llegado a tener unas 250.000 viviendas y que vendió en sus primeros cinco años de vida 65.000. Aunque cada año arroja números rojos y no logra saldar su deuda, de casi 40.000 millones de euros. En 2027 vence el aval y es el Estado quien deberá responder asumiéndola”.

1.7 La SAREB, el banco malo que aumenta la deuda pública de España en 35.000 millones de euros

Fecha: 12 de marzo de 2022

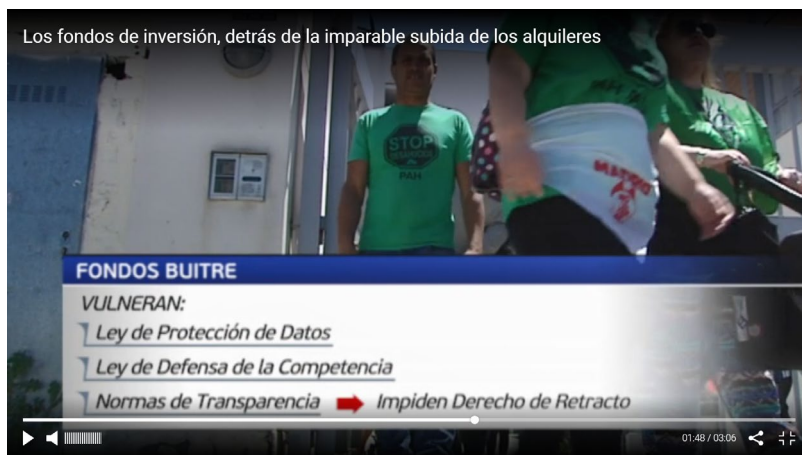
Enlace: https://www.telecinco.es/informativos/economia/sareb-banco-malo-aumenta-deuda-publica_18_3296746671.html



Resumen de la noticia: “La SAREB o banco malo se creó en 2012, fruto del acuerdo entre la UE y el Gobierno de Rajoy. Se trataba de buscar una salida para los activos tóxicos de las cajas, inmuebles, créditos y solares que no iban a poder cobrar. Pero no fue gratis, la UE prestó los 50.000 millones de euros en que se valoraron estos activos; con el aval, eso sí, del Estado. Si algo salía mal, pagábamos todos. Eso es exactamente lo que ha ocurrido. Por eso los 35.000 millones de deuda y los 10.000 millones de pérdidas han pasado a las arcas públicas, causando un importante perjuicio”.

A continuación, como muestra se detallan los aspectos jurídicos del primer vídeo a efectos meramente indicativos

Abuso de posición de dominio en el mercado de las viviendas



Aquí en este vídeo se detallan las vulneraciones de las normas jurídicas por parte de los Fondos Buitre en un triple ámbito: **Ley de Protección de datos, Ley de Defensa de la Competencia y Normas de Transparencia bancaria.**

El profesor disfruta así de una herramienta interactiva que permite una fácil explicación de los conceptos que quiere trasladar al alumno, creando un corpus de vídeos breves con los que crear un instrumentos de tipo “flipped classroom” que motiva al alumno porque ve a su profesor en un medio de comunicación generalista y porque las enseñanzas están trasladadas a un lenguaje al alcance del espectador medio, gracias al esfuerzo que ha realizado la periodista de convertir las enseñanzas docentes a un nivel informativo de telediario.

Estamos ante una experiencia docente “Win to Win” donde todas las partes implicadas, Universidad, Estudiante, Telediario, Periodista y Profesor, ganan.

2. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

El alumno tiene a su disposición una herramienta de aprendizaje flexible por medio de una actividad que puede hacer perfectamente a distancia.

Se consigue así un aprendizaje alternativo por la vía de la aproximación del método docente a la realidad de un telediario de una cadena generalista como Tele5, donde las piezas duran pocos minutos y hay que compromir al máximo la información.

Se transforma en una experiencia positiva de aprendizaje experiencial que acerca aún más a los estudiantes al futuro ejercicio de su profesión jurídica, incluso con un enfoque claramente periodístico.

Los conocimientos adquiridos no son efímeros, sino consolidados, porque los alumnos mantienen su atención durante toda la serie de vídeos (en total siete), frente al formato tradicional de la clase magistral en el que los destinatarios de la información tienen momentos de valle o déficit de atención.

Se logra una mayor participación en clase mediante debates por medio de la interacción social en la aclaración de dudas y cuestiones sociales vinculadas, potenciando así el trabajo colaborativo, generando competitividad entre los estudiante y despertando así la conciencia social del futuro abogado, evidenciando el daño que causan los Fondos Buitre a la Sociedad española, especialmente a los colectivos más vulnerables y desfavorecidos así como a la Economía Nacional.

La mayoría de los estudiantes participan y responden a las preguntas, especialmente los más distantes o pasivos, por el interés y originalidad que suscrita esta forma novedosa de aprendizaje enmarcado en el Grado de Derecho.

Es una buena manera de que los alumnos que no tengan un perfil económico o jurídico (como, por ejemplo, Relaciones Internacionales), adquieran estos conocimientos de forma práctica e intuitiva.

Los alumnos están satisfechos con la clase y con ello se mantiene un nivel de respuesta elevado gracias al interés que suscitan los vídeos y al convencimiento que genera su explicación por parte del profesor, y el debate que se genera en el aula.

Por lo tanto queda probado que el Telediario puede también servir como vehículo para transmitir conocimiento jurídico sobre los Fondos Buitre al alumnado universitario.

Capítulo 22. EL DERECHO MEDIOAMBIENTAL, LA TEORÍA DE HARDIN Y LA EVALUACIÓN MEDIO AMBIENTAL: DOS PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE TRANSVERSAL

Núria Rodríguez Dos Santos

Abogada en ejercicio. Profesora de Derecho Administrativo y Derecho Medio Ambiental y Fiscalidad Medio Ambiental de la Universidad Europea de Madrid. Coordinadora de Postgrados en el área jurídica.

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho nunca es ajeno a la realidad de la que se nutre, justo, es dicha realidad, la que hace posible su existencia y, como herramienta de regulación y convivencia social, no es ajena a los cambios y demandas sociales. Es obvio, que la preocupación por la preservación del Medio Ambiente y la diversidad natural es foco de interés no sólo de los Estados y la Comunidad Internacional sino también de empresas y la ciudadanía en general.

El cambio climático, la preservación de la biodiversidad, la merma de espacios naturales, el agotamiento de las fuentes de energía no renovables, la sobre explotación de los bienes naturales., entre otras muchas cuestiones que suscitan el interés no es, como no podría ser de otro modo, ajeno a su regulación por parte de los Estados.

El Derecho Medio Ambiental, como disciplina independiente, de otras ramas del Derecho, empieza a tomar forma en los planes de estudio como expresión de preocupación social y económica y por la alta demanda de profesionales formados en la materia. La obtención de conocimientos y destrezas suficientes sobre la perspectiva jurídica del medio ambiente se ha convertido en un hecho en muchos planes de estudio de diferentes universidades posicionándose como relevante no solo en estudios de grado sino también en los estudios de especialización de postgrado.

En la medida que el medio ambiente pasa a ser objeto de protección por el ordenamiento jurídico resulta de interés comprender el alcance que el Derecho puede ofrecer

a dicha protección y sus principales instrumentos jurídicos, así como, sus manifestaciones más importantes en la legislación sectorial.

En este capítulo se va a exponer inicialmente el nacimiento del Derecho Medio Ambiental como marco justificativo de la necesidad de su estudio. Posteriormente se realizará una exposición de la aplicación metodológica, con dos casos de actividades docentes alejadas de las clases magistrales, seguidas en la asignatura de Derecho del Medio Ambiente en el grado de Derecho y el Doble Grado de Derecho y Relaciones Internacionales (RRII).

Atendiendo tan solo a la denominación de la asignatura, Derecho Medioambiental y Fiscalidad Medioambiental, se puede entrever la amplitud de conocimientos exigibles a los alumnos y alumnas que se enfrentan a su estudio. La necesidad de conocimientos previos en Derecho Internacional, en regulación europea, Derecho Administrativo, Derecho Civil, Derecho Penal y conocimientos básicos sobre la aplicación y gestión tributaria y fiscal, hacen que el inicio de la asignatura suponga una empresa, no en pocas ocasiones, ardua para los estudiantes. Por ello, y para facilitar el “aterrizaje” del alumnado a la asignatura se propone un ejercicio práctico, al comienzo de la asignatura, de reflexión para dimensionar en todo su conjunto la aplicación práctica de la asignatura y la dificultad de resultados a la hora de su aplicación. Y, para consolidar y poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en la asignatura se propone un segundo ejercicio que permita la evaluación global, no solo de adquisición y manejo del conocimiento jurídico-técnico sino, también las competencias transversales exigidas en la asignatura.

2. NACIMIENTO DEL DERECHO MEDIO AMBIENTAL. DIMENSIÓN GLOBAL, EUROPEA Y NACIONAL

La importancia del estudio del Derecho Medio Ambiental no se puede comprender sin analizar su nacimiento como disciplina independiente. Por su importancia en las políticas internacionales, europeas y nacionales no puede ser relegado a una especialidad a adquirir una vez terminado los estudios de grado. Los asuntos medio ambientales están en la agenda de todos los mandatarios estatales y son un eje central en el que orbitan otras materias.

2.1. Nacimiento del Derecho Medio Ambiental Internacional

La realidad medio ambiental significativa del mundo trascienden a la soberanía de los diferentes Estados superando, con mucho, las fronteras del Estado o Estados en el que surgen los focos de protección. Los mares, los espacios polares, las grandes zonas boscosas, la

atmósfera, entre otros, son elementos esenciales para la vida. No obstante, independientemente de su importancia hemos venido observando su degradación a todos los niveles. Problemas como la sobre explotación de los mares, el calentamiento de la Tierra, la contaminación atmosférica, la destrucción de grandes masas boscosas, la conservación de la biodiversidad, la evitación del desplazamiento de especies o el control de especies invasoras, la exportación de desechos de los países desarrollados a países en desarrollo son solo un ejemplo de la dimensión del problema al que se enfrenta la humanidad y por ende el esfuerzo de alcanzar acuerdos internacionales tendientes a solventar o, por lo menos, mitigar el impacto de dichos acontecimientos en el planeta.

No son pocos los autores que consideran dos las conquistas del Derecho Internacional, por un lado, el reconocimiento de los derechos humanos y, por otro, el desarrollo de normas tendientes a la protección medio ambiental. En relación con dicho desarrollo nacen instituciones que pretenden la vigilancia y tutela del medio ambiente. Tanto es así, que a pesar de que ambas conquistas se están alcanzando de manera asíncrona son dependientes y relacionados no pudiendo existir una real conquista y disfrute de los derechos humanos sin un medio ambiente sano en donde desarrollarlos KNOX, J.H. & PEJAN, R. (2018).

Es cierto que en los textos universales no se encuentra referencia expresa a la protección medio ambiental o al desarrollo de derechos directamente aplicables para su protección y es muy probable que este hecho obedezca a que en el tiempo de aprobación de dichos textos la preocupación de la sociedad internacional estaba en una fase emergente. Tanto es así que el primer texto considerado como declaración sobre el medio ambiente humano se dio lugar en Estocolmo en 1972. Ya en su principio I se proclama que “El hombre tiene el derecho fundamental a la libertad, la igualdad y el disfrute de condiciones de vida adecuadas en un medio de calidad tal que le permita llevar una vida digna y gozar de bienestar, y tiene la solemne obligación de proteger y mejorar el medio para las generaciones presentes y futuras”. En dicha declaración se recogen los problemas ambientales del momento y, a su vez, se proclaman los principios fundamentales para poder solventarlos. Aunque la Declaración carece de fuerza jurídica obligatoria no se puede decir que carece de efectos jurídicos y supuso un consenso más o menos amplio sobre la necesidad de abordar los grandes problemas ambientales a escala planetaria. Como consecuencia de una de las recomendaciones recogidas en la Declaración la Organización de las Naciones Unidas (ONU) da respuesta con la creación del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) siendo hoy la agencia mundial de referencia en la materia.

Pasados 20 años de la Declaración de Estocolmo se celebró en 1992 la segunda gran conferencia internacional sobre el medio ambiente la denominada como Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo. Dicha Conferencia tuvo como

resultado cinco instrumentos de muy diversa naturaleza jurídica: dos tratados internacionales como la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático (CMNUCC) y el Convenio sobre diversidad biológica, un plan estratégico de trabajo denominado Agenda 21, la Declaración sobre los principios de la ordenación, la conservación y el desarrollo sostenible de los bosques de todo tipo . Posteriormente se han ido celebrando otras cumbres, pero sin tanta relevancia con las mencionadas. Si bien los Tratados son una herramienta eficaz dentro de lo denominado *soft law* puesto que suelen ser escasos en normativa sustantiva con poca eficacia jurídica al estar vinculados a procesos muy complejos de ratificación y, por lo tanto, en una aplicación desigual dependiendo de los Estados signatarios y, tal vez lo más llamativo, falta de mecanismos efectivos de supervisión para su cumplimiento.

Visto lo anterior, el proceso de negociación de los tratados internacionales sobre la protección medio ambiental no difiere, en principio, de los procesos negociadores de los tratados internacionales de otras áreas o con otros contenidos. La Convención de Viena, que entró en vigor el 27 de enero de 1980 sobre el Derecho de los Tratados, es la norma que regula las negociaciones. Por otro lado, el Estatuto del Tribunal de Justicia Internacional (ETJI) recoge como fuentes tradicionales del Derecho Internacional a los tratados internacionales, la costumbre internacional y los principios generales del derecho. Además, señala como fuente secundaria, las decisiones judiciales y las opiniones de los juristas que sean más destacados en su materia. Los convenios o tratados ambientales no se sustraen a las normas de negociación contenidas en la Convención de Viena, pero estarán condicionadas por las especiales características de los problemas ambientales y, entre otras cosas, porque el Derecho Ambiental innova incluso en lo referente a las fuentes.

En consonancia con lo anterior, nos encontramos una ruptura de los tratados que regulan la protección medio ambiental en comparación con otros tratados de otras materias.

Así, se puede observar una quiebra del ideal de uniformidad admitiendo la posibilidad de mantener diferentes compromisos entre la Partes. Lo característico es que la no uniformidad no se encuentra con una lista de excepciones, sino que las diferencias se incorporan al texto como parte sustantiva. Como consecuencia el principio de reciprocidad no se rompe, pero se mantiene vigente a las normas aplicables solamente a algunas partes. Sin ánimo de ser exhaustivo, se puede citar el Protocolo de Montreal relativo a sustancias que agotan la capa de ozono y el Protocolo de Kioto de la Convención marco de las Naciones Unidas sobre cambio climático de 1997.

En la misma línea nos encontramos con la ruptura del ideal de la necesidad de la intervención; esto es, la obligación de no establecer derechos u obligaciones frente a un tercer Estado si dicho Estado no es parte del acuerdo. Pues bien, en algunos convenios ambientales se aprecia la ruptura con lo expuesto en la Convención de Viena y, atendiendo a la necesidad

de su aplicabilidad global, soslayan dicha limitación y establecen medidas a aplicar por las Partes del convenio a las Partes no integrantes del mismo.

Otra ruptura, con las normas de la Convención de Viena, que se puede observar en determinados convenidos ambientales, es la necesidad de flexibilidad atendiendo a que los tratados son la principal herramienta para poder trabajar en un contexto global, y debido que, como acuerdo entre partes, se basan en el principio general del derecho *Pacta sunt servanda* lo que es lo mismo a lo pactado nos obliga. Evidentemente, aun atendiendo a lo pactado, como no podría ser de otra manera, en el terreno de los convenios ambientales es importante conseguir los objetivos marcados incluyendo la posibilidad de flexibilizar la norma para alcanzar los resultados fijados. Dicho equilibrio, entre el principio *pacta sunt servanda* y *rebus sic stantibus*, permite revisar un pacto si cambian las circunstancias iniciales. Así, la tendencia de los convenios internacionales sobre el medio ambiente adoptan la posición de establecer un marco normativo básico, creador de una estructura permanente, para aprobar y desarrollar instrumentos vinculantes, como son los protocolos propiamente dichos, con otras herramientas de lo denominado derecho suave o *soft law*.

Finalmente, encontramos quiebras en otros principios internacionales como es “un Estado, un voto”, puesto que no responde a las necesidades de protección necesaria medio ambientales. Como ejemplo, el arriba citado Protocolo de Montreal exige, si no se ha alcanzado consenso de todos los integrantes, la mayoría de dos tercios, haciendo distinción entre países desarrollados y los países en vías de desarrollo.

2.2. Formación del Derecho Medio Ambiental de la Unión Europea.

La Unión Europea (UE) como organización supranacional goza de los poderes cedidos por los Estados miembros, 27 Estados en la actualidad, tiene competencia normativa propia dando lugar a un ordenamiento jurídico que tiene que integrarse en los diferentes derechos de los Estados miembros (Tribunal Europeo de Justicia, Sentencia Costa contra ENEL, de 15 de julio de 1964) imponiéndose a sus jurisdicciones gozando de prioridad aplicativa sobre las normas nacionales. Según VILLALOBOS la singularidad y relevancia del derecho europeo radica en la capacidad de desplazar a las normas nacionales en los ámbitos por el regulados.

El ordenamiento jurídico de la UE nace con los Tratados constitutivos de las Comunidades, son los tratados por los que se constituye la Comunidad Económica Europea y la Comunidad Europea de la Energía Atómica o EURATOM a los que se unen el Tratado de la Unión Europea, firmado en Maastricht en 1992. El tratado constitutivo a sufrido diversas modificaciones y cambios de nomenclatura, actualmente y después del Tratado de Lisboa de 2007 se le denomina Tratado de Funcionamientos de la Unión Europea (TFUE). Los Tratados mencionados conforman lo que se denomina derecho originario de la Unión

Europea que sirve de soporte o marco a las instituciones europeas de las que emanan normas vinculantes denominadas derecho derivado, reglamentos, directivas, decisiones entre otras.

Aun sin encontrar, en los Tratados constitutivos, disposición directa que reconozca la competencia a las instituciones europeas para que puedan actuar en materia medio ambiental; la voluntad de los diferentes Estados y la preocupación sobre la protección ambiental y su transcendencia para el desarrollo de otros derechos ha servido para su consolidación. La primera Directiva comunitaria sobre temas medio ambientales fue aprobada el 27 de junio de 1967, relativa a la clasificación, el etiquetado y el embalaje de sustancias peligrosas. La sustantividad propia en regulación medio ambiental a nivel de la UE se alcanzará en la década de los 70 coincidiendo con la eclosión, a nivel mundial, sobre la preocupación medio ambiental.

No obstante, la acción, por parte de la UE, de una política ambiental común no fue tema pacífico, puesto que había Estados, como Francia, que no tenían clara la competencia de la Comunidad para imponer una política medio ambiental a nivel comunitario y defendían la permanencia intergubernamental de la materia. A pesar de ello, y debido a que los Estados retenían en el proceso, necesidad de unanimidad, el control de aprobación de las normas (ALONSO GARCÍA R.) la acción comunitaria se vio favorecida por otros factores como la necesidad de armonizar legislaciones para evitar distorsiones en la competencia y no obstaculizar la libre circulación y el respaldo del Tribunal de Justicia a las acciones tendentes a la ampliación de la acción comunitaria en dicho campo (Sentencia del Tribunal de Justicia Europeo de 7 de febrero de 1985, asunto 173/83. Procurador de la República *Vs* Asociación de defensa de la utilización como combustible de aceites usados).

El respaldo final, para consolidar la competencia comunitaria en materia medio ambiental, lo encontramos en la aprobación y entrada en vigor, el 1 de julio de 1987, del Acta Única Europea que logra incorporara a los Tratados constitutivos los objetivos principios y las condiciones para la actuación de la Comunidad en materia medio ambiental, en su Título VII, además de otorgarle competencia para poder celebrar acuerdos internacionales sobre la misma materia. Finalmente, la consolidación viene de la mano de la entrada en vigor el 1 de diciembre de 2009 del Tratado de Lisboa. El Tratado trae como novedades importantes en el ejercicio de protección medio ambiental el principio de **desarrollo sostenible** basado en un crecimiento económico equilibrado, el principio de integración de las exigencias de protección del medio ambiente en las políticas y las acciones de la Unión, la lucha contra el **cambio climático** y la introducción de un nuevo principio recto de bienestar de los animales.

Teniendo claro que la UE tiene competencias en materia de medio ambiente se plantea la cuestión de ¿cómo se hace el reparto o la delimitación de competencias, en dicha materia,

entre los Estados y la UE?. Pues bien, por un lado, estaremos ante una competencia compartida y, por otro lado, la ejecución y la financiación del derecho medio ambiental comunitario corresponde a los Estados miembros. Por lo tanto, al estar en un supuesto donde concurren competencia de materia la UE se rige por el denominado **principio de subsidiariedad**. Así, lo aclara el artículo 5 del TUE “en los ámbitos que no sea de su competencia exclusiva, la Unión intervendrá, conforme al principio de subsidiariedad, salvo en la medida en que los objetivos de la acción pretendida no puedan ser alcanzados de manera suficiente por los Estados miembros, y, por consiguiente, puedan lograrse mejor, debido a la dimensión o a los efectos de la acción contemplada, a escala de la Unión.”

El medio ambiente en la UE lo encontramos regulado en la Tercera Parte del TFUE en concreto en los artículos 191, 192 y 193. En el artículo 191 se estructura en tres elementos por un lado los objetivos de UE en materia medio ambiental, los principios en los que debe basarse las políticas para conseguir los objetivos y los aspectos a tener en cuenta en su elaboración.

Artículo 191 “1. La política de la Unión en el ámbito del medio ambiente contribuirá a alcanzar los siguientes objetivos: la conservación, la protección y la mejora de la calidad del medio ambiente, la protección de la salud de las personas, la utilización prudente y racional de los recursos naturales, el fomento de medidas a escala internacional destinadas a hacer frente a los problemas regionales o mundiales del medio ambiente. y en particular a luchar contra el cambio climático. 2. La política de la Unión en el ámbito del medio ambiente tendrá como objetivo alcanzar un nivel de protección elevado, teniendo presente la diversidad de situaciones existentes en las distintas regiones de la Unión. Se basará en los **principios de cautela** y de **acción preventiva**, en el **principio de corrección** de los atentados al medio ambiente, preferentemente **en la fuente misma**, y en el **principio de quien contamina paga**. En este contexto, las medidas de armonización necesarias para responder a exigencias de la protección del medio ambiente incluirán, en los casos apropiados, una cláusula de salvaguardia que autorice a los Estados miembros a adoptar, por motivos medioambientales no económicos, medidas provisionales sometidas a un procedimiento de control de la Unión. 3. En la elaboración de su política en el área del medio ambiente, la Unión tendrá en cuenta: los **datos científicos y técnicos** disponibles, las condiciones del medio ambiente en las diversas regiones de la Unión, las ventajas y las cargas que puedan resultar de la acción o de la falta de acción, el desarrollo económico y social de la Unión en su conjunto y el desarrollo equilibrado de sus regiones. 4. En el marco de sus respectivas competencias, la Unión y los Estados miembros cooperarán con los terceros países y las organizaciones internacionales competentes. Las modalidades de la cooperación de la Unión podrán ser objeto de acuerdos entre ésta y las terceras partes interesadas. El párrafo precedente se entenderá sin perjuicio de la competencia de los Estados miembros para negociar en las instituciones internacionales y para concluir acuerdos internacionales”.

Principios y objetivos recogidos en el artículo 191 TFUE

Principio de cautela	Principio que va a determinar cómo afrontar la incertidumbre respecto a los daños que se puedan producir por una acción en el medio ambiente. La aplicación de este principio necesita nutrirse de indicios razonables Vs la necesidad de certeza absoluta.
Principio de acción preventiva	Principio que se centra en dar prioridad y dotar de eficacia la intervención previa y desde el diseño acciones preventivas. Por ejemplo, en materia normativa y atendiendo a este principio una normativa sancionadora debe mantener como objetivo primordial la disuasión de la acción sancionada.
Principio de corrección en la fuente	Principio que acciona cuando el daño medio ambiental no se ha podido evitar. Su aplicación no solo hace referencia al espacio geográfico sino también el temporal. Esto lo más cercano al foco contaminante y en el menor tiempo posible.
Principio “quien contamina paga”	No es un principio de naturaleza sancionadora sino de naturaleza preventiva mediante la persuasión. Lo que busca este principio es que no salga gratis contaminar. Tiene como objetivo la evitación del daño no el carácter recaudatorio.

Cuadro de elaboración propia basada en los principios recogidos en el artículo 191 del TFUE y su aplicación internacional.

2.3. El nacimiento del Derecho Medio Ambiental en España

En España, la regulación, y muy probablemente la preocupación, jurídica en materia ambiental viene precedida del ya existente Derecho Internacional, y después de normativa ambiental de la UE. Con la Constitución de 1978 queda patente la preocupación social por la calidad de la vida y del entorno en que ésta se desarrolla en su artículo 45 dentro del Título I. De los derechos y deberes fundamentales, Capítulo tercero. De los principios rectores de la política social y económica y que según el artículo 53.3 de la CE «informarán la legislación positiva, la práctica judicial y la actuación de los poderes públicos. Solo podrán ser alegados ante la jurisdicción ordinaria de acuerdo con lo que dispongan las leyes que los desarrollen» Literalmente el artículo 45 expone,

«1. Todos tienen el derecho a disfrutar de un medio ambiente adecuado para el desarrollo de la persona, así como el deber de conservarlo; 2. Los poderes públicos velarán por la utilización racional de todos los recursos naturales, con el fin de proteger y mejorar la calidad de la vida y defender y restaurar el medio ambiente, apoyándose en la indispensable solidaridad colectiva; 3. Para quienes violen lo dispuesto en el apartado anterior, en los términos que la ley fije se establecerán sanciones penales o, en su caso, administrativas, así como la obligación de reparar el daño causado».

Esto significa que no generan por sí mismos derechos jurisdiccionalmente actuables y, que tales derechos, serán de configuración legal. No obstante, el hecho que la Constitución recoja el medio ambiente dentro de los derechos económicos y sociales, como un bien colectivo informador del ordenamiento jurídico, no se debe entender que no tenga operatividad normativa directa. De hecho, el Tribunal Constitucional (TC) aclara en su sentencia de 2 de febrero de 1981 que no existe en la Constitución normas exclusivamente programáticas, sino más bien, lejos de ello, todos sus preceptos encierran un mandato preciso que vincula en sus propios términos todos los poderes constitucionales.

Así, aun cuando el planteamiento constitucional es relativamente abierto, se puede decir que del artículo 45 CE se derivan varias acciones entre ellas una exigencia de equilibrio entre el crecimiento económico y la protección del ambiente. Si bien, el entendimiento de este “equilibrio” lleva a considerar que la protección del medio ambiente no es un valor absoluto, sino que en ocasiones puede ceder en colisión con otros valores constitucionales. No obstante, en 2015 con la sentencia por la reforma de 2013 de la Ley de Costas, (STC 233/2015, de 5 de noviembre) el TC declara la inconstitucionalidad de ciertos preceptos por estrictas razones ambientales de carácter sustantivo; ni siquiera por vulneración indirecta del artículo 45 CE en su interrelación con el artículo 132.2 CE “son bienes de dominio

público estatal los que determine la ley y, en todo caso, la zona marítimo-terrestre, las playas, el mar territorial y los recursos naturales de la zona económica y la plataforma continental”.

Se ha planteado la posible configuración de este derecho como derecho humano y por lo tanto configurado como de especial protección. No obstante, ni siquiera en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (CDFUE), en su artículo 37 se refiere a la protección del medio ambiente como “principio” y no como “derecho”.

Por lo tanto, el artículo 45 CE es un principio rector de la política social y económica que obliga a todos los poderes públicos a tenerlo en cuenta en todas sus actuaciones dentro del desarrollo sostenible, además, de imponer a los ciudadanos el deber de conservar el medio ambiente. Los ciudadanos, por su parte, tienen el derecho a exigir el cumplimiento efectivo de un grado de protección suficiente para lo que se les debe reconocer las facultades de información y participación y el derecho a la tutela judicial efectiva. En las propias palabras de SANTAMARIA, R.J. (2019): “...Está por definir un auténtico derecho subjetivo al uso y disfrute directo del ambiente si bien es verdad que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos avanza en la ecologización de auténticos derechos fundamentales”.

La CE contempla una serie de materias con competencia compartida entre el Estado y las Comunidades Autónomas (CC.AA.) las cuales vienen recogidas en los artículos 148 y 149. En materia medio ambiental concreta:

Artículo 148 CE: “1. Las Comunidades Autónomas podrán asumir competencias en las siguientes materias:

1. Organización de sus instituciones de autogobierno.
2. Las alteraciones de los términos municipales comprendidos en su territorio y, en general, las funciones que correspondan a la Administración del Estado sobre las Corporaciones locales y cuya transferencia autorice la legislación sobre Régimen Local.
3. Ordenación del territorio, urbanismo y vivienda.
4. Las obras públicas de interés de la Comunidad Autónoma en su propio territorio.
5. Los ferrocarriles y carreteras cuyo itinerario se desarrolle íntegramente en el territorio de la Comunidad Autónoma y, en los mismos términos, el transporte desarrollado por estos medios o por cable.
6. Los puertos de refugio, los puertos y aeropuertos deportivos y, en general, los que no desarrollen actividades comerciales.
7. La agricultura y ganadería, de acuerdo con la ordenación general de la economía.
8. Los montes y aprovechamientos forestales.
- 9. La gestión en materia de protección del medio ambiente.**
10. Los proyectos, construcción y explotación de los aprovechamientos hidráulicos, canales y regadíos de interés de la Comunidad Autónoma; las aguas minerales y termales.

11. La pesca en aguas interiores, el marisqueo y la acuicultura, la caza y la pesca fluvial.
12. Ferias interiores.
13. El fomento de desarrollo económico de la Comunidad Autónoma dentro de los objetivos marcados por la política económica nacional.
14. La artesanía.
15. Museos, bibliotecas y conservatorios de música de interés para la Comunidad Autónoma.
16. Patrimonio monumental de interés de la Comunidad Autónoma.
17. El fomento de la cultura, de la investigación y, en su caso, de la enseñanza de la lengua de la Comunidad Autónoma.
18. Promoción y ordenación del turismo en su ámbito territorial.
19. Promoción del deporte y de la adecuada utilización del ocio.
20. Asistencia social.
21. Sanidad e higiene.
22. La vigilancia y protección de sus edificios e instalaciones. La coordinación y demás facultades en relación con las policías locales en los términos que establezca una ley orgánica.

2. Transcurridos cinco años, y mediante la reforma de sus Estatutos, las Comunidades Autónomas podrán ampliar sucesivamente sus competencias dentro del marco establecido en el artículo 149”

Y el artículo 149 CE “1. El Estado tiene competencia exclusiva sobre las siguientes materias: (...) 23. Legislación básica sobre protección del medio ambiente, sin perjuicio de las facultades de las Comunidades Autónomas de establecer normas adicionales de protección. La legislación básica sobre montes, aprovechamientos forestales y vías pecuarias.

De la lectura de estos dos artículos se podría inferir que el Estado tiene un protagonismo principal en el ejercicio de competencias sobre materia medio ambiental, puesto que la CE le encarga el desarrollo y aprobación de la normativa básica en dicha materia y por lo tanto, de obligado cumplimiento en todo el territorio nacional; quedando como competencia propia de las CC.AA. la gestión y, en el caso de las CC.AA, de autonomía plena, el desarrollo normativo pero desde las bases marcadas en el marco estatal. Como era de esperar, los límites competenciales entre el Estado y las CC.AA. no claros en la materia, han provocado profusas controversias en los Tribunales para dirimir las competencias y sus límites de actuación.

En relación con lo anterior, la jurisprudencia constitucional ha permitido una amplia competencia a nivel estatal a la hora de aprobar normas básicas en materia medio ambiental y según la (STC 149/1991, de 4 de julio) puede abarcar “... toda la normativa que se

considere indispensable para la protección del medio ambiente.”, eso sí, siempre que dicha normativa no alcance tales dimensiones que *de facto* vacíe las competencias autonómicas.

Si ya de por sí, con lo hasta aquí expuesto, la regulación de la protección medio ambiental se complica no podemos dejar de comentar, aun brevemente, que la CE no hace mención en su articulado las competencias que podrían tener las Administraciones Locales. Sin embargo, la Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local del 2 de abril de 1985 (LRBRL) recoge en su artículo 25.2 b) el reconocimiento a los Municipios de una competencia propia en materia del medio ambiente urbano.

3. EL DERECHO MEDIO AMBIENTAL COMO ASIGNATURA

La asignatura de Derecho Medio Ambiental y Fiscalidad Medioambiental se encuentra ubicada en el tercer curso del grado de Derecho y del doble grado de Derecho y RRII de la Universidad Europea de Madrid. Es una asignatura optativa de 60 créditos ECTS (150 horas) que se cursa en el primer semestre del curso. El idioma vehicular en el que se imparte la asignatura es español y además tiene la característica de impartirse en modalidad presencial, por lo que, en esta propuesta de innovación docente queda descartada la impartición en modalidad online.

Es importante tener en cuenta como señala (CARRIÓN, 2022, p.29), que “al ser autónomas las universidades, cada una tiene sus propios planes de estudios de las titulaciones que impartan, por lo que pueden impartir las titulaciones que les autorice el Ministerio de Universidades y dentro de que impartan las mismas titulaciones, pueden diferir las asignaturas de las mismas, y, aunque coincidiesen las asignaturas, pueden tener un peso diferente en función de los créditos que le sean asignados por cada una de las memorias concretas”.

La asignatura tiene como objetivo comprender el contexto jurídico español, europeo e internacional de los asuntos concretos de la gestión ambiental. Adquirir los conocimientos y su aplicación práctica del marco jurídico y sus principios constitucionales, así como los regímenes especiales de protección ambiental claves para la comprensión de la normativa que regula de los aspectos técnicos que constituyen gran parte del contenido especializado de esta asignatura. Se centrará en los principales impactos de los residuos sobre el medio ambiente, el cambio climático y las basuras marinas como los principales focos de preocupación actual, así como en la gestión sostenible de residuos.

La asignatura tiene la exigencia del alcanzar el conocimiento en los siguientes contenidos concretos:

- Estudio y comprensión de la legislación ambiental general: europea y nacional.
- Estructura y organización de las administraciones públicas ambientales (Internacionales, europeas y nacionales).
- Responsabilidad administrativa y penal en el medio ambiente.

- Sistemas de actuación pública ambientales (diferente políticas administrativas de fomento, policía, etc).
- Competencias tributarias en el ámbito estatal, autonómico y local.
- Tributación ambiental.
- Desarrollo sostenible: Estrategias de Desarrollo sostenible (técnicas administrativas y técnicas empresariales).

El estudio de los citados contenidos, en unión con diferentes herramientas didácticas, busca conseguir una serie de competencias y resultados de aprendizaje por parte de los alumnos y alumnos que la cursan y más concretamente:

3.1. Competencias básicas (Guía docente UEM 23-24)

CB1: Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.

CB4: Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

CB5: Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

3.2. Competencias transversales (Guía docente UEM 23-24)

CT01: Aprendizaje Autónomo: Habilidad para elegir las estrategias, las herramientas y los momentos que considere más efectivos para aprender y poner en práctica de manera independiente lo que ha aprendido.

CT02: Capacidad de análisis y síntesis: ser capaz de descomponer situaciones complejas en sus partes constituyentes; también evaluar otras alternativas y perspectivas para encontrar soluciones óptimas. La síntesis busca reducir la complejidad con el fin de entenderla mejor y/o resolver problemas.

CT09: Resolución de problemas: Capacidad de encontrar solución a una cuestión confusa o a una situación complicada sin solución predefinida, que dificulte la consecución de un fin.

CT10: Innovación-Creatividad: Capacidad para proponer y elaborar soluciones nuevas y originales que añaden valor a problemas planteados, incluso de ámbitos diferentes al propio del problema.

3.3. Competencias específicas (Guía docente UEM 23-24)

CE05: Capacidad para argumentar y convencer jurídicamente.

CE07: Capacidad para adquirir una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.

CE09: Capacidad para conocer e integrar los distintos ordenamientos jurídicos en un contexto globalizado.

CE10: Capacidad para comprender la heterogeneidad de los diferentes ámbitos existentes en la profesión jurídica.

3.4. Resultados de aprendizaje

RA01: Comprensión de los principios del Derecho y Fiscalidad del Medio ambiente y su particularidad en relación con las del resto del ordenamiento jurídico nacional y su relación estrecha con la política económica nacional y europea.

RA02: Comprensión de la entidad del concepto de desarrollo sostenible en el ámbito jurídico-económico.

RA03: Aplicar las normas jurídicas al caso concreto.

RA04: Reflexionar sobre la legislación y la fiscalidad ambiental.

En la tabla inferior se muestra la relación entre las competencias que se desarrollan en la asignatura y los resultados de aprendizaje que se persiguen (Guía docente UEM 23-24):

Competencias	Resultados de aprendizaje
CB01 ; CB05 ; CT01 ; CT02 ;CE07 ; CE09; CE10.	Comprensión de los principios del Derecho y Fiscalidad del Medio ambiente y su particularidad en relación con las del resto del ordenamiento jurídico nacional y su relación estrecha con la política económica nacional y europea.
CB01 ; CB05 ; CT01 ; CT02 ;CE07	Comprensión de la entidad del concepto de desarrollo sostenible en el ámbito jurídico-económico.
CB04 ; CT09 ; CT10 ; CE05 ; CE07 ; CE09; CE10	Aplicar las normas jurídicas al caso concreto.
CB01; CB4; CB5; CT02; CT10; CE07; CE09; CE10	Reflexionar sobre la legislación y la fiscalidad ambiental.

4. DOS CASOS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO MEDIO AMBIENTAL

Como ya se ha planteado, el estudio de Derecho Medio Ambiental constituye un desafío en los planes de estudios de Grado de Derecho y sus respectivos dobles grados. La enseñanza y *por ende* el aprendizaje del Derecho Medio Ambiental no solo enriquece el currículo académico adaptándolo a las preocupaciones sociales actuales, sino que también prepara a los estudiantes ante los desafíos legales contemporáneos relacionados con el desarrollo sostenible de las sociedades y la conservación del medio ambiente. El Derecho Medio Ambiental, como disciplina independiente, proporciona una base sólida para entender las complejas interacciones entre las normas, el medio ambiente, las políticas públicas y los intereses económicos.

En la asignatura de Derecho Medio Ambiental la innovación docente implica que se adopten nuevas estrategias, métodos y herramientas pedagógicas con el objetivo de mejorar y facilitar el aprendizaje adaptando la educación a las necesidades del siglo XXI. Esto puede incluir el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas, la simulación de juicios o el uso de tecnología digitales para la simulación de casos prácticos. El Derecho Medio Ambiental es propicio para la aplicación de estas técnicas de innovación docente. Debido a su enfoque en problemas actuales y a menudo urgentes de resolver, la enseñanza de esta disciplina se ve claramente beneficiada desde un enfoque práctico y orientado a la resolución de problemas reales. En este caso, en concreto, se presenta por un lado la creación de un taller que simula la negociación de políticas ambientales y el análisis desde el punto de vista normativo de una evaluación de impacto ambiental como proyecto local.

4.1. Adaptación de la teoría de Hardin y el derecho medioambiental: una propuesta de innovación docente transversal

La tragedia de los bienes comunes es como se denomina a la teoría introducida en 1968 en un artículo firmado por el biólogo neomalthusiano Garret Hardin. Hardin sostenía que el problema de la superpoblación se encontraba en aquellos dilemas que no tienen una solución técnica puesto que el crecimiento poblacional es exponencial y, sin embargo, los alimentos no pueden mantener un crecimiento infinito, sino que es un bien finito. La idea de que persiguiendo el interés propio se contribuye al bienestar general queda refutada. Hardin explica que en una hipotética situación de libre acceso por parte de un operador la decisión más probable es que cada actor use el recurso común tanto como le sea posible en detrimento de los demás actores con el resultado final de que, de manera inevitable, el recurso terminará depredado. Y ello no solo en el sector de la alimentación, sino que ocurriría

con cualquier bien finito, (v.gr. tierras comunes, espacio aéreo, aguas, parques nacionales, justicia, educación, seguridad social).

La teoría de Hardin se asemeja al dilema del prisionero donde desconocer la estrategia de los demás lleva a tomar la decisión con el peor resultado posible tanto individual como colectivamente. Para Hardin la solución viable para que fuera posible la conservación de los bienes comunes sería poner barreras de acceso al bien que se explote o convertirlo en propiedad pública o privada. En dicha concepción de su teoría un propietario de un bien sea el que fuere, no agotaría su propiedad y, además, evitaría que otros actores pudiesen hacer un mal uso de su propiedad. Por otro lado, si estuviéramos ante titulares de gestión pública esta tendría la capacidad suficiente para imponer sanciones a los infractores.

La ejecución de normas jurídicas coercitivas o, a contrario sensu, incentivos fiscales para evitar actitudes medioambientales contrarias al mantenimiento y preservación del medio como pueden ser evitar la contaminación ambiental o la sobre explotación de materias primas, el cambio climático.

La teoría ha sido aplicada más allá de los recursos ambientales, incluyendo aspectos como la atmósfera, océanos, y la biodiversidad. Sin embargo, ha enfrentado críticas significativas, particularmente en cuanto a su visión pesimista del comportamiento humano y la omisión de sistemas de gestión comunitaria que han funcionado históricamente.

Como alternativas a la teoría de Hardin, destacando el trabajo de OSTROM, E. y otros investigadores que han identificado cómo diferentes comunidades y han gestionado con éxito recursos compartidos a través de acuerdos y normas comunitarias, sin necesidad de intervención externa o privatización. OSTROM, en particular, desafía la noción de inevitable tragedia en los comunes con su concepto de "gestión de los comunes" basado en principios de cooperación y autorregulación. Actualmente se discuten las implicaciones de la teoría de Hardin en el contexto contemporáneo, abordando problemas como el cambio climático y la sobreexplotación pesquera. Se argumenta que mientras que la teoría resalta problemas reales de coordinación y cooperación, su aplicación requiere una consideración cuidadosa de las condiciones locales y las capacidades comunitarias. La teoría de Hardin ofrece una base valiosa para entender ciertos dilemas ecológicos y económicos, pero también requiere ser contextualizada y complementada con enfoques que reconozcan la capacidad de las comunidades para gestionar sus recursos de manera sostenible.

4.1.1 Problema que se plantea a los alumnos

Partiendo de la teoría de Hardin y realizando una adaptación al sector medio ambiental se plantea una actividad en la que los estudiantes tienen que posicionarse como mandatarios de Estado. Un grupo sustentará el rol de Estados desarrollados y un segundo grupo

mantendrá el rol de Estados en vías de desarrollo. El objetivo de la actividad es que apliquen el Derecho Internacional en busca de una solución que permia llegar a un acuerdo global. Esta actividad se plantea **al inicio de la asignatura**, antes incluso de haber impartido ninguna clase, con el objetivo de conseguir que los estudiantes sean capaces de dimensionar la complejidad de los acuerdos internacionales en materia de medio ambiente.

Caso que se expone para su solución por los alumnos:

1.- Caladero de pesca internacional donde se realizan labores de pesca tradicionalmente sin regulación por parte de ningún Estado. Actualmente ha habido un aumento significativo de las capturas provocando que el recurso cada vez se vea más mermado. En los últimos años las capturas (por suma total) se ven reducidas por la sobre explotación del recurso.

2.-Llegado a este punto los mandatarios y representantes de todos los Estados que comparten actividad en el caladero proponen una cumbre internacional para poder ofrecer soluciones que puedan satisfacer a todos.

GRUPO A: Sois los representantes de un grupo de Estados desarrollados con novedosas técnicas de pesca. Vuestra tecnología es capaz de aumentar las capturas de manera exponencial anualmente. Sin embargo, las técnicas empleadas en la captura de los peces provocan grandes daños al ecosistema (como técnica de arrastre). Un alto porcentaje del producto capturado es para exportación a países del tercer mundo o para estados emergentes. Aun teniendo intereses en otros sectores como puedan ser la tecnología o las energías renovables, la pesca supone un porcentaje cada vez más elevado de PIB.

GRUPO B: Sois los representantes de un grupo de Estados en vías de desarrollo. Vuestra principal sector económico es la pesca. Vuestras técnicas son muy tradicionales y rudimentarias que apenas llegan para abastecer vuestro autoconsumo. Vuestra flota es altamente contaminante debido a la poca capacidad tecnológica de vuestros países. Vuestra capacidad de aumentar capturas en comparación con los países desarrollados en casi inexistente y la capacidad económica para poder modernizar vuestra flota está muy limitada.

Cuestiones por resolver:

En relación con la contaminación, ¿quién sería el máximo responsable y a quien afectaría principalmente?; ¿cómo se podría avanzar en el “desarrollo sostenible” de una manera eficiente y óptima?; ¿qué habría que cambiar para compartir los recursos que tenemos de una forma armonizada sin limitar los derechos de los demás y sin destruir los recursos del planeta?; ¿qué países tendrían más justificado la explotación de la pesca, los países desarrollados o subdesarrollados?.

Debate y exposición de los resultados:

La actividad es propuesta con el objetivo de trabajar y resolver la cuestión en clase. Los alumnos primero tendrán que llegar a un acuerdo de las políticas que van a seguir por el grupo al que pertenecen y, posteriormente, una vez alcanzado el acuerdo de las necesidades a negociar, tendrán que hacer una defensa y ejercicio de entendimiento y comprensión para intentar llegar a un acuerdo global en un debate final de los dos grupos.

Si bien, al ser una actividad propuesta inicialmente con el objetivo de dimensionar el problema medioambiental y teniendo en cuenta que se desarrolla sin conocimientos previos en la materia no es evaluable.

4.2. Supuesto Práctico: Evaluación de Impacto Ambiental de un Proyecto Energético

Como abogada en ejercicio y experta en Derecho Medio Ambiental es impensable que los alumnos que hayan cursado la asignatura no conozcan el instrumento denominado evaluación de impacto ambiental. Así, esta actividad está diseñada para realizarla una vez estudiados todos los contenidos de la asignatura; puesto que aborda todas las competencias y resultados de aprendizaje mencionados. Este ejercicio pretende ser integral y desafiante, facilitando que los estudiantes apliquen lo aprendido en un contexto realista y complejo.

La actividad tiene como objetivos concretos: 1. Comprender y aplicar la legislación ambiental europea y nacional. 2. Analizar la organización de las administraciones públicas ambientales y su interacción con el proyecto. 3. Evaluar las responsabilidades administrativas y penales asociadas al impacto ambiental del proyecto. 4. Discutir los sistemas de actuación pública ambiental y su aplicación en el proyecto. 5. Examinar las competencias tributarias y la tributación ambiental aplicable. 6. Integrar las estrategias de desarrollo sostenible en la planificación y ejecución del proyecto.

4.2.1 Caso que se expone para su solución por los alumnos:

Los estudiantes (grupos de 5 alumnos y alumnas) mantienen el rol de abogados especializados en Derecho Medio Ambiental. Reciben, en el despacho en el que prestan sus servicios, un proyecto de desarrollo de un parque eólico en una región específica de España (se les permite elegir zona geográfica y las dimensiones del proyecto). Su rol es el de dar soporte jurídico-técnico al proyecto. Para ello deberán analizar el proyecto desde múltiples perspectivas del derecho y la fiscalidad ambiental, teniendo en cuenta la legislación europea y nacional, la estructura organizativa de las administraciones públicas involucradas, responsabilidades legales, tributación y estrategias de desarrollo sostenible.

a) Instrucciones para resolver el proyecto:

- 1.- Elaborar un informe que incluya un análisis detallado del caso, citando la legislación pertinente (no se solicitan los datos técnicos que excedan del conocimiento jurídico).
- 2.- Proponer soluciones jurídicas y económicas (especial atención a la fiscalidad medio ambiental) para mitigar impactos negativos ambientales.
- 3.- Reflexionar sobre la efectividad de la legislación ambiental actual y sugerir mejoras potenciales.

b) Entrega y Presentación:

- 1.- Informe Escrito: Cada grupo deberá entregar un informe escrito de no más de 20 páginas incluyendo anexos.
- 2.- Presentación Oral: Además del informe, los estudiantes realizarán una presentación oral de su análisis y recomendaciones frente a un panel que incluirá profesores y expertos invitados (como puedan ser profesores de fiscalidad, penal, etc).
- 3.- Debate: Tras la presentación, se realizará un debate donde los estudiantes deberán defender sus propuestas frente a preguntas críticas planteadas por el panel.

4.3. Rúbricas de evaluación

En este caso la actividad es evaluado como proyecto final de la asignatura puesto que integra todos los conocimientos impartidos en la asignatura, las competencias básica, transversales y los resultados de aprendizaje esperados para la superación de la misma.

Criterio	Excelente (9-10)	Notable (7-8)	Satisfactorio (5-6)	Insuficiente (<5)
Legislación Aplicada (RA01, CB1, CE09)	Demuestra un conocimiento exhaustivo de la legislación relevante, incluyendo detalles y aspectos avanzados.	Muestra buen entendimiento de la legislación relevante con algunos detalles específicos.	Identifica correctamente la legislación relevante, pero sin profundizar en detalles o implicaciones específicas.	Falla en identificar correctamente la legislación relevante o muestra muchos errores en su aplicación.
Capacidad de Análisis (CB4, CT02, CT09)	Analiza con profundidad todas las partes del caso, proporcionando una visión integral y proponiendo soluciones óptimas.	Realiza un buen análisis que cubre la mayoría de las áreas necesarias con soluciones adecuadas.	Análisis básico que cubre algunas áreas del caso con soluciones generales.	Análisis superficial o incorrecto del caso, con soluciones inadecuadas o no pertinentes.
Comunicación (CB4)	El informe es claro, bien estructurado y con argumentos jurídicos convincentes dirigidos a públicos variados.	Informe bien organizado con argumentación clara, aunque podría mejorar en persuasión o técnica.	Informe cumple con requisitos básicos de claridad y organización, pero carece de fluidez o detalle.	Informe mal estructurado, difícil de seguir o con errores significativos de comunicación.
Innovación y Creatividad (CT10)	Propone soluciones innovadoras y creativas que añaden valor significativo al análisis y tratamiento del caso.	Presenta soluciones originales que son adecuadas, pero podrían ser más impactantes.	Algunas ideas originales, pero en su mayoría soluciones convencionales.	Falta de creatividad o innovación en las soluciones propuestas.

Elaboración propia con el uso de IA (chat GPT)

Criterio	Excelente (9-10)	Notable (7-8)	Satisfactorio (5-6)	Insuficiente (<5)
Desarrollo Sostenible (RA02, CE10)	Integra de manera excepcional conceptos de desarrollo sostenible en la propuesta, con análisis crítico y detallado.	Buena integración de conceptos de desarrollo sostenible, con propuestas claras y bien fundamentadas.	Integración básica de conceptos de desarrollo sostenible sin profundizar o con justificaciones débiles.	Falta de integración o comprensión de los conceptos de desarrollo sostenible en la propuesta.
Aplicación Práctica de Normas (RA03)	Aplica las normas jurídicas al caso con precisión y efectividad, demostrando un entendimiento avanzado del derecho.	Aplicación correcta de las normas jurídicas con algunas interpretaciones interesantes pero mejorable.	Aplica las normas jurídicas de forma general o con errores menores en la interpretación.	Aplicación incorrecta o inadecuada de las normas jurídicas al caso práctico.
Reflexión Crítica (RA04, CE07)	Reflexiona de manera crítica y profunda sobre la legislación y fiscalidad ambiental, sugiriendo mejoras innovadoras.	Reflexiones bien fundamentadas, pero podrían ser más profundas o innovadoras.	Reflexiones básicas sobre la legislación y fiscalidad ambiental, sin propuestas de mejora.	Falta de reflexión crítica o análisis superficial sin propuestas de mejora.
Autonomía y Aprendizaje (CB5, CT01)	Demuestra un alto grado de autonomía y habilidades de aprendizaje avanzadas en la gestión del caso.	Muestra buena autonomía y solidez en el aprendizaje, necesitando poca orientación.	Necesita orientación ocasional para manejar aspectos del caso, mostrando un aprendizaje adecuado.	Dependencia de la orientación y fallos significativos en mostrar habilidades de aprendizaje autónomo.

5. BREVES REFLEXIONES FINALES

El Derecho Medio Ambiental se erige como disciplina autónoma con sustantividad propia dentro de, cada vez, más planes de estudio en los grados de Derecho y sus dobles grados correspondiente.

La asignatura de Derecho Medio Ambiental ayuda a poner en práctica lo aprendido en asignaturas previas debido a la necesidad de conocimientos básicos en Derecho Internacional, Derecho Penal, Derecho Administrativo, Derecho Civil y Derecho Fiscal y Tributario.

La asignatura de Derecho Medio Ambiental es proclive a prácticas docentes innovadoras y transversales debido a la amplitud de temas tratados en la asignatura.

Por otro lado, cada vez es mayor la demanda social de especialistas en la materia siendo una muy buena opción de ejercicio profesional. No obstante, Debido al extenso contenido y exigencia de la asignatura los alumnos pueden verse abrumados con su exigencia, tanto en conocimientos necesarios para iniciar el estudio de la asignatura como por el contenido de la misma.

6. BIBLIOGRAFIA

- ALONSO GARCÍA R., Derecho comunitario. Sistema Constitucional y administrativo de la Comunidad Europea, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid, 1994.
- CARRIÓN MORILLO, D., “El valor añadido que el ejercicio profesional del docente puede aportar a las clases de Derecho financiero y tributario”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M. (Dir.): Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales, Dykinson, Madrid, 2022.
- CONESA FERNÁNDEZ-VÍTORA, V. “Guía metodológica para la evaluación de impacto ambiental”. Madrid. Ed. *Mundi Prensa*, ed. 4ª, 2010.
- HARDIN, G. *The Tragedy of the Commons*, 1968.
- HINOJO ROJAS, M. y GARCÍA GARCÍA-REVILLO, M. “La protección del medio ambiente en el Derecho Internacional en el Derecho de la Unión Europea”. Madrid. Ed. Tecnos, 2016.
- KNOX, J.H. & PEJAN, R. “*The Humma right a healthy environment*”. Cambridge University Press, 2018.
- LOZANO CUTANDA, B. y ALLI TURRILLAS, J. “Administración y legislación ambiental: actualizado y adaptado al EEES”. Madrid. Ed. Dykinson, ed. 11ª, 2020.
- LOZANO CUTANDA, B. Y LAGO CANDERIA, A. “Tratado de Derecho Ambiental”. Madrid. Ed. Centro de Estudios Financieros, 2014.
- OSTROM, E. “*Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*,” 1990.
- SANTAMARÍA ARINAS, R.J “Curso básico de derecho ambiental general”. Instituto Vasco de Administración Pública. IVAP, 2015.
- SANDS, P. y PEEL, J. “Principios del derecho ambiental internacional”. Prensa de la Universidad de Cambridge. ed. 3ª, 2012.

VILLALOBOS, P. H. G. LM DÍEZ-PICAZO, “Constitucionalismo de la Unión Europea”, Madrid: Cívitas, 2002.

Acta Única Europea eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:11986U/TXT (último acceso: 03 de mayo de 2024).

Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales [BOE-A-1979-24010 Instrumento de Ratificación del Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, hecho en Roma el 4 de noviembre de 1950, y enmendado por los Protocolos adicionales números 3 y 5, de 6 de mayo de 1963 y 20 de enero de 1966, respectivamente](http://BOE-A-1979-24010-Instrumento-de-Ratificación-del-Convenio-para-la-Protección-de-los-Derechos-Humanos-y-de-las-Libertades-Fundamentales-hecho-en-Roma-el-4-de-noviembre-de-1950-y-enmendado-por-los-Protocolos-adicionales-números-3-y-5-de-6-de-mayo-de-1963-y-20-de-enero-de-1966-respectivamente).

Convención Americana sobre los Derechos Humanos [Convención Americana sobre Derechos Humanos \(Pacto de San José\) \(oas.org\)](http://Convención-Americana-sobre-Derechos-Humanos-(Pacto-de-San-José)-(oas.org)) (último acceso el 03 de mayo de 2024).

Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo de Río de Janeiro [Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, Brasil, 3-14 de junio de 1992 | Naciones Unidas](http://Conferencia-de-las-Naciones-Unidas-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo,-Río-de-Janeiro,-Brasil,-3-14-de-junio-de-1992-|Naciones-Unidas) (último acceso el 03 de mayo de 2024).

Convención de Viena sobre Derecho de los Tratados [Convencion de Viena sobre Tratados.doc \(oas.org\)](http://Convencion-de-Viena-sobre-Tratados.doc(oas.org)) (último acceso el 05 de mayo de 2024).

Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el cambio climático [convsp.pdf \(unfccc.int\)](http://convsp.pdf(unfccc.int)) (último acceso el 05 de mayo de 2024).

Convenio sobre diversidad biológica cbd-es.pdf (último acceso el 05 de mayo de 2024).

Declaración sobre los principios de la ordenación, la conservación y el desarrollo sostenible de los bosques de todo tipo [n9283658.pdf \(un.org\)](http://n9283658.pdf(un.org)) (último acceso el 05 de mayo de 2024).

Declaración Universal de los Derechos humanos [Declaración Universal de los Derechos Humanos | OHCHR](http://Declaración-Universal-de-los-Derechos-Humanos-|OHCHR) (último acceso el 05 de mayo de 2024).

Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio humano [n7303907.pdf \(un.org\)](http://n7303907.pdf(un.org)). (último acceso el 05 de mayo de 2024).

Programa 21 [a21_summary_spanish.doc \(un.org\)](http://a21-summary-spanish.doc(un.org)) (último acceso el 05 de mayo de 2024).

Protocolo de Kyoto [Protocolo de Kioto \(miteco.gob.es\)](http://Protocolo-de-Kioto(miteco.gob.es)) (último acceso al 05 de mayo de 2024).

Protocolo de Montreal [Protocolo de Montreal relativo a las sustancias que agotan la capa de ozono | Secretaría del Ozono \(unep.org\)](http://Protocolo-de-Montreal-relativo-a-las-sustancias-que-agotan-la-capa-de-ozono-|Secretaría-del-Ozono(unep.org)) (último acceso el 05 de mayo de 2024).

Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, firmado en Lisboa el 13 de diciembre de 2007 [EUR-Lex - 12007L/TXT - EN - EUR-Lex \(europa.eu\)](http://EUR-Lex-12007L/TXT-EN-EUR-Lex(europa.eu)) (último acceso: 05 de mayo de 2024).

Directiva de clasificación, etiquetado y embalaje de sustancias peligrosas [Clasificación, etiquetado y embalaje de las sustancias peligrosas \(período transitorio hasta el 1 de junio de 2015\) | EUR-Lex \(europa.eu\)](http://Clasificación,-etiquetado-y-embalaje-de-las-sustancias-peligrosas-(período-transitorio-hasta-el-1-de-junio-de-2015)-|EUR-Lex(europa.eu)) (último acceso: 05 de mayo de 2024).

Constitución Española de 1979: (BOE núm.311, de 29 de diciembre de 1978) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229> (último acceso el 05 de mayo de 2024).

Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local del 2 de abril de 1985 [BOE-A-1985-5392 Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de las Bases del Régimen Local](http://BOE-A-1985-5392-Ley-7/1985-de-2-de-abril,-Reguladora-de-las-Bases-del-Régimen-Local) (último acceso: 05 de mayo de 2024).

Sentencia del Tribunal Europeo de Justicia del 15 de julio de 1964. Flamingo Costa contra ENEL [EUR-Lex - 61964CJ0006 - EN - EUR-Lex \(europa.eu\)](http://EUR-Lex-61964CJ0006-EN-EUR-Lex(europa.eu)) (último acceso: 05 de mayo de 2024).

Judgment of the Court of 7 February 1985 in Case 173/83: Commission of the European Communities v. French Republic (Failure of a Member State to fulfil its obligations under the Treaty — Free movement of goods — Waste oils) (OJ C, C/59, 07.03.1985, p. 3, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9aa64f98-ec9-419f-8665-5fbc6cf3acac/language-en#:~:text=Judgment%20of%20the%20Court%20of%207%20February%201985%20in%20>

[0Case%20173/83%3A%20Commission%20of%20the%20European%20Communities%20v.%20French%20Republic%20\(Failure%20of%20a%20Member%20State%20to%20fulfil%20its%20obligations%20under%20the%20Treaty%20%20F%20%80%94%20Free%20movement%20of%20goods%20%E2%80%94%20Waste%20oils\)%20\(OJ%20C%20C/59%20C/2007.03.1985%20p.%203%20C](#) (último acceso: 05 de mayo de 2024)

STC 149/1991, de 4 de julio

STC 233/2015, de 5 de noviembre

Capítulo 23. IMPACTO JURÍDICO EN LA TRANSMISIÓN DEL MENSAJE EN EL CARNAVAL CALLEJERO GADITANO: CASO CHIRIGOTA INTOCABLES (2024)

Ignacio Sacaluga Rodríguez

Profesor Titular de la Universidad Europea de Madrid

Lucía Andaluz Antón

Profesora Doctora de la Universidad Europea de Madrid

Rubén Herrero Giménez

Profesor Contratado Doctor de la Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El Carnaval de Cádiz es un fenómeno sociológico único en su especie. Su bagaje histórico, desde sus inicios hasta la actualidad, le ha conferido un carácter, en ocasiones, altamente subversivo. Además, la evolución de sus agrupaciones carnalescas, en este caso en lo referido a las callejeras, lo distingue de otros carnavales globales y también lo caracteriza como un fenómeno comunicacional.

Esta investigación profundiza en el proceso de comunicación generado por las agrupaciones callejeras -entendidas como aquellas que no participan en el Concurso Oficial de Agrupaciones Carnavalescas de Cádiz (COAC), desde su perspectiva de generador de información, opinión y entretenimiento, pero también y por su naturaleza subversiva, en su papel de contrapoder (Sacaluga, 2013; Sacaluga y Pérez, 2017; y Pérez, Sacaluga y Vargas, 2019).

Este estudio, por tanto, se adentra en las circunstancias que surgen de las relaciones entre el carnaval callejero de Cádiz y los poderes fácticos, específicamente en las similitudes funcionales entre las agrupaciones carnalescas y los medios de comunicación social. De hecho, se le ha denominado popularmente como un “periodismo cantado”, que es la pregunta de investigación de la que parte este trabajo, y que analiza la actualidad y la interpreta de acuerdo a sus propios códigos.

Por otro lado, se analizará el derecho al honor y el derecho a la libertad de expresión, exponiendo sus características, elementos e interpretaciones realizadas por parte de la doctrina científica y por la jurisprudencia.

2. APROXIMACIÓN AL HECHO CARNAVALESCO DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNICACIONAL

La narrativa histórica del Carnaval de Cádiz se encuentra intrínsecamente ligada a ciertos elementos de relevancia indiscutible. Entre estos se encuentran sus influencias italianas y afrocubanas, el carácter eminentemente urbano de la festividad y las particularidades socio-históricas de la ciudad que lo acoge. Además, la cobertura mediática y la proyección facilitadas por los medios de comunicación -inicialmente la prensa escrita, seguida de la radio, posteriormente la televisión y, de manera fundamental, internet y las redes sociales- han jugado un papel crucial en su desarrollo. El Carnaval de Cádiz, a pesar de las influencias adquiridas en sus viajes transatlánticos de ida y vuelta, ha adoptado matices del carnaval italiano (SACALUGA RODRÍGUEZ, I., 2013).

En ese sentido, el Carnaval de Cádiz, en sus diversas etapas evolutivas, ha trascendido fronteras, llegando a ciudades como Barcelona, Tenerife y Madrid, e incluso a Uruguay, lugares donde la emigración gaditana ha sido notable. Este fenómeno ha contribuido a la difusión y arraigo del Carnaval de Cádiz, elevándolo más allá de un mero fenómeno local de limitada importancia. Esta fue su primera expansión. La segunda expansión fue facilitada principalmente por la radio, con su capacidad para transmitir lo más auténtico y valioso de esta fenómeno cultural: sus coplas. Fue a través de la radio que se emitieron las primeras transmisiones del Concurso Oficial de Agrupaciones Carnavalescas, el precursor de las actuales y extensas sesiones continuas de tarde y noche en directo desde el Gran Teatro Falla, y durante las obras de remodelación de éste -de 1987 a 1991- en el Teatro Andalucía, hoy desaparecido. (OSUNA GARCÍA, J., 2009, 401).

Sin embargo, fue la televisión la que proporcionó un crecimiento exponencial. En esta tercera etapa, fueron las cámaras, primero de RTVE (Andalucía), luego Canal Sur TV y finalmente también Onda Cádiz TV, las que llevaron el audio y la imagen del Concurso de Agrupaciones, o en otras palabras, el carnaval oficial, a toda Andalucía y vía satélite a cualquier punto de la geografía española. De esta manera, el carnaval adquirió una dimensión nacional, a pesar de que el carácter de “Fiesta de Interés Turístico Internacional” se publicó en el Boletín Oficial del Estado, el 16 de febrero de 1980.

La cuarta y monumental expansión de la globalidad se encuentra intrínsecamente ligada a la proliferación de las redes sociales. Ninguna de las etapas precedentes ha demostrado ser tan determinante y de tan amplio espectro como la actual, ni ninguna tecnología ha demostrado ser tan potente como la viralidad inherente a estas plataformas. Sin embargo, el Carnaval de Cádiz posee un componente idiosincrático que demanda un análisis meticuloso para comprender la trascendencia de la festividad en sí misma. Este elemento, sin lugar a dudas, distingue al Carnaval de Cádiz de otros fenómenos folclóricos y de cualquier otro carnaval: las Agrupaciones.

El reglamento que rige el Concurso Oficial de Agrupaciones Carnavalescas (COAC 2024) establece las cuatro modalidades que pueden participar (Coros, Chirigotas, Comparsas y Cuartetos, a este último se le reconoce también como ‘Trío, cuarteto o quinteto’). Es importante precisar que, salvo excepciones específicas, el reglamento no suele experimentar cambios significativos de un año a otro, especialmente en lo que respecta a las características de las agrupaciones. Los primeros artículos del reglamento definen las cuatro modalidades en función del número de miembros, la cantidad y variedad de voces, así como el tipo y número de instrumentos musicales que pueden emplearse durante la actuación.

Además, se especifican el número y la naturaleza de las piezas musicales que podrán ser interpretadas durante su aparición en el escenario. Las agrupaciones, como se ha mencionado anteriormente, constituyen el elemento distintivo, destacando particularmente la acritud, la mordacidad y la crítica inherentes a sus coplas. Es importante reconocer el valor que supone que cada año se estima la participación de alrededor de cuatro mil personas cantando en agrupaciones carnalescas, con aproximadamente seiscientos melodías distintas y completamente originales, y unas nueve mil composiciones literarias diferentes. Todas ellas ofrecen una radiografía de la realidad, la cotidianidad y la actualidad (SACALUGA RODRÍGUEZ, I., 2013).

No pierde de vista este trabajo que el objeto de investigación son las agrupaciones callejeras y no las oficiales que se presentan al COAC, cuyo reglamento se ha mencionado anteriormente. Si bien, resulta de interés el contexto proporcionado para facilitar la comprensión de las estructuras y códigos de las agrupaciones callejeras.

Estas surgen principalmente en el contexto de la recuperación del carnaval con su propia naturaleza, tras la celebración durante tres décadas de las fiestas carnalescas edulcoradas propias del franquismo.

El contexto de participación social en el que se desarrolla la revitalización del Carnaval gaditano, a partir de los últimos años de la década de los setenta, fomenta la emergencia de grupos que, con la intención de integrarse en el Carnaval, eligen un camino alternativo al del concurso oficial. A estas agrupaciones relativamente novedosas, preparadas para interpretar sus repertorios en la calle, se las denominó inicialmente como “chirigotas ilegales”, en contraposición a la oficialidad del concurso del Teatro Falla.

Con el tiempo, han surgido otras denominaciones como “charanga” o “chirigota callejera”. Cada término incorpora ciertas connotaciones y especificaciones simbólicas que, a menudo, pasan inadvertidas.

Por un lado, el término “ilegal”, más allá de su clara oposición a las agrupaciones oficiales del concurso, está asociado a un posicionamiento ideológico más o menos consciente. No puede ignorarse el contexto políticamente turbulento en el que surgen estas agrupaciones. No es trivial que “ilegales” y “oficiales” dispongan de estructuras de funcionamiento interno completamente diferentes. Frente a la rígida jerarquía

predominante en las oficiales, se contraponen el carácter democrático, incluso asambleario, de las “ilegales”, sin reglamento que rijan sus estructuras ni repertorios. Frente a la figura organizativa de un director de agrupación oficial que toma decisiones de manera autónoma y que afectan a todo el grupo, en la “ilegal” suelen destacar relaciones de amistad. Mientras en la oficial se suelen realizar fichajes de intérpretes que aumenten su competitividad, así como se dispone, o se aspira a disponer, de un autor cotizado, en las “ilegales” la autoría recae habitualmente sobre el anonimato del grupo (JURADO, J., 1986, 223-233).

Continuando con el análisis nominal de la variada terminología de la agrupación amateur surgida en los años de la transición política en el seno del carnaval gaditano, se utiliza también la palabra “charanga” que, sin lugar a dudas, se desvincula de la politización en favor del resalte de su carácter familiar, donde lo que prima no es ni el repertorio, ni la calidad vocal o la afinación, sino la participación en una representación social de alto valor simbólico.

Sin embargo, la terminología que más ha calado en la identificación de estos grupos es “callejera”. Pues recupera el leitmotiv que justifica el nacimiento de este tipo de agrupaciones, que no es otro que recuperar la calle como espacio de representación (PÉREZ GARCÍA, Á. et al., 2022).

2.1. Medios de comunicación vs agrupaciones carnavalescas

El carnaval gaditano ha sido entendido comúnmente como un fenómeno que contaba e interpretada anualmente la realidad local, regional, nacional e incluso internacional. Desde ese prisma al periodista gaditano Bartolomé Llompart se le atribuye la expresión “periodismo cantado” asociado al carnaval de Cádiz (SACALUGA, I., 2013).

La Real Academia Española (RAE, 2024) define el periodismo como la “obtención, tratamiento, interpretación y difusión de información contrastada a través de medios escritos, audiovisuales o gráficos”. Esta definición encuadra conceptualmente la labor periodística en las acciones llevadas a cabo por periodistas y empresas periodísticas. Sin embargo, el enfoque de este estudio requiere recurrir al concepto de información para determinar si las agrupaciones generan, además de opinión, contrapoder y entretenimiento, información. Para lograr esto, se ha intentado desarrollar una contextualización adecuada de la palabra “información” basándose en las contribuciones de autores como Martínez Albertos, Eva Aladro, Gonzalo Abril, Fernand Terrou o Timoteo Álvarez, entre otros, especialistas en redacción periodística, teoría general de la información, comunicación efectiva, etc.

El profesor francés Fernand Terrou, aborda la variedad de significados del término en cuestión:

El término información ha logrado una singular fortuna. Desde el lenguaje corriente, en el que significa el acto de recopilar o proporcionar informes [...] ha

llegado hasta el grado de lenguaje científico, según parece como el más preciso, puesto que ha servido para clarificar una de las teorías de la cibernética (tratamiento de la información) y, acto seguido, ha proporcionado el derivado que la designa (la informática). También [...] indica la idea de puesta en forma, de donde deriva la de puesta al corriente (o puesta al día) que se realiza en función de la primera. Este sentido originario, y su derivado, explican y justifican el empleo del término información para designar las grandes técnicas de difusión y la libertad o las actividades sociales fundamentales cuyas técnicas son, o pueden ser, los principales instrumentos (TERROU, F., 1970, 5).

En el contexto de las agrupaciones del carnaval callejero de Cádiz, se pueden observar ciertas circunstancias, como por ejemplo, la “recopilación o provisión de informes”, o la “actualización” en relación con los acontecimientos actuales. Los repertorios carnavalescos recopilan una variedad de información que puede generar interés en el público en general. En paralelo, Gonzalo Abril, propone varias definiciones básicas de información. Entre ellas, destaca la socio-discursiva y muestra un especial interés por una concepción de la información muy amplia y, al mismo tiempo, como discurso o práctica discursiva.

[...] Presuponiendo a la vez los procesos cognitivos, semióticos y técnicos, la información se nos presenta como una actividad social compleja. En este nivel el acopio, tratamiento y transmisión de datos es imposible sin una elaboración o construcción reflexiva de marcos de interpretación y sin un contexto de actividad social que defina las condiciones (técnicas, lingüísticas, económicas, institucionales, políticas) de esa elaboración (ABRIL, G., 1997, 33).

Abril reconoce la diversidad inherente del término “información” en la sociedad contemporánea y alude a su naturaleza “totalizadora” para comprenderla en los términos siguientes:

La información es un proceso que envuelve todas las actividades sociales, confiriéndoles una nueva racionalidad [...]. Es también un conjunto de prácticas profesionales de selección, procesamiento y difusión de conocimientos; y es por fin el conjunto (heterogéneo) de conocimientos producidos por esos procesos y prácticas (ABRIL, G., 1997, 34).

Sin la intención de equiparar el proceso informativo de las agrupaciones callejeras carnavalescas con el de los medios de comunicación masivos, ya que en ningún caso se pueden considerar las primeras como empresas informativas, se observa también en los repertorios de estas agrupaciones un procesamiento de la información y una difusión de conocimientos. El profesor Jesús Timoteo Álvarez se refiere a este modo de transmisión del

conocimiento, tan vinculado al término información, y consciente de la complejidad que conlleva dicha palabra, proporciona una definición extensa e integradora:

Por información, materia básica del sistema productivo de la sociedad nueva, se entiende: 1. Acumulación de saber: gnoseológico (modelos, simulaciones, sistemas, teoría de decisiones, etc.); científico-técnico (electrónica, semiconductores, óptica, ordenadores, láseres, etc.); de actividades propias del sector terciario (transportes, servicios al público), cuaternario (finanzas, seguros, inmobiliaria), y quinario (salud, educación, investigación, ocio). 2. Codificación del saber. 3. Transformación y transmisión del saber [...] (TIMOTEO, J., 1987, 289).

La profesora Eva Aladro, desde una perspectiva más revisionista del concepto de información, delimita su significado con mayor precisión.

La información tiene una dimensión cualitativa importantísima. [...] Es el producto final de la comunicación, el que resulta de la suma progresiva de todos los elementos en función comunicativa, y que altera su cantidad y cualidad misma. [...] La información no es un absoluto sino un concepto comparativo, que depende de grados. [...] Información es lo que da valor a la comunicación. Es lo que permite que emisor y receptor puedan encontrar una vía de común acceso (ALADRO, E., 1999, 30).

En este contexto, es indiscutible que existe un proceso comunicativo entre las agrupaciones callejeras del Carnaval de Cádiz y su audiencia, una realidad que, según Aladro, se fundamenta en la información como elemento de conexión entre ambos.

Por otro lado, el profesor Martínez Albertos sostiene que “el término información se ha consolidado como el más apropiado para referirse de manera resumida y compendiada a un complejo universo de instrumentos técnicos y fenómenos sociales” (MARTÍNEZ ALBERTOS, J.L., 1983, 29). El investigador presta atención a las afirmaciones de otros autores que, a su juicio, de manera precipitada, establecen una equivalencia entre información y noticia que, según el propio autor, no parece contribuir a esclarecer la relación entre ambos términos.

No todos los fenómenos de información, en el mundo contemporáneo, desembocan necesariamente en un mensaje al que pueda propiamente calificarse de noticia. Hay fenómenos informativos que al final de su proceso arrojan un mensaje publicitario [...]. Finalmente, determinados procesos informativos llegan a parir un ente híbrido y confuso —entre la noticia, el mensaje publicitario y el slogan— al que pudiéramos llamar asépticamente textos emanados de gabinetes de Relaciones Públicas (MARTÍNEZ ALBERTOS, J.L., 1983, 28).

Este sentido integrador que se le atribuye al concepto de información en este estudio en relación con las agrupaciones carnavalescas y el carnaval gaditano se aleja, por tanto, de la concepción de noticia entendida como “un hecho verdadero, inédito o actual, de interés general, que se comunica a un público que pueda considerarse masivo, una vez que ha sido recogido, interpretado y valorado por los sujetos promotores que controlan el medio utilizado para la difusión” (MARTÍNEZ, J.L., 1972, 37).

De este modo, se puede establecer una relación coherente entre las funciones propias de los medios de comunicación y las agrupaciones callejeras del carnaval gaditano, tales como ofrecer opinión, ejercer de contrapoder y generar entretenimiento. Sin embargo, la función de informar solo se cumpliría en el sentido más laxo del término y rara vez si le añadimos las connotaciones propias del proceso noticioso, ya que las agrupaciones no pueden ser entendidas en ningún caso como empresas constituidas con el propósito de transmitir noticias a la sociedad.

Además, Harold Laswell y, posteriormente, Charles Wright (1959), atribuyen a los medios de comunicación ciertas funciones específicas que son claramente aplicables al caso de las agrupaciones del carnaval callejero, como son: vigilantes del entorno, intérpretes de los hechos y transmisores de la cultura.

3. EL PROCESO COMUNICATIVO Y LAS AGRUPACIONES CALLEJERAS DEL CARNAVAL DE CÁDIZ

Los procesos comunicativos básicos comprenden una serie de elementos que también están presentes, con sus particularidades, cuando una agrupación del carnaval callejero transmite un mensaje cantado a una audiencia amplia. En el gráfico siguiente se muestra la relación entre los diversos elementos que constituyen la comunicación.



Gráfico 1. Elementos del esquema básico de los procesos comunicativos. Fuente: (SACALUGA, I., 2013)

En el proceso de comunicación, un emisor transmite un mensaje a un receptor a través de un canal. Este proceso implica, en primer lugar, la codificación por parte del emisor y la posterior decodificación por parte del receptor. Para que se produzca la comunicación, es necesario que el código utilizado por el emisor sea comprensible para el receptor. Como señalan MERRILL, J.C. et al. (1992, 49), “el proceso de pensamiento del emisor del mensaje (su comunicación intrapersonal) es muy importante, y por supuesto, cuando el decodificador recibe el mensaje [...] también requiere comunicación intrapersonal (pensamiento)”. Además, durante la codificación y decodificación del mensaje, pueden surgir ruidos, ya sean semánticos o mecánicos, que pueden dificultar o interrumpir la comunicación. El ruido mecánico tiene connotaciones físicas en cuanto al tipo de interrupción que representa, aunque el avance tecnológico ha contribuido a mejorar la calidad de las comunicaciones y este tipo de ruido tiende a tener cada vez menos incidencia.

Por su parte, Merrill, Lee y Friedlander definen el ruido semántico como “el grado de malentendido potencial entre el transmisor y el receptor del mensaje. Es la vaguedad dentro del mensaje. Puede llevar a la falta de comunicación o a una comunicación no funcional (imperfecta) [...] Es más bien una falta de armonía semántica que invade el mensaje” (MERRILL, J.C. et al., 1992, 51).

Otro elemento importante en la comunicación es la retroinformación o retroalimentación. Cuando un emisor envía un mensaje a un receptor, ya sea masivo o no, puede esperar una respuesta del receptor que proporcione información sobre cómo se ha interpretado el mensaje. “Puede ser inmediata o retardada. Cuando uno levanta la mano para preguntar algo a un conferenciante, es una retroinformación inmediata. Cuando uno escribe una carta a un periódico en respuesta a algo que leyó en él y que le gustó o le disgustó, es una retroinformación retardada” (MERRILL, J.C. et al., 1992, 50).

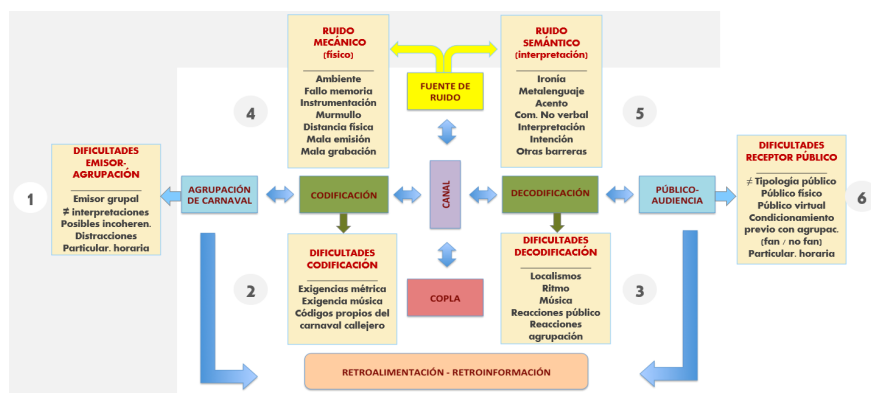


Gráfico 2. Elementos derivados del esquema básico de los procesos comunicativos de las agrupaciones del carnaval callejero gaditano. Fuente: Elaboración propia.

El diagrama anterior aplica el modelo de proceso comunicativo al caso del carnaval callejero gaditano, donde una agrupación actúa como emisor y envía un mensaje en forma de copla de carnaval a una audiencia masiva (receptor) a través de un canal específico. Este mensaje está codificado en una estructura estilística y musical que la audiencia debe decodificar para asegurar su comprensión completa. Aparte de la copla (como mensaje), existen elementos que pueden dificultar su decodificación y comprensión, como el acento, las particularidades locales, las exigencias métricas impuestas por la música, el ritmo de la melodía e incluso la gestualidad al interpretar la copla. La reacción de la audiencia también provoca una reacción en la propia agrupación, que puede ocurrir en el mismo momento o en cualquier otro. Esta, a su vez, provoca una nueva reacción en la audiencia, y así sucesivamente durante todo el proceso comunicativo.

En la actualidad, los entornos virtuales permiten una retroalimentación inmediata, en el mismo momento en que un periódico publica una noticia o un artículo de opinión, o durante la intervención en directo de un participante en un programa de televisión, y, por supuesto, también cuando una agrupación del carnaval callejero está actuando en la calle y puede estar siendo transmitida en directo por cualquier consumidor a través de las redes sociales. No es necesario que haya terminado de interpretar la copla para que los usuarios de las redes sociales puedan estar retroalimentando y devolviendo información que profundiza en la interpretación que estos usuarios están haciendo del mensaje.

El último elemento del proceso comunicativo es el receptor que, al hablar de comunicación masiva, se ajusta más al término “público”. Es, si cabe, el componente más importante de la comunicación, ya que, aunque es posible que un comunicador envíe un mensaje sin que exista alguien que lo vaya a recibir, para que se pueda considerar consumado un proceso comunicativo se requieren los dos agentes, el que comunica y al que se le comunica el mensaje.

Dependiendo de los efectos que las distintas corrientes del estudio de la comunicación de masas han atribuido a los medios de comunicación, se ha considerado al público de una manera u otra, aunque la primera distinción que cabe hacer es la que diferencia al gran público del público especializado.

Federico Boni resume, citando a McQuail, de manera muy precisa, cómo varía el concepto de público dependiendo del efecto que los medios de comunicación ejerzan sobre él:

Dependiendo de que el poder de los medios de comunicación esté considerado fuerte, débil o «negociado», y dependiendo del contexto sociocultural en el que las instituciones mediáticas se insieren, el público será considerado: una masa, y será por tanto heterogéneo, anónimo, disperso, un grupo social, preexistente a los medios de comunicación, caracterizado por unos vínculos sociales y por una red de relaciones de

interacción entre sus miembros, o bien un mercado de (potenciales) consumidores cuyos límites se basan la mayoría de las veces en criterios económicos, y cuyo miembros no tienen en líneas generales relación entre sí (BONI, F., 2008, 205).

En el contexto del carnaval, no se puede afirmar que las agrupaciones posean un poder excesivamente fuerte. Sin embargo, estas agrupaciones tienen un origen sociocultural diverso que, por ende, se conecta con un público fragmentado.

El concepto de audiencia de Boni no se aleja demasiado de lo que se conoce como “público objetivo”, un término estrechamente vinculado con la publicidad y el marketing. Este puede ser definido como “el conjunto de personas y organizaciones que se pretende alcanzar con las acciones de comunicación, que, por lo general, son consideradas consumidores o usuarios potenciales del producto o servicio promocionado” (ESTEBAN, A., 2008, 665). En la actualidad, algunas agrupaciones intentan adoptar una marca distintiva que conecte con su público, facilite la relación emisor-receptor e incluso fomente el fenómeno fan. Para lograr esto, algunas agrupaciones generan mercancía promocional para vincular aún más al público objetivo.

Una clasificación apropiada del público debe adaptarse cómodamente a la relación entre los periodistas (o emisores de un mensaje) y su audiencia, teniendo en cuenta los valores, los intereses, la filosofía de vida y las actitudes del público. Esta clasificación es de suma utilidad para los propios medios y periodistas, y por qué no, las agrupaciones de carnaval, que estarán al tanto en todo momento de los diferentes estratos de la gran masa, algo a tener en cuenta a la hora de segmentar con éxito los contenidos.

3.1. Mensaje y público: una relación recíproca

En el contexto de las agrupaciones callejeras, se observa una clara adopción y asimilación del concepto de público objetivo, tal como lo definen Boni y McQuail, en varios aspectos:

- **Establecimiento de una marca con valor diferencial:** Numerosas agrupaciones son identificadas por uno de sus intérpretes o autores, o por algún elemento distintivo de la misma. Esta es una estrategia para diferenciarse del resto de las propuestas carnavalescas.
- **Lanzamiento al mercado de un producto cultural:** Se asume la existencia de un producto artístico musical, compuesto por letra y música -generalmente originales-, lo que indudablemente contribuye a la generación de industria cultural.
- **Diferenciación:** Se manifiesta la necesidad o intención de distinguirse de la competencia.

- **Búsqueda de *target* propio:** Se detecta la intención de conectar la marca con el público objetivo a través de la edición de merchandising o el uso de espacios físicos característicos.
- **Vinculación con el público:** Estas motivaciones previas favorecen la creación de un vínculo real con el público y, en consecuencia, la generación de seguidores de una agrupación, estilo, propuesta artística, ideológica, etc. específica.

Los investigadores Merrill, Lee y Friedlander clasifican a la audiencia en tres grupos según su actitud: “Los incultos actitudinales”, “los pragmáticos actitudinales” y “los intelectuales actitudinales” (MERRILL, J.C. et al., 1992, 93-95).

A los primeros, los incultos actitudinales, se les atribuye ser el grupo más numeroso. Pueden ser analfabetos o analfabetos funcionales, pero en cualquier caso, “tienen una actitud negativa hacia las palabras, contra la lectura y la escritura y contra toda forma seria de difusión [...] Buscan en ellos la diversión y la excitación. Son consumidores superficiales [...] básicamente no les gusta leer”. Esta etiqueta no es incompatible con la capacidad mental y la buena educación, es simplemente una cuestión de actitud (MERRILL, J.C. et al., 1992, 93-95).

A los segundos, los pragmáticos actitudinales, se les considera los favoritos de los medios de comunicación. Son grandes consumidores de prensa, radio, televisión, música, etc., ya que “son seres sociales, involucrados en asuntos sociales e interesados en conocer lo que sucede en su mundo [...] Dado que lo que les interesa básicamente es el prestigio [...] quieren estar informados sobre los asuntos internacionales, si no por otra razón, para impresionar a los demás con sus conocimientos” (MERRILL, J.C. et al., 1992, 93-95).

Al tercer grupo, los intelectuales actitudinales, se les considera “el segmento más pequeño del público. No son necesariamente los más inteligentes, pero tienen una actitud intelectual”. A este grupo le interesan aspectos relacionados con la intelectualidad, la filosofía y evitan la frivolidad de los mensajes masivos, así como todo lo que conecte con lo mundano, ya que, en última instancia, “un intelectual es un pensador, un amante de los placeres estéticos y no encaja con el concepto de masa” (MERRILL, J.C. et al., 1992, 93-95).

Aplicada esta clasificación de Merrill, Lee y Friedlander al fenómeno del carnaval gaditano y al público de las agrupaciones, es revelador observar que entre el público de las agrupaciones del carnaval también se puede encontrar ese primer grupo de “incultos actitudinales”, que busca simplemente satisfacer una necesidad de entretenimiento, una actitud que le exime de un análisis profundo del mensaje que le ofrecen las agrupaciones. En relación con el segundo grupo de audiencia, denominado “los pragmáticos actitudinales”, es posible establecer paralelismos entre estos individuos y un cierto segmento del público que recibe los mensajes de las agrupaciones de carnaval. Si las características esenciales de este segundo grupo son la necesidad de mantenerse actualizado, el interés por los

acontecimientos mundiales e incluso la tendencia a adquirir prestigio a través de la acumulación de información, este debe ser también el público preferido de las agrupaciones callejeras en lo que respecta al público de las agrupaciones carnavalescas.

El grupo minoritario de “los intelectuales actitudinales” debe coincidir también con una minoría entre el público de las agrupaciones callejeras. Este tipo de público busca valores excepcionales, la creatividad artística que puede hallar en otros géneros de la cultura, tal vez en el texto de dramaturgo o de un guionista cinematográfico, o también en un artículo de opinión que mezcla los ingredientes necesarios para elevarla a categorías más trascendentales.

3.2. Efectividad del proceso comunicativo: reacciones y barreras

A lo largo de las últimas décadas, la psicología de la comunicación ha mostrado un interés constante en desentrañar la complejidad del proceso comunicativo. Como resultado, se han acumulado numerosas investigaciones que profundizan en las habilidades, competencias e interacciones comunicativas que indudablemente influyen en la eficacia de cualquier proceso comunicativo.

Gerardo Pastor (2012, 152), delimita el auténtico proceso comunicativo a la situación en la que el receptor responde al estímulo.

En la comunicación de masas analizar el efecto o resultado persuasivo es de trascendental importancia para revalidar géneros, autores, guionistas, secciones o para eliminarlos de la programación. Y así, los estudios sobre difusión de prensa, los análisis de audiencias revelan diversas y posibles reacciones del público.

Entre estas posibles reacciones, Pastor (2012, 152) destaca el rechazo del mensaje o del canal, la descalificación de la fuente por incompetencia, la suspensión del juicio hasta obtener información adicional, la distorsión del mensaje para adaptarlo a los propios puntos de vista, el refuerzo de actitudes, ideas, valores u opiniones, o el cambio en el sentido propuesto por la fuente del mensaje.

Además, la “suspensión del juicio hasta obtener información adicional” es una acción que se alinea con un tipo de público “pragmático actitudinal”. Sin embargo, la “distorsión del mensaje emitido para adaptarlo a los propios puntos de vista” podría ocurrir en ese mismo sector del público o incluso en los denominados “incultos actitudinales”. El “refuerzo de actitudes” es mucho más consistente y frecuente en cualquier tipo de público que el cambio de opinión como reacción al mensaje.

Junto a las reacciones de la audiencia a los mensajes recibidos por el emisor o emisores, en este caso las agrupaciones del carnaval callejero, pueden encontrarse barreras que amenazan seriamente el éxito de la comunicación.

Existen numerosas barreras de diferentes tipos que pueden intervenir en el proceso comunicativo, y podrían clasificarse de varias maneras. Los investigadores Merrill, Lee y Friedlander, se refieren a una serie de categorías que, según estos autores, abarcan las principales formas en que pueden presentarse estos obstáculos a la comunicación.

A continuación, se presenta un diagrama que ilustra gráficamente los diferentes grupos de barreras.



Gráfico 3. Esquema de barreras en los procesos de comunicación.

Fuente: SACALUGA, I., 2013.

Las barreras personales se relacionan con aspectos de empatía, e incluso de afinidades y aversiones. La falta de simpatía del receptor hacia el emisor puede obstaculizar significativamente la comunicación, y viceversa, cuando un emisor transmite un mensaje a alguien con quien tiene cierta antipatía, el mensaje puede verse afectado. “Las consideraciones personales desempeñan un papel crucial en el éxito o deterioro de una comunicación” (MERRILL, J.C. et al., 1992, 53). El respeto mutuo es también un factor a considerar, independientemente del contenido del mensaje y la habilidad con que se descifre.

Dentro de las barreras personales se pueden incluir las habilidades comunicativas que hacen que un mensaje pueda parecer más atractivo o más monótono. “Uno puede codificar (formular) un mensaje fascinante, bien redactado y bien organizado y puede expresarlo de una manera clara y estimulante, pero si nadie escucha y tiene verdadero interés en él, la comunicación quedará frustrada” (MERRILL, J.C. et al., 1992, 53).

Esta barrera puede ser de las más poderosas en el caso de las agrupaciones del carnaval callejero, ya que pueden existir afinidades y aversiones con determinadas agrupaciones y/o miembros que condicionen claramente el mensaje que lance dicha agrupación.

También existen barreras físicas que, aunque mantienen una relación estrecha con las de carácter personal, tienen suficiente relevancia para ser consideradas independientemente de estas. Estos obstáculos se refieren a cuestiones tan obvias y sintomáticas como el sueño, el cansancio, el malestar general o el estado febril, por ejemplo. Cualquiera de estos u otros signos pueden complicar la comunicación.

Este fenómeno puede ocurrir en cualquier tipo de comunicación, también en la que se establece entre las agrupaciones de carnaval y su audiencia. Tanto para el público presente en la calle como para aquel que sigue el espectáculo a través de las redes sociales, el cansancio o el sueño son dos elementos que dificultan la comunicación y que afectan con mayor incidencia a las últimas agrupaciones en actuar.

La comunicación en monólogo se refiere a la creencia de que la comunicación es efectiva porque se han cuidado todos los elementos que tienen que ver con el emisor, asumiendo que el receptor tiene que recibirlo de una manera que coincida con las intenciones del emisor. A este error se refiere el profesor estadounidense Reuel Howe, cuando insiste en la exigencia de que el emisor y receptor tengan en cuenta no solo sus propias necesidades sino también las del otro, si el comunicador pierde el contacto con la audiencia se produce lo que considera “la ilusión del monólogo” (HOWE, R., 1963, 32).

Por otro lado, se encuentran las barreras ideológicas y políticas. Este punto, en ocasiones se convierte en un obstáculo difícil de superar, pues si emisor y receptor tienen concepciones contrarias en aspectos políticos, sociales o religiosos, la comunicación puede sufrir un déficit importante de armonía y entendimiento. Este tipo de obstáculos comunicacionales también están presentes en la relación entre las agrupaciones y el público, hay numerosos ejemplos en los que algunas afirmaciones encerradas en coplas han costado una desconexión con el público.

De otro tipo son las barreras lingüísticas, estas influyen en una comunicación, no solo en el caso en que se utilicen, por ejemplo, diferentes idiomas, sino cuando en un mismo idioma se usa un vocabulario especializado que para una de las partes dificulta la comprensión del mensaje. “Una barrera lingüística es una especie de ruido semántico: una falta de significados compartidos entre los comunicantes” (MERRILL, J.C. et al., 1992, 56).

En ocasiones, puede ser extremadamente desafiante para un emisor determinar el nivel exacto de conocimiento del idioma por parte de la audiencia, lo que puede complicar considerablemente el proceso comunicativo.

Las agrupaciones del carnaval callejero enfrentan dos desafíos adicionales que a menudo retrasan o incluso obstaculizan la comprensión del mensaje: por un lado, la métrica dictada por la melodía de la copla, donde en ocasiones ciertos versos están forzados o, también debido a las exigencias de la música, acentuados de manera inusual. Por otro lado, las peculiaridades del habla gaditana, en términos de pronunciación o uso de ciertos vocablos locales, complican la asimilación del mensaje y, por lo tanto, el éxito del proceso comunicativo.

Las barreras socioculturales actúan como verdaderas barricadas para la comunicación. La autora mexicana Alma Bertha León asocia este tipo de barreras con las ideológicas, ya que “cada hablante, al comunicarse, utiliza el lenguaje del grupo social o comunidad al que pertenece, dentro del cual las palabras adquieren un significado y sentido particular [...] Todas las palabras tienen el aroma de una profesión, de un género, de una corriente, de un partido, de una cierta persona, de una generación, etc.” (LEÓN, A.B., 2002, 39).

Los obstáculos socioculturales son especialmente relevantes para el público de las agrupaciones carnavalescas que no comparte el contexto espacio-temporal de estas. Ciertas coplas referidas a ciertas tradiciones podrían resultar sorprendentes para una audiencia incapaz de apreciar el peso e importancia que estas tradiciones pueden tener.

Además, existen otras barreras, muchas otras, que pueden ser nombradas en función de la profundización del estudio del proceso comunicativo, aunque estas son las más destacadas, teniendo en cuenta que de ellas dependen otras que tienen características similares. Para los autores Merrill, Lee y Friedlander, la falta de interés también es un obstáculo comunicativo o “la propaganda, a través de la cual el comunicador intenta persuadir o manipular” (MERRILL, J.C. et al., 1992, 57).

Precisamente, la propaganda como medio de persuasión está muy presente en el ritual interpretativo de las agrupaciones de carnaval. La música, el ritmo, la gesticulación y la fuerza instrumental y vocal infunden una cierta carga emocional que ayuda en la tarea de la persuasión.

4. CASO CHIRIGOTA *INTOCABLES* (2024)

4.1. Contexto

Las agrupaciones callejeras suelen disponer de un repertorio conformado por las siguientes piezas musicalizadas, o al menos algunas de ellas: presentación, cuplés, pasodobles, popurrí y temas libres.

La presentación suele ser un elemento introductorio en casi todas las agrupaciones, pues invita a la comprensión sobre el contexto e idea creativa que rige la propuesta artística

de la agrupación. La presentación puede contar con música original, aunque es muy frecuente la utilización de músicas existentes y conocidas por el gran público.

Los pasodobles son composiciones que, habitualmente compartiendo una música común, se presentan con una o varias letras diferentes. Esta tipología de copla es muy relevante en el COAC, si bien entre las agrupaciones callejeras ha perdido impacto. Normalmente, los pasodobles se reservan para un desarrollo algo más extenso -con respecto del cuplé- de la temática tratada. Suele incluir música original.

Los cuplés conforman el elemento básico e imprescindible de una agrupación callejera, como lo son también en las agrupaciones oficiales del COAC. Consisten en un tipo de letra humorística y, no en pocas ocasiones, con un alto componente de crítica, similar a una tira cómica. Esta composición sigue una estructura parecida a la de un chiste, con una introducción, un desarrollo breve y un desenlace sorprendente, y a menudo toca temas de actualidad. Las agrupaciones callejeras suelen tener, al menos una docena de cuplés, aunque en muchos casos superan la veintena. Cada cuplé dura entre 15 segundos y un minuto, aproximadamente. Los cuplés suelen acompañarse de un estribillo genérico que alude al tema que inspira a la agrupación, si bien, durante los últimos años se suelen interpretar varios cuplés de manera continuada, a modo de “cupletina”, para concluir al final de ésta con el estribillo. Los cuplés suelen contar también con música original y es importante destacar que todos los cuplés tienen la misma música original.

El popurrí es una pieza musical que mezcla músicas, normalmente no originales, y temas en una estructura de engarces que alcanza una duración habitual cercana a los siete minutos.

Los temas libres suelen ser versiones de canciones reconocibles con la letra cambiada y orientada a un asunto temático en particular. Entre las agrupaciones callejeras pueden encontrarse algunas que incluyen la música original en estos temas libres aunque es, por lo general, poco frecuente.

Como se ha indicado anteriormente, las agrupaciones callejeras no se rigen por ningún reglamento, caso distinto al que sí impera en el COAC. Por ello, cada agrupación es libre de organizar su repertorio, en idea creativa, músicas, letras y tratamiento literario, del modo que considere más oportuno. En ese sentido, el carnaval callejero gaditano aglutina diferentes estilos, tonos y modos interpretativos. Esta realidad es precisamente una característica muy valorada por el público. En este sentido, pueden hallarse agrupaciones que arriesgan más o menos en sus propuestas creativas, desde el uso de un humor más convencional a otros más alternativos, o incluso más exigentes.

No obstante, el carnaval gaditano, y más concretamente el callejero, se caracteriza por eludir la censura de lo políticamente correcto. Temas o tratamientos, por ejemplo, que no se abordarían en medios de comunicación o en otras industrias creativas, son tratados en

ocasiones sin filtro en el carnaval. De hecho, algunas agrupaciones callejeras optan por un tratamiento del humor que difícilmente tendrían cabida en otros canales. El público del carnaval callejero es consciente de esta naturaleza propia de las agrupaciones carnavalescas de la calle y, en muchos casos, consume sus contenidos precisamente porque los entiende libre de censura.

4.2. El cuplé de la polémica

La agrupación objeto de este estudio es conocida con el nombre “los niños de la cueva” y bajo ese seudónimo han desarrollado cuatro propuestas callejeras: *Intocables* (2014), *Los muertos del furbo* (2023), *Romancero El Aliade* (2022), *La banda del capitán Benigno* (2020) y *Humedad y paciencia* (2019). Si se revisa el contenido de todas ellas, el tratamiento del humor que lleva a cabo la agrupación es, en ocasiones, arriesgado por las temáticas en sí o por el modo en que las aborda. En ese sentido, no es la primera vez que esta agrupación hace uso del “humor negro” en sus repertorios.

Concretamente, *Intocables* (2024) es una propuesta que toma como referente la película francesa *Intouchables* (2011), dirigida por Olivier Nakache y Éric Toledano, que retrata la vida de un tetrapléjico y su relación con su asistente a domicilio. Por ello, la puesta en escena de la agrupación se compone principalmente de dos intérpretes que actúan sentados en sendas sillas y otros dos que ejercen dramáticamente de asistentes.

La agrupación interpreta su repertorio de manera continuada durante el periodo oficial del carnaval de Cádiz (del 10 al 18 de febrero de 2024), y es durante el denominado “carnaval chiquito”, periodo temporal correspondiente al fin de semana posterior a la finalización del carnaval gaditano, cuando incluye una nueva letra relativa al incendio producido en Valencia el 22 de febrero de 2024 y con un balance de diez personas fallecidas.

La letra relativa al siniestro es un cuplé cuya letra se transcribe a continuación:

*Últimamente no sé lo que pasa
que en carnavales los repertorios no tienen gracia.
Hay ofendidos por cualquier pamplina,
si reírnos de todo es la mejor medicina.
Se dicen cosas que mucha gente no está de acuerdo,
por eso yo saco ahora un tema que me la juego,
muchos con las fiestas no tienen paciencia
que han adelantado este año las Fallas en Valencia.*

En este contexto, la letra se escribe entre el 22 (fecha del incendio) y el 25 de febrero (día principal del “carnaval chiquito”) y fecha de la grabación que se hizo pública a través de

las redes sociales. De hecho, durante la grabación, los propios intérpretes aluden al carácter novedoso de la copla al introducir el delicado contenido del cuplé, una información que puede constatar en las múltiples referencias hemerográficas (El País, 26/02/2024). El vídeo había sido compartido en la propia cuenta de Twitter (X) de la agrupación, aunque días más tarde fue retirado (20 Minutos, 26/02/2024).

5. EL PAPEL DE LAS EMOCIONES COMO ESTRATEGIA EN LA VIRALIZACIÓN DE MENSAJES

Las injusticias y agravios son percibidos por el individuo en función de su interpretación del entorno, destacando así la importancia de dar sentido a estos fenómenos (Rodríguez, Sabuced, y Costa, 1993). Como señala Klandermans (1991, p. 8), son nuestras interpretaciones de la realidad las que influyen en nuestras decisiones políticas. Un individuo acogerá los valores y las creencias acordes con el grupo social con el que se sienta identificado, y realizará un juicio moral y ético negativo hacia aquellas políticas y argumentos que no se asienten en una serie de valores que él acepta como moralmente buenos o correctos.

En este proceso la emoción actúa como una intuición moral: “de un modo fugaz, inconsciente, involuntario y sin esfuerzo, mediante una corazonada que provoca en nuestra consciencia la formación de un juicio moral” (Haidt y Bjorklund, 2008, p. 188), por tanto, es más rápido el juicio moral, que el razonamiento cognitivo. Ante la percepción de la violación de una regla moral, estas emociones pueden motivar la realización de ciertos comportamientos morales, como es el rechazo social y el deseo de castigo al individuo que no es según nuestras convicciones bueno o correcto (Moya, 2012).

En 1970 Kahneman y Tversky introdujeron el estudio de los juicios humanos frente al riesgo y a la incertidumbre, a través de su enfoque sobre “heurística y sesgos” (Cortada y Macbeth, 2006). En esta investigación conjunta llevada a cabo—donde Kahneman recibió el Nobel de Economía junto con Smith —, en el campo de la psicología de las elecciones y creencias intuitivas, exploraron los sesgos sistemáticos que distinguen las creencias y las elecciones que realiza la gente, respecto a las creencias y elecciones óptimas supuestas en los modelos del agente racional, partiendo de tres ideas principales:

[...] la mayor parte de los juicios y de las elecciones se efectúan intuitivamente; las reglas que gobiernan la intuición son generalmente similares a las de la percepción. Consiguientemente, el tratamiento de las reglas de las elecciones y los juicios intuitivos se basará ampliamente en analogías visuales (Kahneman, 2003, p. 183).

Según estos autores, todos los días se toman decisiones y este análisis distingue entre elecciones con y sin riesgo. En la decisión con riesgo se valoraría aceptar una apuesta que produce resultados momentáneos con una probabilidad específica, y en la decisión sin riesgo

aceptaría una transacción de un bien o un servicio por dinero o trabajo (Cortada y Macbeth, 2006).

Los sesgos cognitivos hacen vulnerable al individuo frente a la manipulación informativa que difunden todo tipo de agentes externos que manejan posiciones de poder. Siempre será más beneficioso difundir contenidos que se aproximen a los intereses particulares del usuario, para que estos estén dispuestos a compartirlo y viralizarlo (Andaluz, 2022).

5.1. La carga emocional en la viralización de mensajes

La revista Science publicó una investigación basada en el análisis de tres millones de tuits, enfocada en la rumorología en Twitter, considerando la procedencia del mensaje, su viralización y la carga emocional (Vosoughi, Roy y Aral, 2018). Los investigadores examinaron la difusión diferencial de noticias verificadas verdaderas y falsas en Twitter desde 2006 hasta 2017, utilizando datos que incluyeron 126,000 historias tuiteadas por más de 3 millones de personas, con más de 4.5 millones de interacciones. Las conclusiones indicaron que los mensajes más novedosos captan nuestra atención y nos incitan a compartirlos, ya que poseer esa información nos otorga un estatus privilegiado ante la sociedad.

De esta manera, se observó que los mensajes más viralizados contienen información que no ha sido publicada en las redes sociales del usuario durante los últimos sesenta días. Además, se identificó que la otra razón principal para compartir estos mensajes es de índole emocional. Los investigadores descubrieron que los usuarios más activos en las redes sociales principalmente expresaban sorpresa y enfado. Sin embargo, las noticias reales estaban más asociadas con sentimientos como la tristeza o la confianza, emociones menos indignantes que facilitaban su difusión.

El estudio también reveló que los *bots* desempeñaban un papel en la propagación tanto de noticias falsas como verdaderas. Por lo tanto, se plantea que es más probable que sea la actividad humana la principal fuerza impulsora detrás de la difusión de noticias, en contraposición a la influencia de los robots.

Los usuarios de las redes sociales se comunican mediante un discurso público que sirve como terreno fértil para generar movimientos de emoción colectiva y, por ende, un sentido de identidad compartida. Los estados previos de persistencia emocional colectiva se identifican en los mensajes breves y se propagan a través de las redes sociales como cascadas de emociones, creando patrones que conectan a los usuarios que se identifican mutuamente. Una cascada de mensajes en Twitter se desencadena a partir de un tuit de un usuario, que puede incluir texto, imágenes o enlaces a otros sitios web. Cuando un usuario publica un tuit, da inicio a una nueva cascada de mensajes con un contenido específico, y otro usuario podría iniciar de manera independiente una segunda cascada con el mismo contenido del

tuit original. De esta manera, se forman dos cascadas que comparten el mismo contenido. Una cascada puede consistir únicamente en un tuit si nadie lo ha retuiteado posteriormente (Baños, Borge-Holthoefer, y Moreno, 2013). Así, si un contenido es compartido por diez personas de manera independiente (sin retuits), generaría diez cascadas individuales, cada una con un solo tuit. Sin embargo, si el mismo contenido es retuiteado cien veces, resultarían diez cascadas, cada una con cien tuits. Por consiguiente, contrario a lo que se podría esperar, la intensidad emocional aumenta conforme avanza la conversación. El tamaño de la cascada de mensajes está determinado por la fuerza de la emoción colectiva y el uso de términos asociados con procesos cognitivos y sociales, más que por el contenido emocional del primer tuit en la cascada (Álvarez, García, Moreno, y Schweitzer, 2015).

6. APROXIMACIÓN JURÍDICA AL CASO DE ESTUDIO

Tal y como se expuso en líneas anteriores, el Carnaval de Cádiz es una festividad que posee unas características, tradición y esencia especial. A modo de síntesis podemos exponer las siguientes notas para lo que, a continuación se expondrá.

- (i) La naturaleza y trascendencia de dicha festividad, la distingue de otros fenómenos folclóricos y de cualquier otro carnaval.
- (ii) Como es sabido, El Carnaval de Cádiz, con más de cinco siglos de historia, solicitó el reconocimiento a la UNESCO como patrimonio de la humanidad en el año 2022, encontrándonos a la espera del mismo en la actualidad.
- (iii) Anualmente se estima que, la participación en el mismo, ronda aproximadamente las cuatro mil personas cantando en diferentes agrupaciones carnavalescas.
- (iv) Los cuplés, modalidad que conforma el estilo del mensaje que analizaremos, conforman el elemento básico e imprescindible de la agrupación callejera, consistente en un tipo de letra humorística y, con un alto componente de crítica, similar a una tira cómica.
- (v) Dicha composición que se estructura de forma análoga a la de un chiste, abordó un tema de actualidad.

Con carácter previo, debemos exponer que, en el presente trabajo, no nos ocuparemos de abordar el derecho a la libertad de información, aun teniendo una importancia ciertamente representativa en lo que a los derechos en liza representa, habida cuenta de la naturaleza del trabajo y por lo que a su extensión se refiere. Asimismo, los autores son conscientes de la prolija producción científico-literaria y jurisprudencial existente en torno al estudio del derecho fundamental al honor, a la intimidad, a la propia imagen, a la libertad de expresión, a la libertad de información, no sólo en su regulación y aplicación nacional e

internacional, sino también en su configuración e interpretación jurídico privada y jurídico pública. En tal sentido, y con el ánimo de realizar un análisis completo y riguroso que merece la cuestión objeto de análisis, a la par que intentando en todo momento respetar la extensión requerida en una obra de estas características, se exponen y analizan determinadas fuentes y criterios técnico jurídicos que aporten claridad expositiva y científica al efecto.

Dicho lo cual, a continuación, habida cuenta de las características del mensaje (irónico-burlesco) expuesto, se cuestiona la posible colisión con los derechos a la libertad de expresión y el derecho al honor.

La letra objeto de análisis, tal y como exponíamos, es un cuplé cuya letra es la siguiente:

*Últimamente no sé lo que pasa
que en carnavales los repertorios no tienen gracia.
Hay ofendidos por cualquier pamplina,
si reírnos de todo es la mejor medicina.
Se dicen cosas que mucha gente no está de acuerdo,
por eso yo saco ahora un tema que me la juego,
muchos con las fiestas no tienen paciencia
que han adelantado este año las Fallas en Valencia.*

6.1. Análisis de derechos fundamentales

El **origen** histórico de los derechos fundamentales (DD.FF) proviene de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789, donde concretamente, en su art. 16 exponía que,

toda sociedad que carece de separación de poderes y de garantía de los derechos carece de constitución.

A continuación, se expondrán determinados DD.FF; a saber, el derecho al honor y el derecho a la libertad de expresión, derechos tradicionalmente clasificados como derechos civiles, al perseguir garantizar determinados ámbitos de libertad de actuación y autonomía (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, p. 14).

Tal y como reconoce el art. 53 de la CE, los derechos fundamentales de la Constitución Española (CE) -derechos y libertades reconocidos en el Capítulo segundo del Título I

referente a *los derechos y libertades*-, vinculan a todos los poderes públicos, pudiéndose recabar la tutela de las libertades y derechos reconocidos desde el artículo 14 de dicha Carta Magna -Sección primera del Capítulo segundo, donde se encuentra la Sección 1ª denominada *de los derechos fundamentales y de las libertades públicas*-, incluido el art. 30.2 referente a la objeción de conciencia) ante los Tribunales ordinarios por un procedimiento basado en los principios de preferencia y sumariedad y, en su caso, a través del recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional (TC).

Estos derechos poseen la máxima protección; es decir, (I) su regulación (aprobación, modificación o derogación) precisa la mayoría absoluta del Congreso, en una votación final sobre el conjunto del proyecto, revistiendo la forma de Ley Orgánica (art. 81.1 CE); y (II) exige un procedimiento agravado de reforma constitucional (art. 168 CE).

Con el ánimo de exponer determinadas características de los DD.FF, es de interés traer a colación la STC 25/1981, de 14 de julio donde se aborda la dualidad de los mismos, donde se expone lo siguiente:

(...) los derechos fundamentales son derechos subjetivos, derechos de los individuos no sólo en cuanto derechos de los ciudadanos en sentido estricto, sino en cuanto garantizan un status jurídico o la libertad en un ámbito de la existencia. Pero al propio tiempo, son elementos esenciales de un ordenamiento objetivo de la comunidad nacional, en cuanto ésta se configura como marco de una convivencia humana justa y pacífica, plasmada históricamente en el Estado de Derecho y, más tarde, en el Estado social de Derecho o el Estado social y democrático de Derecho, según la fórmula de nuestra Constitución (art. 1.1). Esta doble naturaleza de los derechos fundamentales, desarrollada por la doctrina, se recoge en el art. 10.1 de la Constitución, a tenor del cual «la dignidad de la persona, los derechos inviolables que le son inherentes, el libre desarrollo de la personalidad, el respeto a la Ley y a los derechos de los demás son fundamentos del orden político y de la paz social». Se encuentran afirmaciones parecidas en el derecho comparado, y, en el plano internacional, la misma idea se expresa en la Declaración universal de derechos humanos (preámbulo, párrafo primero) y en el Convenio europeo para la protección de los derechos humanos y de las libertades fundamentales del Consejo de Europa (preámbulo, párrafo cuarto).

En el segundo aspecto, en cuanto elemento fundamental de un ordenamiento objetivo, los derechos fundamentales dan sus contenidos básicos a dicho ordenamiento, en nuestro caso al del Estado social y democrático de Derecho, y atañen al conjunto estatal. En esta función, los derechos fundamentales no están afectados por la estructura federal, regional o autonómica del Estado. Puede decirse que los derechos fundamentales, por cuanto fundan un status jurídico-constitucional unitario para todos los españoles y son decisivos en igual medida para la configuración del orden democrático en el Estado central y en las

Comunidades Autónomas, son elemento unificador, tanto más cuanto el cometido de asegurar esta unificación, según el art. 155 de la Constitución, compete al Estado. Los derechos fundamentales son así un patrimonio común de los ciudadanos individual y colectivamente, constitutivos del ordenamiento jurídico cuya vigencia a todos atañe por igual. Establecen por así decirlo una vinculación directa entre los individuos y el Estado y actúan como fundamento de la unidad política sin mediación alguna.

6.1.1. El derecho al honor: perspectiva constitucional e internacional

Seguidamente, exponemos la dicción concreta del articulado, prescindiendo del resto del desarrollo en atención al derecho fundamental analizado.

La **CE**, en su artículo 18 expresa:

- 1. Se garantiza el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.*
(...)
- 4. La ley limitará el uso de la informática para garantizar el honor y la intimidad personal y familiar de los ciudadanos y el pleno ejercicio de sus derechos.*

Este derecho es reconocido, asimismo en el artículo 17 del Pacto Internacional De Derechos Políticos y Civiles (**PIDPC**):

- 1. Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, ...; este derecho incluye la libertad de tener o de adoptar ...o las creencias de su elección, así como la libertad de manifestar ...o sus creencias, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, mediante..., las práctica...*
- 2.*
- 3. La libertad de manifestar ... las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la salud o la moral públicos, o los derechos y libertades fundamentales de los demás.*
- 4. ...*

Asimismo, véase el artículo 19 del **PIDPC**:

- 1. Nadie podrá ser molestado a causa de sus opiniones.*
- 2. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión; este derecho comprende la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de toda índole, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o en forma impresa o artística, o por cualquier otro procedimiento de su elección.*

3. *El ejercicio del derecho previsto en el párrafo 2 de este artículo entraña deberes y responsabilidades especiales. (...).*

Por otro lado, la Declaración Universal del Derecho Humanos (adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, **DUDH**), en su artículo 12 expone:

Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Y el art. 19 de la misma (**DUDH**) expresa que,

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Al respecto, debemos recordar (como criterio hermenéutico) que, tal y como expuso la STC 85/1994, de 14 de marzo, *lo establecido en el art. 10.2 C.E., las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce deben interpretarse de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España, entre los que se encuentra el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (C.P.D.H.L.F.).*

En primer lugar, debemos dejar expuesta la inexistencia de una **definición del honor**. En tal sentido, deberemos acudir a la jurisprudencia o a la interpretación cohesionada de diferente normativa al respecto. La **doctrina científica** y la **jurisprudencia** (STC 176/1995, de 11 de diciembre) acude a determinadas fuentes a tal fin. Por ejemplo, a la definición otorgada por la Real Academia de la Lengua (RAE) en su diccionario, concretamente en su edición de 1992, cuya acepción apunta al *honor a la buena reputación*, concepto utilizado (asimismo) por el Convenio de Roma y en lo que expone la LO 1/1892, de 5 de mayo, *de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen*, donde en su artículo 7.7 al abordar la consideración (bajo la presunción *iure et de iure*) expone, *el desmerecimiento de la consideración ajena*, como manifestación de menosprecio o descrédito.

En el caso del derecho al honor, el **bien jurídico** constitucional se delimita en lo que al aprecio social, la buena fama o la reputación se refiere (ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, p. 64).

El TC ha mantenido que, su **contenido** *es dependiente de las normas valores e ideas sociales vigentes en cada momento, lábil y fluido*; su **ponderación** depende de las circunstancias *ad hoc* e ideas dominantes que la sociedad posee sobre la valoración del honor son *especialmente significativas* para la determinación de su lesión (STC 185/1989, de 13 de noviembre). Respecto a su **titularidad**, pertenece a la persona, en vida o tras su muerte, por transmisión de ese patrimonio moral a sus descendientes (STC 176/1995, de 11 de diciembre); en este sentido, el honor *es un valor referible a personas individualmente consideradas, lo cual hace inadecuado hablar del honor de las instituciones públicas o de clases determinadas del Estado* (STC 107/1988, de 8 de junio).

6.1.2. El derecho a la libertad de expresión: perspectiva constitucional e internacional

Nuevamente, exponemos la dicción concreta del articulado, prescindiendo del resto del desarrollo en atención al derecho fundamental analizado.

La **CE**, en su artículo 20 expresa:

Se reconocen y protegen los derechos:

- a) A expresar y difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción.*
- b) A la producción y creación literaria, artística, científica y técnica.*
- c) (...)*
- d) A comunicar o recibir libremente información veraz por cualquier medio de difusión. La ley regulará el derecho a la cláusula de conciencia y al secreto profesional en el ejercicio de estas libertades.*
- 2. El ejercicio de estos derechos no puede restringirse mediante ningún tipo de censura previa.*
- 3. (...)*
- 4. Estas libertades tienen su límite en el respeto a los derechos reconocidos en este Título, en los preceptos de las leyes que lo desarrollen y, especialmente, en el derecho al honor, a la intimidad, a la propia imagen y a la protección de la juventud y de la infancia.*
- 5. Sólo podrá acordarse el secuestro de publicaciones, grabaciones y otros medios de información en virtud de resolución judicial.*

Este derecho es reconocido, asimismo, tanto por el Convenio Europeo de Derecho Humanos -Roma, 4.XI.1950, modificado por el Protocolo nº 15 (STCE nº 213) a partir de su entrada en vigor el 1 de agosto de 2021 y del Protocolo nº 14 (STCE nº 194)- (**CEDH**) en su artículo 10; como en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea - (2000/C 364/01)- (**CDFUE**), concretamente en su artículo 11.

Art. 10

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión. Este derecho comprende la libertad de opinión y la libertad de recibir o de comunicar informaciones o ideas sin que pueda haber injerencia de autoridades públicas y sin consideración de fronteras...

2. El ejercicio de estas libertades, que entrañan deberes y responsabilidades, podrá ser sometido a ciertas formalidades, condiciones, restricciones o sanciones, previstas por la ley, que constituyan medidas necesarias, en una sociedad democrática, para la seguridad nacional, la integridad territorial o la seguridad pública, la defensa del orden y la prevención del delito, la protección de la salud o de la moral, la protección de la reputación o de los derechos ajenos, para impedir la divulgación de informaciones confidenciales o para garantizar la autoridad y la imparcialidad del poder judicial.

Art. 11

1. Toda persona tiene derecho a la libertad de expresión. Este derecho comprende la libertad de opinión y la libertad de recibir o de comunicar informaciones o ideas sin que pueda haber injerencia de autoridades públicas y sin consideración de fronteras.

2. Se respetan la libertad de los medios de comunicación y su pluralismo.

Tras haber expuesta la diversa normativa, nos ocuparemos de determinadas **características** de este derecho.

En cuanto al **concepto** del derecho a la libertad de expresión, en palabras de TC (STC 142/2020, de 19 de octubre): es una (...) *forma genérica, exteriorizada, de una previa libertad de opinión o de creencia*. Sus **características**, pueden resumirse en las siguientes: (STC 6/6/1981, de 16 de marzo): *es un derecho fundamental del que gozan por igual todos los ciudadanos y les protege frente a cualquier injerencia de los poderes públicos que no esté apoyada por la Ley, e incluso frente a la propia Ley en cuanto ésta intente fijar otros límites que los que la propia constitución (artículo 20.4 y 53.1) admite*; (STC 107/1988, de 8 de junio) *es un valor superior o de eficacia irradiante de la libertad de expresión*; los pensamientos, ideas, opiniones o juicios de valor, no se prestan, *por su naturaleza abstracta, a una demostración de exactitud y ello hace que al que ejercita la libertad de expresión no le sea exigible la prueba de la verdad o diligencia en su averiguación* (STC 214/1991, de 11 de noviembre). En cuanto a sus **límites**, *...de manera genérica, se sitúa fuera del ámbito de protección de dicho derecho la difusión de las frases y expresiones ultrajantes u ofensivas, sin relación con las ideas u opiniones que se quieran exponer, y por tanto, innecesarias a este propósito* (SSTC 204/1997, de 25 de noviembre y

160/2003, de 15 de septiembre). En atención a su **titularidad**, las libertades recogidas en el art. 20 de la CE son DD.FF de cada ciudadano, así como condición de existencia de la opinión pública libre, indisolublemente unida al pluralismo político, valor fundamental y requisito de funcionamiento del Estado democrático (STC 101/1990, de 11 de noviembre). Respecto a su **extensión**, el derecho a la libertad de expresión tiene como finalidad la libre expresión de ideas, opiniones y pensamientos, en su acepción amplia que incluye los juicios de valor y las creencias. El presente derecho **integra la crítica de la conducta de otro, aun cuando la misma sea desabrida y pueda molestar, inquietar o disgustar a quien se dirige** (STC 174 de 5 de junio de 2006). En desarrollo a lo expuesto, queda extramuros de su amparo aquellas expresiones o frases *ultrajantes u ofensivas, sin relación con las ideas u opiniones que se expongan, y por tanto, innecesarias a este propósito*, (SSTC 204/1997, de 25 de noviembre; y 148/2001, de 15 de octubre). Por ende, se excluyen las expresiones absolutamente vejatorias, ofensivas u oprobiosas y resulten impertinentes para expresar las opiniones de que se trate (STC 107/1988, de 8 de junio y 278/2005, de 7 de noviembre).

Véase el desarrollo de este derecho y sus características, véase ALONSO DE ANTONIO, A.L. y J.A., 2021, pp. 256-263).

Históricamente -concretamente, en el período comprendido desde 1982 a 1992- (GONZÁLEZ PÉREZ, 320-339) se perfiló por parte de la jurisprudencia del TC las siguientes fases: a) Una primera: en la que, tras garantizarse por el legislador constitucional el aludido derecho al honor y la libertad de expresión, y en virtud de la aplicación de la LO 1/2982, sobre *protección civil al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen*, la ST del Juzgado de 1ª Instancia de Madrid de 22 de diciembre de 1984 estableció la protección del derecho al honor, a costa de la libertad de expresión. Dicha corriente jurisprudencial fue mantenida en la jurisdicción civil; véanse en las SSTS (Sala Civil) de 19 de enero y 28 de octubre de 1988. Asimismo, dicho criterio fue perpetuado en la jurisdicción penal, siempre que en los delitos de injurias y calumnias se probara que concurría en el comportamiento del sujeto activo del delito el *animus iniurandi*. Al respecto, véase la STS (Sala de lo Criminal) de 3 de junio de 1985. En dicha resolución se expresaba que, en el delito de injuria *se hace preciso atender más a la intencionalidad y propósito injuriante ...que al estricto y aislado significado gramatical de los vocablos o términos proferido*] no justificándose, por ende, la conducta del ofensor aun invocándose el ejercicio de la libertad de expresión y/o información. En tal sentido, el TC interpreta (en el mismo sentido), dicha ponderación desestimando y declarando inadmisibles los recursos de amparo interpuestos, aduciéndose que *tales libertades no son ilimitadas, sino que tienen como límites, entre otros, el derecho al honor de los afectados* (véase al respecto, los AATC 413/1983, de 22 de septiembre; 414/1983, de 22 de septiembre, y 480/1986, de 4 de

junio, y la STC 10/1983, de 15 de diciembre). b) La segunda fase: puede evidenciarse a partir de la STC 104/1986, de 17 de julio. En esta resolución se comprueba una nueva tendencia, de carácter novedoso, donde se interpreta que las libertades de expresión e información son DD.FF de cada ciudadano y asimismo, suponen el reconocimiento y la garantía de una institución política fundamental, como lo es la opinión pública y libre, íntimamente ligada con el pluralismo político, *valor fundamental y requisito del funcionamiento del Estado democrático. Lo que no se da en el derecho al honor*. Esta sentencia, interpreta, asimismo que, en la jurisdicción penal, cuando se instruya un proceso penal por injurias y el sujeto activo del delito (el acusado en el proceso) alegue como causa de justificación haber obrado en el ejercicio legítimo de un derecho -tratando de justificar la lesión de otro bien jurídico- es preciso que el juzgador pondere los dos aspectos en liza; estos son, por un lado, la lesión que invoca el sujeto pasivo en su derecho al honor, y por otro, el derecho a la libertad de expresión ejercida por el sujeto activo del delito, no por «discrepancia respecto a la ponderación de bienes y derechos fundamentales», sino por «la inexistencia de tal ponderación por parte del Juez de instrucción». c) Y una tercera fase: donde se otorga una interpretación preferente de la libertad de expresión. Esta posición, de tradición americana, tuvo lugar a partir de la STC 165/1987, de 27 de octubre (siguiendo dicha estela interpretativa las SSTC 107/1988, de 8 de junio y 51/1989, de 22 de enero). Esta interpretación o, tal y como se concibe como posición preferente, parte de la ponderación del caso concreto; no obstante, se utilizará con la finalidad de resolver las dudas interpretativas existentes a favor de las libertades y el distanciamiento paulatino del criterio seguido de determinar la existencia de un comportamiento delictivo a partir de la acreditación o no del *animus iniurandi*. En tal sentido, el comportamiento no será penalmente relevante si, quien en el ejercicio legítimo de sus derechos publica opiniones o información de hechos que resulten objetivamente lesivos al honor de otras personas (BACIGALUPO ZAPATER, 87).

En relación con su **interpretación en la jurisdicción penal**, debemos hacer expresa mención a la STC 105/1990, de 6 de junio, en donde se recoge lo siguiente:

...a la hora de aplicar los tipos penales que suponen un límite al ejercicio de las libertades de expresión e información, el órgano jurisdiccional deberá, no estimar preponderante en todo caso uno de los derechos en cuestión (protegiendo siempre la buena fama afectada, o el derecho a informar o a expresarse libremente), sino, habida cuenta de las circunstancias, ponderar si la actuación del informador se ha llevado a cabo dentro del ámbito protegido constitucionalmente, o, por el contrario, si se ha transgredido ese ámbito...

(...)

...al tratarse de la formulación de opiniones y creencias personales, sin pretensión de sentar hechos o afirmar datos objetivos, dispone de un campo de acción que viene sólo delimitado

por la ausencia de expresiones indudablemente injuriosas sin relación con las ideas u opiniones que se expongan, y que resulten innecesarias para la exposición de las mismas...

Por su parte, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (**TEDH**) respecto a la **extensión de este derecho** ha expuesto que la libertad de expresión no solo abarca las "informaciones" o "ideas" acogidas favorablemente o consideradas como inofensivas o indiferentes, sino también aquellas que chocan, ofenden o inquietan; así lo quieren el pluralismo, la tolerancia y el espíritu de apertura sin los cuales no existe una "sociedad democrática" (SST 5493/1972 Handyside Vs Reino Unido de 7 diciembre de 1976 y 15890/1989 Jersild Vs Dinamarca de 23 septiembre 1994). Asimismo, es uno de los fundamentos esenciales de una sociedad democrática y una de las condiciones primordiales para su progreso, aplicable tanto a las ideas o informaciones acogidas favorablemente (interpretadas como indiferentes o inofensivas), como a las que puedan inquietar, lastimar o ser opuestas a las propias (ST 11798/1985, Castells Vs España, de 23 de abril de 1992).

6.2. Ponderación entre el derecho al honor y la libertad de expresión

Según expuso el **TC** en su ST 104/1986, de 17 de julio:

- (i) cuando del ejercicio de la libertad de opinión (artículo 20.1.a) y/o del de la libertad de comunicar información por cualquier medio de difusión (art. 20.1.d) resulte afectado el derecho al honor de una persona, nos encontraremos ante un conflicto de derechos ambos de rango fundamental.
- (ii) Dicha afectación al derecho al honor, no necesariamente y en todo caso debe prevalecer respecto al ejercicio que se haya hecho de aquellas libertades, ni tampoco siempre hayan de ser éstas consideradas como prevalentes, sino que se impone una necesaria y casuística ponderación entre uno y otras.
- (iii) Es cierto que el derecho al honor es considerado en el art. 20.4 como límite expreso de las libertades del 20.1 de la CE, y no a la inversa, lo que podría interpretarse como argumento en favor de aquél.
- (iv) Pero también es cierto que las libertades del art. 20, no sólo son DD.FF de cada ciudadano, sino que significan «el reconocimiento y la garantía de una institución política fundamental, que es la opinión pública libre, indisolublemente ligada con el pluralismo político que es un valor fundamental y un requisito del funcionamiento del Estado democrático» (STC 12/1982, de 31 de marzo).

Habida cuenta de ello, para interpretar si el legítimo ejercicio de la libertad de expresión el TC utiliza el siguiente proceso hermenéutico (STC 107/1988, de 8 de junio):

1º. Debe evidenciarse la confluencia de dos perspectivas

- a) Aquella que enjuicia y valora el comportamiento del sujeto, en atención al derecho al honor lesionado alegado
- b) Y, la valoración del comportamiento, atendiendo a la libertad de expresión o información ejercitada

Empero lo anterior, el órgano judicial que aprecie la lesión del derecho al honor deberá ponderar si el comportamiento del sujeto queda justificado en atención al *valor predominante de la libertad de expresión en ejercicio de la cual ha inferido la lesión*.

Para ello, se deberá atender a las concretas circunstancias del caso y en su virtud el TC deberá realizar la revisión pertinente en orden a la concesión o denegación del amparo solicitado; esto es, si el ejercicio de la libertad de expresión se manifiesta constitucionalmente legítimo o no. Para dicha tarea, se deberá proceder de la siguiente forma. Se debe analizar:

1º. La clase de libertad ejercitada: de expresión o de información; esto es: partiendo de una concepción dual, dicha libertad [art. 20.1. a)] abarca la expresión pensamientos, ideas y opiniones que incluye las creencias y juicios de valor, así como la libertad del art. 20.1. d), el de comunicar y recibir libremente información sobre hechos. Aquí debe hacerse una diferenciación. Por un lado, los hechos, que por su materialidad, son susceptibles de prueba. Y por otro, los pensamientos, ideas, opiniones o juicios de valor, que al contrario, por su concreta naturaleza abstracta e innecesaria demostración de su exactitud, *hace que al que ejercita la libertad de expresión no le sea exigible la prueba de la verdad o diligencia en su averiguación, que condiciona, independientemente de la parte a quien incumbe su carga y, por tanto la libertad de expresión es más amplia que la libertad de información por no operar, en el ejercicio de aquélla, el límite interno de veracidad que es aplicable a ésta, lo cual conduce a la consecuencia de que aparecerán desprovistas de valor de causa de justificación las frases formalmente injuriosas o aquellas que carezcan de interés público y, por tanto, resulten innecesarias a la esencia del pensamiento, idea u opinión que se expresa*.

2º. La condición pública o privada de las personas afectadas por su ejercicio: lo que supone que, el valor preponderante de las libertades públicas del art. 20 de la CE, *en cuanto se asienta en la función que éstas tienen de garantía de una opinión pública libre indispensable para la efectiva realización del pluralismo político, solamente puede ser*

protegido cuando las libertades se ejerciten en conexión con asuntos que son de interés general por las materias a que se refieren y por las personas que en ellos intervienen y contribuyan, en consecuencia, a la formación de la opinión pública, alcanzando entonces su máximo nivel de eficacia justificadora frente al derecho al honor, el cual se debilita, proporcionalmente, como límite externo de las libertades de expresión e información, en cuanto sus titulares son personas públicas, ejercen funciones públicas o resultan implicadas en asuntos de relevancia pública, obligadas por ello a soportar un cierto riesgo de que sus derechos subjetivos de la personalidad resulten afectados por opiniones o informaciones de interés general, pues así lo requieren el pluralismo político, la tolerancia y el espíritu de apertura, sin los cuales no existe sociedad democrática.

... el derecho al honor tiene en nuestra Constitución un significado personalista, en el sentido de que el honor es un valor referible a personas individualmente consideradas, lo cual hace inadecuado hablar del honor de las instituciones públicas o de clases determinadas del Estado, respecto de las cuales es más correcto, desde el punto de vista constitucional, emplear los términos de dignidad, prestigio y autoridad moral, que son valores que merecen la protección penal que les dispense el legislador, pero que no son exactamente identificables con el honor, consagrado en la Constitución como derecho fundamental, y, por ello, en su ponderación frente a la libertad de expresión debe asignárseles un nivel más débil de protección del que corresponde atribuir al derecho al honor de las personas públicas o de relevancia pública.

6.3. Breve alusión al ámbito sustantivo y jurisdiccional. El derecho al honor

Una vez expuestos los DD.FF y su referencia internacional, debemos ocuparnos de la defensa del derecho al honor en su formulación sustantiva y adjetiva.

Nuestro ordenamiento jurídico protege este derecho, tanto en la jurisdicción civil, como en la penal.

A continuación, procederemos a exponer las diferencias y características de ambas vías, no sin antes, hacer alusión a la STC 297/1994, de 14 de noviembre por lo que al ejercicio de la vía civil o penal en la defensa de este derecho representa. En virtud del ejercicio de la acción en la vía civil (LO 1/1982, de 5 de mayo) o en la vía penal (donde se regula, tanto el delito de calumnia, como el de injuria en los respectivos Capítulos I y II, dentro del Título XI -*delitos contra el honor*- en el Libro II -*Delitos y sus penas*-) puede garantizarse el derecho fundamental al honor; no obstante, en cada una de ellas, se protegen unas determinadas injerencias frente al honor, con finalidades diferentes. La **vía civil**, es procedente ante todo género de injerencia o intromisión ilegítima establecida en el art. 7 de la expuesta LO 1/1982, cuyo concreto ejercicio persigue una condena orientada a obtener una reparación

de carácter económico. No obstante, **en el proceso penal**, se protege el derecho al honor siempre que la injerencia o intromisión pueda ser constitutiva de delito, buscándose por la víctima la imposición de una pena. En esta vía, el Juez se encuentra constreñido a examinar la existencia de un delito en virtud de los elementos que lo configuran como tal (objetivos y subjetivos); mientras que el Juez civil (afirma el TC) posee *un elenco de posibilidades para apreciar la efectiva vulneración del derecho al honor más amplio*.

En dicha tarea, y concretamente en la jurisdicción penal (tal y como expone la STC 2/2001, de 15 enero):

el Juez penal debe examinar, en aquellos casos en los que se haya alegado el ejercicio legítimo de las libertades del art. 20.1 a) y d) CE (bien al tiempo de formularse la pertinente denuncia o querella, o bien en el momento de dictar la resolución que ponga fin al proceso penal seguido por los delitos de injurias, calumnias,... o cualesquiera otros en los que pueda comprometerse una opinión, idea, pensamiento o información), como cuestión previa a la aplicación del pertinente tipo penal a los hechos declarados probados, si éstos no han de encuadrarse, en rigor, dentro de ese alegado ejercicio de los derechos fundamentales protegidos en el citado precepto constitucional, ya que, de llegar a esa conclusión, la acción penal no podría prosperar. Es obvio que los hechos probados no pueden ser a un mismo tiempo valorados como actos de ejercicio de un derecho fundamental y como conductas constitutivas de un delito, de manera que la ausencia de ese examen previo al que está obligado el Juez penal, o su realización sin incluir en él la conexión de los comportamientos enjuiciados con el contenido de los derechos fundamentales y de las libertades públicas no es constitucionalmente admisible.

A continuación, y sin carácter exhaustivo, se exponen determinadas características y notas generales de la LO 1/1982.

La presente norma, surge al amparo del reconocimiento (en lo que nos ocupa en esta obra) del honor en el artículo 18 de la CE. En virtud de esta regulación, se protege en el ámbito civil cualesquiera intromisiones ilegítimas en este ámbito y con las limitaciones establecidas por las leyes y por los usos sociales en atención al ámbito que, por sus propios actos, mantenga cada persona reservada para sí misma o su familia (arts. 1 y 2 de la LO 1/82).

La propia ley lo reconoce con las siguientes **notas características**: irrenunciable, inalienable, imprescriptible e irrenunciable (so pena de la autorización o consentimiento, pudiendo ser el mismo revocable, sin perjuicio de la pertinente indemnización de los daños y perjuicio s causados) arts. 1 y 2 de la LO 1/1982.

Por otro lado, la presente norma también reconoce la protección civil del honor de la **persona fallecida** (art. 4 a 6 de la LO 1/1982), correspondiendo el ejercicio de dicha acción a quien el fallecido hubiese designado para ello en su testamento. A falta de ello, o en el caso de haber (asimismo) fallecido dicha persona designada, se encuentra investido de legitimación el cónyuge, los descendientes, ascendientes y hermanos de la persona afectada que viviesen al tiempo de su fallecimiento. También, y en defecto de las personas expuestas, posee capacidad para ejercitar dicha acción el Ministerio Público, tanto de oficio, como a instancia de quien lo interese, con la limitación máxima temporal de ochenta años desde el fallecimiento del afectado.

Y respecto de las **acciones y tutela** que posee el afectado, se encuentran las siguientes (art. 9 de la LO 1/1982): (i) las vías procesales ordinarias o por el procedimiento previsto en el artículo 53.2 CE expuesto. O, cuando proceda, en virtud del recurso de amparo ante el TC; (ii) el ejercicio de aquellas medidas oportunas e idóneas tendentes a la finalización de la intromisión ilegítima de que se trate, destacándose las precisas para el resarcimiento del perjudicado en el pleno disfrute de sus derechos, la declaración de la intromisión sufrida, el cese inmediato de la misma y la reposición del estado anterior, el derecho de réplica, la publicación total o parcial de la sentencia condenatoria a costa del condenado con al menos la misma difusión pública que tuvo la intromisión sufrida, las medidas de prevención necesarias ante las intromisiones inminentes o ulteriores, la indemnización de los daños y perjuicios causados y la apropiación por el perjudicado del lucro obtenido con la intromisión ilegítima en sus derechos, así como las medidas cautelares pertinentes a tal fin.

Se consideran **intromisiones ilegítimas** (*iure et de iure*) y en lo que al honor afecta: a) *la divulgación de hechos relativos a la vida privada de una persona o familia que afecten a su reputación y buen nombre; y/o* b) *la imputación de hechos o la manifestación de juicios de valor a través de acciones o expresiones que de cualquier modo lesionen la dignidad de otra persona, menoscabando su fama o atentando contra su propia estimación* (entre otras) art. 7 LO 1/1982.

Un ejemplo de comportamientos atentatorios podemos encontrarlo en “la revelación de tareas serviles” (STC 232/1993, de 12 de julio):

no cabe admitir que la información referida no fuera difamante para el actor civil o no le hiciera desmerecer en la consideración ajena. Es evidente que la información habría afectado a la intimidad del Marqués de Urquijo "porque en modo alguno puede exigirse a nadie que soporte pasivamente la difusión periodística de datos, reales o supuestos, de su vida privada que afecten a su reputación, según el sentir común, y que sean triviales o indiferentes para el interés público" (STC 20/1992, de 14 de febrero) y es obvio que padecer una enfermedad como la descrita en el artículo periodístico es un

hecho que, además de irrelevante, afecta de manera directa al ámbito irreductible de la intimidad.

Ahora bien, la noticia no sólo daba cuenta de un dato tan indiscutiblemente íntimo como es el padecimiento de una concreta enfermedad, sino también de los cuidados que para su alivio y tratamiento le procuraba al Marqués de Urquijo su administrador, el Sr. Martínez Herrera, de manera que si, por un lado, la divulgación de la enfermedad perjudicaba a la intimidad del primero, la noticia de las atenciones dispensadas por el segundo lesionaba, indiscutiblemente, su honor y reputación social en tanto expresiva de una actitud considerada como servil y deshonorosa, impropia de los cometidos de su profesión específica de administrador, sometido a una relación de dependencia laboral con la persona objeto de aquellos cuidados. (subrayado propio)

En definitiva, la información divulgada ha lesionado el derecho al honor del actor civil, pues con ella se ha hecho público que éste ejercía unas tareas de atención sanitaria impropias de su verdadero cometido profesional; tareas que -naturales y encomiables en un profesional de la sanidad o en quien está vinculado a la persona atendida por lazos familiares o de afecto- se reputan comúnmente de serviles y escabrosas cuando se atribuyen a quien cabe pensar que las realiza llevado por la necesidad de satisfacer a toda costa a la persona de la que depende. Prueba de que esa era la significación atribuida por la información de la revista a los cuidados prodigados por el administrador, Sr. Martínez Herrera, la constituye, por lo demás, el hecho de que el artículo periodístico concluyese insinuando que el dato revelado es del suficiente calado y gravedad como para identificar en él un posible móvil del crimen de los Marqueses de Urquijo. Esta insinuación sólo se entiende, como es natural, si se parte de la premisa de que los cuidados descritos eran deshonorosos y humillantes, hasta el punto de ser capaces de generar en quien los practica un odio y rencor suficientes para justificar un asesinato.

Otro ejemplo, lo podemos encontrar en la STS (Sala Civil) núm. 209/2020 de 29 mayo: la cual se fundamenta en el supuesto de la “imagen burlesca utilizada de forma gratuita y la posibilidad de matizarla, resolviendo una utilización de la misma ajena al uso social”. Veámoslo a continuación:

El actor autorizó su fotografía para ilustrar una información previa sobre la apertura del centro docente en el que trabajaba, tras las obras a las que fue sometido, pero de dicha autorización no es consecuencia natural que se extienda a la proyección de su imagen en el contexto circunstancial antes expuesto en el que, a juzgar por sus propios actos, en ningún caso sería consentida. El demandante no era el sujeto de la noticia, que no se refería a su persona, ni a una actuación suya merecedora de crítica social, ni se trata de un personaje público. No consideramos en este caso que el derecho a la imagen del demandante deba sacrificarse en atención a que resulte necesario para asegurar una información libre en una

sociedad democrática..., sino que la difusión de su imagen resultaba gratuita, siendo susceptible de sustitución por otra clase de fotografía o evitando su patente identificación.

El art. 8.2.a) de la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo prevé que "el derecho a la propia imagen no impedirá: a) Su captación, reproducción o publicación por cualquier medio cuando se trate de personas que ejerzan un cargo público o una profesión de notoriedad o proyección pública y la imagen se capte durante un acto público o en lugares abiertos al público", condicionantes que no concurren en el caso que nos ocupa.

En el contexto expuesto, no consideramos consecuencia natural de la previa autorización de la difusión de su imagen para ilustrar una información sobre la reapertura de un centro docente, la utilización alterada de la fotografía para criticar nuestro sistema de enseñanza, a costa de atribuirle los defectos denunciados, con ironía y tono burlesco, por medio de una falta de ortografía de la que se deduce implícitamente su autoría, todo ello sin deformar el rostro del demandante a los efectos de garantizar su anonimato, como así sucede con los alumnos del centro que figuran de espaldas de manera que no pueden ser identificados, cumpliéndose de esta forma el requisito jurisprudencialmente exigido relativo a que el titular del derecho quede identificado o pueda serlo (SSTS de 19 de julio de 2004, rec. n.º 3735/2000, 31 de mayo de 2010 (RJ 2010, 2654), rec. n.º 1651/2007 y 498/2015, de 15 de septiembre (RJ 2015, 3990)).

El art. 8.2 b) de la LO 1/1982, de 5 de mayo, señala que el derecho a la propia imagen no impedirá "la utilización de la caricatura de dichas personas, de acuerdo con el uso social", pues en el caso presente no se trata de la difusión de un dibujo satírico en que se deforman las facciones y el aspecto del demandante, sino de la emisión de su imagen a través de una foto, en la que no se manipula el rostro del actor, y en la que además se le atribuye la falta de ortografía que figura en la pizarra, como manifestación de las deficiencias de nuestro sistema de educación, dados los bajos resultados obtenidos en el informe Pisa.

Por otro lado, a diferencia de lo que acabamos de exponer, el delito de calumnias e injurias, representa la respuesta del ***ius puniendi ante la lesión al honor***, protegiéndose en virtud del **delito de calumnias** regulado en el Capítulo I (arts. 205 al 207); y mediante el **delito de injurias** -que tal y como expusimos anteriormente-, se ubica en el Capítulo II (art. 208 al 210); todo ello, sin perjuicio de las disposiciones generales (arts. 211 a 216) del Capítulo III, todos ellos en el seno del Título XI referente a los *delitos contra el honor*. Veamos a continuación su redacción.

Artículo 205 CP:

Es calumnia la imputación de un delito hecha con conocimiento de su falsedad o temerario desprecio hacia la verdad.

Artículo 206 CP:

Las calumnias serán castigadas con las penas de prisión de seis meses a dos años o multa de doce a 24 meses, si se propagaran con publicidad y, en otro caso, con multa de seis a 12 meses.

Artículo 207 CP:

El acusado por delito de calumnia quedará exento de toda pena probando el hecho criminal que hubiere imputado.

Art. 208 del CP:

Es injuria la acción o expresión que lesionan la dignidad de otra persona, menoscabando su fama o atentando contra su propia estimación.

Solamente serán constitutivas de delito las injurias que, por su naturaleza, efectos y circunstancias, sean tenidas en el concepto público por graves, sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 4 del artículo 173.

Las injurias que consistan en la imputación de hechos no se considerarán graves, salvo cuando se hayan llevado a cabo con conocimiento de su falsedad o temerario desprecio hacia la verdad.

La **jurisprudencia** (por todas, STAP Málaga, Secc. 7ª Melilla, núm. 15/2000, de 21 de marzo), exige para la concurrencia del delito de calumnia los siguientes **requisitos**: (i) *La imputación a una persona individualizada de la comisión de un hecho delictivo*, la atribución de la realización de una infracción criminal que revista la conformación de delito —en abierto contraste con los ilícitos prevenidos como falta—, *esto es de las más severas y deshonrosas conductas delictivas contempladas por la norma*; (ii) *que tal imputación sea falsa, subjetivamente mendaz, vertida con ostensible desprecio hacia la verdad o con consciencia manifiesta de su inexactitud*; (iii) *dicha imputación referida a la persona a la que se reputa protagonista del hecho delictivo achacado ha de ser lo suficientemente nítida, precisa y determinada; radicando en este extremo el elemento diferenciador entre calumnia e injuria grave, no bastando en aras a la integración del elemento normativo analizado las meras atribuciones genéricas, vagas o ambiguas, sino que inexorablemente han de recaer sobre un hecho inequívoco, concreto y singularizado, preciso en su significación y catalogable criminalmente, conteniendo en suma la falsa imputación los elementos requeridos para la definición del delito atribuido conforme a su descripción típica y*; (iv) *por último, precisa que concurra el elemento subjetivo del injusto, consistente en el ánimo de infamar o propósito específico de difamar, vituperar o agraviar al destinatario de la imputación delictiva; «animus infamandi» revelador de la maliciosa intención de atribuir a una persona la comisión de un delito, con finalidad de menosprecio, descrédito o*

pérdida de la estimación pública, sin que sea necesario que dicho concurra en solitario como único móvil de la imputación. Es posible que el mismo sea simultáneo con otros motivos, como criticar, informar... con tal que el autor sea consciente de la naturaleza ofensiva de su imputación, asumiendo y aceptando la lesión del honor consecuencia de su actuación.

Por otro lado, para la poderse afirmar en el comportamiento el **delito de injurias** (STS, Sala de lo Penal, de 8 de junio de 1989) se requiere: (i) que se *incida sobre el patrimonio moral de las personas*, caracterizado por una *peculiar dinámica, perfectamente imbricadas palabras, expresiones o actos, por sí mismos lacerantes, desvalorizadores o afrentosos*, con un especial «animus» tendente a escarnecer o vituperar a otro, en definitiva, obrando en deshonra, descrédito o menosprecio de otra persona. *No perdiendo de vista, en atención a la aludida dimensión valorativa social del honor, la movilidad que le es ínsita, tomando fluctuantes y relativos los conceptos y criterios que animan y presiden esta parcela jurídico-penal.* Debe tenerse en cuenta, *no sólo al valor de las palabras o expresiones proferidas o acciones ejecutadas, sino también a las circunstancias, más o menos accidentales, en que se producen, tales lugar, tiempo, personalidad y cultura del ofensor y agraviado, así como a las ideas, sentimientos y costumbres del agregado social en cuyo seno se originan y desarrollan los hechos* -Cfr. Sentencias de 5 de junio de 1986..., 12 de mayo de 1987... y 15 de julio de 1988..., entre otras-. Asimismo, y en lo que a los elementos objetivos (STS -Sala Criminal- de 20 de julio de 1988) se requiere la concurrencia de dos elementos fundamentales: uno objetivo, que anudado a lo anteriormente expuesto, *viene determinado por actos o expresiones que tengan la suficiente potencia ofensiva para agraviar la honra y crédito de la persona a que se dirijan*, y otro, *de carácter subjetivo, integrado por la intención dolosa específica de causar con ellas un ataque a la dignidad ajena, conocida como «animus iniuriandi»* -vid. ad exemplum, STS -Sala Criminal-, de 5 de febrero de 1988-, *que, por afectar -éste- a la intimidad de la persona, habrá de inferirse a partir de las manifestaciones externas de su conducta, debidamente acreditadas, atendiendo a la serie de hechos que constelan el núcleo del tipo y sirven tanto para investigar el ánimo de injuriar como la gravedad de la injuria* (STS -Sala Criminal- de 4 de marzo de 1986).

8. CONCLUSIONES

Primera.- Las agrupaciones del carnaval callejero gaditano protagonizan un proceso de comunicación que mantiene ciertas similitudes con la propia de los medios de comunicación masiva, aunque no en lo que respecta al concepto de información. Se observa, por tanto, una coincidencia notable en las funciones que Harold Laswell asigna a los medios de comunicación (Observadores del entorno, Interpretes de los hechos y Transmisores de la cultura).

Segunda.- Estos grupos del carnaval callejero de Cádiz pueden considerarse, en su ámbito y rango de influencia, creadores de opinión pública. Se constata que las barreras pueden obstaculizar una comunicación efectiva entre las agrupaciones callejeras y el público, al igual que ocurre con los medios de comunicación. Se verifica que también se puede identificar una tipología del público que recibe los mensajes de las agrupaciones.

Tercera.- La reacción de rechazo de los usuarios en las redes sociales, en concreto, la respuesta al cuplé que hace una broma sobre el incendio en Valencia aludiendo a las fallas, puede atribuirse a la sensibilidad de la audiencia frente a temas delicados y tragedias. Las emociones desempeñan un papel significativo en la forma en que percibimos y reaccionamos ante la información, y los eventos que evocan emociones intensas, como la tristeza o la indignación, pueden generar respuestas de rechazo cuando se tratan de manera inapropiada o con falta de empatía. En el caso específico del cuplé, la broma sobre un evento trágico como un incendio puede ser considerada de mal gusto y suscitar una reacción negativa por parte de la audiencia, debido a la falta de consideración hacia las personas afectadas y la trivialización de la situación.

Cuarta.- El derecho al honor y el derecho a la libertad de expresión han experimentado, experimentan y con todo acierto, sin posibilidad de equivocarse, experimentarán una interpretación diferente con el paso del tiempo.

Tal y como hemos podido comprobar, la jurisprudencia (nacional e internacional), y en el tratamiento de ambos derechos en sus respectivos ámbitos (jurídico-privado, como jurídico-público) evidencian unos contornos y matices bien diferenciados, tanto en su composición, como en su formulación y aplicación.

Quinta.- La letra del cuplé, expone un juego de palabras que, haciendo un uso de la ironía (para algunos extrema y para otros excesiva) debe someterse a evaluación en aras a determinar si sobrepasa los límites al honor de las personas (de una parte) y la libertad de expresión (de otra).

En el presente caso, no se debe olvidar determinados datos: el contexto en el que se vierten dichas expresiones (Los Carnavales de Cádiz), desarrollado en un concreto rol, su difusión (una expresión vertida en la calle, no publicitada directamente, sino filmada y difundida por terceros), y asimismo la intención de quien lo transmiten (con un ánimo satírico, cómico y no injuriante *-iuris tantum*).

9. BIBLIOGRAFÍA

- 20 MINUTOS. (2024, 26 de febrero). Una chirigota de Cádiz criticada al hacer mención sobre el incendio del edificio en Valencia. [YouTube].
- ABRIL, G. Teoría general de la información. Ediciones Cátedra. 1997.

- ALADRO, E. Teoría de la información y la comunicación efectiva. Editorial Fragua. 1999.
- ALONSO DE ANTONIO, A.L y J.A. “Derecho Constitucional Español. Los derechos fundamentales en la Constitución Española de 1978. Contenido, garantías y suspensión”. Vol III. Ed. Universitas, 2021.
- ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, I., Lecciones de Derecho Constitucional III. Servicio de publicaciones facultad derecho UCM, 2022.
- ÁLVAREZ, R., GARCÍA, D., MORENO, Y. Y SCHWEITZER, F. (2015). Sentiment cascades in the 15M movement. EPJ Data Science, 4(1), 6. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-015-0042-4>
- ANDALUZ ANTÓN, L. (2022). Emociones morales, orientación política e identificación social como estrategia en la difusión y viralización de bulos en twitter durante la travesía del barco Aquarius. In Transmitiendo la persuasión: La comunicación que influye (pp. 28-44). Fragua.
- BACIGALUPO ZAPATER, E. (1987). Revista española de Derecho Constitucional, Año 7, Núm. 20. Mayo- Agosto.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/79351.pdf>
- BAÑOS, R. A., BORGE-HOLTHOEFER, J. Y MORENO, Y. (2013). The role of hidden influentials in the diffusion of online information cascades. EPJ Data Science, 2 (1), 6. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1140/epjds18>
- BONI, F. (2008). Teorías de la comunicación. Universitat Autònoma de Barcelona.
- CAÑAS, J. A. (2024, 26 de febrero). Una chirigota de Cádiz indigna por una letra sobre el incendio de Valencia y reabre el debate de los límites del humor. El País. Recuperado de: <https://elpais.com/espana/2024-02-26/una-chirigota-de-cadiz-indigna-por-una-letra-sobre-el-incendio-de-valencia-y-reabre-el-debate-de-los-limites-del-humor.html>
- CORTADA DE KOHAN, N. Y MACBETH, G. (2006). Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. Revista de Psicología, 2(3). Universidad Católica Argentina.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/6131>
- ESTEBAN, Á.; GARCÍA DE MADARIAGA, J.; NARROS, M.J.; OLARTE, C.; REINARES, E. M. Y SACO, M. Principios de marketing. ESIC Editorial. 2008.
- GARCÍA-ALONSO, P. Y POBLACIÓN, I. Organización y gestión de la empresa informativa. Dossat-2000. 1997.
- GONZÁLEZ PÉREZ, J. Honor y libertad de información en la jurisprudencia del Tribunal Constitucional. Anales de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas, N° 70, 1993.
https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/abrir_pdf.php?id=ANU-M-1993-10031500340
- HAIDT, J. Y BJORKLUND, F. (2008). Social intuitionists answer six questions about morality. En Moral psychology, The cognitive science of morality: Intuition and diversity (181-217). MIT Press. <https://ssrn.com/abstract=855164>
- HOWE, J. The Rise of Crowdsourcing, Wired Magazine. 2006. Disponible en: [http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds.html]
- KAHNEMAN, D. (2003, enero). Mapas de racionalidad limitada: psicología para una economía conductual. Discurso pronunciado en el acto de entrega del premio Nobel de Economía 2002. Revista Asturiana de Economía, (28), 181-225
- KLANDERMANS, B. (1991). New social movements and resource mobilization: The European and the American approach revisited. Politics & the Individual, 1 (2), 89-111
- LEÓN, A. Estrategias para el desarrollo de la comunicación profesional. Editorial Limusa. 2002.
- MARTÍNEZ ALBERTOS, J. L. Curso general de redacción periodística. Editorial Mitre. 1983.

- MERRILL, J.C.; LEE, J. Y FRIEDLANDER, E. J. Medios de comunicación social. Teoría y práctica en Estados Unidos y en el mundo. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. 1992.
- MOYA, J. (2012). Las emociones y la toma de decisiones morales. *Moralia*, 35(134/135), 155-177. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=asn&AN=77940834&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- OSUNA GARCÍA, J. El periodismo en tiempos de carnaval. 1763-2005. Quorum Editores. 2009.
- PASTOR, G. “Psicología de la comunicación”, En Cantavella, J. y Serrano, J. F. (eds.). *Enciclopedia de la comunicación*. CEU Ediciones. 2012.
- PÉREZ GARCÍA, A., SACALUGA RODRÍGUEZ, I. Y VARGAS DELGADO, JOSÉ J. “La comunicación del mensaje de las agrupaciones carnavalescas: una comparativa con las funciones de los medios de comunicación”, En ROMERO OLIVA, M.F. Y SÁNCHEZ HITA, B. *La educación literaria desde el pensamiento de 1812*. Octaedro/Máquina. 2019.
- PÉREZ GARCÍA, Á., SACALUGA RODRÍGUEZ, I., VARGAS DELGADO, J.J. “El carnaval de Cádiz como agente comunicativo y social para trabajar en educación”, En FERNÁNDEZ-PACHECO, A., DE LA PAZ ÉLEZ, P., y DOMÍNGUEZ ROMERO, E. *¿Comunicar es informar?* Thomson Reuters Proview. 2022.
- RAE. (2024). En *Diccionario de la lengua española*. Ed. Online. (Actualización 2021).
- RODRÍGUEZ, M., SABUCEDO, J. M Y COSTA, M. (1993). Factores motivacionales y psicosociales asociados a los distintos tipos de acción política. *Psicología Política*, (7), 19-38. <https://www.uv.es/garzon/psicologia/%20politica/N7-2.pdf>
- SACALUGA RODRÍGUEZ, I. “El Carnaval de Cádiz como generadores de información, opinión y entretenimiento. Un ejemplo de comunicación masiva”. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 18, N° Especial Noviembre, 449-460. 2013.
- SACALUGA RODRÍGUEZ, I. “El Carnaval de Cádiz: coplas y comunicación global”, En SACALUGA RODRÍGUEZ, I., PÉREZ GARCÍA, A. (Coords.). *El Carnaval de Cádiz: de las coplas a la industria cultural*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz. 2017.
- TERROU, F. *La información [1962]*. Trad. Felip Cid. Oikos-Tau. 1970.
- TIMOTEO ÁLVAREZ, J. “III. Impacto, evaluación y efectos sociales de la reconversión. La perspectiva española”, En MARTÍN, Obdulio (ed.). *La nueva identidad de la prensa. Transformación tecnológica y futuro*. Fundesco. 1987.
- VOSOUGHI, S., ROY, D. Y ARAL, S. (2018). The spread of true and false news online. *Science*, 359(6380), 1146-1151. <https://doi.org/10.1126/science.aap9559>
- WRIGHT, C. *Mass communication: A sociological perspective*. Random House. 1959.

DISPOSICIONES, NORMATIVA Y RESOLUCIONES,

- Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, (2000/C 364/01)
- Convenio Europeo de Derecho Humanos, Roma, 4 de noviembre de 1950
- Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789
- Declaración Universal del Derecho Humanos (adoptada y proclamada por la Asamblea General en su resolución 217 A (III), de 10 de diciembre de 1948, DUDH)
- Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.
- Pacto Internacional De Derechos Políticos y Civiles, de 16 de diciembre de 1966
- STEDH 5493/72 Handyside *V* Reino Unido de 7 diciembre de 1976
- STEDH 15890/89 Jersild *V* Dinamarca de 23 septiembre 1994

ATC 414/1983, de 22 de septiembre
AATC 413/1983, de 22 de septiembre
ATC 480/1986, de 4 de junio
STC 25/1981, de 14 de julio
STC 10/1983, de 15 de diciembre
STC 104/1986, de 17 de julio
STC 165/1987, de 27 de octubre
STC 107/1988, de 8 de junio
STC 185/1989, de 13 de noviembre
STC 51/1989, de 22 de enero
STC 105/1990, de 6 de junio
STC 101/1990, de 11 de noviembre
STC 232/1993, de 12 de julio
STC 85/1994, de 14 de marzo
STC 176/1995, de 11 de diciembre
STC 204/1997, de 25 de noviembre
STC 148/2001, de 15 de octubre
STC 160/2003, de 15 de septiembre
STC 278/2005, de 7 de noviembre
STC 174/2006, de 5 de junio
STS - Sala de lo Penal - de 4 de marzo de 1986
STS (Sala de lo Criminal) 3 de junio de 1985
STS (Sala de lo Penal) de 5 de junio de 1986
STS (Sala de lo Penal) 12 de mayo de 1987
STS (Sala de lo Penal) de 5 de febrero de 1988
STS (Sala de lo Penal) de 8 de junio de 1989
STS (Sala de lo Penal) de 15 de julio de 1988
STS (Sala de lo Penal) de 20 de julio de 1988
STS (Sala Civil) 28 de octubre de 1988.
STS (Sala Civil) de 19 de enero de
STAP Málaga, Secc. 7ª Melilla, núm. 15/2000, de 21 de marzo
Juzgado de 1ª Instancia de Madrid de 22 de diciembre de 1984

Capítulo 24. APRENDIZAJE BASADO EN RETOS, NEXO DE UNIÓN ENTRE LA CLÍNICA JURÍDICA Y EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Miriam Jiménez Bernal

Profesora adjunta de la Universidad Europea de Madrid

Carolina Cañadas Daraviña

Graduada en Derecho por la Universidad Europea de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) supuso un avance en el paradigma educativo, en el que las competencias y destrezas adquirieron relevancia en los planes de estudio y los estudiantes y su aprendizaje pasaron a ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al transformarse en sujetos activos y responsables de su propio aprendizaje, los estudiantes necesitan mucho más que una mera transmisión de contenidos y la clase magistral, aunque importante, deja paso a metodologías activas como el aprendizaje cooperativo, la gamificación o ludificación y el aprendizaje experiencial, entre otras.

Con el uso de las técnicas y estrategias didácticas pertenecientes a estos enfoques metodológicos, el alumnado puede demostrar la adquisición de contenidos al tiempo que desarrolla sus capacidades, tanto generales como específicas para el desempeño profesional y social (De Juan et al., 2008), a través del autoaprendizaje, la aplicación de la teoría a la práctica y el aprendizaje colaborativo (Barragán et al., 2015). Este concepto de competencia está unido de forma inherente al futuro desempeño profesional, de modo que las universidades han ido desarrollando distintos tipos de estrategias didácticas y recursos que permitan al alumnado estar en contacto con contextos reales y con empresas, asociaciones y otras entidades (Grimaldo Moreno y Arevalillo-Herráez, 2011; Barragán et al., 2015).

También la evaluación de los aprendizajes ha sufrido cambios con este nuevo escenario educativo, dando paso a herramientas que reflejen las destrezas y no solo los conocimientos teóricos. Estas herramientas y las actividades formativas que las preceden se han transformado, dando prioridad a la significatividad y la vinculación con contextos reales, a la coherencia con las metodologías aplicadas (De Miguel Díaz, 2006) y a la necesidad de pasar de un modelo de evaluación del aprendizaje, centrado en la figura del docente, a otro

de evaluación para el aprendizaje, centrado en el estudiante y sus progresos (Valverde y Ciudad, 2014).

Así las cosas, empezamos a encontrar, en los últimos años, una mayor colaboración entre la universidad y entidades externas a ella, donde los contextos y la aplicación de las posibles soluciones aportadas por el alumnado son reales, donde el estudiante toma un rol activo y donde la evaluación no es solo realizada por el docente, sino que tanto el propio alumnado como los colaboradores externos participan en este proceso, ofrecen su retroalimentación y proporcionan consejos basados en la experiencia y no solo en la teoría. La autoevaluación, la evaluación por pares y la evaluación externa complementan la del docente, que ha podido observar el proceso y que tiene una visión clara de los objetivos didácticos y holística en cuanto al desarrollo competencial requerido para el alumnado, contribuyendo así a mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (Valverde y Ciudad, 2014) y favoreciendo su trabajo autónomo. Esa necesidad de colaboración con entidades externas propicia la puesta en marcha de laboratorios, observatorios y, en el ámbito del Derecho, de clínicas jurídicas.

Autores como Palazón et al. (2011) han probado cómo la aplicación de las metodologías activas que incluyen el trabajo cooperativo y el autoaprendizaje implican mejoras significativas tanto en lo que respecta a la calidad del aprendizaje como en los resultados académicos del alumnado, demostrando que estas metodologías y el empleo de fórmulas de evaluación enfocadas en el proceso, más que en el mero resultado, y en la observación del propio aprendizaje suponen una mayor satisfacción por parte de los estudiantes, que se sienten mejor preparados y evaluados de manera más justa (Arribas, 2012). El Aprendizaje Experiencial es una de esas metodologías y es el sustento de las actividades desarrolladas por la clínica jurídica, como podremos observar a lo largo de este capítulo.

2. EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y METODOLOGÍAS RELACIONADAS

Cuando hablamos de metodologías activas, nos referimos a todas aquellas en las que el estudiante es el centro y participa como agente en su propio proceso de aprendizaje, convirtiendo al docente en un guía que genera situaciones de aprendizaje y lo acompaña a lo largo del proceso. En este sentido, algunas de las tendencias en los últimos años han sido el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje dialógico o el enfoque del aula invertida. Gracias a las técnicas que emanan de estas metodologías y enfoques, los estudiantes aprenden a trabajar en equipo, desarrollan sus habilidades y valores, tales como el respeto por la experiencia y la opinión del prójimo, o trabajan de manera autónoma los contenidos teóricos

para después, en el aula, realizar actividades prácticas y de aplicación bajo la supervisión del docente.

El aprendizaje experiencial es, sin duda, uno de los enfoques estrella en la educación superior en los últimos años, debido a las cuestiones que mencionábamos anteriormente: primero, la necesidad de fomentar el desarrollo competencial de nuestro estudiantado; segundo, la obligación de acercarlos a la práctica real, gracias a la colaboración con entidades externas. Estos dos elementos, que permanecían muy ligados a las asignaturas de prácticas profesionales, que no siempre son obligatorias, han impregnado la filosofía de los planes de estudio y han derivado en la creación de proyectos que se enmarcan en distintas asignaturas, que pueden ser interdisciplinarios y que vehiculan la práctica, vinculándola a asignaturas concretas y, por tanto, a competencias específicas y conocimientos teóricos concretos.

Las teorías sobre el aprendizaje experiencial coinciden en su capacidad para promover conocimientos a través de la experiencia directa, si bien la experiencia, por sí sola, no bastaría para que se produzca el aprendizaje (Kolb et al., 2000; Romero Ariza, 2010; Fernández Rodríguez, 2009). Para que suceda, es necesario que exista una reflexión, que asegure la construcción del conocimiento y permite que la práctica llevada a cabo se transforme en ese saber. Por ese motivo, las etapas en la implementación del aprendizaje experiencial pasan por:

1. la contextualización, esto es, la selección de la asignatura o marco de la experiencia y la definición del perfil del alumnado;
2. el establecimiento de los resultados de aprendizaje, que deben formularse siguiendo la fórmula SMART, esto es, asegurándonos de que son específicos, medibles, alcanzables, relevantes y que pueden lograrse en el tiempo del que se dispone;
3. la elección de los conocimientos y competencias y su asociación con los resultados de aprendizaje que se pretenden alcanzar;
4. el diseño de las actividades, ya sean proyectos o cualquier otro tipo de situación de aprendizaje;
5. el contacto con los colaboradores, tanto si se trata de otros compañeros y compañeras (fomentando la interdisciplinariedad siempre que sea posible) como si se trata de colaboradores externos (abogados, asociaciones, etc.);
6. la planificación del proyecto o de las actividades, en términos de tareas, secuenciación, objetivos que se espera alcanzar...;
7. la evaluación (los momentos en que se llevará a cabo, las herramientas y los tipos de evaluación);
8. y la reflexión final con el alumnado y, si es posible, con el resto de colaboradores.

En esta línea de búsqueda de situaciones de aprendizaje basada en la experiencia, Rodríguez Yagüe (2010) asocia la creación de una clínica jurídica penitenciaria con el Aprendizaje y Servicio, que forma parte del enfoque del aprendizaje experiencial. La autora, como muchos de los autores que explican el origen de las clínicas jurídicas (Grimes, 2014; Grimes, 2015; García Anón, 2014), establece una analogía entre este método de enseñanza y el de las facultades de Medicina, donde los estudiantes realizan prácticas directamente en clínicas y centros hospitalarios. Para ella, estas clínicas, al partir del enfoque del servicio a la comunidad, permiten el desarrollo de destrezas y la aplicación de conocimientos, pero también fomentan valores asociados al derecho al acceso a la justicia, independientemente de la condición del ciudadano o ciudadana en cuestión. Son numerosos los estudios sobre aprendizaje y servicio que confirman la importancia de esta metodología para esa formación integral que Rodríguez Yagüe señala, lo que permite sentar unas bases metodológicas fiables para el desarrollo de la labor de la clínica jurídica.

Estudios como los Abanades et al. (2017) muestran que el Aprendizaje y Servicio, igual que otros tipos de aprendizaje basados en la experiencia directa, permiten evaluar competencias transversales como la de planificación y gestión del tiempo, habilidades comunicativas, trabajo en equipo y habilidades interpersonales, flexibilidad y adaptación, iniciativa y autonomía o responsabilidad social, todas ellas relevantes para la labor del jurista, que debe enfrentarse a casos complejos, reuniendo información sobre aspectos legales, comunicándose con los distintos actores implicados en el proceso y redactando informes, entre otras muchas cuestiones.

Quizá la creatividad no sea una de las competencias que se valorarían, a priori, en un jurista, pese a que puede tener que afrontar algunos casos de un modo poco convencional y diferente, pero, sin duda, la flexibilidad y la capacidad de adaptación son esenciales para trabajar en distintos contextos y casos en los que aparezcan ramificaciones inesperadas, por ejemplo. Del mismo modo, la planificación y gestión del tiempo será una destreza clave para cumplir plazos y las habilidades comunicativas, entre las que incluimos las escritas y, por supuesto, las relativas al conocimiento de los textos y el lenguaje jurídico, evitarán que se produzcan defectos en el documento que puedan afectar al proceso, por mencionar solo alguna posibilidad.

Otra de las metodologías que se incluye bajo el paraguas del aprendizaje experiencial es el aprendizaje basado en problemas. Según Grimes (2014, 2015), es una metodología que va adquiriendo, y continuará haciéndolo, cada vez mayor relevancia en los estudios de Derecho, puesto que es fácilmente contextualizable en situaciones reales. Una de las ventajas que ofrece este método es la de permitir la secuenciación de las actividades, de modo que pueda comenzarse con el análisis de los problemas y, poco a poco, pasar a la resolución de los mismos. Las etapas que se proponen en la York Law School para afrontar los casos son:

leer y aclarar el problema, identificar las partes y los intereses, establecer una cronología de los hechos, mapear posibles cuestiones legales implicadas, definir la naturaleza del problema, organizar los temas, identificar los resultados de aprendizaje esperados para cada tema, planificar y llevar a cabo la investigación, compartir resultados, evaluar si se han alcanzado los resultados. Esa reflexión final es, como ya se ha mencionado, una de las partes esenciales del aprendizaje experiencial.

Por su parte, el Aprendizaje Basado en Proyectos parte de un interés específico del alumnado para crear un proyecto que consta de diferentes actividades y etapas, todas ellas destinadas a alcanzar una solución o un resultado final, que se materializará en un producto concreto (un informe, una infografía, una presentación...). La coordinación y la colaboración entre asignaturas del grado en Derecho y con otras titulaciones, sean estas del área o no, pueden facilitar que el proyecto sea interdisciplinar y que dé respuesta a las necesidades del alumnado en varias de las asignaturas, siempre partiendo de una situación real. Cuando estos proyectos cuentan, además, con un grupo o una entidad social que exponga su problema al alumnado, estaremos ante lo que se denomina Aprendizaje y Servicio.

Finalmente, para concluir esta revisión de las metodologías vinculadas al aprendizaje experiencial, nos referiremos al Aprendizaje Basado en Retos. Esta metodología consta de varias fases, que Fidalgo, Sein-Echaluce y García (2017) definen como reto, generación de ideas, debate, investigación, demostración de la destreza y difusión de la solución. Sus beneficios redundan en la comprensión profunda de los temas que se estén tratando, la mejora en la definición de problemas, la generación de soluciones, la evaluación de las mismas, el acercamiento a la realidad, la aplicación de conocimientos teóricos a la práctica, las habilidades comunicativas.

3. LA CLÍNICA JURÍDICA COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Para García Añón (2014), la clínica jurídica tiene como misión esencial formar juristas competentes, buenos ciudadanos y ciudadanas y profesionales de valía, de manera que el profesorado clínico debe enseñar al alumnado qué hace un jurista, qué debería hacer y cómo debería hacerlo. Así, la clínica jurídica se transforma en un espacio y un momento de aprendizaje activo, cuidadosamente planificado, basado en la realidad, evaluable y evaluado, y donde el alumnado reflexiona sobre su aprendizaje. Los principios pedagógicos que apoyan la práctica en la clínica jurídica son el foco en el estudiante y su aprendizaje, la necesidad de contar con métodos diversos para la inclusión de los distintos perfiles de estudiante, la comprensión de que el aprendizaje se sigue realizando a lo largo de toda la vida y que la

actualización es constante, la cooperación y la puesta en práctica de una evaluación formativa.

A mayor abundamiento, la promoción de estos espacios permite crear cultura jurídica, entendida como esa suma de diversos tipos de conocimientos y perspectivas analizadas desde tres prismas equidistantes:

- En una primera instancia y la más evidente, sería como toda aquella amalgama de “teorías, filosofías y doctrinas jurídicas elaboradas por juristas y filósofos del derecho en una determinada fase histórica”. (Dueñas Zambrano y Vélez López, 2017)

- En segundo lugar, esas ideologías, aplicadas a los modelos de justicia y las formas de pensamiento que versan sobre el “derecho propios de los operadores jurídicos profesionales”. (Dueñas Zambrano y Vélez López, 2017)

- Por último, yace ese deseo común relacionado con el tracto jurídico y que cada jurista o institución legal difunda esos saberes y los opere en una determinada sociedad, enraizando así el conocimiento jurídico en la comunidad.

Sánchez (2019) señala que el modelo de las clínicas jurídicas, que surgió en Estados Unidos, no se puede trasladar al contexto español y europeo sin adaptaciones, puesto que la práctica es fundamental en una clínica jurídica y los sistemas jurídicos y los contextos sociales son diferentes. Según el autor, este modelo de clínicas jurídicas surgió de la necesidad de proporcionar prácticas reales a los estudiantes del ámbito del Derecho y se vinculó, casi de forma inmediata, con la ayuda a colectivos vulnerables, dado el carácter del área y considerando que la enseñanza a través del estudio de casos es la más común en Estados Unidos. A la creación de estas clínicas contribuye también la visión del abogado como un profesional que solo busca beneficio económico y no justicia para todos los ciudadanos, independientemente de su condición, un estereotipo muy extendido.

Como mencionamos *ut supra*, estas formas arraigadas de educación jurídica, propuestos con el único objetivo de transmitir un conocimiento ampliamente abstracto mediante una determinada aproximación por el examen de voluminosas conceptualizaciones doctrinales, fundan el precedente de tener alumnos carentes de pensamiento crítico y de experiencia en el ámbito jurídico. Y, en definitiva, se traduce en una mera reproducción de figuras y conceptos legales que aún siendo de relevancia técnica crean al estudiante estar inmerso en una burbuja totalmente apartado de la realidad coetánea que le sumerge.

Además, en muchas ocasiones parecen estar orientadas las clases magistrales a no ir más allá o en simplemente acercar la profesión de la abogacía tradicional, por tanto, la clínica jurídica desafía el estigma asociado con la idea de que el estudio del derecho sólo conduce a la práctica de la abogacía.

En España, debido a la diferencia entre los titulados en Derecho y los aquellos que, además de obtener el título, ejercen su profesión, es posible encontrar en las aulas docentes con grandes conocimientos sobre cuestiones jurídicas, pero sin experiencia práctica, de modo que la colaboración de estas clínicas jurídicas con juristas en activo es esencial para paliar las posibles carencias de los estudiantes y de sus tutores. De la misma forma, la presencia de los docentes y tutores académicos es primordial, por sus conocimientos y experiencia docente y por la necesidad de evaluar la práctica de forma que demuestre, de cara al regulador, el cumplimiento de resultados de aprendizaje y de los compromisos adquiridos en la memoria del título. Por supuesto, la conceptualización que se realice de la clínica jurídica podrá variar, pero existen ciertos elementos básicos que están presentes en todas ellas (Sánchez, 2019): el aprendizaje y servicio, que se enmarcaría dentro del aprendizaje experiencial; el fortalecimiento de las competencias específicas y transversales del alumnado; la investigación o indagación y el método del caso.

Considerando que el aprendizaje experiencial se concreta en aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje y servicio y aprendizaje basado en retos, en función de cómo se planteen los casos, la relación entre estas metodologías y la labor de la clínica jurídica se hace patente. De hecho, la implementación de las clínicas jurídicas dentro de las facultades de Derecho en España busca transformar los métodos de enseñanza, la importancia de la universidad para la sociedad y la colaboración para el acceso a la justicia y los derechos (García Añón, 2014). La evolución de las clínicas jurídicas en España, entonces, está asociada claramente a la práctica real y a una vocación social derivada del derecho al acceso igualitario a figuras de representación y asesoramiento legal.

Grimes (2015) describe cuatro tipos de clínicas jurídicas entendidas como entornos de desarrollo de aprendizaje experiencial: las clínicas universitarias con clientes reales gestionadas por las correspondientes facultades de Derecho, las clínicas externas gestionadas por otras organizaciones, las clínicas de alfabetización jurídica y las clínicas de simulación. Aunque todas persiguen los mismos objetivos, las estructuras y las actividades que se diseñan en cada una son diferentes. En el caso español, existe la limitación, en términos de hasta dónde puede llegar el aprendizaje experiencial, de que los estudiantes no pueden representar a clientes y su labor se debe basar más en la observación, la preparación de documentos, el análisis del caso y el apoyo a la persona encargada de llevar el caso. Sin embargo, nada impide analizar las sentencias posteriores y realizar juicios simulados para completar la experiencia.

Así, la conexión de la clínica jurídica con la práctica real, el desarrollo de la ética del jurista y la conciencia social se convierten en elementos fundamentales para el planteamiento pedagógico subyacente. El aprendizaje experiencial, sea cual sea la modalidad preferida por la facultad en cuestión, debe integrarse en la clínica jurídica, ofreciendo formación a los docentes que intervengan en la tutorización del alumnado, de manera que una sólida base

pedagógica impregne cada actividad que se desarrolle en el marco de la clínica. En este mismo sentido, sería recomendable que los profesionales externos que participen en estas actividades conocieran, al menos, los principios que sustentan la práctica dentro de este marco.

Siguiendo esta lógica de la clínica jurídica como elemento que facilita la práctica y el fomento de habilidades y valores, diversas experiencias indican que en la clínica jurídica se debe enfrentar al estudiantado con casos reales o realistas y con un interés social y público, pidiendo que estos resuelvan los casos interactuando con otros agentes implicados y evaluando su desempeño desde la academia. Dentro de las habilidades que el alumnado desarrolla gracias a esta práctica podemos encontrar la expresión oral y escrita, la resolución de conflictos, el uso de fuentes documentales, la capacidad de argumentación y el trabajo en equipo, entre muchas otras (Rodríguez Yaguë, 2010).

La posibilidad de adquirir conocimientos más profundos sobre el tema que se trabaje en el reto o caso propuesto también supone un aliciente para el trabajo desde la clínica jurídica, permitiendo que el estudiantado acceda a diferentes especialidades para poder decidir cuál le resulta de mayor interés, desde la práctica y no solo desde la teoría. Pero es, sin duda, el carácter social de estas actividades el más interesante para las facultades de Derecho, porque facilita la reflexión sobre temas éticos y deontológicos de un modo en que el impacto de la profesión en la sociedad queda justificado, completando la formación de los futuros juristas y favoreciendo un mayor cumplimiento de las leyes en lo referido a la representación legal y el acceso al sistema. De hecho, un elemento esencial de la clínica jurídica y del aprendizaje experiencial que en ella se propone es el hecho de que dirige sus servicios pro bono a la sociedad (Sánchez, Velerdas y Alcaraz, 2011).

Rodríguez Yaguë (2010) expone que la clínica jurídica puede ser el organismo que facilite la integración de simulaciones, casos, problemas o retos en las diversas materias, de forma que la teoría y la práctica estén enlazadas en cada una de ellas y no sean, simplemente, una alternativa de carácter opcional para aquel alumnado con más tiempo o mayores posibilidades de participar en ella. Prada Uribe (2021) insiste también en la importancia de que la clínica jurídica sea transversal, para que todo el alumnado pueda aprovechar los beneficios del aprendizaje experiencial y sus derivados, así como en las ventajas de que la clínica genere diferentes tipos de actividades que favorezcan el aprendizaje colaborativo, el debate, la reflexión y la introducción de temas y contenidos de una forma amena y ajustada al perfil del alumnado y a la evolución de las profesiones del ámbito jurídico.

Otras experiencias, como la descrita por Sánchez, Velerdas y Alcaraz (2011), enlazan la clínica jurídica, directamente, con la asignatura de prácticas. Esta perspectiva, sin embargo, comparte con la expuesta anteriormente la cuestión de la interdisciplinariedad, ya que promueve un uso del método de caso y el aprendizaje experiencial en el que confluyan

diversos aspectos y elementos de los estudios jurídicos, del mismo modo que podría ocurrir en una situación real. La posibilidad de que las clínicas sean externas a la universidad es viable, pero, sin duda, la academia es un entorno especialmente favorable al diseño de actividades transversales y prácticas que permitan al alumnado aplicar sus conocimientos y desarrollar sus destrezas, además de contar con las estructuras necesarias para ello.

Lejos de olvidar los planes de estudio o de dificultar la adquisición de contenidos, la clínica jurídica, a través del aprendizaje experiencial, logra situarlos en contexto y dar coherencia a la relación entre los resultados de aprendizaje, las competencias, los contenidos y los valores, adaptándose a lo exigido en el nuevo paradigma educativo y a las demandas de la sociedad actual. Del mismo modo que en otras titulaciones, las competencias y las actividades que se ponen en marcha para cada curso deberán ser diferentes e ir incrementando la dificultad, partiendo de las más básicas. Por eso, en los primeros cursos se podrá comenzar analizando casos, mostrar cómo manejar fuentes jurídicas, interpretar textos legales y practicar la argumentación, mientras que en los cursos subsiguientes se podrán realizar simulaciones y enfrentar a los estudiantes a casos reales de la mano de docentes y profesionales.

Como se puede comprobar, integrar la clínica jurídica en el plan de estudios implica la elección de alguno de los modelos disponibles, entre los que encontramos el propuesto por Hall y Kerrigan (2011), la propuesta de un incremento progresivo de la implementación de metodologías experienciales, el uso de las prácticas clínicas como complemento para las asignaturas tradicionales, su vinculación directa con habilidades y destrezas (en lugar de hacerlo con materias) y el diseño de programas clínicos separados de las diversas asignaturas, principalmente. En cada uno de estos modelos, el alumnado irá incluyendo en su formación asistencia a talleres y seminarios, role play o juicios simulados, observación, análisis de casos, debates e interacción con implicados en los procesos, entre otras cuestiones y en mayor o menor medida.

La propuesta de García Anón (2014) recoge la aplicación de la labor de la clínica jurídica en la asignatura de prácticas, en los programas habilitantes de posgrado, en los trabajos fin de grado y en asignaturas específicas, ya sean de grado o de posgrado. La dificultad principal que puede encontrarse es la resistencia al cambio, al tratarse de una titulación donde los textos son esenciales y donde conocer las fuentes documentales en las que sustentar la práctica es un elemento ineludible. Sin embargo, debemos ser conscientes de que las metodologías activas permiten alcanzar los mismos resultados, sumándole un desarrollo de competencias muy relevante y mejorando, en muchas ocasiones (Baena y Padilla, 2012; Abanades et al., 2017), los resultados académicos de los futuros juristas que asisten a las clases.

4. VENTAJAS DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN EL DERECHO A TRAVÉS DE LA CLÍNICA JURÍDICA

Algunos de los beneficios que presenta el uso del aprendizaje experiencial desde la clínica jurídica son: el conocimiento del día a día de la vida jurídica y los conflictos que se presentan en ella; el afianzamiento de los conocimientos teóricos; la comprensión del Derecho como concepto integral, una visión holística del mismo; la formación de actitudes adaptativas del estudiante de cara a su futura labor; la aportación a la sociedad y la profundización en la ética profesional y en el lenguaje propio del ámbito del Derecho (Sánchez, Velerdas y Alcaraz, 2011). Si nos centramos en su función pedagógica y social, las clínicas jurídicas se definen por conectar el aprendizaje académico con la experiencia real, la consecución de competencias profesionales, el uso de metodologías activas, la supervisión académica y la formación en valores (De Prada, Callejo y López de la Osa, 2014).

Para lograr todos estos beneficios, es importante poder contar con la colaboración de profesionales y entidades externas que presenten casos y contextos reales para los proyectos que se vayan a desarrollar. De ese modo, se acerca el aula a la realidad de las profesiones del ámbito del Derecho y se producen aprendizajes significativos, que impacten en el alumnado y sean interiorizados, y se facilita la obtención de una evaluación por parte de agentes distintos del docente. En esta misma línea, los docentes y responsables de la clínica jurídica deben buscar, en la medida de lo posible, el trabajo interdisciplinar y la puesta en marcha de proyectos transversales, de modo que se vean implicadas varias asignaturas, varios cursos o varias titulaciones, del mismo modo que la coordinación, el trabajo interdisciplinar y el trabajo en equipo se van a presentar en el día de los futuros profesionales del Derecho.

Como hemos mencionado anteriormente, el desarrollo de competencias transversales y específicas es una de las ventajas principales del empleo del aprendizaje experiencial en la clínica jurídica. La colaboración entre asignaturas y con profesionales y clientes externos, que presenten casos reales, puede favorecer que el alumnado progrese en destrezas como la planificación y gestión del tiempo; las habilidades comunicativas; el trabajo en equipo; la aplicación de la teoría a la práctica; la capacidad para integrar el marco normativo, doctrinal y jurisprudencial de las relaciones jurídicas públicas y privadas; la capacidad para argumentar y convencer jurídicamente; la capacidad para adquirir una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico o la Capacidad para detectar los problemas jurídicos y ofrecer soluciones adecuadas a la situación real planteada, entre otras.

Enfocándonos más en estos beneficios, encontramos un arma de doble filo que destaca en el mercado laboral en nuestros tiempos, la ‘competitividad’. Cada vez el estudiante se encuentra con más trabas para insertarse en el mismo. Por un lado, los perfiles más demandados ya no son solo aquellos que tienen una buena ponderación media de calificaciones, sino aquellos que pueden aportar valor y algo más a la empresa. En este

sentido, la clínica jurídica puede permitir desarrollar habilidades blandas (del inglés soft skills) al alumno.

Para el autor, Randall Kiser (2017) las habilidades aclamadas son los rasgos, cualidades y características más importantes de un abogado y que deben evaluarse a través de dos variables: lo que buscan los abogados y lo que perciben los clientes, en el sentido de dar cobertura a las preocupaciones de ambos. Haciendo una síntesis de las principales habilidades que buscan los clientes podemos mencionar (i) la comunicación y ser un buen orador, para mantener informados y responder a las consultas de los clientes, (ii) potenciar la escucha activa para tener la capacidad de dar respuesta y anticipar las necesidades o (iii) la empatía, respeto y compasión para entender con comprensión las necesidades y prioridades de los clientes. Por su parte, entre las más buscadas por los abogados están (i) la confidencialidad y el secreto profesional, (ii) el conocimiento técnico de la ley, (iii) habilidades en mitigación de riesgos, (iv) la objetividad en la evaluación de soluciones y resultados o (v) la cortesía y respeto hacia los demás.

Todas estas habilidades, pueden ser fuente de motivación para el alumnado dentro de la clínica jurídica, porque le permite estar preparado para una posible entrevista, disponer de un buen currículum o poder desenvolverse con normalidad en un entorno profesional.

Por otro lado, existe una gran presión a lo que se ha convertido en nuestro mercado normal, es decir, consideramos que existen unas variables que pueden ser objeto de estudio y desarrollo en el ámbito de las clínicas para preparar a los juristas del mañana, veámoslas:

- Deontología profesional y el nuevo humanismo. Además de los objetivos jurídicos y académicos de la clínica, autores como McQuoid Mason aluden a que la educación realizada a través de clínicas jurídicas debe entenderse como un proceso que tiene por finalidad enseñar habilidades legales dentro de “un contexto reflexivo de justicia social”. (2008; 2013)

Por tanto, la deontología profesional capacita a los estudiantes a dar un servicio legal que brinde la posibilidad a que todos tengan acceso a la justicia y que ningún individuo caiga en riesgo de exclusión social.

- Networking. En el sector jurídico, la creación de contactos y redes es fundamental para ejercer la profesión. En este ámbito, la participación en círculos influyentes puede conllevar nuevas oportunidades, pero con el desarrollo tecnológico esto parece haberse intensificado más aún. Pues existe un empoderamiento de cada sujeto en su red donde tiene dos misiones: dar voz a su marca personal y el fuerte impacto que tiene la huella digital en el reclutamiento en línea que traspasa las barreras geográficas.

Por todo ello, la clínica jurídica puede dar al estudiante ese ‘empaquetado’ para que se presente al mundo virtual y consiga mayor interacción profesional lo que se traduce en un aumento en sus posibilidades laborales y académicas.

- El medio digital y la Inteligencia Artificial. Otro de los aspectos que deben no ser óbices para la clínica es la aproximación del espacio virtual al estudiante, porque es una herramienta ya engranada en multiplicidad de empresas y permite adecuar al alumno a un contexto real. Es en este sentido es donde hay tres importantes aspectos a tener en cuenta:
 - El teletrabajo, ya instaurado en diversas organizaciones y a lo que el alumnado ha de enfrentarse con la mayor profesionalidad posible no cayendo en pereza o falta de interés.
 - La existencia de la Inteligencia Artificial como herramienta de apoyo que ha de ser comprendida desde la ayuda y el buen uso de la misma.
 - Y, por último, el reto jurídico por la falta de normativa o de interpretación de la misma, lo que genera nuevos sectores y ámbitos de mercado que han de ser bien conocidos por el estudiante, como son, criptomonedas o NFTs, entre otros.

5. DIFICULTADES Y RETOS PARA EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL EN LA CLÍNICA JURÍDICA

Para desarrollar este aprendizaje experiencial, la clínica jurídica encontrará algunas dificultades, como la búsqueda de recursos, la finalidad de la propia clínica (¿busca servir al cliente, al estudiante o a ambos?), la evaluación de cada proyecto y la igualdad de oportunidades (Grimes, 2015). Asimismo, la creciente importancia de la modalidad a distancia y la necesidad de dirigirse hacia el mundo virtual hacen que se planteen interrogantes sobre cómo llevar a cabo un aprendizaje experiencial, en cualquiera de sus formas, en un formato 100% online (García González, 2012).

Otro de los retos a los que se enfrenta la clínica jurídica es el de lograr que se involucren los distintos docentes de las titulaciones del área, puesto que la enseñanza del Derecho ha sido, tradicionalmente, muy apegada al trabajo con los textos. Se encontrará, sin duda, a docentes que no consideren factible participar en la clínica jurídica y sus proyectos, pensando que sus asignaturas son demasiado teóricas y que se alejan tanto de la práctica que no hay modo de cambiarlas, por lo que uno de los esfuerzos que se deben realizar desde la clínica jurídica es el de formar a los docentes y demostrar que salir de su zona de confort habitual puede ser muy satisfactorio, tanto para sus estudiantes como para ellos mismos.

Los estudiantes pueden ser otro de los retos que la clínica jurídica tenga que afrontar. En las aulas podemos encontrar perfiles muy diferentes de estudiantes y algunos de ellos están acostumbrados al trabajo activo en el aula, pero otros han tenido experiencias en el sistema tradicional, en el que las clases magistrales eran casi la única técnica utilizada para enseñar Derecho, de modo que pueden sentirse algo confusos y ser reticentes a participar de forma activa, debatir o realizar técnicas como el role play. En estos casos, podemos aprovechar los conocimientos previos de este alumnado y su experiencia profesional, si son senior y disponen de ella, para involucrarse en las primeras fases del aprendizaje experiencial. Una vez que comiencen los proyectos, la dificultad estará en el tiempo que puedan dedicarle a los mismos, dado que algunos tendrán que compatibilizar con vida laboral y familiar, pero serán capaces de considerar el valor del aprendizaje experiencial para su praxis.

Prosiguiendo con las dificultades dadas por el propio alumnado, se asume que estas actividades suelen tener un carácter voluntario y suponen una carga extra, pues aparte de las clases magistrales, el estudiante deberá tener suficiente motivación para poder sentir que la clínica jurídica es una inversión. Es por ello, que resulta de gran interés dejar un tiempo a la reflexión de los organizadores para conseguir dar confianza, generar interés y atraer al estudiante para que no solo se involucre en un par de proyectos aislados, sino que quiera ser parte de la comunidad y haga eco de las actividades para que exista mayor participación.

Así pues, otro riesgo asumido es que no se puede caer en intrusismo profesional. Es decir, la clínica está al servicio de la sociedad pero conoce sus límites y ha de abogar por la existencia de una fuente de retroalimentación, donde hay un *quid pro quo* entre lo que consigue el interesado con el asesoramiento y lo que aprende el alumno asesorando. En otras palabras, ha de conocerse muy bien las aspiraciones éticas de la clínica y proteger el mercado, para ello, toda tarea ha de ir respaldada y revisada por los profesionales colaboradores de la clínica para garantizar la aplicación efectiva del Derecho.

Por último, vemos que existe una dificultad material de poder involucrar alumnos de otras ramas ajenas al Derecho, pues como ya sabemos la multidisciplinariedad es una de las características del mundo en el que nos encontramos y poder generar sinergias entre estudiantes y profesores de diversas ciencias y estudios, propicia la creación de espacios más holísticos e interesantes, pero supone un reto técnico de que los estudiantes con diversa formación tengan interés en los asuntos que se presentan.

6. CONCLUSIONES

Las clínicas jurídicas, que surgieron a partir del modelo de prácticas en las titulaciones del ámbito sanitario, han ido evolucionando y adaptándose a la profesión y el sistema jurídico de cada país. Todos ellos comparten, sin embargo, la filosofía de proporcionar a los

estudiantes casos reales sobre los que trabajar, aplicando los conocimientos que van adquiriendo en las diversas asignaturas, para poder desarrollar aquellas destrezas y aquellos valores que los conviertan en los profesionales y ciudadanos que la sociedad reclama y seguirá reclamando en el futuro.

Uno de los principales retos de la clínica jurídica es alcanzar una definición de su actividad que sea estable, coherente con las demandas de la profesión y de la sociedad y, al mismo tiempo, flexible, adaptable al perfil y los intereses del alumnado. Los propios docentes y responsables de este organismo deben reflexionar acerca de los resultados de aprendizaje que quieren alcanzar y de las competencias y habilidades que son esenciales, en cada momento, para el ámbito de las ciencias jurídicas, de modo que puedan encontrar colaboradores externos que proporcionen retos y oportunidades de aprendizaje en contextos reales para los estudiantes.

Los beneficios de la clínica jurídica y las oportunidades que el aprendizaje experiencial brinda al alumnado son indudables, como demuestran los diferentes estudios sobre este enfoque metodológico y las estrategias didácticas relacionadas. Aunque existen asignaturas específicas de prácticas y materias en las que los docentes incluyen proyectos basados en la experiencia práctica y la reflexión sobre ella, la clínica jurídica es el espacio ideal para fomentar los proyectos interdisciplinarios y coordinar esfuerzos, así como para conseguir convenios con colaboradores externos que faciliten contextos reales al alumnado, de manera que puedan aproximarse a su futura profesión desde el inicio de sus estudios, aumentando poco a poco la dificultad de las actividades y ofreciendo pinceladas de las diversas especializaciones, así como la posibilidad de autoevaluar sus progresos y de concienciarse con los problemas que acucian a la sociedad.

Es ineludible, que en un mundo universitario jurídico tan interconectado y lleno de aristas, la clínica jurídica ha de ser el motor que permita dar empuje a ese engranaje de oportunidades y fortalezas. Pues, en definitiva, el estudiante ha de convertirse en ese mecánico experto en cuestiones legales, que sepa reparar las piezas que faltan y seguir dando vida a la universidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABANADES, M., BAENA, V., JIMÉNEZ, M., MARINA, E. “Diversificación metodológica y microproyectos para la formación integral del alumnado universitario”. In-Red 2017. III Congreso nacional de innovación educativa y docencia en red, pp. 470-483, 2017.
- ARRIBAS, J.M. “El rendimiento académico en función del sistema de evaluación empleado”. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 18, núm. 1, 2012.
- BAENA, V. Y PADILLA, V. “Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: la Fórmula UEM”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*.

- Número monográfico sobre ‘buenas prácticas docentes en la enseñanza universitaria’, vol. 10, 2012, pp. 199-214.
- BARRAGÁN, A. J., CEADA, Y., ANDÚJAR, J. M., IRIGOYEN, E., GÓMEZ, V. Y ARTAZA, F. “Una propuesta para la motivación del alumnado de ingeniería mediante técnicas de gamificación”, XXXVI Jornadas de Automática, 2-4 de septiembre, Bilbao, 2015.
- DE JUAN, M. D., GONZÁLEZ, E., PARRA, J. F., KANTHER, A. Y SARABIA, F. J. “Antecedentes del aprendizaje autorregulado del estudiante universitario de marketing”. Actas del XX Encuentro de Profesores Universitario de Marketing, 17-19 de septiembre de 2008, Gran Canarias.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. (dir). “Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior”, Ediciones Universidad de Oviedo, 2006.
- DE PRADA, M., CALLEJO, S., LÓPEZ DE LA OSA, P. “La clínica jurídica Villanueva: función social y pedagógica del aprendizaje del derecho”. *REDUCA*, vol. 5, núm. 1, 2014.
- DUEÑAS ZAMBRANO, K. I., VÉLEZ LÓPEZ, L. M., ZAMBRANO MENDIETA, J. E. “Cultura jurídica”. *Dominio de las Ciencias*, 3 (Extra 1), ISSN-e 2477-8818, 2017, pp. 362-363.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009). “Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional”. *REIFOP: Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (3), 2009, pp. 39-57.
- FIDALGO, A., SEIN-ECHALUCE, M.L., GARCÍA, F.J. “Aprendizaje Basado en Retos en una asignatura académica universitaria”. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, 25, 2017, pp. 1-8.
- GARCÍA AÑÓN, J. “La integración de la Clínica Jurídica en el proceso formativo de los juristas”. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12 (3), 2014, pp. 153-175.
- GARCÍA GONZÁLEZ, G. “Aprendizaje servicio virtual en ciencias jurídicas. Una aproximación a la modalidad de Street Law”. *La docencia del derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, 2020, pp. 301-312.
- GRIMALDO-MORENO, F. Y AREVALILLO-HERRÁEZ, M. “Metodología docente orientada a la mejora de la motivación y rendimiento académico basada en el desarrollo de competencias transversales”. *IEEE-RITA* vol. 6, núm. 2, 2011.
- GRIMES, R. “La educación jurídica clínica y el aprendizaje basado en problemas: ¿una formación con enfoque integral que cumple su propósito?” (Traducción de J. García Añón) *TEORDER*, vol. 15, 2014, pp. 34-66.
- GRIMES, R. “Aprendizaje basado en problemas y educación jurídica – un estudio de caso en aprendizaje experiencial integrado”. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 1, 2015, pp. 361-375.
- HALL, J. Y KERRIGAN, K.. “Clinic and the wider law curriculum”. *International Journal of Clinical Legal Education*, vol. 16, 2011, pp. 25-37.
- KISER, R. “Social Proficiency. In Soft Skills for the Effective Lawyer”. Cambridge: Cambridge University Press, vol. 4, 2017, pp. 137-186.
- KOLB, D.A.; BOYATZIS, R. E.; Y MAINEMELIS, C. “Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions”, en STERNBERG, R.J.; ZHANG, L.F. *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. Lawrence Erlbaum, 2000.
- MCQUOID-MASON, D. J. “Law Clinics at African Universities: An Overview of the Service Delivery Component with Passing References to Experiences in South and South-East Asia”. *Journal of Juridical Sciences*, vol. 9, 2008.

- MCQUOID-MASON, D. J., OJUKWU, E., & WACHIRA, G. M. “La Educación Jurídica Clínica en África Formación jurídica y trabajo comunitario” en BLOCH, F. S. (Ed.), *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social* (cap. 2, pp. 79-96). Valencia: Tirant lo Blanch, 2013.
- PALAZÓN-PÉREZ DE LOS COBOS, A.; GÓMEZ-GALLEGO, M.; GÓMEZ-GALLEGO, J.C.; PÉREZ-CÁRCELES, M.C Y GÓMEZ- GARCÍA. “Relación entre la aplicación de metodologías docentes activas y el aprendizaje del estudiante universitario”. *Bordón. Revista De Pedagogía*. vol. 63, núm. 2, 2011, 27-40.
- PRADA URIBE, J. E. “La transversalización de la clínica jurídica como estrategia de formación en el Programa de Derecho de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (Unab)”. *Prolegómenos*, vol. 24, núm. 48, 2021, pp. 23-39.
- RODRÍGUEZ YAGÜE, C. “Aprendizaje y servicio: la articulación de una clínica jurídica penitenciaria”. *Revista Docencia y Derecho*, vol. 16, 2020, pp. 41-58.
- ROMERO ARIZA, M. “El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas”. *Revista de Antropología Experimental nº 10. Especial Educación* , vol. 8, 2010, pp. 89-102.
- SÁNCHEZ, R. “Clínicas jurídicas, método clínico y los conflictos susceptibles de recibir tratamiento clínico”. *Revista Internacional de Pensamiento Político*, vol. 14, 2019, pp. 499-513.
- SÁNCHEZ, M.L., VELERDAS, A., ALCARAZ, A.B. “Estrechando el vínculo alumno-sociedad: la Clínica Jurídica como método de enseñanza práctica del Derecho”. IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: disseny de bones pràctiques docents en el context actual, 2011, pp. 2375-2390.
- VALVERDE BERROCOSO, V., CIUDAD GÓMEZ, A. “El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento”. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 1, 2014.

Capítulo 25. USO ACTUAL DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UN RETO PARA EL SECTOR EDUCATIVO

José Francisco Sanz Castaño

Profesor contratado en la Universidad Europea de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia artificial «en adelante IA» es una tecnología que ha llegado para quedarse, plantea una infinidad de posibilidades de las que la sociedad se puede beneficiar, entre ellas, la educación. Sin embargo, se trata de una tecnología disruptiva, que a pesar de ser utilizada en la actualidad dotando de ventajas y beneficios evidentes en el campo en el que sea utilizada, plantea una pluralidad de dudas, retos y problemas.

Nos encontramos en la era de los macro datos, una revolución tecnológica y digital que ha hecho que internet lo inunde todo, creándose de manera repentina una versión virtual de la actividad tanto personal como profesional o empresarial. Tal actividad deja un rastro de datos, de manera que es posible cuantificarlos evaluando con distintos fines la actividad del ser humano, permitiendo rastrearlo e incluso prever su actividad, este fenómeno se ha acuñado como datificación y afecta al sector educativo (MAYER y CUKIER, 2014, p. 55).

La RAE define la IA como la «Disciplina científica que se ocupa de crear programas informáticos que ejecutan operaciones comparables a las que realiza la mente humana, como el aprendizaje o el razonamiento lógico». En el desarrollo de la IA, en 2010 se produjo lo que se ha denominado *The big bang of deep learning* en lo concerniente al desarrollo de redes neuronales nutridas con una gran cantidad de datos (GONZÁLEZ y SILVEIRA, 2022, pp. 59-77). Estas últimas tratan de imitar el funcionamiento del cerebro humano, cuando a través de la combinación de la ciencia informática y la estadística se trata de solucionar problemas que emergen en el campo de la IA. Por subsiguiente, la IA constituye un subconjunto de *machine learning* y de los algoritmos de *deep learning* (MERINO RAMOS, 2020, pp. 46-47).

La IA no puede entenderse sin hacer referencia a estos últimos conceptos (SELMA PENALVA, 2022, pp. 10-11). El *machine learning* utiliza la estadística y algoritmos con la finalidad de atribuir a los ordenadores la capacidad de aprender tras procesar datos en una cantidad suficiente. En realidad, se basa en grandes cantidades de datos que facilitan la toma

de decisiones o la elaboración de predicciones. Por tanto, en el aprendizaje automático se aprende con la exposición a datos, cuanto mayor sea la exposición de datos, mayor será la funcionalidad de la herramienta.

Respecto a la capacidad de tomar decisiones por parte de estos novedosos instrumentos tecnológicos, MARCOS CARDONA, menciona el supuesto consistente en que las tecnologías de la información y de la comunicación se utilicen para conformar un proceso que suponga que en la toma de decisiones se evolucione de una “computadora archivo” a una “computadora funcionario” que tome por ella misma las decisiones en cuestión (MARCOS CARDONA, 2022, P. 132). Aunque también es cierto, que, pese a que la decisión de manera singular sea adoptada por el instrumento tecnológico, en la programación inicial, realizada por el sujeto humano, se habrá configurado a la computadora con los parámetros que esta debe atender en el proceso de toma de decisiones, lo cual, permite aseverar que la voluntad humana está presente en la toma de decisiones autónoma de la computadora.

La IA se constituye como una tecnología efectiva en el campo en el que sea utilizada, no son pocos los usos que se le puede dar en concreto en el sector educativo. Por ejemplo, con la finalidad de sintetizar grandes cantidades de información, gestión administrativa, evaluaciones, tutorías de alumnos, etc. Por tanto, el uso de las bases de datos es esencial para la IA, con la finalidad de expresar al máximo el análisis de datos desarrollado por la IA es esencial la utilización de otras tecnologías disruptivas, como el *Bigdata*, que se vale de disciplinas técnicas como la estadística, mediante la que se gestionarán los datos con más eficiencia. Que se valdrán de algoritmos de aprendizaje automático e instrumentos de visualización para una comunicación eficiente con los sujetos que debe tomar decisiones.

Sin embargo, la IA se enfrenta a grandes retos que se deben solventar con la finalidad de expresar el potencial de tal tecnología. Como el marco jurídico aplicable, y en concreto en la educación, su posible deshumanización o bien la utilización de la IA con fines de engaño.

2. BENEFICIOS DE LA IA EN EL SECTOR EDUCATIVO

Tras una reticencia inicial hacia el uso de la IA, en el ámbito de la educación, la IA se ha convertido en un medio utilizado y valorado en el entorno educativo actual. Implica una mejora en el sector de la educación por facilitar el acceso a ingentes cantidades de información. Además, se trata de un medio bidireccional, en caso de que el sujeto que accede a la IA, no comprenda o quiera obtener matices, puede desarrollar un diálogo con el instrumento de IA con la finalidad de obtener la información precisa.

Como adelantábamos, uno de los principales instrumentos que usan la IA generativa es ChatGPT, se trata de un medio que puede ser utilizado por los gestores académicos de los centros de enseñanza. ChatGPT se ha constituido como un medio exitoso precisamente por su dinámica de funcionamiento, en la que mediante un formato intuitivo de chat se sigue una estrategia comunicativa en la que se formulan preguntas simulando una conversación. Gracias a un modelo de lenguaje basado en GPT se usa una base de datos conformada por millones de parámetros de texto que comprende noticias, libros, artículos. ChatGPT puede ser utilizado en análisis de datos y seguimiento del rendimiento en calificaciones o asistencia a clase. Identificando patrones preestablecidos con la finalidad de detectar estudiantes que tienen necesidades especiales, o bien, a estudiantes especialmente talentosos en áreas concretas. Siendo por tanto un medio idóneo para orientar a los alumnos respecto a sus futuras carreras profesionales. Puede, además, proveer asistencia virtual para los estudiantes y dar información relativa a cuestiones administrativas.

Por tanto, la inteligencia artificial puede actuar en beneficio de las instituciones educativas. En el contexto actual, en el que los distintos agentes sociales se ven sobrepasados por la revolución tecnológica, la institución universitaria no es una excepción. Estas, están concebidas, y siguen funcionando de manera primordial de acuerdo a un sistema educativo que pretende dar respuesta a una problemática de falta de información por la que el alumno acude a la Universidad (FLORES, VIDAL y GARCÍA-PEÑALVO, 2024, p. 15). Sin embargo, el escenario ya ha cambiado, porque mediante la revolución tecnológica y la digitalización, el usuario normal y cualquier alumno con conocimientos informáticos mínimos dispone de abundante información que debe filtrar con la finalidad de decidir cuál es la vía de aprendizaje más apropiada.

Sería precisamente en esta última función donde el docente puede utilizar los medios tecnológicos existentes, dado que su alto conocimiento técnico en la materia podría permitir al alumno seguir un programa de aprendizaje fiable a través del uso de la IA. No existe una solución milagrosa para los problemas de la educación y lo que está claro es que el papel del docente es esencial para poder integrar estas tecnologías de IA de forma adecuada (PRENDES y SERRANO, 2016, pp. 6-17). En el corto plazo, la IA no entraña un riesgo real que determine que el oficio de docente vaya a desaparecer para los seres humanos, sin embargo, sí va a determinar que estos tengan que adaptarse a la nueva realidad tecnológica aprendiendo habilidades nuevas y diseñando métodos de enseñanza en los que los instrumentos tecnológicos tengan su valor. La IA no dispone de la comprensión o creatividad que provenga del mundo real, consecuentemente, su papel en la educación tiene que ser entendido como una ayuda para respaldar el aprendizaje (FLORES, VIDAL y GARCÍA-PEÑALVO, 2024, p. 27).

Las nuevas tecnologías se están implementando con la finalidad de poner en marcha mejoras, y el sector educativo no iba a ser una excepción. El uso de la IA obliga a replantearse los medios tradicionales mediante los que se imparte el conocimiento, ya que ofrecen una alta capacidad de almacenamiento y de procesamiento de información que se puede poner al servicio de los docentes en las aulas.

Asimismo, la IA permite una personalización del aprendizaje, por facilitar el análisis de datos o por implicar un avance para el análisis de los mismos, favorece una mejora en la administración escolar y el análisis de datos educativos.

Son múltiples los beneficios que puede ofrecer la IA, por ejemplo, y como adelantábamos, detectando a alumnos en riesgo de fracaso escolar, permitiendo así ofrecer soluciones personalizadas con la finalidad de adaptar programas específicos para tales alumnos, de manera que se les permita revertir la situación. Igualmente, serviría para detectar en qué áreas específicas son especialmente válidos algunos alumnos, y que así, se pueda explotar de manera particular su potencial. El abanico de utilidades es realmente amplio, por ejemplo, tutorías mediante asistentes virtuales, personalización de rutas de aprendizaje o métodos de evaluación individualizados.

Sumado a la digitalización, la IA permite poner la educación a disposición de una gran variedad de usuarios que en muchas ocasiones se pueden encontrar en situación de exclusión. Recordemos que ODS 4 consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Personas con escasos recursos, que no puedan acudir a centros de formación pueden disfrutar de programas impartidos mediante plataformas abiertas, y mediante el uso de estas novedosas técnicas podrán recibir formación específica y adaptada. La IA tiene la capacidad de hacer frente a grandes problemas de la educación, de desarrollar prácticas de enseñanza y aprendizaje innovadoras.

La UNESCO en el documento « Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación» menciona que la falta de regulaciones nacionales sobre IAGen en la mayoría de los países deja desprotegida la privacidad de los datos de los usuarios y a las instituciones educativas, que se encuentran en gran medida, sin preparación para validar las herramientas. Revela, por un lado, la necesidad de crear un marco regulatorio, y por otro, requiere un uso humanístico de la IA al servicio de la educación, y especialmente, de aquellas personas que se ven excluidas de los cauces que con carácter ordinario se ponen al servicio de la sociedad en los respectivos países.

Por otra parte, a los docentes les puede ofrecer información relativa a cuestiones pedagógicas, establecimiento de estrategias de enseñanza o gestión académica. Asimismo, la IA puede ofrecer instrumentos didácticos que sirvan para realizar presentaciones con más eficiencia, sistemas de edición de foto, vídeo y audio personalizado, o metodologías de

trabajo que consistan en el resumen de textos largos con la finalidad de facilitar su examen y comprensión.

Permite la creación de avatares que sirviéndose de potentes bases de datos y la teoría de juegos, sean capaces de simular docentes creando profesores virtuales. Consecuentemente, parece evidente que la docencia no puede quedar aislada de este nuevo fenómeno, y que los docentes deben implantar métodos de trabajo que combinen lo mejor del trabajo docente tradicional, y lo mejor de los instrumentos que han traído las tecnologías disruptivas, entre ellas la IA.

3. RETOS A LOS QUE TIENE QUE HACER FRENTE EL SECTOR EDUCATIVO EN LA APLICACIÓN DE LA IA

La IA «generativa», que es precisamente la «G» de GPT, se refiere a la creación de texto, música, vídeos, audio, etc. al servicio de los usuarios, con diferentes finalidades y para crear contenido. Mediante el uso del aprendizaje automático se utilizan patrones y las interacciones de datos con contenido creado por personas. Como con la inmensa mayoría de descubrimientos, se puede poner al servicio de intereses beneficiosos para la sociedad, en este caso, para la educación, aunque también puede ser utilizada con fines de engaño.

Existe un temor real, sobre el uso indebido de la IA, por ejemplo, a través de chatGPT, en la realización de trabajos o estudios (SHAHRIAR y HAYAWI, 2023, p. 12). Por ello, algunos autores, han propuesto contramedidas para que las bondades del uso de la IA no se vean enturbiadas por el plagio u otros usos indebidos de la IA. Por ejemplo, mediante plataformas de integridad académica, como Turnitin, detectando si un texto se ha generado únicamente usando IA (FERGUS, BOTHÁ y OSTOVAR, 2023, p. 2).

Se plantea un nuevo mundo respecto a cómo debería funcionar la IA aplicada a la educación, incluso se plantean cuestiones relativas a la humanización de los dispositivos robóticos que pudieran hacerse cargo de la educación. Se trata de un campo inexplorado sujeto a nuevos escenarios que plantean dudas que es necesario abordar con cautela. Por ejemplo, en lo relativo a dudosas actitudes, como prejuicios, que pueden ser desarrolladas en la interacción por el dispositivo robot-educador con sus alumnos. Por lo cual, entendemos que la labor de programación del ser humano es esencial, implantando parámetros en el robot que lo alejen en su aprendizaje experiencial de adquirir tales conductas.

Pese a que la experiencia docente tiene como fin principal la transferencia de conocimientos, la educación, tradicionalmente ha implicado que los seres humanos interactúen y socialicen, habiendo una transferencia de conocimiento basada en la experiencia del docente. Por una parte, con una IA autónoma el alumno no podrá tener acceso a una experiencia «real», sino que obtendrá información de bases de datos, prescindiendo de una experiencia social experiencial de un ser humano, que puede enseñar

más allá de información contenida en bases de datos. Y esto no afecta únicamente a la relación del alumno con el docente, sino también con el resto de alumnos, ya que tradicionalmente, los alumnos discuten entre sí sobre cuestiones que serán debatidas en el aula. Si los alumnos cuentan con un instrumento como la IA en el que confían a ciegas, pueden no proceder, a debatir cuestiones del aula con sus compañeros, sino que directamente preguntarán al instrumento de IA.

Recordemos que la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Posteriormente, mediante la socialización secundaria se introduce al individuo en nuevos roles y situaciones de su sociedad, concretamente en «submundos institucionales» dependientes de la estructura social y la división del trabajo. En estos contextos hay pautas de comportamiento generalizados o también los denominados «roles», que implican la existencia de conocimientos tácitos, rituales, mitos legitimadores, semánticas propias. De manera que, el docente con experiencia vital en el mundo real, como ser humano, siempre ha tratado de transmitir tales elementos sociales a los alumnos que, en principio, aún no han dado sus primeros pasos profesionales. Los instrumentos de IA adolecen de tal conocimiento experiencial real.

Asimismo, también se plantean otras dudas, porque el aprendizaje puede ser rápido pero superficial. Al tratarse de una herramienta que responde automáticamente las preguntas de los alumnos, estos, ante el abuso de la IA y con la finalidad de obtener respuestas rápidas, prescindiendo del análisis crítico e independiente, y de la creatividad, pueden dejar de desarrollar precisamente ese espíritu crítico a largo plazo. Por ello, la herramienta de IA se debe utilizar en el aula bajo supervisión del docente, y este, debería incentivar el análisis crítico llevado a cabo por los alumnos más allá de la IA.

Igualmente, la IA puede ofrecer información incompleta, aunque con verosimilitud aparente, lo cual lleva a un aprendizaje incompleto o erróneo. Respecto a esta última cuestión, la falta de información puede no afectar únicamente al contenido de la misma, también a su autoría, lo cual puede implicar una vulneración de derechos de autor. Parecería que se deberían adoptar medidas tendentes a proteger a los autores de las distintas obras que constituyen base de datos de los instrumentos de IA. Y, por otra parte, mientras estos instrumentos no sean capaces de ofrecer información completa y confiable, es necesaria la supervisión del uso de la IA en las aulas por parte de los docentes como especialistas en la materia.

4. REFLEXIONES FINALES

Posiblemente, únicamente estemos presenciando lo que correspondería a la punta de un iceberg en cuanto al potencial que la IA puede ofrecer, y a pesar de que se trata de una

tecnología disruptiva que puede aportar mucho más, ya se plantean dilemas a los que los poderes públicos, instituciones docentes y los mismos profesores deben hacer frente.

Emergen cuestiones generales que afectan a la IA aplicada a todos los campos, sin ser el educativo una excepción, por ejemplo, la necesidad de crear marcos jurídicos relativos al uso de la IA abarcando las cuestiones conflictivas y los problemas que puede suscitar.

Es evidente que los instrumentos de IA ofrecen ventajas, como es el acceso a ingentes cantidades de información, o la posibilidad de facilitar un acceso más universal a la educación a sectores de la población que encuentran dificultades para hacerlo por los medios tradicionales. O la posibilidad de implantar patrones que permitan que, mediante esta tecnología disruptiva se pueda identificar a alumnos con dificultades generales, o bien en campos específicos. Así como también lo contrario, con talentos específicos y de más difícil detección por medios tradicionales, posibilitando la implementación de programas educativos específicos que permitan a estos alumnos desarrollar todo su potencial. Obteniendo, de esta manera, un programa educativo concreto que les permitirá disfrutar una educación más eficiente, todo ello, más allá de programas educativos generales y tradicionales que son más rígidos ofreciendo menos posibilidades de adaptación.

Existen por tanto, una serie de retos a los que se debería hacer frente con carácter previo a un desarrollo a gran escala de la IA. Entre ellos, el establecimiento de planes de acción por parte de las autoridades públicas educativas, que traten de corregir ciertas deficiencias en la educación que pueden aparecer ante un uso descontrolado de la IA.

La deshumanización de la educación por el uso de IA sin un control ejercido por especialistas docentes puede ser una de las cuestiones a abordar. Como hemos mencionado, las soluciones rápidas que aporta la IA a los estudiantes pueden causar que estos prescindan de interactuar con el resto de alumnos o con el mismo docente. Por subsiguiente, se hace necesaria la acción del docente en el aula, dado que un instrumento autónomo de IA no es capaz de ofrecer respuestas desde una experiencia humana en el mundo real, sino que, únicamente accede a una base de datos. Parte de la socialización se lleva a cabo en las aulas, y es esencial que los docentes sean capaces de transmitir claves reales de su experiencia a las que han podido acceder precisamente por haber ejercido su desempeño profesional y humano en un determinado sector profesional.

Por otra parte, la acción de profesionales técnicos expertos en este tipo de tecnologías también es necesaria en su labor de programación de la IA autónoma. Al tratarse de un instrumento educativo que ofrece información bidireccional y una forma de comunicación en la que una máquina puede aprender en base a su experiencia en el aula, esta, debe programarse de manera que se evite cualquier tipo de comportamiento que se aleje de la completa actitud íntegra que sería ejercida por un buen docente, lejos de prejuicios o estereotipos.

Existen otras acciones convenientes, como puede ser la de implantar sistemas de detección de plagio por parte de las plataformas de integridad académica. O bien, implementar acciones de protección de los autores de la información que opera en las bases de datos de los instrumentos de IA. Así como también, adoptar medidas que permitan asegurar que la información ofrecida por parte de tales instrumentos sea completa y confiable.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERGUS S., BOTHAM M., OSTOVAR M., «Evaluating academic answers generated using ChatGPT», *Journal of Chemical Education*, 2023.
- GARCÍA PEÑALVO F.J., LLORENS-LARGO F., VIDAL J., «La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa», *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, Vol. 27, N° 1, 2024.
- GÓMEZ-LEÓN, M.I. ¿Tramposo e injusto? Entonces, es humano. Robots sociales educativos y ética sintética, *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, N° 27, 2024.
- GONZÁLEZ CONZÁLEZ R. A., SILVEIRA BONILLA, M. H. «Educación e Inteligencia Artificial: Nodos temáticos de inmersión». *EduTec: Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 82, 2022.
- MARCOS CARDONA, M., Las actuaciones administrativas automatizadas tributarias, en Coordinadores: GARCÍA MARTÍNEZ, A., MARCOS CARDONA, M., SELMA PENALVA, V., en *La digitalización de la economía y la innovación tecnológica en la Administración tributaria: de la eficiencia en la aplicación de los tributos a la protección de los derechos y garantías de los contribuyentes*, Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 2022.
- MAYER V., CUKIER K. Big Data: A revolution that will transform how we live, work, and think. USA: Eamon Dolan/Mariner Books, 2014.
- MERINO RAMOS, I., «¿Qué hay detrás de Siri o Alexa? Inteligencia artificial aplicada a la empresa», *AUSAPE*, 2020.
- PRENDES ESPINOSA, M. P., SERRANO SÁNCHEZ, J. L. «En busca de la Tecnología Educativa: La disrupción desde los márgenes». *RiTE: Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, pp. 6-17, 2016.
- SELMA PENALVA, V., «La aplicación de herramientas de inteligencia artificial en las actuaciones de la administración tributaria: ¿cómo afecta a los derechos y garantías de los obligados tributarios?» en Coordinadores: GARCÍA MARTÍNEZ, A., MARCOS CARDONA, M., SELMA PENALVA, V., en *La digitalización de la economía y la innovación tecnológica en la Administración tributaria: de la eficiencia en la aplicación de los tributos a la protección de los derechos y garantías de los contribuyentes*, Instituto de Estudios Fiscales, Madrid, 2022.
- SHAHRIAR, S., HAYAWI, K., «Let's have a chat! A Conversation with ChatGPT: Technology, Applications, and Limitations», *arXiv:2302.13817*, 2023.
- UNESCO, Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación, recurso de internet, consultado 16 de abril de 2024 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000389227>.

Capítulo 26. ¿HACIA DÓNDE SE DIRIGE LA CERTIFICACIÓN DIGITAL DOCENTE?

José Francisco Sanz Castaño

Profesor contratado en la Universidad Europea de Valencia

1. REVOLUCIÓN DE LA FORMACIÓN VIRTUAL

Por todos es sabido que la crisis vivida por el coronavirus implicó forzar una adaptación en los distintos sectores sociales, de manera que se pudiera seguir con la vida diaria en aquellos casos en los que hubiera medios que así lo permitieran. Ese es precisamente el caso de la educación, que mediante la transformación digital y el uso de las clases virtuales permitió seguir con la actividad educativa. Hubo un salto cualitativo en lo que a transformación digital se refiere (SÁNCHEZ VERA, 2022, p. 2). Sin embargo, en la actualidad, y habiendo dejado atrás la pandemia nos encontramos frente a un escenario que en ocasiones implica olvidar lo ocurrido y continuar desde la vida prepandemia. Sin embargo, eso podría ser un error, al menos para las instituciones que no adapten de manera definitiva la transformación digital a su hoja de ruta.

Precisamente por el avance de las nuevas tecnologías, y, dado que en la pandemia tanto docentes como alumnos tuvieron que hacer una formación express en competencias digitales. Es cierto que inicialmente por la situación sobrevenida que aconteció por la pandemia, el desenvolvimiento de la formación virtual se llevó a cabo en un contexto de necesidad sin preaviso previo, y por tanto, sin posibilidad de preparación. Sin embargo, incluso sin preparación específica en un escenario pandémico, y en un contexto de necesidad creado por las restricciones en la movilidad, los docentes y alumnos consiguieron seguir con los programas educativos.

Desde entonces, el progreso en la calidad de la formación digital, ha conseguido crecer exponencialmente. Superando la concepción que consiste en considerarla como una formación de segunda clase, ya que, de hecho, sin ella, la educación en período de pandemia hubiera quedado en suspensión temporal mientras no hubiera sido posible reunir físicamente en aulas a docentes y alumnos.

Por tanto, parecería que estamos ante un cambio de paradigma en lo que al uso de las nuevas tecnologías se refiere. Pese a algunas posturas tecnofóbicas no cabría una marcha atrás, aunque también es cierto que se hace necesario el estudio profundo y continuo de las posibles deficiencias que estas pueden implicar en el campo de la educación, y de cómo solventarlas. Consecuentemente, el docente debe incorporar habilidades digitales específicas que le permitan hacer frente a estos nuevos retos(CASERO BÉJAR y SÁNCHEZ VERA, 2022, p. 247).

Tal adaptación no pasa únicamente por contar con la tecnología, sino que sería conveniente reformular algunos planteamientos básicos de la disciplina, dado que la innovación en Tecnología Educativa implica más aspectos a parte de la formación técnica, y puede aplicarse también en áreas como la investigación o la gestión.

Contar con un marco de financiación público es una cuestión importante, sin embargo, también se debería tener en cuenta que la certificación debería hacerse de acuerdo a criterios y medidas efectivas de acuerdo a planes estratégicos y concretos implementados por las distintas instituciones. Ya que, podría ocurrir que nos encontráramos en un contexto de avance tecnológico, en el que, a pesar de la existencia de estas, por la falta de adecuación de los planes de implantación de las nuevas tecnologías, podrían no utilizarse convenientemente con una finalidad educativa. Los mismos docentes podrían verse incapaces de explotar todos los beneficios que estas pueden aportar, o bien, podrían no ponerse en marcha estrategias capaces de corregir las deficiencias que en ciertos campos pueden aparecer al tratar de implementar las tecnologías aplicadas a la educación(SÁNCHEZ VERA, 2022, pp. 2-3).

De ahí, la importancia de la creación de un espacio de información uniforme en un sistema educativo a escala nacional que sea el resultado de la integración de los entornos de tecnología de la información de las instituciones educativas SIKORA, SKOROBASHATSKA, LYKHODIEIEVA, MAKSMENSKO, TSEKHMISTER, 2023, pp. 254-255).

2. UTILIZACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA DOCENCIA

La utilización de tecnologías digitales en el plano educativo se puede desarrollar en base a una pluralidad de acciones concretas, por ejemplo, diseñando actividades en las que los alumnos puedan aportar comentarios mediante blogs personales o de grupo. La utilización de los blogs virtuales, se está expandiendo con fuerza, ya que no son pocos los docentes y académicos de prestigio que inician su actividad como bloggers, abordando temas de gran importancia. O bien, revistas de alto impacto que, de manera paralela a su actividad editorial y divulgativa, inician blogs en los que publican artículos «virtuales» de autores igualmente importantes.

Asimismo, se pueden difundir noticias, información o actualidad a través de las redes sociales. Conviene superar la concepción consistente en considerar las redes sociales como instrumentos que sirven únicamente para interactuar con fines personales. Es posible incorporar a la estrategia docente redes sociales con plataformas que sean constituidas específicamente con fines docentes. En las cuales, los alumnos puedan plantear preguntas públicas en foros de discusión, donde puedan interactuar y, además, el docente pueda publicar anuncios públicos.

Por otra parte, consideramos relevante que este tipo de instrumentos en los que no hay ningún tipo de encuentro físico, se deben utilizar de manera que no perjudique la interacción entre alumnos y con el docente. De manera que el docente deberá tener en cuenta que cuando no sea posible la interacción en persona, es conveniente que se puedan llevar a cabo, al menos, encuentros virtuales mediante video llamadas, que permitan el correcto desenvolvimiento de las relaciones entre los distintos actores del aula.

También se pueden utilizar portafolios electrónicos para la evaluación, facilitando esta acción docente. Solicitar informes, ensayos, artículos, etc., mediante herramientas de gestión de citas, o programar actividades mediante simuladores virtuales. O usar mapas conceptuales o pizarras interactivas con la finalidad de facilitar la asimilación de contenidos.

Hay acciones interactivas, que permiten la participación de los estudiantes en clases colectivas, tanto online como presenciales, que se valen de los mismos móviles de los alumnos haciendo encuestas o test en el aula mediante aplicaciones para teléfonos móviles. De manera que se favorece de una manera dinámica la participación de los mismos en juegos instructivos aumentando la atención en clase, pudiendo establecer un sistema de recompensas que favorezca o motive a los alumnos en el aprendizaje de la materia. En el mismo sentido, se pueden utilizar laboratorios remotos, que constituyen una herramienta tecnológica, y que aglutina software y hardware, permite a docentes y estudiantes realizar, a través de medios digitales, sus casos prácticos de la misma manera que si estuvieran en un laboratorio tradicional.

La evaluación de actividades o prácticas se puede realizar sin necesidad de portar las mismas en hojas de manera física, y se puede evaluar mediante software anti plagio, si el trabajo presenta alguna irregularidad al respecto.

En lo relativo a la evaluación, los instrumentos tecnológicos digitales permiten redactar y realizar exámenes en la plataforma virtual. Mediante la asignación de una serie de parámetros que suelen ir asignados tanto a software como hardware, se puede controlar mediante cámaras web que los alumnos no realicen actividades fraudulentas de copia en la realización de exámenes, o bien, se puede controlar si el alumno ha accedido a contenidos web durante el examen.

De manera compatible con el desarrollo síncrono online de la clase, o bien, en un contexto de docencia presencial se puede utilizar la plataforma virtual con el objeto de enviar vídeos aclarativos a los alumnos, o facilitar la interacción fuera del aula mediante aplicaciones para teléfonos móviles (MARCELO, C., YOT-DOMÍNGUEZ, 2019, p.980).

Por tanto, se hace necesario invertir en formación tecnológica de los docentes y alumnos, así como llevar a cabo otras acciones para la mejora de la docencia adaptando el modelo de formación a esta nueva realidad producto de la evolución tecnológica. Respecto a esta última cuestión, el profesorado universitario presenta resistencias a la adaptación a nuevas tecnologías, llegan a tal conclusión tras un proceso de investigación basado en entrevistas (TORREGO y FERNÁNDEZ, 2022, p. 5). Se identifican siete barreras fundamentales para la capacitación del docente universitario en tecnologías digitales la tecnofobia, la falta de tiempo, la falta de planificación, la falta de incentivos, la falta de evaluación, la saturación laboral y el modelo de acreditación universitaria. A estas barreras (CABERO y MARTÍNEZ, 2019, pp. 250-263) añaden la utilización de modelos conceptuales de formación no adecuados.

Una de las desventajas que ha presentado la formación virtual ha sido la producción de cierto cansancio y frustración en los estudiantes ante el uso excesivo de clases mediante sistemas de videoconferencia. Lo cual genera en la función transmisora de información, una sobrecarga de trabajo en los alumnos, generando el efecto contrario al requerido. Razón por la cual, el docente que prepara programas de formación de e-actividades debe adoptar una estrategia pedagógica diferente. Cuando se programa la actividad fundamentada en contenidos el estudiante entra en un rol pasivo, dependiendo de lo que le indique el docente y se fomenta el aprendizaje individual potenciando el ejercicio de la memoria. Si, por el contrario, se programa una actividad basada en el seguimiento de e-actividades por parte de los estudiantes, se guía al alumno hacia una participación activa, aumentando su capacidad de decisión y acción facilitándose el aprendizaje colaborativo.

Consecuentemente, el docente, debe tener en cuenta estos distintos efectos en la programación de su estrategia docente, con la finalidad de conseguir el éxito en la formación de sus alumnos.

Existen otras cuestiones que han sido ampliamente analizadas, como la brecha digital entre los alumnos pertenecientes a clases sociales menos pudientes, que genera efectos negativos en determinados alumnos que no tienen acceso a medios informáticos como ordenadores o tablets (SÁNCHEZ RACIONERO, VALENCIA RUDAS, MUÑOZ LÓPEZ, FERNÁNDEZ GARCÍA, MOMOITIO GUERRERO, GUERRERO RAMÍREZ, 2023, pp. 303-305). Con la finalidad de solventar las dificultades que pueden tener clases menos pudientes al acceso a medios digitales, es conveniente la implementación

de políticas inclusivas que favorezcan que se puedan facilitar tablets u ordenadores, o acceder a condiciones de financiación ventajosas.

3. COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Resulta evidente que la competencia digital es una cuestión de relevancia en el ámbito docente, y que es conveniente su armonización, dotando de descripciones y guías que puedan ser utilizadas con objeto de formación y en procesos de evaluación y acreditación. A tales efectos la UNESCO publica el «Marco de competencias de los docentes en materia de TIC» y en el ámbito español aparece en 2012 el «Marco Común de Competencia Digital Docente». En enero de 2022 se publicó el Marco de Referencia de la competencia digital docente (MCCDD) aprobado en el BOE del 16 de mayo de 2022, dentro de la Resolución de 4 de mayo de 2022, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Con posterioridad resultó el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre la certificación, acreditación y reconocimiento de la competencia digital docente publicado el 12 de julio de 2022, que permite acreditar la competencia digital docente «en adelante CDD» según el MCCDD. Con la finalidad de complementar el texto publicado en el BOE dotando un apoyo que promueva la comprensión e interpretación de la aplicación práctica del MRCDD, se lanza el informe de la ponencia que confeccionó el marco, que abarca explicaciones de cada una de las áreas y competencias, con ejemplos de los indicadores diferentes tipos de enseñanzas y etapas educativas.

El marco de referencia de la competencia digital docente, fundamentándose en el *DigCompEdu*, como marco a nivel comunitario, pretende dotar de herramientas para reflexionar sobre las competencias digitales que deben tener estudiantes y docentes. Y se remarca que el documento debe utilizarse como instrumento para el diseño de sus políticas educativas con el fin de mejorar la competencia digital del profesorado y contribuir al buen hacer en los centros docentes.

Se integran de manera principal cinco áreas competenciales que serían: la Información y alfabetización informacional, la comunicación y colaboración, la creación de contenidos digitales, la relativa a la seguridad, y por último la relativa a la resolución de problemas.

4. DIGCOMPEDU Y LA CERTIFICACIÓN DIGITAL DOCENTE

El Marco Europeo para la Competencia Digital de los Educadores (DigCompEdu) tiene su razón de existencia en la creencia de la necesidad de un conjunto de competencias digitales específicas para la profesión docente en el contexto de la evolución o mejora tecnológica aplicada a las aulas.

El marco DigCompEdu define las competencias digitales específicas para educadores proponiendo veintidós competencias elementales organizadas en seis áreas (figura 1). El área 1 se destina a un entorno profesional genérico de los educadores en las relaciones profesionales con compañeros, estudiantes, padres y otros intervinientes el desarrollo de actividad docente. El área 2 contiene las competencias necesarias para utilizar, crear y compartir contenidos digitales relativos al aprendizaje de manera eficiente. El área 3 abarca la gestión y coordinación del uso de las tecnologías digitales. El área 4 se refiere al uso de estrategias digitales en el ámbito de la evaluación. El área 5 aborda las posibilidades que las tecnologías digitales ofrecen focalizando en el estudiante. Por último, el área 6 detalla las competencias pedagógicas específicas que se requieren para facilitar la adquisición y desarrollo de la competencia digital de los estudiantes.

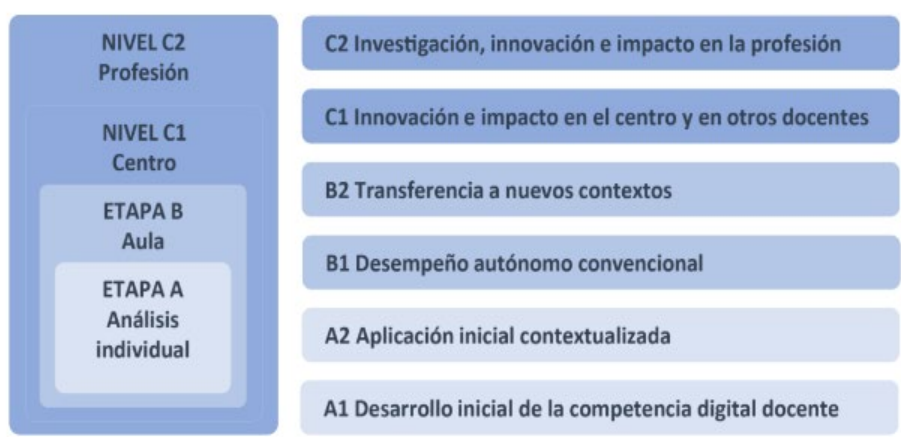


FIGURA 1: EL MARCO DIGCOMPEU. © UNIÓN EUROPEA.

El objeto de este marco es describir las competencias digitales de cualquier docente de las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, tomando como referencia las funciones docentes establecidas en su Artículo 91. Afecta a las distintas etapas de su desarrollo profesional, abarcando cualquier materia, así como enseñanza que se imparta. De manera que posee un carácter general afectando a funciones docentes como, entre otras de las enumeradas en el artículo 91, la programación y la enseñanza de las áreas, materias, módulos o ámbitos curriculares que tengan encomendados los docentes, la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza. La tutoría

de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. La actividad de investigación, o la coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. El nuevo MRCDD establece 6 áreas que incluyen un total de 23 competencias (Figura 1).

Desarrolla un nuevo modelo de progresión, basado en las distintas fases de desarrollo profesional, que se constituyen como criterio para establecer los distintos niveles imagen del nuevo diseño de modelo de progresión.



El desarrollo de esta competencia digital determina que el profesorado deberá conseguir una competencia digital eficiente, para después, ser capaz de que los alumnos adquieran tales competencias a través de la enseñanza.

El proceso de enseñanza no implica únicamente la capacidad de transmitir a los alumnos las capacidades suficientes como para desenvolverse profesionalmente y utilizarlas, sino que, además se debe transferir un conocimiento holístico, que permita a los alumnos entender de manera general cómo funciona el nuevo mundo digital.

(PRENDES, PORLÁN y SÁNCHEZ, 2018, p. 13) ofrecen un modelo de competencia digital del profesorado que tiene en cuenta cinco dimensiones: técnica, informacional/comunicativa, educativa, analítica y socioética, y tres ámbitos de aplicación: docencia, investigación y gestión. En línea con lo que veníamos mencionando con anterioridad argumenta que la competencia digital docente no solo implica el conocimiento de las tecnologías, también abarca su capacidad efectiva de selección e integración curricular de dichas tecnologías en su labor docente.

5. REFLEXIÓN FINAL

Las instituciones universitarias requieren de docentes predispuestos a mejorar sus competencias digitales, lo cual, requiere la existencia de planes estratégicos eficientes.

Los indicadores de logro indicados por el marco del BOE deben acogerse a criterios realistas, y las afirmaciones sobre desempeño deben ser claras, facilitando la comprensión de lo que se va a demandar. Los cursos masivos facilitados por las administraciones deben ser apropiados, implicando una formación real, no constituyéndose únicamente para los docentes como un escollo a salvar para adquirir la certificación pretendida. Así como los exámenes realizados por las Comunidades autónomas deben ser coherentes, evaluando las competencias digitales de acuerdo a criterios apropiados.

Por otro lado, los formadores, deberían tener formación digital fiable, habiendo desarrollado estudios en materias relacionadas con la temática en la que van a impartir conocimiento. Asimismo, se supone que cuando se crea un plan y un marco de actuación se pretende una finalidad u objetivos concretos, y de momento, no se han especificado estos respecto al susodicho certificado.

No son únicamente los docentes los afectados por las medidas contempladas en tales planes, y se hace necesario un adecuado plan estratégico que consiga fusionar de la manera más conveniente los aspectos más positivos del mundo digital y el analógico aplicado a la docencia, de manera que tal sinergia, permita, con eficiencia, lograr que la docencia sea lo mejor posible para los alumnos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CABERO L., MARTÍNEZ A., «Las tecnologías de la Información y Comunicación y la formación inicial del profesorado. Modelos y competencias digitales. Profesorado», *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 23(3), 2019.
- CASERO BÉJAR M.O., SÁNCHEZ VERA M.M., «Cambio de modalidad presencial a virtual durante el confinamiento por Covid-19: percepciones del alumnado universitario», *RIED.Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 25(1).
- MARCELO, C., YOT-DOMÍNGUEZ, C., «From chalk to keyboard in higher education classrooms: changes and coherence when integrating technological knowledge into pedagogical content knowledge», *Journal of Further and Higher Education*, 43(7), 2019.
- PRENDES ESPINOSA, M.; PORLÁN, I. G. y SÁNCHEZ, F. M., «Digital competence: A need for university teachers in the 21st century», *Revista de Educación a Distancia*, 56, 2018.
- SÁNCHEZ RACIONERO, R., VALENCIA RUDAS, V., MUÑOZ LÓPEZ, A., FERNÁNDEZ GARCÍA L., MOMOTIO GUERRERO A., GUERRERO RAMÍREZ C., «La educación digital vista por chicos y chicas», *Sociedad e Infancias*, 2023.
- SÁNCHEZ VERA M.M. «Los desafíos de la Tecnología Educativa The challenges of Educational Technology», *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa* N° 14, 2023.

SIKORA Y., SKOROBACHATSKA O., LYKHODIEIEVA, MAKSMENSKO A., TSEKHMISTER Y., «Informatization and digitization of the educational process in higher education: main directions, challenges of the time», *Revista Edumeb*, 17(2), 2023.

TORREGO A.; FERNÁNDEZ B., Tendencias didácticas y tecnológicas en un contexto de pandemia y pospandemia COVID-19. Documentos de trabajo Fundación Carolina, n° 68, 2022.

Capítulo 27. EL FOMENTO DE LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO INNOVADOR EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO

Vanesa Sánchez Ballesteros

Profesora Sustituta Interina del Área de Derecho Procesal de la Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje en la actualidad se ve influenciado por una variedad de factores que van más allá del individuo receptor y abarcan tanto los contextos de origen como los canales de transmisión. La predisposición de ambos sujetos, tanto emisor como receptor, juega un papel crucial en la eficacia del aprendizaje formativo y en el logro de los objetivos planteados. Por lo tanto, la presencia de motivación en ambas partes es fundamental para garantizar una conexión exitosa.

Este trabajo de innovación docente se fundamenta en el estudio y la aplicación de la motivación como un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, los estudiantes presentan un perfil caracterizado por su pragmatismo, su apego a la tecnología y su necesidad de inmediatez, dado su uso habitual de plataformas digitales y redes sociales. En consecuencia, uno de los desafíos más destacados entre el alumnado es la falta de atención sostenida en metodologías teóricas como la clase magistral, que tradicionalmente ha sido fundamental en el ámbito universitario. Esta situación dificulta enormemente la motivación para participar activamente en las clases teóricas presenciales.

Considerando lo anterior, este trabajo de innovación docente se enfoca en el análisis de metodologías activas y flexibles como medio para fomentar la motivación entre los estudiantes universitarios del ámbito jurídico. El objetivo es promover la autonomía del estudiante y su implicación en el proceso de aprendizaje.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta actividad se ha llevado a cabo en el contexto universitario, más concretamente en el Grado de Turismo, en la asignatura de Introducción al Derecho, de primero de

carrera, curso 2022-2023 de la Universidad de Jaén. El turno en el que se ha impartido ha sido el de tarde, compuesto por un grupo de alrededor de treinta (chicos y chicas), de edad media de entre diecinueve y veinte años, con alguna excepción con edades un poco más elevadas y con diferencias culturales, pues está formado por estudiantes brasileños, rusos, guineanos, franceses e ingleses, aunque en la mayoría eran españoles, especialmente andaluces, lo que se traduce a que nos encontramos con un grupo muy diverso y poco cohesionado.

El contexto de la actividad se enmarca en el Grado de Turismo, una disciplina que atrae a estudiantes con una variedad de intereses y aspiraciones profesionales relacionadas con la industria del turismo y la gestión de destinos. En la asignatura de Introducción al Derecho, se espera que los estudiantes adquieran conocimientos básicos sobre aspectos legales relevantes para su futura carrera en el sector turístico. El grupo de estudiantes, conformado por alrededor de treinta individuos, refleja la diversidad propia de un entorno universitario, con una combinación de géneros, de nacionalidades y culturas diversas. Es importante destacar que, aunque la mayoría de los estudiantes se encuentran en esta franja de edad, también existen algunas excepciones con edades ligeramente superiores, lo que puede influir en sus motivaciones, experiencias previas y niveles de madurez académica.

Dentro de este contexto, es relevante considerar las características generacionales y culturales de los estudiantes, así como sus expectativas y preferencias en cuanto a metodologías de enseñanza y aprendizaje. Además, es fundamental tener en cuenta el impacto de la tecnología y las redes sociales en su vida cotidiana, así como su nivel de familiaridad y comodidad con el uso de herramientas digitales en el ámbito académico. Estos aspectos serán cruciales para diseñar estrategias efectivas de motivación y compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje y mucho más cuando se trata de un grupo multicultural y poco cohesionado como el que nos encontramos, con orígenes distintos e incluso idioma.

Dentro de este contexto, es relevante considerar las características generacionales y culturales de los estudiantes, así como sus expectativas y preferencias en cuanto a metodologías de enseñanza y aprendizaje. Además, es fundamental tener en cuenta el impacto de la tecnología y las redes sociales en su vida cotidiana, así como su nivel de familiaridad y comodidad con el uso de herramientas digitales en el ámbito académico. Estos aspectos serán cruciales para diseñar estrategias efectivas de motivación y compromiso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en un contexto donde nos enfrentamos a un grupo multicultural y poco cohesionado.

La diversidad dentro del grupo, tanto en términos de origen cultural como lingüístico, puede plantear desafíos adicionales para la cohesión y el desarrollo de un ambiente de aprendizaje colaborativo. Las diferencias en experiencias previas, estilos de aprendizaje y niveles de competencia lingüística pueden dificultar la comunicación efectiva y la participación equitativa de todos los estudiantes en las actividades académicas.

Asimismo, la falta de familiaridad con el idioma de instrucción, en este caso el español, puede ser un obstáculo significativo para algunos estudiantes, afectando su comprensión de los conceptos legales impartidos en la asignatura. Por lo tanto, es crucial implementar estrategias inclusivas que fomenten la participación activa de todos los miembros del grupo, así como el respeto y la valoración de la diversidad cultural y lingüística.

En este sentido, el diseño de actividades y recursos didácticos que promuevan la interacción entre los estudiantes, el intercambio de experiencias y la colaboración en la resolución de problemas puede contribuir a fortalecer la cohesión del grupo y mejorar la calidad del aprendizaje. Además, el uso de tecnologías educativas y herramientas digitales puede facilitar el acceso a recursos y materiales en diferentes idiomas, así como promover la comunicación y el trabajo colaborativo en entornos virtuales de aprendizaje.

Es crucial, establecer lazos entre los integrantes del grupo objeto de esta experiencia de innovación docente, que generen motivación y por consiguiente posibilite la participación activa en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la predisposición para colaborar en las actividades propuestas sin miedo ni prejuicios, pues de ese modo, las metodologías propuestas, sean cual sean, tendrán más posibilidades de éxito.

3. OBJETIVOS

Los objetivos para la experiencia basada en la motivación, se centra en el fomento de la cohesión del grupo como principal medio para integrarse en las actividades del aula y especialmente en el proceso formativo.

Objetivo general:

- Facilitar la creación de un ambiente de confianza y camaradería en el aula para fomentar la participación activa y el compromiso de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Objetivos específicos:

- Proporcionar una actividad inicial que permita a los estudiantes conocerse entre sí de manera informal y divertida.
- Promover la interacción entre los estudiantes a través de actividades de grupo que fomenten la comunicación y el intercambio de experiencias.
- Incentivar la participación de todos los estudiantes, independientemente de su nivel de timidez o vergüenza, mediante dinámicas que ayuden a romper el hielo y generar confianza en el grupo.
- Establecer lazos de amistad y colaboración entre los estudiantes, creando un ambiente de apoyo mutuo y trabajo en equipo.
- Reconocer y valorar la diversidad de experiencias y perspectivas en el aula, promoviendo un ambiente inclusivo y respetuoso.
- Mejorar la motivación intrínseca de los estudiantes al sentirse parte de una comunidad de aprendizaje cohesionada y comprometida.
- Evaluar el impacto de las actividades de motivación en el clima emocional y el rendimiento académico de los estudiantes a lo largo del curso.

Objetivos específicos orientado a la motivación para la consecución del aprendizaje formativo:

- Incrementar el nivel de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje de la asignatura de Introducción al Derecho.
- Fomentar un sentido de pertenencia y compromiso con el grupo de clase y el proceso formativo.
- Desarrollar habilidades sociales y de comunicación entre los estudiantes, fortaleciendo su capacidad para relacionarse y colaborar con otros.
- Mejorar la autoconfianza y autoestima de los estudiantes al sentirse valorados y apoyados en un entorno académico positivo.
- Estimular el interés por el estudio del Derecho y su relevancia en el contexto del turismo y la gestión de destinos.
- Promover la autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, alentando a los estudiantes a asumir un papel activo en su formación académica.
- Aprender a aprender centrado en dotar a los estudiantes de las herramientas y habilidades necesarias para convertirse en aprendices autónomos y eficaces a lo largo de su vida.

- Contribuir al desarrollo de habilidades de trabajo en equipo y resolución de problemas, habilidades fundamentales para el éxito profesional en el sector turístico.
- Generar un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso, donde se valore la diversidad de opiniones y experiencias de los estudiantes.
- Impulsar la motivación intrínseca de los estudiantes, ayudándoles a encontrar sentido y relevancia en los contenidos académicos y su aplicación práctica.
- Evaluar el impacto de las estrategias de motivación implementadas en el rendimiento académico y la satisfacción de los estudiantes a lo largo del curso.
- Intercambiar experiencias jurídicas derivadas de la diversificación cultural de los miembros del grupo.

Estos objetivos nos servirán como guía para diseñar y evaluar futuras actividades de motivación en el aula, centrándonos en crear un ambiente propicio para el aprendizaje significativo y la participación activa de los estudiantes.

4. METODOLOGÍA

Las metodologías activas de aprendizaje (FERNÁNDEZ OLIVERO, E. D., y SIMÓN MEDINA, N. M., 2020, 421-438) son fundamentales en el entorno educativo contemporáneo, ya que ofrecen un enfoque pedagógico dinámico y participativo que empodera a los estudiantes como agentes activos en su propio proceso de formación. Estas metodologías se distinguen por su capacidad para involucrar a los estudiantes de manera significativa, fomentando la participación, la reflexión crítica y la construcción colaborativa del conocimiento.

En lugar de adoptar un enfoque tradicional centrado en la transmisión de información por parte del docente, las metodologías activas ponen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje. Esto se logra mediante la creación de entornos de aprendizaje que estimulan la curiosidad, la experimentación y la autonomía del estudiante, promoviendo así un aprendizaje más profundo y significativo (BARO CÁLCIZ, A., 2011).

Las actividades diseñadas dentro de este enfoque suelen ser interactivas y prácticas, permitiendo a los estudiantes explorar conceptos de manera activa, investigar problemas del mundo real, discutir ideas con sus compañeros y aplicar lo aprendido en situaciones concretas. A través de estas experiencias, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan habilidades cognitivas (AUSUBEL D.,

NOVAK, J. Y HANESIAN, H.,1997), sociales y emocionales fundamentales para su desarrollo integral.

Al adoptar metodologías activas, los docentes actúan como facilitadores del aprendizaje (ALMUNIA, E., ALONSO, L., ARAMBURUZABALA, P., BARBERÁ, O., BLÁZQUEZ, F., CASA, M. Y GONZÁLEZ, I, 2010) brindando orientación y apoyo a los estudiantes mientras estos construyen su comprensión del tema. Esto implica un cambio de rol del docente como mero transmisor de información a un guía y mentor que fomenta la indagación, la reflexión y el pensamiento crítico en los estudiantes.

En resumen, las metodologías activas de aprendizaje representan una poderosa herramienta para transformar la experiencia educativa, empoderando a los estudiantes para que sean participantes activos y comprometidos en su propio proceso de aprendizaje, y preparándolos para enfrentar los desafíos del mundo moderno con confianza y habilidades sólidas y mucho más cuando nos encontramos con un grupo heterogéneo, desconfiado y nada cohesionado.

A continuación, se describen las principales estrategias metodológicas utilizadas:

- Aprendizaje basado en problemas (ABP) (AMO, E., JAREÑO, F., LAGOS, G. Y TOBARRA, M. A., 2014): Se plantean situaciones problemáticas relacionadas con el ámbito jurídico-turístico que requieren de la aplicación de conocimientos legales adquiridos en la asignatura. Los estudiantes trabajan en grupos para analizar, discutir y proponer soluciones a los problemas planteados, lo que les permite integrar los contenidos teóricos con situaciones prácticas de la vida real.
- Juegos de roles y simulaciones: Se llevan a cabo juegos de roles y simulaciones de casos jurídicos relevantes para el sector turístico, donde los estudiantes asumen diferentes roles (abogados, clientes, jueces, etc.) y participan en debates y negociaciones para resolver conflictos legales. Esta estrategia permite a los estudiantes experimentar de manera práctica el funcionamiento del sistema legal y desarrollar habilidades de argumentación y resolución de problemas.
- Aprendizaje cooperativo: Se fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes a través de actividades colaborativas como el diseño de proyectos grupales, la elaboración de presentaciones conjuntas y la realización de debates temáticos. El trabajo cooperativo promueve la interacción entre los estudiantes, el intercambio de ideas y el aprendizaje mutuo, favoreciendo así un ambiente de apoyo y camaradería en el aula.
- Uso de tecnologías educativas: Se emplean herramientas tecnológicas como plataformas virtuales de aprendizaje, recursos multimedia interactivos y aplicaciones móviles, para

complementar y enriquecer la experiencia de aprendizaje. Estas herramientas facilitan el acceso a información relevante, promueven la participación activa de los estudiantes y les permiten aprender de manera autónoma y personalizada (GARCÍA-CABRERO, J., GARCÍA-CABRERO, M. A. y GARCÍA-CABRERO, L. M., 2018, 123-140)

- Feedback continuo: Se brinda retroalimentación constante a los estudiantes sobre su desempeño y progreso en el aprendizaje, tanto a nivel individual como grupal. Se valoran y reconocen los esfuerzos y logros de los estudiantes, y se identifican áreas de mejora para orientar su proceso de aprendizaje de manera efectiva.

En resumen, la metodología activa empleada en esta experiencia de innovación docente busca generar un ambiente de aprendizaje dinámico, participativo y motivador, donde los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de formación y se sientan comprometidos con el aprendizaje de la materia de Introducción al Derecho.

5. DESARROLLO

5.1. Diagnóstico del grupo del grupo de Introducción al Derecho

Para abordar el diagnóstico del perfil del alumno del grupo de Introducción del Derecho, y considerando además la diversidad cultural presente podemos analizar varios aspectos:

- Tecnología: Los estudiantes contemporáneos suelen estar muy familiarizados con el uso de la tecnología, incluyendo dispositivos móviles, redes sociales, aplicaciones y herramientas en línea. La tecnología forma parte integral de su vida cotidiana y puede ser una herramienta valiosa para el aprendizaje, por lo que su uso en este caso puede ser muy conveniente especialmente para evitar obstáculos como el idioma.
- Multiculturalidad: La presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades y culturas en el aula aporta una riqueza única al entorno educativo. Los estudiantes tienen diversas perspectivas, experiencias y estilos de aprendizaje, lo que requiere una atención especial para promover la inclusión y el respeto mutuo. Así mismo, para nuestra asignatura resulta enormemente enriquecedor, pues el derecho comparado está presente y ayuda a comprender la normativa propia de nuestro Estado en comparación con otras formas de vida y produce una conexión inevitable en el grupo producto de la curiosidad por conocer otras formas de vida.
- Globalización: Los estudiantes contemporáneos están inmersos en un mundo globalizado, donde la interconexión y la interdependencia entre países y culturas son cada vez más evidentes. Esto puede influir en sus intereses, valores y expectativas en relación con la educación y el mundo laboral. También contribuye a despertar

inquietudes y perder el miedo a visitar otros países e incluso a buscar trabajo en otros contextos, lo que induce a conectar más al grupo.

- Flexibilidad: Los estudiantes contemporáneos suelen valorar la flexibilidad en el aprendizaje, prefiriendo enfoques pedagógicos que les permitan explorar y experimentar de manera activa. La adaptación a diferentes estilos de enseñanza y la capacidad de aprender de forma autónoma son habilidades importantes para ellos. Sin duda la clase magistral es inexcusable, pero, no obstante, la conexión con el uso de otras estrategias metodológicas influye en el desarrollo de multitud de competencias, tanto formativas como habilidades sociales que perdurarán en el tiempo.
- Diversidad lingüística: La diversidad lingüística en el aula, con estudiantes de diferentes países y lenguas maternas, plantea desafíos adicionales en términos de comunicación y comprensión. Es importante reconocer y valorar esta diversidad, ofreciendo apoyo lingüístico y oportunidades para el intercambio cultural.

En definitiva, el perfil del alumno con carácter general es más abierto y receptivo y se mimetiza mejor con el entorno. Concretamente nuestro grupo se caracteriza por su familiaridad con la tecnología, su multiculturalidad, su adaptabilidad y su diversidad lingüística. Estos aspectos son esenciales a la hora de plantear actividades y estrategias de enseñanza que respondan a las necesidades y preferencias de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje significativo y enriquecedor para todos.

5.2. Desarrollo de la experiencia de innovación docente basada en la motivación

El desarrollo de esta experiencia se centra en la utilización de la motivación como medio esencial para la consecución de los resultados formativos propuestos en la guía docente de la asignatura de Introducción al Derecho. Se ha de advertir, que la asignatura consta de diversidad de conceptos jurídicos desconocidos por los alumnos hasta la fecha, por lo que aumenta su complejidad y más aún cuando el perfil del alumnado no está relacionado ni motivado por el mundo jurídico, pues muchos de ellos, en la primera clase tras la presentación, comentaron que se habían matriculado en el Grado de Turismo porque les gustaba viajar. Este hecho denota desconocimiento absoluto por el mundo jurídico especialmente los alumnos derivados de otros países, pues incluso su formación ha estado basada en regímenes no constitucionales como el nuestro.

Nuestra experiencia se inicia tras la observancia de la actuación del grupo tras una semana de clases, donde la falta de participación era la protagonista en la dinámica general en el aula durante la impartición de la materia de Introducción al Derecho. Por lo que a continuación se hará una relación de hechos que se consideran más importantes durante el cuatrimestre centrados especialmente en la motivación como

motor de activación en la participación activa y por tanto de adquisición de conocimiento significativo.

En primer lugar, tras la observación y análisis de la falta de participación del grupo, el profesorado preocupado por la situación decidió informarse sobre los hechos que provocaban tal situación y estudiar sobre las posibles opciones disponibles para mejorar el ambiente de inapetencia que era generalizado. Si para el alumno es tedioso ir a una clase donde carezca interés, para el profesor/a es desalentador trabajar con un grupo que no participe, que esté perdido o abstraído en su mundo, pues el trabajo del docente debe de estar centrado a ser puente hacia el conocimiento adaptándose convenientemente al perfil de su alumnado en cuanto a sus necesidades, sin perder el rumbo del nivel que se pretende alcanzar. No es más beneficiosa una metodología u otra, todo dependerá de la situación y el sujeto o sujetos en cuestión. Es por ello, que el profesorado en la segunda semana de clase propuso un diálogo para entender la falta de motivación y participación del grupo. La conclusión tras indagar sobre los motivos, fue la falta de unión de los miembros del grupo, que como ya se ha visto, ya no sólo era porque no se conocían, sino porque algunos no conocían aún el idioma y se encontraban totalmente aislados.

En segundo lugar, fue vital conocer que la apatía era fruto del aislamiento social que se producía. Lo que para algunas cuestiones la multiculturalidad es un factor muy enriquecedor, en nuestro caso existía un muro provocado por el idioma, lo que tenía una fácil solución gracias a las nuevas tecnologías que nos proporcionaban traducción simultánea. Gracias al diagnóstico del grupo, de la observación y de la asamblea propuesta, se planteó atajar el problema a través de la aplicación de dinámicas grupales que establezcan lazos entre los alumnos/as y en definitiva que cohesione el grupo.

La dinámica inicial propuesta tenía el objeto de abrir vías de comunicación de entre los alumnos e incluso con la profesora. Esta dinámica consistía en conocerse entre sí, y, fue una actividad idónea para romper el hielo y favorecer un clima de aula cálido y seguro. Al comenzar la sesión, la docente repartió una hoja de folio con el objetivo de encontrar y entablar conversación con los diferentes compañeros para hallar la información requerida. Se repartió a cada uno un pequeño papelito donde se tenía la misión de encontrar la siguiente información: “1 persona que cumpla años en el mismo mes que yo”; “1 persona que le guste un personaje famoso/peli/serie”; “5 personas que no les guste la piña y/o las aceitunas en pizza”; “2 personas que no les guste el chocolate”; “2 personas que practique deporte”; “1 persona que tenga pájaros en casa”; “1 persona con la que tenga algo en común” y por último, “contar una anécdota graciosa de la infancia/curiosidad”. Al terminar la actividad, dando margen de tiempo para que el alumnado fuera capaz de encontrar la mayor información posible, se creó

una pequeña asamblea donde en voz alta, el alumnado iba diciendo la información que había encontrado. Quizás pueda parecer pueril la aventura planteada, pero sin lugar a dudas contribuyó a relajar el ambiente, a conocerse todos y generar nexos de unión entre los asistentes. Una vez terminada la actividad que no duró más de media hora, el alumnado estaba alegre, relajado y con ganas de participar de forma activa, e incluso aquellos que tuvieron que utilizar los traductores, lo que suponía aún más disparatada la conexión entre ellos, pero más divertida.

En tercer lugar, en la sesión siguiente, al comenzar la clase, el delegado pidió la palabra y celebró enormemente la dinámica realizada en la sesión anterior, argumentando que, gracias a la actividad, habían comenzado a sentirse mejor, más seguros y a participar activamente en las demás asignaturas, pues no les daba tanta vergüenza hablar delante de los demás ya que los conocían. En definitiva, se había generado un ambiente en el aula más relajado y confiado para todos y estaban más motivados para aprender la asignatura, porque ese ambiente también había generado más confianza con la profesora que había contribuido a mejorar las relaciones entre ellos y había empatizado con su situación, por lo que estaban muy agradecidos. La dinámica había sido un éxito y el rumbo de la clase había dado un giro espectacular.

En cuarto lugar, la profesora observó que las metodologías que el grupo necesitaba estaban basadas en el aprendizaje colaborativo, en el aprendizaje basado en proyectos en los que el grupo que era reducido, interactuaba y se desarrollaba de forma autónoma (ARREGUI SÁEZ, J., 2017). Es por lo que a través de un entramado de actividades activas y diversas se planificaba todas las sesiones, de manera que las dos horas que duraba la sesión se dividía en secciones para captar la atención de los alumnos/as, que pudieran desarrollar su potencial a través del intercambio de opiniones y búsqueda de soluciones en común. Al ser un grupo tan heterogéneo y a la vez poco numeroso propiciaba la agilidad en el curso del proceso formativo alternando actividades desde la clase magistral, que no se extendía a más de 45 minutos por sesión, a la elaboración de actividades grupales, exposiciones, debates (con la consiguiente complicación por el idioma), juegos de rol, de kahoot, búsqueda de soluciones a través de las plataformas digitales jurídicas, etc.

En definitiva, gracias a la observación de los síntomas del comportamiento inicial de grupo y su tratamiento, se ha obtenido elevar la motivación del alumnado de forma sencilla, lo que ha propiciado un aumento del grado de implicación del alumnado en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje gracias al fomento de la motivación por participar y aprender en el aula.

6. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la búsqueda de la motivación para la consecución adecuado del proceso de enseñanza-aprendizaje fueron exitosos desde varios frentes. Ha sido una evidencia que la búsqueda de los lazos interpersonales generó seguridad y cohesión en el grupo y esto propició que los alumnos/as se involucraran de forma activa en su aprendizaje.

El desarrollo de esta experiencia se ha centrado en la utilización de la motivación como medio esencial para la consecución de los resultados formativos propuestos en la guía docente de la asignatura de Introducción al Derecho. Se ha observado una serie de resultados significativos derivados de la implementación de estrategias motivacionales, particularmente enfocadas en un grupo diverso de estudiantes con poco interés inicial en la materia.

En primer lugar, tras la observación y análisis de la falta de participación del grupo, se llevó a cabo un diálogo para comprender las razones subyacentes detrás de la falta de motivación y participación. Se identificó que la falta de unión entre los miembros del grupo, exacerbada por las barreras lingüísticas y culturales, era un factor clave que contribuía a la apatía generalizada en el aula.

En segundo lugar, se implementaron dinámicas grupales diseñadas para fomentar la interacción y cohesión entre los estudiantes. Una actividad inicial destinada a conocerse mutuamente resultó especialmente efectiva para romper el hielo y crear un ambiente cálido y seguro en el aula. La participación activa y la generación de lazos de unión entre los estudiantes fueron evidentes durante esta actividad.

En tercer lugar, se observó un cambio positivo en la actitud y el comportamiento de los estudiantes en las sesiones siguientes. Los estudiantes expresaron sentirse más seguros y motivados para participar en las actividades de la asignatura, lo que se reflejó en un aumento significativo de la participación en comparación con semanas anteriores.

En cuarto lugar, se adaptaron las metodologías de enseñanza para responder a las necesidades del grupo, centrándose en el aprendizaje colaborativo y basado en proyectos. Se planificaron sesiones dinámicas y variadas que permitieron a los estudiantes desarrollar su potencial de manera autónoma y trabajar en equipo para resolver problemas y explorar conceptos jurídicos de manera práctica.

En resumen, gracias a la implementación de estrategias motivacionales y la adaptación de las metodologías de enseñanza, se logró elevar la motivación del alumnado y aumentar su grado de implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los estudiantes mostraron una mayor disposición para participar activamente en las

clases, interactuar con sus compañeros y aprender de manera significativa, lo que sugiere un impacto positivo en su experiencia educativa y su rendimiento académico.

7. DISCUSIÓN

La experiencia descrita ha puesto de manifiesto la importancia de la motivación como factor determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en un contexto donde los estudiantes muestran poco interés inicial en la materia y se enfrentan a barreras lingüísticas y culturales. La implementación de estrategias motivacionales ha demostrado ser efectiva para aumentar la participación y el compromiso de los estudiantes, así como para mejorar el clima de aula y promover un aprendizaje significativo.

Uno de los aspectos más destacados de esta experiencia ha sido el reconocimiento de las necesidades individuales y grupales de los estudiantes, así como la adaptación de las metodologías de enseñanza para responder a estas necesidades. La observación y el diálogo con los estudiantes permitieron identificar las causas subyacentes de la falta de motivación, lo que a su vez facilitó la implementación de intervenciones específicas diseñadas para abordar estas preocupaciones.

La actividad inicial de conocimiento mutuo, por ejemplo, fue fundamental para romper el hielo y crear un ambiente de confianza y camaradería en el aula. Esta actividad no solo facilitó la interacción entre los estudiantes, sino que también permitió que la profesora conociera mejor las necesidades y preferencias de sus alumnos, lo que influyó en la planificación de futuras sesiones.

Otro aspecto relevante fue el papel de la tecnología como herramienta facilitadora en la superación de las barreras lingüísticas y culturales. El uso de traducción simultánea y otras herramientas digitales permitió a los estudiantes comunicarse de manera más efectiva y participar activamente en las actividades propuestas, independientemente de su dominio del idioma.

Además, la adopción de enfoques pedagógicos activos, como el aprendizaje colaborativo y basado en proyectos, contribuyó significativamente al aumento de la motivación y la participación de los estudiantes. Estas metodologías no solo permitieron a los estudiantes trabajar juntos para resolver problemas y explorar conceptos de manera práctica, sino que también fomentaron un sentido de responsabilidad compartida y pertenencia al grupo, así como aprendieron a aprender con autonomía.

En definitiva, la experiencia descrita destaca la importancia de abordar la motivación como un factor integral en el diseño y la implementación de estrategias de

enseñanza efectivas. Al reconocer y responder a las necesidades individuales y grupales de los estudiantes, y al utilizar herramientas y enfoques pedagógicos innovadores, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje estimulante y motivador que promueva el compromiso y el éxito académico de todos los estudiantes.

Ante tales premisas, se advierte la necesidad de seguir con nuevas líneas de actuación:

- A largo plazo, sería interesante realizar un seguimiento de los estudiantes que participaron en esta experiencia para evaluar el impacto de las estrategias motivacionales en su rendimiento académico y su actitud hacia el aprendizaje a lo largo del tiempo.
- Se podrían llevar a cabo estudios comparativos para analizar la eficacia de diferentes enfoques y estrategias motivacionales en el contexto específico de la enseñanza del Derecho a estudiantes de diferentes nacionalidades y culturas, así como en grupos más o menos heterogéneos.
- Dado el papel crucial de la tecnología en esta experiencia, sería relevante investigar cómo el uso de herramientas digitales y plataformas en línea puede mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes en el aula, así como explorar posibles desafíos y limitaciones asociados con su implementación.
- Derivado de la diversidad cultural presente en el grupo estudiado, sería interesante investigar cómo las experiencias de aprendizaje colaborativo y la interacción con estudiantes de diferentes nacionalidades pueden contribuir al desarrollo de habilidades interculturales y competencias globales en los estudiantes.
- Se podrían explorar en mayor profundidad las prácticas y estrategias pedagógicas utilizadas por el docente para fomentar la motivación y la participación de los estudiantes, así como su percepción sobre los desafíos y oportunidades asociados con la enseñanza de una materia compleja a un grupo diverso de estudiantes.
- Sería relevante investigar cómo las lecciones aprendidas de esta experiencia pueden aplicarse en otros contextos educativos y disciplinas, así como identificar posibles adaptaciones necesarias para abordar las necesidades específicas de diferentes grupos de estudiantes.

En definitiva, existen diversas oportunidades para continuar investigando sobre el tema de la motivación en el contexto universitario, especialmente en relación con la diversidad cultural y las nuevas tecnologías. Estas líneas de investigación pueden contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas y centradas en el estudiante, así como al avance del conocimiento en el campo de la enseñanza y el aprendizaje.

8. CONCLUSIONES

Para terminar, tras lo expuesto en puntos anteriores, es necesario hacer un recorrido con los puntos más destacados con el objetivo de aclarar esta experiencia de innovación docente que fue llevada a cabo en el curso pasado (2022-2023) y que ha aportado multitud de beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito del Derecho, especialmente en la asignatura de Introducción al Derecho en la Universidad de Jaén. La experiencia descrita ha demostrado la importancia de abordar la motivación como un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente en un entorno formativo caracterizado por la diversidad cultural y lingüística.

- Importancia de la motivación: Los resultados obtenidos destacan el papel fundamental de la motivación en el compromiso y el rendimiento académico de los estudiantes. La implementación de estrategias motivacionales ha demostrado ser efectiva para aumentar la participación y el interés de los estudiantes en la asignatura de Introducción al Derecho.
- Adaptación de las metodologías: La experiencia también resalta la importancia de adaptar las metodologías de enseñanza para responder a las necesidades y preferencias de un grupo diverso de estudiantes. El uso de enfoques pedagógicos activos, como el aprendizaje colaborativo y basado en proyectos, ha permitido a los estudiantes participar activamente en su propio proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades prácticas y conceptuales de manera significativa.
- Valor de la tecnología: El papel de la tecnología como facilitadora del aprendizaje también ha sido evidente en esta experiencia. El uso de herramientas digitales y plataformas en línea ha permitido superar barreras lingüísticas y culturales, facilitando la comunicación y la colaboración entre los estudiantes y promoviendo un ambiente de aprendizaje inclusivo y participativo.
- Fomento de la cohesión grupal: La implementación de actividades destinadas a promover la interacción y la cohesión entre los estudiantes ha sido fundamental para crear un ambiente de aula cálido y seguro. La actividad inicial de conocimiento mutuo, en particular, ha demostrado ser efectiva para romper el hielo y generar un sentido de pertenencia y camaradería entre los estudiantes.
- Perspectivas futuras: Las lecciones aprendidas de esta experiencia pueden ser aplicables en otros contextos formativos y disciplinas. Se identifican oportunidades para continuar investigando sobre el tema de la motivación en el aula, así como para desarrollar y compartir prácticas pedagógicas efectivas que promuevan el compromiso y el éxito académico de todos los estudiantes.

Para concluir, la experiencia descrita subraya la importancia de enfocarse en la motivación como un componente integral del proceso de enseñanza-aprendizaje y destaca el potencial de las estrategias motivacionales para mejorar la experiencia formativa de los estudiantes y promover su éxito académico.

9. PROPUESTAS

El éxito de esta experiencia de innovación docente fomenta el estudio de la motivación para la consecución de un aprendizaje significativo, puesto se ha comprobado que el grupo de trabajo funciona mejor en un ambiente cálido, flexible y dotado con nexos interpersonales que fomenten el trabajo colaborativo y la participación en su propio proceso de aprendizaje a través del trabajo autónomo, que no quiere decir individual. No obstante, se proponen diversidad de actuaciones con el objetivo de seguir avanzando y conseguir aún más mejores resultados.

- Mayor diversificación de actividades: Aunque las actividades implementadas fueron efectivas para fomentar la motivación y la participación de los estudiantes, podría explorarse la posibilidad de diversificar aún más las actividades y metodologías utilizadas en el aula. Incorporar actividades como estudios de casos, simulaciones, u otros proyectos de investigación podría proporcionar nuevas oportunidades para el aprendizaje activo y significativo.
- Incorporación de recursos adicionales: Se podría considerar la incorporación de recursos adicionales, como materiales multimedia, recursos en línea o invitados externos, para enriquecer aún más la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y proporcionar diferentes perspectivas sobre los temas tratados en clase.
- Fomento de la autonomía del estudiante: Se podría promover la autonomía del estudiante mediante la incorporación de actividades que fomenten la autorregulación y la autoevaluación. Por ejemplo, proporcionar a los estudiantes oportunidades para establecer sus propios objetivos de aprendizaje, gestionar su tiempo de estudio y evaluar su propio progreso podría ayudar a desarrollar habilidades importantes para el aprendizaje a largo plazo.
- Apoyo adicional para estudiantes con barreras lingüísticas: Dado que algunos estudiantes enfrentaban barreras lingüísticas, podría ser beneficioso proporcionar apoyo adicional, como tutorías individuales o recursos de aprendizaje en varios idiomas, para ayudarles a superar estas dificultades y participar plenamente en el proceso de aprendizaje.
- Evaluación continua y retroalimentación: Implementar un sistema de evaluación continua y retroalimentación regular podría ayudar a monitorear el

progreso de los estudiantes y brindarles orientación personalizada para mejorar su desempeño académico. Esto podría incluir la implementación de evaluaciones formativas, revisiones periódicas de los objetivos de aprendizaje y sesiones individuales de retroalimentación con los estudiantes.

- Promoción de la colaboración entre docentes: Fomentar la colaboración entre docentes de diferentes disciplinas y áreas de expertos, podría enriquecer aún más la experiencia de aprendizaje de los estudiantes al proporcionarles una perspectiva multidisciplinaria sobre los temas tratados en clase. Esto podría lograrse a través de la planificación conjunta de actividades interdisciplinarias o la organización de eventos y charlas invitadas.

Estas propuestas de mejora podrían contribuir a fortalecer aún más el impacto de las estrategias motivacionales y mejorar la experiencia educativa de los estudiantes en el aula. Es importante seguir buscando formas innovadoras de abordar los desafíos formativos, que estén actualizados al mundo que nos rodea y proporcionar un entorno de aprendizaje estimulante y enriquecedor para todos los estudiantes. Estas son solo algunas sugerencias pues la implementación de estas propuestas requerirá siempre de un análisis detallado y la colaboración de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ALMUNIA, E., ALONSO, L., ARAMBURUZABALA, P., BARBERÁ, O., BLÁZQUEZ, F., CASA, M. Y GONZÁLEZ, I. El nuevo profesor de secundaria. Editorial Graó. 2010.
- AMO, E., JAREÑO, F., LAGOS, G. Y TOBARRA, M. A. Las nuevas metodologías docentes y su repercusión en los planes de estudio. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 24, págs. 231-2501. 2014.
- ARREGUI SÁEZ, J. Las Metodologías Activas Aplicadas a la Formación Profesional. Evaluación de un Proyecto de Cambio Metodológico. Tesis doctoral. Universidad del País Vasco. 2017.
- AUSUBEL D., NOVAK, J. Y HANESIAN, H. Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo. Trillas. 1997.
- BARO CÁLCIZ, A. Metodologías activas y aprendizaje por descubrimiento. *Innovación y experiencias Educativas*, n° 403. 2011.
- FERNÁNDEZ OLIVERO, E. D., y SIMÓN MEDINA, N. M. (2020). Revisión bibliográfica sobre el uso de metodologías activas en la Formación Profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), págs. 421-438. 2020.
- GARCÍA-CABRERO, J., GARCÍA-CABRERO, M. A. y GARCÍA-CABRERO, L. M. Innovación educativa en el siglo XXI. Editorial Universitaria, págs. 123-140. 2018.
- GARCÍA, R. A. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Revista de Innovación Educativa*, 15(1), 56-72. 2019.

Capítulo 28. LA FORMACIÓN DUAL EN EL ESTUDIO DEL DERECHO COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Vanesa Sánchez Ballesteros

Profesora Sustituta Interina del Área de Derecho Procesal de la Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el sistema actual formativo español precisa de nuevos instrumentos innovadores con el objetivo de adaptar el sistema de aprendizaje que demanda la sociedad y asegurar la consecución eficaz de los resultados deseados. Esta necesidad que se plantea se fundamenta esencialmente por el cambiante perfil de los alumnos en la era de las nuevas tecnologías en la que nos encontramos inmersos, en la que el estímulo y la inmediatez son los principales protagonistas en los medios que nos rodean y los que marcan el ritmo de nuestro actual sistema de vida. Es por ello, que la dinámica actual del sistema de enseñanza debe de estar orientada a la adaptación del modelo metodológico al perfil del alumnado al que se orienta, por lo que es perentorio su diseño en pro de la búsqueda de los resultados que se pretenden alcanzar. Es por lo que este trabajo se centra en la presentación de una experiencia dual, en el que se combinan la teoría con la práctica de forma simultánea con el objetivo de estimular el aprendizaje significativo de los alumnos de Derecho gracias a experiencias metodológicas flexibles y activas.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta actividad se ha llevado a cabo en el contexto universitario, más concretamente en el Grado de Derecho, en la asignatura de Derecho Procesal II, curso 2023-2024 de la Universidad de Jaén. El turno en el que se ha impartido ha sido el de tarde, compuesto por un grupo de alrededor de ochenta alumnos (chicos y chicas), de edad media de entre diecinueve y veinte años, con alguna excepción con edades maduras.

El perfil del alumnado actual se distingue notablemente del de décadas pasadas, principalmente debido a la omnipresencia de las nuevas tecnologías y los cambios

significativos en el sistema educativo de donde proceden. Estos estudiantes están dotados de competencias digitales avanzadas y muestran una marcada necesidad de inmediatez en su aprendizaje. Han sido moldeados por las reformas educativas recientes y han recibido una formación significativa basada en metodologías activas de aprendizaje. Entre las cualidades más destacadas se encuentra su gran familiaridad con el entorno digital, lo que refleja un desarrollo neurológico y formativo influenciado por una amplia gama de estímulos tecnológicos. Este nuevo contexto requiere un enfoque educativo más dinámico y adaptativo que tenga en cuenta las características únicas de estos estudiantes y su forma de interactuar con el conocimiento, lo que hace difícil mantener su atención en las tradicionales clases magistrales, ya que, a la mayoría de ellos, les resultan aburridas o tediosas en su mayor parte.

3. OBJETIVOS

Los objetivos para la experiencia dual teórica-práctica se centran en las diferentes competencias que queremos obtener que van desde la adquisición de aspectos formativos a través de la conexión de la teoría y la práctica, hasta el desarrollo de competencias transversales personales que completan la formación integral del alumno/a, de entre ellos, podemos destacar y serían las siguientes relacionados con su objetivo:

- Integración de conocimientos teóricos y prácticos: Promover la conexión entre los conceptos aprendidos en el aula y su aplicación en un entorno real, proporcionando a los estudiantes una comprensión más profunda y práctica del Derecho Procesal.
- Desarrollo de habilidades prácticas: Fomentar el desarrollo de habilidades prácticas, como la observación, la argumentación legal y la redacción de documentos legales, a través de la experiencia directa en un juzgado.
- Estímulo del pensamiento crítico: Incentivar el pensamiento crítico al enfrentar a los estudiantes a situaciones reales en el ámbito jurídico, donde deberán analizar, cuestionar y resolver problemas legales de manera autónoma, lo que producirá además un conocimiento ya no sólo del Derecho Procesal sino del derecho sustantivo.
- Familiarización con el funcionamiento del sistema judicial: Proporcionar a los estudiantes una comprensión práctica del funcionamiento del sistema judicial español, incluyendo los procedimientos, roles y responsabilidades de los

diferentes actores involucrados sin perder el norte de que el Derecho Procesal es el instrumento para la consecución de tutela judicial efectiva derivada de nuestra Constitución Española como un derecho fundamental de todos los ciudadanos.

- Promoción del aprendizaje activo: Estimular el aprendizaje activo al involucrar a los estudiantes en actividades prácticas dentro del juzgado, donde puedan aplicar activamente los conocimientos adquiridos y participar en el proceso judicial real. De este modo el alumnado experimentará la sensación de su expectativa laboral de cerca, proporcionando mayor motivación en el aprendizaje.
- Adquisición de competencias transversales: Facilitar el desarrollo de competencias transversales, como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la gestión del tiempo, a través de la interacción directa con profesionales del ámbito legal y la resolución de casos prácticos.

En definitiva, se busca proporcionar una experiencia enriquecedora y significativa que complemente la formación académica de los estudiantes de Derecho, preparándolos para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional en el ámbito jurídico de forma activa, real y motivadora.

4. METODOLOGÍA

Las metodologías activas de aprendizaje son enfoques pedagógicos que involucran activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la participación, la reflexión y la construcción del conocimiento. Estas metodologías se centran en el estudiante como protagonista de su aprendizaje, promoviendo su implicación activa en actividades que les permitan explorar, investigar, discutir y aplicar lo que están aprendiendo. Uno de los principios fundamentales de las metodologías activas es el aprendizaje basado en problemas que consiste en presentar a los estudiantes situaciones o problemas del mundo real que requieren de su análisis y resolución. Esto les motiva a buscar información relevante, a trabajar en equipo, a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y a aplicar los conocimientos teóricos en contextos prácticos (GRANADOS LÓPEZ, H. y GARCÍA ZULUAGA C. L, 2016, págs. 37-54). Es este el método empleado gracias a la práctica de este instrumento innovador de acercar a los estudiantes al estudio de problemas reales en el propio juzgado (LÓPEZ ESPADAFOR, C. M., 2023, págs. 23-42).

En el ámbito formativo contemporáneo, las metodologías flexibles, como es este el caso, emergen como una respuesta innovadora y adaptativa a las necesidades cambiantes de los estudiantes y los desafíos presentados por el entorno educativo en constante evolución. Estas metodologías se centran en proporcionar un enfoque dinámico y personalizado para el aprendizaje, que permite a los estudiantes participar de manera activa en la construcción de su propio conocimiento.

Ante estos nuevos planteamientos metodológicos que se integran en la actualidad, y más concretamente, en el estudio práctico de la materia a la que nos encontramos, las metodologías flexibles se manifiestan a través de una variedad de enfoques pedagógicos que fomentan la autonomía, la colaboración y la experimentación. Una de las características distintivas de estas metodologías es su capacidad para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje y necesidades individuales de los estudiantes. Esto se logra mediante la implementación de estrategias como el aprendizaje basado en proyectos, el trabajo en equipo, el aprendizaje autónomo, el uso de tecnología formativa y su evaluación (PÉREZ PÉREZ, R., RODRÍGUEZ MARTÍN, A y EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI, 2015, págs. 143-148).

Además, las metodologías flexibles fomentan el desarrollo de habilidades clave para el siglo XXI, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo, como ya se adelantaba. Al involucrar a los estudiantes en experiencias de aprendizaje activo y significativo, se les brinda la oportunidad de aplicar los conceptos teóricos a situaciones prácticas del mundo real, lo que fortalece su capacidad para enfrentar los nuevos retos del futuro con confianza y competencia.

Por otro lado, las metodologías flexibles también se caracterizan por su capacidad para adaptarse a los cambios del entorno educativo y formativo actual. Con la rápida evolución de la tecnología y las demandas de una sociedad en constante cambio, es fundamental que los métodos de enseñanza y aprendizaje sean lo suficientemente flexibles como para responder de manera efectiva a estas transformaciones. Esto implica la incorporación de nuevas herramientas y enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes adquirir las habilidades y competencias necesarias para prosperar en un mundo cada vez más complejo y globalizado.

Por todo lo anterior, la metodología para la experiencia dual teórica-práctica consistirá en los siguientes pasos:

- Planificación y coordinación: Establecer una planificación detallada de las visitas al juzgado, asegurando una coordinación efectiva con el personal del juzgado y los profesores responsables del curso de Derecho Procesal II. Es fundamental una estrategia previa y un diagnóstico del grupo con el que estamos trabajando, por lo

que se llevará a cabo tras un periodo de observación y análisis de las cualidades y necesidades del grupo al que va dirigido la actividad.

- Visitas periódicas al juzgado: Organizar visitas semanales al juzgado, donde los estudiantes tendrán la oportunidad de presenciar audiencias, juicios y otros procedimientos judiciales, bajo la supervisión y orientación de los profesores y profesionales judiciales.
- Observación y participación activa: Durante las visitas al juzgado, los estudiantes observarán y participarán activamente en las diferentes etapas de los procesos judiciales, tomando notas, formulando preguntas y discutiendo casos con los profesionales del juzgado gracias a la colaboración del Juez, en este caso el del Juzgado nº 2 de lo Contencioso-administrativo de Jaén que ha tenido la gentileza de colaborar con esta experiencia de innovación docente.
- Análisis y discusión: Después de cada visita, se llevarán a cabo sesiones de análisis y discusión tanto en el juzgado con el Juez como en el aula, donde los estudiantes compartirán sus experiencias, reflexionarán sobre lo observado en el juzgado y relacionarán los casos prácticos con los conceptos teóricos aprendidos en clase.
- Desarrollo de trabajos prácticos: Los estudiantes realizarán trabajos prácticos basados en las experiencias adquiridas en el juzgado, que pueden incluir la redacción de informes judiciales, la elaboración de argumentos legales y la resolución de casos prácticos, gracias a la colaboración del juzgado (PÉREZ PÉREZ, R., RODRÍGUEZ MARTÍN, A y EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI, 2015, págs. 143-148).
- Evaluación continua: Se llevará a cabo una evaluación continua del desempeño de los estudiantes, que incluirá la participación en las visitas al juzgado, la calidad de los trabajos prácticos y su capacidad para relacionar los conocimientos teóricos con las experiencias prácticas.

Esta metodología permitió a los estudiantes de Derecho adquirir una comprensión más completa y práctica del Derecho Procesal, preparándolos de manera efectiva para su futura carrera profesional en el ámbito jurídico.

5. DESARROLLO

Como ya se adelantaba, en primer lugar, se parte de la observación, análisis y planificación del grupo de trabajo con el que nos encontramos. Mientras se producía esta primera toma de contacto con el grupo de Derecho Procesal y su observación tras unas semanas de clase teórica presencial a través de la clase magistral, se valoró la

posibilidad de invitar al alumnado a esta experiencia de innovación docente basada en la conexión real del mundo jurídico, una formación dual en Derecho.

Se planteó en clase de forma voluntaria para que aquellos alumnos/as que estuvieran interesados/as tuvieran la oportunidad, dejándolo de forma complementaria para que sólo participara el que realmente tuviera interés, sin necesidad de recibir una calificación por la asistencia y participación activa en la experiencia. Como ya se contaba con la colaboración del juzgado, la actividad se había planificado previamente con las fechas de los juicios y por ello, el grupo escogido había sido el de la tarde para no tener ningún conflicto de horarios con otras asignaturas, lo que posibilitaba su asistencia. Sólo hacía falta la propuesta, la cual tuvo una gran acogida entre los asistentes.

Una vez informados de la actividad con días y horas en función de los señalamientos del juzgado, se confeccionaron unos grupos de visitas de alrededor de 6 alumnos, de manera que pudieran participar activamente en el juzgado e interaccionar con facilidad con el Juez sin propiciar demasiado obstáculo en la sala de vistas. Se planificaron las visitas de forma rotativa para que cada grupo pudiera asistir de forma ordenada, ya no sólo durante el cuatrimestre, sino que se propuso que visitaran los juzgados posteriormente, ya que son públicos en la mayoría de los casos y así enriquecer su formación en todos los órdenes jurisdiccionales. En definitiva, se pretendía crear una iniciativa que propiciara la inercia de participación en los juzgados de los distintos órdenes jurisdiccionales.

Durante semanas los alumnos acudían a primera hora de la mañana al juzgado, no obstante, el profesorado había adelantado la teoría del funcionamiento de los procesos con el objeto de que no se encontraran perdidos y pudieran entender la dinámica de actuación, por lo que la implementación de la práctica era inexcusable con las clases magistrales.

Durante las visitas y entre un juicio y otro, el Juez colaborador de esta experiencia de innovación docente mantenía un diálogo con el alumnado, planteando cuestiones de interés jurídico, incidentes procesales e introduciéndoles sobre los nuevos hechos de la vista que se iniciaba. Posteriormente abría debate sobre los aspectos más relevantes del proceso en cuestión, lo que enriquecía enormemente la experiencia formativa.

Una vez presenciadas todas las vistas del día, el Juez colaborador abría debate entre el alumnado existente con el fin de poder aclarar las dudas e inquietudes que los alumnos planteaban, así como proponía diversos supuestos e hipótesis sobre el sentido de las sentencias que se podrían proponer, pruebas que hubieran sido convenientes, actuaciones de las partes, incidentes, etc.

Una vez en clase durante el cuatrimestre, se mostraba a los alumnos que no habían podido asistir o que no les tocaba en ese turno, lo sucedido, los diferentes objetos del

proceso, las partes que se personaban, para que de ese modo se puedan transferir los aspectos más relevantes desde el punto de vista procesal y del derecho sustantivo y comprender la necesidad del Derecho Procesal como un mecanismo esencial de nuestro sistema jurídico, ya que sin él, los derechos subjetivos quedarían sin control, ni efecto.

En definitiva, esta actividad práctica que complementa directamente la teoría ofrece una comprensión directa, eficaz y real del conocimiento del mundo del derecho tanto de la rama objeto de estudio como parte esencial, como del derecho de otras ramas pues se articulan su concepción, ejercicio y, ejecución en caso de conflicto. La implementación de esta actividad práctica de forma dual proporciona la puesta en escena que viene a completar el conjunto de derechos y normas que componen nuestro Estado de Derecho y que encajan como piezas de un puzzle en la que cada una sin excepción es determinante para la formación, desarrollo y ejecución de nuestro ordenamiento en la búsqueda del equilibrio del ejercicio de los derechos de todos en armonía con el de todos.

6. RESULTADOS

Los resultados durante la implementación de estas prácticas durante el proceso de aprendizaje fueron de gran satisfacción, tanto desde el profesorado como del alumnado. La visita activa a los juzgados para un futuro profesional del derecho es esencial y mucho más cuando se encuentran desarrollando una materia procedimental del Derecho que si no se muestra con claridad puede resultar confusa con el gran entramado de procesos en función de la jurisdicción en la que nos encontremos y el estado o momento procesal.

La comprensión de esta materia puede resultar desalentadora sino se muestra de forma clara, si no se conoce directamente, pues al igual que la rama del derecho civil o social los alumnos tienen la oportunidad de conocer y ejercer desde que tienen conocimiento a lo largo de sus vidas, pues quien no sabe o intuye qué es un matrimonio, un contrato o una sucesión; la rama del derecho procesal resulta novedosa y compleja pues ofrece una malgama de conceptos nuevos procesales desconocidos hasta el momento, es por ello que su práctica en los juzgados es inexcusable para su correcto aprendizaje donde pueden ver, *in situ*, su funcionamiento, conocer los expedientes judiciales, al personal que interviene en cada momento, desde el tramitador como juzgador, conocer los documentos que instruyen el proceso, desde diligencias, autos, demandas, sentencias, etc.

Sin duda, ha sido una experiencia innovadora muy enriquecedora, pues además de los conocimientos teóricos puestos en práctica, se ha generado un conocimiento holístico del ámbito jurídico, desde las incidencias reales que se pueden producir y

mucho más, con la situación en la que nos encontramos, con la presencia de las nuevas tecnologías que producen, en muchos casos, retrasos por falta de medios tecnológicos.

Sin embargo, el éxito de esta experiencia de innovación docente a través de la formación dual, que ofrece una conexión directa entre la teoría y la práctica, ha ofrecido una gran motivación entre el alumnado lo que ha favorecido el desarrollo de competencias tanto transversales como profesionales del derecho, pues desarrollaron espíritu crítico al cuestionarse las actuaciones de los profesionales del derecho en la que participan pre y post la vista con el Juez; desarrollaron también competencias como la de trabajo autónomo, pues se cuestionaban circunstancias tanto de derecho sustantivo como procesales que intentaban resolver en casa y que luego proponían en clase; del mismo modo se desarrollaban competencias de habilidades sociales y liderazgo, ya que trabajaban por grupos en cada una de las visitas al juzgado y se organizan entre ellos de forma autónoma; así como competencias lingüísticas, desarrollo del trabajo autónomo, etc.

Por todo ello, esta experiencia ha obtenido unos resultados muy exitosos, pues se ha ampliado el tiempo que el alumnado dedica a la asignatura y lo han hecho de forma voluntaria en su tiempo libre; han estudiado y conocido la materia en su doble aspecto teórico-práctico de forma simultánea, produciendo un aprendizaje significativo mayor; Se ha generado una expectativa futura en el ejercicio del derecho a través de la motivación generada en el ejercicio profesional en el que han sido inmersos; ha propiciado relaciones entre el alumnado de forma ordenada, así como con los profesionales jurídicos (jueces, letrados, tramitadores, abogados); y han obtenido multitud de competencias transversales como la capacidad de comunicación, adquisición de vocabulario específico, espíritu crítico, habilidades sociales, etc.

7. DISCUSIÓN

La experiencia docente descrita en este trabajo proporciona una base sólida para explorar diversas líneas de investigación y desarrollo en el ámbito de la enseñanza del Derecho. A partir de los resultados y las reflexiones obtenidas, se pueden identificar varias áreas de interés para futuros proyectos:

- Evaluación del impacto en el aprendizaje: Sería relevante realizar un estudio detallado sobre el impacto que tiene esta metodología dual en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de forma más profunda y exhaustiva. Esto podría incluir la comparación de resultados académicos entre los estudiantes que participan en esta experiencia y aquellos que siguen un enfoque tradicional de enseñanza.

- Optimización de la experiencia dual: Es importante seguir desarrollando y perfeccionando esta experiencia dual para maximizar su efectividad. Se pueden explorar diferentes estrategias y herramientas para integrar de manera más efectiva la teoría y la práctica, así como para adaptar la experiencia a las necesidades específicas de los estudiantes a través de convenios específicos de colaboración con las instituciones judiciales (visitas a otras instancias).
- Incorporación de nuevas tecnologías: Dada la naturaleza cambiante del perfil del alumnado y el papel cada vez más importante de las tecnologías digitales en la educación, sería interesante explorar cómo se pueden integrar nuevas tecnologías, como la realidad virtual o las plataformas de aprendizaje en línea, en esta experiencia dual.
- Impacto en el desarrollo de habilidades profesionales: Se puede investigar el impacto que tiene esta experiencia en el desarrollo de habilidades profesionales y competencias transversales en los estudiantes, así como la incidencia en la elección de su futuro profesional. Esto podría incluir habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de problemas y la toma de decisiones, que son fundamentales para su futura carrera profesional en el ámbito jurídico.
- Generalización a otras áreas del Derecho: Aunque esta experiencia se ha centrado en el Derecho Procesal, se podría explorar la posibilidad de aplicar este enfoque dual a otras áreas del Derecho. Esto permitiría ampliar el alcance de la experiencia y adaptarla a las necesidades específicas de diferentes disciplinas jurídicas y complementar su carrera formativa en su conjunto.

En resumen, la experiencia de innovación docente presentada en este trabajo abre nuevas perspectivas para la investigación y el desarrollo en el campo de la enseñanza del Derecho. Al continuar explorando estas líneas de investigación, se pueden identificar nuevas oportunidades para mejorar la calidad y la efectividad de la educación jurídica y preparar a los estudiantes de manera más adecuada para los desafíos del mundo profesional.

8. CONCLUSIONES

Para terminar, tras el recorrido que se ha realizado a través del relato de esta experiencia de innovación docente se ha de concluir de forma esquemática con los puntos más relevantes que se han observado en la puesta en práctica de la formación dual en el ámbito del Derecho, especialmente en la asignatura de Derecho Procesal en la Universidad de Jaén.

- Adaptación del sistema formativo a las necesidades profesionales actuales: La experiencia dual propuesta en este trabajo e implementada en el ámbito del Derecho Procesal II, ha demostrado ser una estrategia efectiva para adaptar el sistema formativo a las demandas de la sociedad actual. La combinación de teoría y práctica ha permitido estimular el aprendizaje de los estudiantes de Derecho de una manera más dinámica y relevante abriendo una dimensión más real en el aula.
- Importancia del contacto directo con el ámbito profesional: El acceso regular al juzgado ha proporcionado a los alumnos una visión práctica y realista del funcionamiento del sistema judicial. Este contacto directo les ha permitido relacionar los conceptos teóricos con su aplicación práctica, fortaleciendo así su comprensión y habilidades en el campo del Derecho Procesal, adquiriendo en consecuencia un mayor aprendizaje significativo, lo que propiciará una mayor comprensión del ejercicio profesional y de otras ramas del derecho.
- Perfil del alumnado y nuevas tecnologías: La experiencia ha puesto de manifiesto la importancia de tener en cuenta el perfil del alumnado actual, caracterizado por competencias digitales desarrolladas y una necesidad de inmediatez y conocimientos prácticos reales. Esto destaca la relevancia de adaptar las metodologías educativas para aprovechar las nuevas tecnologías y satisfacer las demandas de los estudiantes.
- Promoción de un aprendizaje activo y participativo: La experiencia dual ha fomentado un enfoque de aprendizaje más activo y participativo, en el que los estudiantes tienen un papel protagónico en su propio proceso de aprendizaje y mucho más, cuando se propone de forma voluntaria y sin ninguna repercusión en su calificación. La interacción directa con el entorno profesional les ha motivado a involucrarse más en su formación y a desarrollar habilidades prácticas relevantes para su futura carrera profesional y desarrollar competencias como el de trabajo autónomo, espíritu crítico, etc.
- Necesidad de continuar explorando nuevas formas de enseñanza: A partir de esta experiencia, se abre la puerta a nuevas líneas de investigación y desarrollo en el ámbito de la enseñanza del Derecho. Es fundamental seguir explorando y evaluando diferentes metodologías educativas para garantizar una formación de calidad que prepare a los estudiantes de Derecho para los retos del mundo jurídico actual al que se enfrentarán, especialmente en el mundo cambiante en el que nos encontramos puesto que el perfil de alumno actual es muy diferente al de épocas pasadas, donde la base de su conocimiento era sólo la de la clase magistral. Ahora, gracias a los cambios tecnológicos y los nuevos sistemas metodológicos, se proponen nuevas formas de conocimiento, en el que el alumno es el protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, la implementación de la experiencia dual en el ámbito del Derecho Procesal II ha sido un paso significativo hacia la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto universitario. Sin embargo, aún quedan áreas por explorar y desarrollar para seguir optimizando la formación de los futuros profesionales del Derecho a través de convenios de colaboración con las universidades y el poder judicial como medio de conexión inexcusable para la consecución de un aprendizaje más sólido, real y adaptado al ámbito judicial como un itinerario más específico.

9. PROPUESTAS

Se proponen para futuras intervenciones formativas en el campo del derecho y complementar aún más el conocimiento profesional jurídico:

- Diversificación de actividades: Introducir una variedad de actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como debates, estudios de casos y proyectos de investigación en otras instituciones jurídicas, para adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje y fomentar la participación activa de los estudiantes.
- Uso de tecnología profesional: Integrar herramientas tecnológicas innovadoras relacionadas con la plataforma utilizada en el ámbito judicial, como plataformas en línea, aplicaciones móviles y simulaciones virtuales, para mejorar la interactividad y el acceso a recursos educativos, así como para promover el aprendizaje autónomo y colaborativo.
- Formación docente: Ofrecer programas de formación continua para el cuerpo docente, centrados en metodologías pedagógicas modernas, competencias digitales y técnicas de evaluación formativa, con el fin de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Promoción de la autonomía del estudiante: Fomentar la autonomía del estudiante mediante el diseño de actividades que fomenten la investigación independiente, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, lo que permitirá a los estudiantes desarrollar habilidades de autorregulación y autoaprendizaje y su adecuación a la resolución de conflictos jurídicos en el futuro a través de la gestión autónoma y desarrollo de sus recursos personales.
- Evaluación formativa y retroalimentación: Implementar estrategias de evaluación formativa que proporcionen retroalimentación oportuna y constructiva a los estudiantes sobre su progreso y desempeño, con el objetivo de identificar áreas de mejora y facilitar el aprendizaje continuo.

- Incorporación de prácticas profesionales: Establecer convenios de colaboración con instituciones y organizaciones del ámbito jurídico para ofrecer a los estudiantes oportunidades para realizar prácticas profesionales durante sus estudios (no sólo al final de la carrera), lo que les permitirá adquirir experiencia práctica relevante continua y desarrollar habilidades profesionales.
- Internacionalización del currículum: Incluir contenido relacionado con el derecho internacional y comparado en el plan de estudios en instituciones judiciales, así como facilitar oportunidades de intercambio y movilidad internacional para los estudiantes, con el fin de enriquecer su perspectiva profesional y prepararlos para un entorno globalizado.

Estas son solo algunas sugerencias pues la implementación de estas propuestas requerirá siempre de un análisis detallado y la colaboración de todos los actores involucrados en el proceso educativo.

10. BIBLIOGRAFÍA

- DIAZ JIMÉNEZ, R. M. Innovación docente en tiempos de cambio. Editorial Octaedro. 2022.
- GRANADOS LÓPEZ, H. y GARCÍA ZULUAGA C. L. El modelo de aprendizaje experiencial como alternativa para mejorar el proceso de aprendizaje en el aula. Revista Científica de la Universidad Autónoma de Manizales, Vol. 23, N°. 41. 2016.
- LÓPEZ ESPADAFOR, C. M. Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo. Editorial Dykinson. 2023.
- ROMERO GARCIA, C. Y BUZÓN GARCÍA, O. Metodologías activas e innovación docente para una educación de calidad. Editorial Dykinson. 2019.
- MARTOS MARTINEZ, A, BARRAGÁN MARTÍN, A. B, GÁZQUEZ LINARES, J. J. Y SIMÓN MÁRQUEZ, M. M. Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente. Editorial Dykinson. 2022.
- PÉREZ, L., Y SÁNCHEZ, J. La educación en el siglo XXI: Retos y oportunidades en un entorno digital. Editorial Tirant lo Blanch. 2021.
- PÉREZ PÉREZ, R., RODRÍGUEZ MARTÍN, A. y EMILIO ÁLVAREZ ARREGUI. Innovación en la Educación Superior: desafíos y propuestas. Ediciones de la Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones. 2015.

Capítulo 29. RETOS JURÍDICOS DEL DERECHO A LA VIVIENDA EN ESPAÑA: EVALUACIÓN DEL PROCESO DE DESAHUCIO

Vanesa Sánchez Ballesteros

Profesora Sustituta Interina del Área de Derecho Procesal de la Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El derecho a la vivienda ha sido reconocido a nivel internacional en documentos como la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, los cuales garantizan el acceso a una vivienda adecuada. A nivel europeo, la Carta Social Europea y la Carta de Derechos Fundamentales de la UE refuerzan estas obligaciones y resaltan la importancia de hacer accesible la vivienda para todas las personas, especialmente a las más vulnerables. Sin embargo, a nivel nacional en España, a pesar de estar regulado en el artículo 47 de la Constitución Española, el derecho a la vivienda ha sido desprotegido, afectando a millones de personas en el país. Esto se debe a que la vivienda se ha considerado a menudo como un bien de consumo o inversión, en lugar de un derecho humano fundamental. La nueva propuesta de Ley por el Derecho a la Vivienda busca cambiar esta situación, reforzando el acceso a viviendas a precios asequibles, protegiendo a quienes se encuentran en situaciones de vulnerabilidad y combatiendo la especulación inmobiliaria.

En consecuencia, la Ley 12/2023, promulgada el 24 de mayo en España, aborda el derecho a la vivienda con el objetivo principal de proteger a los ciudadanos carentes de recursos en el mantenimiento y acceso a la vivienda digna. Esta ley establece diferentes instrumentos para paliar las situaciones de vulnerabilidad que pueden surgir, garantizando el acceso a una vivienda digna y adecuada para todos los ciudadanos y regulando la función social de la propiedad.

Uno de los aspectos novedosos de esta Ley es el tratamiento del proceso de desahucio y de los inquilinos en situación de morosidad, con el fin de garantizar un proceso justo en los desalojos como medio de protección de los ciudadanos en el

mantenimiento de su vivienda. Sin embargo, el descontento de los agentes privados se ha hecho patente ya que el proceso de desahucio regulado por esta ley impone largas esperas y trámites que condicionan la recuperación de la propiedad por parte del propietario, otorgando un nivel de protección descompensado a la persona incumplidora si es vulnerable.

En este contexto, este estudio se centra en la investigación del proceso de desahucio propuesto por la Ley de Vivienda y las consecuencias jurídicas, económicas y sociales negativas que pueden surgir cuando se pone en entredicho la igualdad de los ciudadanos, en este caso por razones patrimoniales, expresamente prohibido por la Constitución Española en su artículo 14, así como la falta de tutela judicial efectiva, tal como establece el artículo 24 de este mismo texto.

2. LA LEY DE VIVIENDA

2.1. El derecho a la vivienda en el contexto internacional

El reconocimiento del derecho a la vivienda como un derecho subjetivo ha ganado fuerza desde la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, que en su artículo 25.1 establece la consecución de un nivel de vida adecuado para toda persona, incluida la vivienda, como una circunstancia relevante. En consonancia con esto, el artículo 10.2 de nuestra Constitución Española establece que los derechos y libertades deben interpretarse conforme a la Declaración Universal de Derechos Humanos, los tratados y acuerdos internacionales, reafirmando así el compromiso del Estado español de procurar un cierto nivel de vida adecuado a sus ciudadanos, incluyendo el derecho a la vivienda, tal como se establece en el artículo 47 de la misma.

Además, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de Naciones Unidas de 1966 reconoce el derecho a una vivienda adecuada para toda persona. En la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, aprobada el 7 de diciembre de 2000, se menciona en su artículo 34.3, aunque sin carácter vinculante, el reconocimiento del derecho a una ayuda social y a una ayuda de vivienda como parte de la lucha contra la exclusión social y la pobreza, respetando las legislaciones nacionales.

Finalmente, en el Tratado de Lisboa, como texto vinculante para los Estados Miembros de la Unión Europea, se reconoce el derecho a una ayuda social para la vivienda como medio para combatir la exclusión social y la pobreza, garantizando así una existencia digna para todas las personas.

A grandes rasgos, estos han sido los antecedentes que han impulsado a nivel internacional la protección del acceso a la vivienda para todos los ciudadanos como un derecho subjetivo, que deberá de ser garantizado a través de las políticas sociales y de planes de vivienda de las Administraciones Públicas.

2.2. El derecho de la vivienda en el ámbito constitucional y su proyección autonómica

La Constitución Española, desde su preámbulo, establece como fundamento la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos mediante el fomento de la cultura y la economía. En su artículo 10.1, reconoce la dignidad de la persona y la obligación de respetar los derechos y libertades, tomando como referencia la Declaración Universal de Derechos Humanos y los Tratados o Acuerdos Internacionales (artículo 10.2). Asimismo, en su artículo 47, se reconoce el derecho a una vivienda digna y adecuada, estableciendo que los poderes públicos deben garantizar este derecho de acuerdo con el interés general y evitar la especulación. Es relevante señalar que este precepto se encuentra dentro de los principios rectores de la política social y económica, sin conferirle el carácter de derecho fundamental que merece, no obstante, esto se debe a la falta de capacidad económica de los poderes públicos, pues se encuentra sujeta a la estabilidad presupuestaria del artículo 135.1 de la CE, dificultando su exigibilidad por los ciudadanos. En caso de incumplimiento de la Administración, no existe inicialmente la posibilidad de una acción judicial del ciudadano, ya que estos derechos dependen de una regulación legal previa. No obstante, esta configuración legal podría eventualmente perfilarse como un derecho subjetivo, lo que le otorgaría la fuerza necesaria para ser exigible por medios coercitivos. Sin embargo, esta configuración aún no está reconocida por la Ley de Vivienda recientemente aprobada, aunque su apuesta se acerca a tal reconocimiento.

Aun así, a pesar de venir reconocido el derecho a la vivienda en el artículo 47 de la CE como principio rector de la política social, se encuentra reconocido en el Título I, de los derechos y deberes fundamentales, por lo que la doctrina considera (López Ramón: 2020, 297-308) que si el derecho subjetivo a la vivienda ya se muestra como derecho constitucional, no se justifica su falta de previsión presupuestaria para tutelar el derecho y no será excusa para eludir la responsabilidad del Estado para garantizarlo a los ciudadanos españoles.

Se ha de apuntar, como es bien reconocido en la jurisprudencia constitucional, que el derecho a la vivienda es competencia autonómica (artículo 148.3 CE). Así en las STC 16/1984 y la 227/1988 han contribuido a esclarecer cuestiones como la delimitación de

competencias autonómicas (dependiendo las que hayan asumido), atribuyendo al Estado la competencia de legislar sobre las bases y coordinación de la planificación general de la actividad económica (arts. 149.1.13 y 131 CE) y las bases de la ordenación del crédito (art. 149.1.11 CE). Ya el autor (Fernández Farreres, 1999, 21-56) exigía una interpretación del artículo 149.1 de la CE, pues consideraba que no sólo habrá que tener en cuenta las competencias autonómicas sino también la Constitución por el principio de supremacía, así evidenciado en la STC 18/1982, reconociendo competencias Estatales en materia de vivienda.

No obstante, ya en todos los Estatutos de Autonomía viene recogida la competencia en materia de vivienda y la mayoría han desarrollado su regulación por su inexcusable transcendencia y vínculo en la calidad de vida de sus ciudadanos. Algunos ejemplos como el Estatuto Balear en su artículo 22 garantiza una vivienda digna a sus ciudadanos; o en el Estatuto Valenciano en su artículo 16 lo consideraba de igual modo, prácticamente en la mayoría de los textos estatutarios aparece una consigna similar. Destacar que el Estatuto de Autonomía de Aragón de 2007 se considera como herramienta esencial para el acceso a la vivienda a través de propiedad o arrendamiento con especial atención a los jóvenes y colectivos más desprotegidos (artículo 27); y en el Estatuto de la Comunidad Autónoma de Andalucía en 2007, en su reforma, daba un paso más allá, pues si ya se reconocía el derecho a la vivienda en su artículo 25, le asignaba la obligación a los poderes públicos exigiéndoles eficacia en su funcionamiento a través del uso racional del suelo evitando la especulación (artículo 37.22º).

2.3. La legislación nacional en materia de vivienda

Para la adecuada comprensión de esta materia, se ha de tener en cuenta los antecedentes jurídicos pre constitucionales, pues ya en el periodo Franquista, a mediados del siglo XX, se aprobó la primera Ley del suelo en 1956, la primera que regulaba el uso del suelo teniendo en cuenta la función social de la propiedad y los intereses de la colectividad. Aun no ostentando un gran calado la norma, según la doctrina (Dávila Linares, 1991, 101-114) los cambios radicales que propició en el país durante las décadas de los 60 y 70, contribuyeron a la necesidad de una reforma. Se aprueba en consecuencia la Ley 19/1975, de 2 de mayo, de reforma de la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana que dio lugar a la aprobación del Real Decreto 1346/1976, de 9 de abril, por el que se ratifica el texto refundido de la Ley sobre Régimen del Suelo y Ordenación Urbana. Su justificación se amparaba en varios motivos: la falta de planificación económica; el uso abusivo de las normas de fomento sobre la edificación con la consecuente densificación en los cascos urbanos; y la excesiva política especulativa.

Poco después se proclama la Ley 8/1990, de 25 de julio, sobre Reforma del Régimen Urbanístico y Valoraciones del Suelo, la primera Ley del suelo del periodo constitucional. Su principal apuesta fue la de intentar contener el precio del suelo como medio para evitar la especulación, así como la de adquirir suelo municipal a través de la ampliación de supuestos expropiatorios y construir viviendas sociales (VPO) con el objetivo de asegurar a los ciudadanos la igualdad en el acceso a la vivienda. No obstante, a pesar de sus loables objetivos, fue anulada en su mayor parte por razones competenciales, a través de la STC 61/1997.

En consecuencia, se aprueba la Ley 6/1998, de 13 de abril, sobre régimen del suelo y valoraciones, derogada en 2007 tras un cambio de ideología política imperante en el Gobierno, dando paso a la Ley de Suelo de 2007, refundida en el Real Decreto Legislativo 2/2008, de 20 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de suelo citada. En su preámbulo justificaba su necesidad constitucional como inexcusable para la consecución de un aumento de la calidad de vida de los ciudadanos, de conformidad con el artículo 47 de la CE, el derecho a una vivienda digna y adecuada a través del uso del suelo. Es en este momento cuando se transforma este derecho de vivienda en un derecho subjetivo, exigible ante los tribunales españoles, aunque de forma genérica y universal.

Recordar la Ley Estatal 8/2013, de 26 de junio de Rehabilitación, Regeneración y Renovación Urbanas, que, aunque nacida durante una profunda crisis económica del sector, esta norma imponía medidas complejas, ya que como apuntaba el autor (Fernández Torres, 2014, 15-38), el legislador reconoce la dificultad de llevar a cabo algunas medidas, considerando que esta norma establecía un régimen transitorio, sirviendo para modular reformas posteriores. Así el Gobierno aprobó el vigente Real Decreto Legislativo 7/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley de Suelo y Rehabilitación Urbana, y de momento, el último texto sobre el suelo de ámbito nacional, con los objetivos de: aclarar, regularizar y armonizar la terminología del contenido dispositivo de los textos jurídicos; ordenar en una todos los preceptos relacionados con el ámbito de aplicación; y, asegurar la igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio de sus derechos. Esta Ley intenta asegurar una adecuada calidad de vida de sus ciudadanos gracias al acceso efectivo de un vivienda digna y adecuada.

No obstante, es preciso completar la regulación jurídica anteriormente citada con la de las comunidades autónomas, ya que estas son las verdaderas competentes en esta materia. Una mención especial merece la Ley Vasca de vivienda, Ley 2/2006, de 30 de junio, de Suelo y Urbanismo, que aprueba programas de fomento y protección pública

de la vivienda. En Cataluña con la Ley 18/2007 de 28 de diciembre del derecho a la vivienda de Cataluña, en Andalucía con la Ley 1/2010 de 8 de marzo de Andalucía, donde declaraba este derecho subjetivo de vivienda, asignado los titulares, es decir, los sujetos de derechos (vecindad administrativa). Esta prolija tendencia de proliferación de normativas de aumento de control sobre las propiedades privadas en pro de la función social, ha propiciado el descontento de los agentes sociales y económicos pues según declara el autor (Martín Valdivia, 2015, 137-144) sobre la Ley andaluza 4/2013, de 1 de octubre, en cuanto que resalta la transcendencia de la fijación de los límites a la política de vivienda en pro de respetar el contenido esencial de los derechos fundamentales, nuestro derecho de propiedad, sin modulaciones legislativas con carácter político (modulando el derecho de propiedad). Otras comunidades no consiguen propiciar esta vinculación con la Ley de vivienda, como ocurría en Galicia quedando parca la Ley a este respecto.

3. LA LEY DE VIVIENDA EN ESPAÑA

3.1. Origen de la Ley de vivienda en España

La situación tanto jurídica como socio económica que se viene produciendo desde hace décadas en materia de vivienda ha propiciado un confuso entramado jurídico, vislumbrándose una ineficaz gestión sobre el suelo y la vivienda por parte de los poderes públicos. Las inadecuadas soluciones que se han venido planteando han ocasionado la necesidad de una Ley de vivienda que proteja los derechos de todos, tanto de los más vulnerables como los propietarios en su libre ejercicio de sus derechos de propiedad privada y libertad de empresa.

Por todo lo anterior, el Gobierno ha aprobado una Ley de Vivienda, proclamada el 24 de mayo de 2023 donde introduce los valores y directrices en las que se apoya para proteger los derechos constitucionales como la integridad física y la moral del artículo 15 de la CE, la intimidad personal y familiar del artículo 18, sobre los principios rectores de la política social del artículo 43 de la protección a la salud, el artículo 45 a un medio ambiente adecuado puesto que todos ellos en su conjuntos contribuyen a una calidad de vida adecuada de todos los ciudadanos en condiciones de igualdad en virtud del artículo 14 de la CE y a la dignidad de la persona del artículo 10.1. Así lo recoge en su exposición de motivos en base a la función social de la propiedad que debe establecer que deberá de ir orientada hacia el interés general, especialmente *“a los grupos sociales de especial desventaja”* tal y como declara expresamente la propia Ley.

Es la primera Ley de Vivienda que se aprueba en el periodo constitucional como consecuencia de la configuración de una realidad esencial inexcusable que proporcione el bienestar determinante de nuestra sociedad y economía imperante. E insiste la nueva Ley en atribuir a los poderes públicos la obligación de cumplir con el fomento de una vivienda digna para los españoles con carácter unitario, pues, aunque se ha ido regulando desde diferentes ámbitos y políticas sociales, ha sido insuficiente.

De entre las novedades más importantes que aporta la Ley de Vivienda podemos adelantar entre otras, la regulación del precio de los alquileres, impulsar la rehabilitación para la reutilización de las viviendas para alquileres sociales, la regulación del precio del alquiler para bajar las rentas a las viviendas en manos de grandes propietarios empresariales en zonas de mercado tensionado, así como un planteamiento especial a la situación de vulnerabilidad. Esto se materializará a través de control de rentas, prórrogas obligatorias de contratos de alquiler al mismo precio, bonificaciones fiscales a los propietarios para incentivar las reducciones de precios, exenciones, bonificaciones fiscales de IRPF y recargo del 150% del IBI.

Esta Ley de Vivienda ha sido el resultado de un largo proceso de tramitación, objeto de 860 enmiendas propuestas por el Senado de su articulado en el proceso. Esta nueva Ley estatal de Vivienda en España ha configurado el derecho a la vivienda como subjetivo introduciendo diversidad de instrumentos para que los poderes públicos hagan efectivo el derecho al acceso a la vivienda.

3.2. El nacimiento de la Ley de Vivienda en España

La Ley de Vivienda en España fue publicada en el BOE como la Ley 12/2023, de 24 de mayo, por el Derecho a la Vivienda, siendo fruto del contexto histórico y jurídico de la Constitución Española de 1978, encuadrada, como ya se adelantaba, en la materialización del artículo 47 de nuestro Texto Supremo, al reconocer al conjunto de la ciudadanía y el disfrute de una vivienda digna y adecuada garantizado por los poderes públicos. Su encuadre constitucional está configurado dentro de la necesidad de proporcionar a todos los españoles a su integridad física y moral, su intimidad personal y familiar y su protección a la salud (artículos 15, 18 y 45 respectivamente). Una Ley de Vivienda que se estructura en un extenso preámbulo justificando su necesidad a través de sus cinco títulos, 36 artículos, seis disposiciones adicionales, cuatro disposiciones transitorias, una disposición derogatoria y nueve disposiciones finales.

Su preámbulo, de gran amplitud, se divide en cuatro apartados donde establece las bases generales justificando la necesidad de esta controvertida Ley. En su apartado

primero, se reconoce su encaje constitucional y asigna la responsabilidad a los poderes públicos de promover las condiciones necesarias para hacer efectivo el derecho de una vivienda digna como pilar esencial de bienestar social y corregir los desequilibrios sociales.

En el apartado II y dada la larga lista de impugnaciones que se han producido en las leyes de suelo, la Ley se anticipa en sus argumentos ante las CCAA en materia competencial. Esta justificación se introduce como medio de proporcionar y garantizar la igualdad de todos los españoles (artículo 14 de la CE), así como otras competencias mercantiles y civiles presentadas a través de la STC 15/1989 de 26 de enero.

En el apartado III del preámbulo, se argumenta la necesidad de establecer políticas de viviendas unificadas en todo el territorio español, pues afectan directamente a los ciudadanos y su economía. Así en este apartado la Ley incide con detalle en explicar los cambios que aporta, los instrumentos introducidos, especialmente en materia de arrendamiento, devolución de vivienda, incumplimiento u ocupación evidenciando que todo lo anterior gira alrededor y se sustenta en el concepto de vulnerabilidad como esencia de esta normativa (artículo 3 de la Ley de Vivienda).

El apartado IV del preámbulo ajusta su desarrollo al funcionamiento de las Administraciones Públicas de conformidad con el artículo 129 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas al principio de necesidad, eficacia y a su encaje interadministrativo basado en el cumplimiento de los principios esenciales de proporcionalidad, eficiencia, seguridad jurídica y transparencia conforme a la Ley.

Un preámbulo amplio, ideológico, sistemático y de gran pragmatismo. Una introducción de gran trascendencia en sus propuestas, ya que lleva despertando desde tiempo atrás, una gran expectación mediática porque afecta a un gran número de personas, tanto físicas como jurídicas, como derechos que son objeto de modulación, equilibrio y justa aplicación.

En su desarrollo, la Ley de Vivienda se componen de 36 artículos. A lo largo de su articulado se desarrollan conceptos novedosos como *sinhogarismo*, vivienda asequible incentivada, *infravivienda*, *gran tenedor*, etc. Se desarrollan los principios en que se basa la Ley de Vivienda, especialmente en la igualdad y no discriminación de su artículo 6 como eje de la norma.

En relación a las disposiciones adicionales, en ellas se establece condiciones de gran trascendencia como el fomento de viviendas cooperativas y comunitarias con el objetivo de impulsar modelos de vivienda participativos y sostenibles; se incentivan

viviendas de titularidad pública tanto en régimen de propiedad como en alquiler social; se prevé viviendas temporales para emergencia social, para jóvenes con rentas bajas, rehabilitación de viviendas y edificios e incluso el fomento a las personas en situación de vulnerabilidad económica en materia de desahucio, objeto de este trabajo.

4. EL DESAHUCIO EN ESPAÑA TRAS LA ENTRADA EN VIGOR DE LA LEY DE VIVIENDA

4.1. Concepto de desahucio en el régimen jurídico español

La regulación del desahucio España se encuentra en la Ley de Enjuiciamiento Civil, específicamente en los artículos 437 a 441, donde se establecen los procedimientos y requisitos legales para llevarlo a cabo. Sin embargo, es importante mencionar que la Ley 12/2023, de 24 de mayo, por el derecho a la Vivienda ha introducido algunas reformas en relación con estos procedimientos de desahucio.

El desahucio se define como el proceso legal mediante el cual un propietario busca recuperar la posesión de un inmueble que está siendo ocupado ilegalmente por un inquilino. Este término engloba una serie de características y procedimientos que son fundamentales para su correcto desarrollo.

En primer lugar, el desahucio puede ser iniciado por el propietario del inmueble en diversas situaciones, como el impago del alquiler por parte del inquilino, el incumplimiento de las condiciones establecidas en el contrato de arrendamiento, la negativa del inquilino a abandonar el inmueble una vez finalizado el contrato o el impago de la deuda hipotecaria que grava la vivienda habitual. El proceso de desahucio usualmente comienza con la presentación de una demanda ante los tribunales competentes. En esta demanda, el propietario debe demostrar ante el juez la existencia de las causas que justifican el desahucio, como el impago del alquiler o el incumplimiento de las condiciones del contrato. Una vez presentada la demanda, se programará una audiencia en la que ambas partes, propietario e inquilino, tendrán la oportunidad de presentar pruebas y argumentos ante el juez. Durante esta audiencia, el tribunal evaluará las pruebas presentadas y tomará una decisión basada en la legislación aplicable y los hechos del caso. Si el tribunal determina que el inquilino ha incurrido en falta de pago o incumplimiento de las condiciones del contrato, se emitirá una orden de desahucio que autorizará al propietario a recuperar la posesión del inmueble. Es importante destacar que esta orden de desahucio debe ser ejecutada por las autoridades

competentes y que el propietario no puede tomar medidas por su cuenta para desalojar al inquilino sin una orden judicial.

Sin embargo, debido a las situación social y económica de estos últimos años, en algunos casos, el inquilino puede tener la oportunidad de remediar la situación antes de que se emita la orden de desahucio o incluso de establecer esperas por parte de los propietarios en función de la situación de vulnerabilidad del inquilino, si fuera el caso. Tras la crisis económica de 2008, el boom inmobiliario, el Gobierno Español tuvo que dar respuesta a un elevado número de familias que no podía hacer frente al pago de la deuda hipotecaria, propiciando el desahucio de un número elevado de ciudadanos que quedaban en desamparo. Ante esta situación de difícil y compleja solución, en 2012 se aprobó en España un Real Decreto, un código de buenas prácticas bancarias, que incorporaba medidas de protección a los ciudadanos en situación de vulnerabilidad. Instrumentos como la suspensión de la ejecución del desahucio, la incorporación de negociaciones con daciones en pago e incluso la ampliación de plazos de pago mientras se incorpora tiempo de cobro de carencias, han posibilitado un ajuste que protegía especialmente a los ciudadanos carentes de recursos. No obstante, no tuvieron mucho éxito por las estrictas condiciones impuestas a las familias vulnerables. En consecuencia, se aprueba la Ley 1/2013 introduciendo medidas de flexibilización de las condiciones con el objetivo de establecer unos beneficios que limiten los desahucios en algunos supuestos, la limitación de los intereses de demora del pago de la hipoteca (Agüero Ortiz, 2013, 115-153), etc. Si embargo, persistían las necesidades debido a la situación económica que se lleva produciendo en el contexto social en el que nos encontramos, con un aumento inexorable del precio de la vivienda, la especulación del suelo, la subida de precios y la falta de poder adquisitivo de los ciudadanos españoles en situación de vulnerabilidad. Por ello, surge la decisión de configurar una Ley de Vivienda que, a pesar de ser controvertida, ha sido aprobada tras un largo proceso de estudio como ya se adelantaba y que será la que determine unas nuevas condiciones más benévolas para los ciudadanos en situación de desamparo.

4.2. Los derechos y los deberes de las partes en conflicto en un desahucio

Los derechos y deberes del arrendatario y propietario se recogen en la Ley 29/1994, de 24 de noviembre, de Arrendamientos Urbanos (publicada en BOE de 25 de noviembre), aunque como ya se verá, ha ido modificándose en función de las circunstancias sociales y el colectivo donde se produce. Cuando se lleva a cabo un contrato de arrendamiento tanto el inquilino como el arrendador gozan de derechos y deberes directamente proporcionales. El inquilino gozará del derecho de privacidad,

derecho a marcharse una vez que hayan pasado seis meses, derecho de conservación por parte del arrendador en las reparaciones necesarias, derecho de adquisición preferente si el arrendador decide vender el piso, derecho a la devolución de la fianza una vez finalizado el contrato si se encontrase en buenas condiciones la finca y al corriente de pago. Así mismo, el inquilino también tendrá una serie de obligaciones, como el del pago de la renta en fecha y lugar acordado, el cuidado y conservación de la vivienda en buen estado, el deber de consentir que el propietario realice obras de mejora, entre otras.

Del mismo modo que el inquilino, el propietario tiene derechos como el de recibir la renta acordada, el de recuperar la vivienda para su uso o de sus familiares incluso antes de terminar el contrato, actualizar el precio de la renta debido a las mejoras, etc. También ostentan deberes como el de conservación de la vivienda en condiciones de habitabilidad, respetar el derecho de adquisición preferente del inquilino en caso de venta, entregar la vivienda en buenas condiciones, entre otras.

Sin embargo, en caso de desahucio por impago, Ley 5/2019, de 15 de marzo, reguladora de los contratos de crédito inmobiliario y al igual que en la situación anterior, la financiera también goza de una serie de derechos y deberes en función de lo pactado en la escritura hipotecaria, en las condiciones expresamente contratadas. Con el objetivo de la efectividad del derecho de su hipoteca se atribuye al titular una serie de facultades o derechos, como el de conservación, el dispositivo y el de realización de su derecho de crédito. Por otro lado, en cuanto al acreedor hipotecario ostenta un derecho real inherente y oponible frente a todos. No obstante, entre las muchas facultades, una de ellas es la garantía de satisfacción del pago pactado por el hipotecado, de modo que de no llegarse a cumplir el pago del crédito podría llegar a el desahucio de la vivienda.

Se ha de resaltar que la Ley de crédito inmobiliario ha estado impregnada del mismo ánimo protector que ha fraguado la Ley de Vivienda, y que se viene configurando desde la crisis de 2008 con el objetivo de proporcionar una mayor protección a los ciudadanos más vulnerables. Por ello, en la Ley de crédito inmobiliario ha establecido unos mínimos para otorgar al hipotecado una flexibilización en la satisfacción del pago del crédito. Tanto es así que se han formulado un mínimo de impagos para que el embargo se produzca, de modo que si el hipotecado se encontrara en la primera mitad del plazo de su hipoteca, habría que dejar de pagar 12 cuotas, o el equivalente al 3% del importe de hipoteca, para que se pudiera producir tal embargo; pero si se encontrase en la segunda mitad del plazo, el número de cuotas sin pagar se extendería hasta 15 o el equivalente al 7% del préstamo hipotecario (limitando el interés de demora a un máximo de 3 puntos por encima del interés de la hipoteca). Su significado es claro, la

flexibilización del pago y el intento de proteger a los ciudadanos carentes de recursos como ya se adelantaba y que se materializa aún más en la nueva Ley de Vivienda.

4.3. Consecuencias procesales en el proceso de desahucio desde la entrada en vigor de la Ley de la Vivienda en España

Una vez vistos los antecedentes teóricos y doctrinales que modulan e inspiran la ejecución del desahucio en España hemos de resaltar que la norma general que regula la tramitación del juicio de desahucio es Ley de Enjuiciamiento Civil (LEC), aunque bien es cierto que se han ido sucediendo diferentes modificaciones a lo largo del tiempo como ya se ha visto en el texto, la entrada en vigor de la Ley 12/2023 de 24 de mayo, por el Derecho a la Vivienda en España va a afectar directamente al desahucio, flexibilizando el procedimiento e incluso bloqueando su ejecución en función de la capacidad económica del afectado y su declaración de vulnerabilidad.

A pesar de que el procedimiento de desahucio se ha modificado en diversas ocasiones con el objetivo de agilizarlo y resolver el conflicto en cuestión, las dos últimas han sido de gran calado para la LEC (el Real Decreto-Ley 6/2023, de 6 de diciembre y, la Ley 12/2023 de 24 de mayo por el Derecho a la Vivienda)

En cuanto al procedimiento de desahucio hay que tener en cuenta en primer lugar, los presupuestos procesales de competencia objetiva, funcional y territorial, correspondiendo a los Juzgados de Primera Instancia del lugar donde se encuentre la finca ubicada. En cuanto a la postulación, se ha de resaltar que se requerirá la obligatoria asistencia de abogado y procurador de conformidad con los artículos 31 y 23 de la LEC.

En cuanto a la legitimación activa le corresponde al arrendador o hipotecante y la legitimación pasiva, al arrendatario o hipotecado, cuyo objeto del recurso se refiera a la reclamación de las rentas adeudadas por falta de pago. En esta situación se podrá pedir la recuperación de la finca, y/o también la reclamación de las cantidades adeudadas; también podrán acumularse las acciones previo requerimiento de pago, contra el avalista solidario o el fiador de conformidad con el artículo 437.4 de la LEC.

El proceso se iniciará con la demanda en el juicio de desahucio 440.3 y 4 de la LEC, debiendo de hacer constar si el inmueble es vivienda habitual del ocupante (art. 439.6 LEC) y si el propietario es gran tenedor de conformidad con el artículo 3.k) de la Ley por el Derecho a la Vivienda (artículo 439.6 LEC). De tratarse de un desahucio por falta de pago de un arrendamiento, habrá que indicar en la demanda “si cabe o no” la enervación (sólo una oportunidad), es decir, si se puede terminar el procedimiento

judicial de desahucio sin el lanzamiento del inquilino (oportunidad de consignación o pagar la deuda, continuando con el contrato en vigor).

También se posibilita dirigir el desahucio por falta de pago de la renta y por expiración del término, así el arrendador puede dirigirse tanto al inquilino como al fiador del contrato si existe, siempre que se haya requerido previamente el pago último previo a la presentación de la demanda de desahucio.

Junto a la demanda, se deberán de presentar los documentos: contrato de arrendamiento y la documentación que acredite el desahucio, y la que la Ley de Vivienda ha incorporado en función del propietario y/o del inquilino: si se trata de un propietario gran tenedor, se adjuntará una certificación del Registro de la Propiedad con la relación de las propiedades que cuentan a su nombre y la documentación necesaria que acredite que el inquilino se encuentra o no en situación de vulnerabilidad. Se ha de apuntar, que no debería de corresponder al gran tenedor aportar este último documento, ya que vulneraría su intimidad, debiéndose de ser el inquilino, máximo interesado el que debería de aportarlo si lo estimara conveniente. Este documento acreditativo de vulnerabilidad económica (vigencia no más de tres meses) será emitido con el consentimiento del inquilino por los Servicios sociales de las Administraciones autonómicas, por ser el competente en la valoración de situaciones de necesidad, vulnerabilidad, exclusión social en función de la normativa autonómica vigente. Del mismo modo, también valdrá la declaración responsable de la parte actora donde afirme que ha acudido a los servicios indicados anteriormente (cinco meses anteriores a la demandada), sin que hubiera obtenido ningún resultado en los dos meses siguientes a la presentación de la solicitud. Pero de igual modo, puede ocurrir, que la familia no consienta que se realice el estudio anteriormente indicado, por lo que se tendrá que documentar por los servicios competentes tal situación (no podrá tener una vigencia superior a tres meses). Y, por último, si el propietario es gran tenedor deberá además de haberse sometido a un procedimiento de conciliación o intermediación que las Administraciones Públicas hayan establecido para tal efecto en virtud del artículo 439.7 LEC.

No podemos dejar pasar la oportunidad de evidenciar que la carga de la prueba sobre la vulnerabilidad se ha asignado al propietario, alargando indirectamente los plazos de desahucio ante la dificultad de acreditar dicho término. Lo justo sería, quizás, que la situación de vulnerabilidad sea proporcionada por el inquilino, ya que se trata de una circunstancia de carácter personal.

Tramitación del juicio de desahucio por falta de pago de la renta

El juicio de desahucio se inicia como ya se adelantaba, con la presentación de la demanda en el Juzgado, de conformidad con el art. 440.3 y 4 de la LEC. Una vez admitida la demanda por el Letrado de la Administración de justicia, se requerirá al demandado para que se pronuncie en el plazo de diez días desaloje el inmueble o pague el deudor, o en el caso de enervación, pague la totalidad de la deuda o la ponga a disposición del Tribunal o a través de notario. O de no ser así, que comparezca ante el juzgado y formule las razones por las que se opone a la cantidad reclamada. El requerimiento contendrá el día y hora del juicio, la fecha del lanzamiento si no hubiera oposición, además expresará las condiciones en caso de necesitar asistencia jurídica gratuita el demandado (tres días) y se le informará de las consecuencias de su falta de actividad, propiciará el alzamiento inmediato de la finca, dictando en consecuencia el Letrado de la Administración de Justicia el decreto de terminación del juicio de desahucio y la fecha del lanzamiento. En el decreto de finalización del juicio de desahucio se impondrá las costas al demandado e incluirá las rentas debidas.

En el caso de que el demandado se opusiera, se celebrará la vista en la fecha fijada, dictándose en consecuencia de la pertinente sentencia del juicio de desahucio.

Tramitación del juicio de desahucio por expiración del término o plazo legal

Una vez admitida la demanda por el Letrado de la Administración de Justicia, se dará traslado al arrendatario para que conteste por escrito en un plazo de diez días de conformidad con el artículo 438.3 de la LEC. Como en el caso anterior, el arrendatario deberá de pronunciarse sobre la vista que se comunicará al arrendador en un plazo de tres días.

Posteriormente, cuando se reciba la fecha de la vista, se le concederá un plazo de cinco días para presentar las testificales o periciales que estimen conveniente, para que en la vista se practiquen las pruebas que acrediten y demuestren el sentido de la sentencia. En la vista, las partes practicarán las pruebas y quedarán los autos vistos para sentencia. No obstante, la sentencia no producirá efectos de cosa juzgada. Así mismo, si no ha comparecido el demandado, se procederá el lanzamiento en la fecha fijada. Cabrá apelación de la sentencia del juicio por desahucio en recurso de apelación ante la Audiencia Provincial y se requiere el justificante de pago de las deudas debidas.

Juicio de desahucio por precario

El juicio de desahucio por precario se rige por el artículo 250.1.2º de la Ley de Enjuiciamiento Civil, que establece que estas demandas se resolverán siempre mediante las normas del juicio verbal. La legitimación activa para iniciar el desahucio por precario

corresponde a aquel que ostente el título de dueño u otro derecho real sobre la finca, como el usufructuario. Por otro lado, la legitimación pasiva recae en el demandado que disfruta o posee en precario una finca, es decir, sin pagar renta y basándose únicamente en la tolerancia o liberalidad del propietario o poseedor real.

En este tipo de procedimientos, es obligatoria la intervención de abogado y procurador. Una vez admitida la demanda, se concede un plazo de 10 días al arrendatario para contestar por escrito, de acuerdo con el artículo 438.3 de la Ley de Enjuiciamiento Civil. En su contestación, el arrendatario debe pronunciarse sobre la pertinencia de celebrar una vista.

Tanto el arrendatario como el arrendador tienen un plazo adicional de 3 días, a partir de la presentación de la contestación, para pronunciarse sobre la pertinencia de la vista. Una vez fijada la fecha para la celebración de la vista, ambas partes disponen de 5 días para señalar a las personas que deseen citar como parte, testigos o peritos.

Durante la vista, las partes presentarán las pruebas pertinentes y, una vez concluida, los autos quedarán vistos para sentencia. Este proceso garantiza el derecho de ambas partes a presentar sus argumentos y pruebas antes de que se emita una decisión judicial.

4.4. La situación de vulnerabilidad como presupuesto procesal en el desahucio.

Con el objetivo de proteger a aquellos colectivos que puedan ser objeto de desahucio debido a su vulnerabilidad, el Gobierno ha establecido ciertas medidas de protección. Una de estas medidas que se plantearon fue la de suspensión de los desahucios hasta el 31 de diciembre de 2023.

No obstante, las personas arrendatarias no pueden ser desahuciadas en juicios verbales que traten sobre reclamaciones de renta o expiración del plazo de duración de contratos de arrendamiento urbanos, independientemente de si el proceso ha sido suspendido anteriormente o no. En estos casos, el arrendatario puede solicitar un incidente de suspensión extraordinaria del desahucio si se encuentra en una situación económica vulnerable que le impida encontrar una alternativa habitacional.

En cuanto a la determinación de la vulnerabilidad económica, se establecen ciertos requisitos, como haber experimentado desempleo o una pérdida sustancial de ingresos, y que los ingresos de la unidad familiar no superen ciertos umbrales establecidos. Además, se consideran otras circunstancias especiales, como la discapacidad de algún miembro de la familia.

Para acreditar la vulnerabilidad económica, se requiere la presentación de ciertos documentos, como certificados de desempleo o cese de actividad para trabajadores por cuenta propia. El procedimiento para presentar la documentación implica enviar un escrito al juzgado con los documentos requeridos y solicitar un informe de los servicios sociales competentes. La presentación de este escrito implica el consentimiento para que se dé traslado a los servicios sociales, y el Letrado de la Administración de Justicia emitirá un decreto al respecto.

Los arrendadores tienen derecho a solicitar una compensación si la administración competente no adopta medidas para atender la situación de vulnerabilidad dentro de un plazo de tres meses. Esta compensación consistirá en el valor medio de un alquiler en el área más los gastos corrientes de la vivienda.

Esta medida de suspensión de desahucios y protección de inquilinos vulnerables estará vigente hasta el 31 de enero de 2024, según lo establecido en la disposición final quinta del Real Decreto-ley 5/2023. A partir de esa fecha, los procedimientos suspendidos se regirán por disposiciones transitorias específicas.

4.5. El proceso de desahucio en España y los cambios que se producen con la entrada en vigor de la Ley de Vivienda

Como ya se adelantaba, la nueva Ley **de Vivienda** ha introducido un elenco de cambios de gran calado en el tratamiento del desahucio en España. Esto se ha traducido en un refuerzo del mecanismo de funcionamiento del proceso de desahucio, que, gracias a la nueva Ley de Vivienda, los ciudadanos se han protegido de forma especial. Se han implementado nuevas medidas para fortalecer la posición de los más vulnerables ante los desahucios, que, a pesar de las loables intenciones, parece haberse olvidado el Estado de a quién le compete sufragar el derecho a la vivienda, así como que el derecho de igualdad es fundamentalísimo en un Estado de Derecho, de conformidad con el artículo 14 de la CE.

En primer lugar, se ha dotado de mayor relevancia a la necesidad de fijar una fecha y hora concreta para llevar a cabo el desahucio con el objetivo de dar seguridad y certeza a los afectados. Pero lo que ha dado mayor protección a los ciudadanos en situación de vulnerabilidad ha sido la introducción en la nueva norma de prórrogas de más de 2 años para propiciar la búsqueda de soluciones alternativas para los inquilinos ante el peligro de pérdida de vivienda.

Por otro lado, se han incorporado con carácter obligatorio la utilización de procedimientos extrajudiciales para las personas vulnerables buscando soluciones

amistosas y postergando al máximo la ejecución del desahucio. Las CCAA tendrán que prever de estos mecanismos como la conciliación o intermediación, así como proponer instrumentos alternativos habitacionales derivados de fondos de planes de vivienda (viviendas sociales en régimen de alquiler, etc.).

Antes de iniciar el proceso de desahucio, el propietario tiene la opción de enviar un requerimiento o aviso de pago al inquilino. Este requerimiento puede realizarse mediante burofax, otorgando al inquilino un plazo para regularizar la situación. Es importante tener en cuenta que, si se envía el burofax, el arrendatario ya no podrá enervar la acción, es decir, paralizar el desahucio, incluso abonando la deuda reclamada.

Una vez agotada la vía del requerimiento sin respuesta favorable por parte del inquilino, el propietario puede proceder a presentar una demanda de desahucio en el juzgado competente. Esta demanda debe estar debidamente fundamentada e incluir pruebas sustanciales como el título de propiedad, el contrato de arrendamiento, los recibos impagados y el burofax enviado. Se aconseja que el contrato de arrendamiento contemple una cláusula que habilite al propietario a presentar la demanda después de que el arrendatario haya incumplido con el pago de una mensualidad en el plazo establecido.

Una vez presentada la demanda, el inquilino será notificado por el juzgado y tendrá un plazo de diez días para pagar la deuda o contestar la demanda, para lo cual deberá contar con asistencia legal obligatoria mediante abogado y procurador.

En caso de que no se llegue a un acuerdo extrajudicial, se procederá a celebrar un juicio de desahucio en el juzgado, donde ambas partes podrán exponer sus argumentos y presentar pruebas. Es importante destacar que la Ley de Vivienda 12/2023 ha introducido requisitos de admisibilidad de la demanda que podrían permitir la paralización del procedimiento en ciertos casos, lo cual subraya la importancia de contar con la asesoría adecuada, especialmente para el inquilino.

Si el juez determina que existen motivos para el desahucio, se emitirá una sentencia y se fijará la fecha de desalojo. Esta sentencia puede ser apelada siempre y cuando el arrendatario consigne la renta adeudada.

Es relevante recordar los derechos que asisten a los inquilinos en situación de morosidad durante este proceso. Estos derechos incluyen el derecho a ser notificado en todas las etapas del proceso, el derecho a la defensa y a un proceso justo, así como la posibilidad de llegar a un acuerdo extrajudicial o judicial para regularizar la deuda y evitar el desahucio. No obstante, este tipo de protección de desahucio no sólo afecta a la vivienda en régimen de arrendamiento, sino también a otros aspectos relacionados con la ejecución hipotecaria. La

Ley de Vivienda también ha introducido cambios en la LEC al respecto, pues al incorporar el artículo 655 bis señala que cuando haya una vivienda habitual en subasta y el acreedor sea una empresa de vivienda o gran tenedor, se deberá antes de iniciar la vía de apremio, acreditar si el deudor se encuentra en situación de vulnerabilidad económica. De ser así, es decir, de confirmar que se encuentra en situación de vulnerabilidad económica, no se llevará a cabo la vía de apremio si no se acredita que la parte actora se ha sometido a un procedimiento de intermediación o conciliación establecidas por las Administraciones Públicas, con el objetivo de analizar las posibles soluciones que se pueden proponer en materia de vivienda.

La crítica doctrinal (Magro Servet, 2023) considera que la distribución de la carga de la prueba en los casos de desahucio ha suscitado inquietudes, especialmente en relación con la imposición al propietario de la tarea de demostrar la vulnerabilidad del inquilino. Esta disposición plantea preocupaciones desde una perspectiva jurídica, ya que podría implicar una carga desproporcionada sobre el propietario y entrar en conflicto con el principio de igualdad ante la Ley consagrado en la Constitución Española.

El principio de igualdad, fundamental en cualquier Estado de Derecho, establece que todos los ciudadanos deben ser tratados de manera equitativa y justa por la ley, sin importar su situación financiera o cualquier otra circunstancia personal. La imposición de una carga adicional al propietario para demostrar la vulnerabilidad del inquilino podría conducir a una discriminación injusta hacia los propietarios en función de su situación patrimonial.

Desde esta perspectiva, la exigencia de que sea el propietario quien demuestre la vulnerabilidad del inquilino plantea interrogantes sobre la efectividad y equidad del sistema legal. Además, esta disposición podría vulnerar el principio de presunción de inocencia, ya que se presupone la vulnerabilidad del inquilino sin que este deba demostrarla, lo que podría constituir una infracción de derechos fundamentales reconocidos en la Constitución Española.

No podemos dejar pasar la oportunidad de apuntar que la falta de recursos por parte del Estado y la situación de vulnerabilidad no debería de suponer una evasión ni elusión de la obligación de proporcionar una vivienda digna para los ciudadanos, por lo que no se justifica que sean los propietarios privados o grandes tenedores los que tengan que auxiliar al Estado y reemplazarlo en sus funciones, ya que podría derivar en un perjuicio devastador social y económico derivado de las huidas de capitales de los que proporcionan una economía solvente, los que crean puestos de trabajo y los que pagan grandes cantidades de dinero en materia fiscal. Un ejemplo claro lo tenemos gracias al Tribunal Europeo de Derechos Humanos que dictó una sentencia en el asunto Casa di

Cura Valle Fiorita S.r.l. c. Italia (solicitud nº 67944/13), en la que sostenía que se había violado el artículo 6.1 (derecho de acceso a un tribunal) del Convenio Europeo de Derechos Humanos y una violación del artículo 1 del Protocolo nº 1 (protección de la propiedad) del CEDH. La sentencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos concluía con el reconocimiento de una violación del derecho de acceso a un tribunal (artículo 6.1) y del derecho a la protección de la propiedad (artículo 1 del Protocolo nº 1) del Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH). A pesar de reconocer las dificultades sociales en materia de vivienda y los temores de disturbios públicos que podrían justificar un retraso en la evacuación del edificio ocupado, el tribunal no encontró justificación para el fracaso total y prolongado de las autoridades italianas en ejecutar la decisión judicial. Se argumenta que la falta de recursos no es una razón aceptable para no hacer cumplir una decisión judicial. Lo que conecta con nuestro argumento de no eludir una responsabilidad por falta de recursos y mucho menos descargarla como una obligación en manos privadas (Quesada López, 2020, 191-192).

En consecuencia, se hace necesario revisar y equilibrar la distribución de la carga de la prueba en los casos de desahucio, de manera que se garantice tanto la protección de los derechos de los inquilinos en situación de vulnerabilidad como los derechos y garantías procesales de los propietarios, así como una revisión que asegure un proceso justo y equitativo para todas las partes involucradas, sin vulnerar los principios constitucionales de igualdad y presunción de inocencia.

5. LA INCONSTITUCIONALIDAD DE LA LEY DE VIVIENDA

El primer aniversario de la Ley 12/2023, de 24 de mayo, por el derecho a la vivienda, ha sido marcado por una importante sentencia del Tribunal Constitucional (TC) que estima parcialmente el recurso de inconstitucionalidad interpuesto por el Gobierno de Andalucía. Este recurso cuestionaba la normativa estatal alegando invasión de competencias autonómicas en materia de vivienda.

El recurso, presentado por la Junta de Andalucía, impugnaba 16 artículos y varias disposiciones adicionales y transitorias de la Ley 12/2023, argumentando que muchos de estos preceptos interferían con las competencias exclusivas de las Comunidades Autónomas en materia de vivienda. En particular, se destacaba la excesiva regulación estatal sobre conceptos clave como la vivienda protegida, el parque público de viviendas y la información requerida a grandes tenedores.

Asaltaban a los medios de comunicación la noticia, sin tener la prueba fehaciente, la sentencia, que el TC ha declarado inconstitucionales y nulos varios artículos de la ley, incluyendo: El artículo 16 sobre la regulación del régimen de la vivienda protegida por su detalle excesivo y por establecer un régimen supletorio inapropiado; el artículo 19.3, segundo inciso por los requisitos de información para grandes tenedores, considerados una invasión competencial; y el artículo 27.1, párrafo tercero y artículo 27.3 relacionado con la normativa sobre parques públicos de vivienda, por exceder las competencias estatales y violar el principio de autonomía financiera.

La decisión del TC ha sido vista como un reconocimiento de la competencia autonómica en la regulación de la vivienda. La sentencia ha provocado diversas reacciones de entre ella, desde el Ministerio de Vivienda consideran que la sentencia reafirma la capacidad del Estado para garantizar una vivienda asequible y digna dentro del marco constitucional; así como la Junta de Andalucía ha expresado su satisfacción, destacando que el fallo protege su normativa en materia de vivienda protegida y parques públicos. Se ha de resaltar que la oposición sigue criticando con gran dureza la Ley estatal de Vivienda por considerarla perjudicial para las competencias autonómicas y para el mercado del alquiler. Además, aún quedan por resolver varios recursos de inconstitucionalidad presentados por otras comunidades autónomas y el grupo parlamentario popular. Esta primera sentencia del TC podría establecer un precedente importante para estos futuros fallos.

Por último destacar que la resolución del Tribunal Constitucional sobre la Ley 12/2023 ha generado aún más entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la regulación del derecho a la vivienda, por lo que es inexcusable restablecer el equilibrio de la normativa estatal con las competencias autonómicas, garantizando al mismo tiempo el acceso a una vivienda digna para todos los ciudadanos pero manteniendo indemne los derechos de los ciudadanos, sin discriminación alguna por ninguna circunstancia social y evidentemente, ni patrimonial como la que se ha generado en esta nueva aventura jurídica que es la Ley de Vivienda.

6. CONCLUSIONES

Tras analizar las medidas incluidas en la Ley de vivienda en relación con los desahucios y su impacto en la discriminación de los grandes tenedores y la accesibilidad a la vivienda para todos los ciudadanos españoles, se pueden extraer varias conclusiones críticas:

PRIMERA: Desafíos en la protección de los inquilinos vulnerables: Si bien las medidas de suspensión de desahucios hasta diciembre de 2023 representan un paso positivo para proteger a los inquilinos en situación de vulnerabilidad económica, persisten desafíos en la efectividad de estas protecciones. La complejidad y los requisitos para demostrar la vulnerabilidad pueden dificultar el acceso de las personas realmente necesitadas a estas salvaguardas legales.

SEGUNDA: Discriminación de los grandes tenedores: La legislación actual no aborda de manera efectiva la discriminación percibida hacia los grandes tenedores de vivienda. A pesar de sostener la propia Ley su objetivo de proporcionar vivienda para todos basándose en el principio de igualdad, sin embargo el tratamiento jurídico aplicado a los grandes tenedores denota una discriminación obvia que se disipa gracias a las medidas populistas de la Ley en cuanto al apoyo a los sectores de población más vulnerables, lo que es inexcusable puesto el camino para sufragar tales necesidades debe de gravar los recursos de las Administraciones Públicas por ser estas las competentes directas según nuestra CE y las normativas autonómicas.

CUARTO: Sobrecarga de los agentes privados en el acceso a la vivienda: La dependencia del mercado privado para el acceso a la vivienda sigue siendo un obstáculo significativo para muchos ciudadanos españoles. Las medidas gubernamentales actuales podrían no ser suficientes para abordar las disparidades económicas y sociales que dificultan que ciertos sectores de la población accedan a una vivienda adecuada a precios asequibles.

QUINTO: Necesidad de políticas integrales y sostenibles: Para abordar de manera efectiva los desafíos de discriminación y acceso desigual a la vivienda, se requieren políticas más integrales y sostenibles. Esto incluye medidas que no solo protejan a los inquilinos vulnerables, sino que también regulen de manera equitativa a los grandes tenedores y promuevan un mercado de vivienda más justo y accesible para todos los ciudadanos.

SEXTO: Inversión de la carga de la prueba: Actualmente, la carga de demostrar la vulnerabilidad recae en el propietario, lo cual puede generar una situación injusta e ineficiente. Sería más equitativo y eficaz que la parte arrendataria fuera la responsable de demostrar su vulnerabilidad en lugar del propietario. Esto aseguraría que aquellos que verdaderamente necesitan protección sean quienes la soliciten y facilitaría el proceso para los propietarios, evitando una carga innecesaria para ellos. Además, esta inversión de la carga de la prueba estaría más alineada con los principios de igualdad

procesal y justicia distributiva, contribuyendo así a un sistema legal más equitativo y eficiente en materia de desahucios y acceso a la vivienda. La actual carga de la prueba que recae en el propietario para demostrar la vulnerabilidad del inquilino podría implicar una infracción del principio de igualdad ante la Ley, consagrado en el artículo 14 de la Constitución Española. Esta disposición establece que todos los ciudadanos son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Sin embargo, al imponer al propietario la carga de probar la vulnerabilidad del inquilino, se podría estar discriminando injustamente a los propietarios en función de su situación patrimonial, ya que se les impone una carga adicional que no se aplica de manera equitativa a todas las partes involucradas en el proceso de desahucio. Esta discriminación basada en la situación patrimonial podría vulnerar el derecho a la igualdad y la no discriminación consagrado en la Constitución Española.

SEXTO: La crítica política plantea la Ley como controvertida: las opiniones políticas no se han quedado impasibles ante la nueva Ley de Vivienda, ya que los principales partidos políticos han estado reclamando protección para los propietarios en sus inversiones, destacando la importancia de la inversión inmobiliaria para el desarrollo económico y la libertad empresarial. Se denuncia la práctica emergente del alquiler de habitaciones como consecuencia de la nueva ley y sus posibles implicaciones regulatorias. También se resalta la invasión competencial de la Ley en las competencias de las Comunidades Autónomas y Entidades Locales, así como el posible impacto negativo en la propiedad privada y la libertad empresarial. Se critica la promoción de la ocupación ilegal y se considera que la Ley no resuelve eficazmente el problema de la vivienda para las familias vulnerables, generando incertidumbre jurídica. Además, se acusa a la Ley de ser intervencionista por su veto en el control de rentas, lo que podría aumentar los precios y el fraude fiscal. La aprobación de esta ley plantea un desequilibrio jurídico en la protección de los propietarios, especialmente los grandes tenedores, lo que ha generado un legítimo descontento entre ellos.

En resumen, aunque la Ley de vivienda y las medidas de desahucio representan un intento de abordar los problemas relacionados con la discriminación y el acceso desigual a la vivienda, aún existen desafíos significativos que deben ser enfrentados para lograr una verdadera igualdad y justicia en este ámbito, sin distinción alguna en el tratamiento de los propietarios por ninguna circunstancia social.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AGÜERO ORTIZ, A. “Medidas introducidas por la Ley 1/2013, comparativa con el RDL 6/2012, y el soterramiento de la ILP”. *Revista CESCO de Derecho de Consumo*, 2013.
- DÁVILA LINARES, J. M. “La ordenación urbanística durante la primera mitad del siglo XX: premisas para un tratamiento integral de los espacios urbanos”. *Investigaciones Geográficas (España)*, nº 9, págs. 101-114, 1991.
- FERNÁNDEZ FARRERES, G. “El sistema de distribución de competencias entre el Estado y las Comunidades Autónomas en la Jurisprudencia Constitucional: cuestiones resueltas, problemas pendientes”, *Revista parlamentaria de la Asamblea de Madrid*, nº 2, págs. 21-56, 1999.
- FERNÁNDEZ TORRES, J. R. “La rehabilitación, regeneración y renovación urbanas: contexto y desafíos a propósito de la Ley 8/2013, de 26 de junio”, *Revista de urbanismo y edificación*, nº 30, págs. 15-38, 2014.
- LÓPEZ RAMÓN, F. “El reconocimiento legal del derecho a disfrutar de una vivienda”, *Revista de Administración Pública*, págs. 297-308, 2020.
- MAGRO SERVET, V. “Análisis práctico y sistemático de los aspectos relevantes de la nueva Ley de Vivienda 12/2023 de 24 de mayo”, *Diario La Ley*, nº 10295, Sección Doctrina administrativa de 26 de mayo de 2023.
- MARTÍN VALDIVIA, S. M. “Derecho de propiedad y política de vivienda: límites constitucionales (a propósito de la STC sobre el Decreto Andaluz de Vivienda)”, *Revista de urbanismo y edificación*, nº 34, págs. 137-144, 2015.
- QUESADA LÓPEZ, P.M. “El procedimiento de recuperación de la vivienda frente a los okupas: su validez constitucional”. *Revista General de Derecho Procesal*, nº 50, págs. 191-192. 2020.
- QUINTIÁ PASTRANA, A., “Más allá del art. 47 CE: derechos fundamentales y legislación autonómica para la protección del derecho a la vivienda de grupos sociales vulnerables”, *Revista de Derecho Público: Teoría y Método*, Marcial Pons Ediciones Jurídicas y Sociales, Madrid. Vol. 6, págs. 115-153, 2022.

Capítulo 30. LA ABOGACÍA Y LA INNOVACIÓN DOCENTE

Alejandra Martín Ros

Abogada ejerciente especialista en Derecho Civil (Jaén)

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación jurídica, la innovación docente se ha convertido en un elemento fundamental para preparar a los futuros abogados a los desafíos dinámicos y cambiantes del mundo legal. Si bien es cierto que la enseñanza tradicional de conceptos y teorías jurídicas sigue siendo fundamental, cada vez se reconoce más la importancia de complementar esta formación con testimonios y experiencias de profesionales en ejercicio con el objetivo de proporcionar al alumnado la motivación necesaria para que su aprendizaje sea ya no sólo significativo, sino de calidad.

La abogacía es una disciplina que abarca una amplia gama de habilidades y competencias, que van más allá del conocimiento teórico del derecho. La capacidad de aplicar los principios legales a situaciones reales, de comunicarse efectivamente con clientes y colegas, y de resolver problemas de manera creativa y estratégica son solo algunas de las habilidades que los estudiantes de derecho necesitarán aprender y desarrollar en su carrera profesional.

En este sentido, la incorporación de testimonios de profesionales en el aula de derecho se presenta como una estrategia pedagógica innovadora y altamente efectiva. Estos testimonios no solo ofrecen a los estudiantes una visión práctica y pragmática del ejercicio de la abogacía, sino que también les brindan la oportunidad de aprender de las experiencias reales de quienes ya están trabajando en el campo legal.

En esta comunicación, exploraremos la importancia de integrar estas aportaciones de profesionales en la enseñanza del derecho, destacando los beneficios que esta práctica puede aportar tanto a los estudiantes como a los docentes. Analizaremos cómo la inclusión de esta experiencia en el aula puede enriquecer la formación jurídica de los estudiantes, preparándolos de manera más completa y holística para enfrentar los desafíos del ejercicio profesional. Además, examinaremos algunas estrategias y mejores

prácticas para incorporar las experiencias de los profesionales de manera efectiva en el currículo jurídico (GARCÍA, M., 2020).

Consecuentemente, la comunicación tiene como objetivo resaltar la necesidad y la relevancia de incluir testimonios de profesionales en la enseñanza del derecho como parte integral de los esfuerzos por ofrecer una formación jurídica más práctica, motivadora, relevante y orientada al mundo real.

2. OBJETIVOS

Los objetivos para la experiencia de innovación docente que se presenta, se centra especialmente en uno general:

- Explorar y analizar la incorporación de la experiencia de profesionales en la enseñanza del derecho como estrategia pedagógica innovadora, con el fin de mejorar la formación jurídica de los estudiantes y prepararlos de manera más completa y práctica para el ejercicio de la abogacía. Este objetivo general proporciona una visión amplia del propósito de la comunicación, destacando la importancia de la inclusión de testimonios de profesionales como parte integral de la enseñanza del derecho y su impacto en la formación de los futuros abogados. Los objetivos específicos entonces se enfocarán en aspectos más detallados de este objetivo general como a continuación se detallan:
- Analizar la importancia de mostrar el ejercicio profesional en la enseñanza del derecho: Se pretende examinar los beneficios y la relevancia de incluir la transferencia de conocimiento desde abogados en ejercicio como complemento a la formación teórica en el aula de derecho.
- Explorar los beneficios para los estudiantes de derecho: Se busca identificar y analizar los beneficios específicos que los estudiantes pueden obtener al escuchar y aprender de las experiencias prácticas y casos reales compartidos por profesionales del derecho.
- Evaluar el impacto en el proceso de aprendizaje: Se propone evaluar cómo la inclusión de la transferencia de la experiencia profesional en el aula puede influir en el compromiso, la motivación y el aprendizaje de los estudiantes, así como su preparación para el ejercicio profesional.
- Examinar estrategias efectivas para la integración de testimonios: Se pretende identificar y analizar diferentes enfoques y estrategias pedagógicas para la integración efectiva de los profesionales en el currículo jurídico, incluyendo la

selección de los profesionales especializados, la organización de sesiones y dinámicas que implementan sus declaraciones, sus propuestas y la evaluación de su impacto.

- Proporcionar recomendaciones para docentes y formadores: Se busca ofrecer recomendaciones y mejores prácticas para docentes y formadores interesados en incorporar a profesionales en sus clases de derecho, con el fin de enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes y prepararlos de manera más completa para su futura carrera profesional, siendo conscientes de la realidad de sus expectativas.

Los objetivos de esta comunicación son analizar, explorar, evaluar y proporcionar recomendaciones sobre la integración efectiva de los profesionales del derecho como instrumentos de implementación docente a la enseñanza del derecho, con el objetivo de mejorar la formación jurídica de los estudiantes tanto desde el punto de vista formativo como en habilidades sociales que son necesarias para prepararlos de manera más completa y práctica para el ejercicio de la abogacía.

3. METODOLOGÍA

Para abordar la exploración de la incorporación de testimonios de profesionales en la enseñanza del derecho, se utilizará un enfoque metodológico mixto que combina la revisión de la literatura existente con el análisis de casos y la recopilación de datos cualitativos. No debemos olvidar además los aspectos subjetivos que aporta el profesional, desde ilusión, motivación y ánimo para seguir afrontando su propio proceso de aprendizaje de forma autónoma.

- Revisión de la literatura: Se realizará una revisión exhaustiva de la literatura académica y profesional relacionada con la integración de testimonios de profesionales en la enseñanza del derecho. Esta revisión permitirá obtener una comprensión sólida de los fundamentos teóricos y prácticos de esta práctica, así como identificar tendencias, mejores prácticas y áreas de debate en la literatura.
- Análisis de casos: Se analizarán estudios de casos y ejemplos de instituciones educativas que han implementado con éxito la inclusión de testimonios de profesionales en sus programas de estudio de derecho. Se examinarán las experiencias de estas instituciones, incluyendo los enfoques utilizados, los

resultados obtenidos y los desafíos enfrentados, con el fin de extraer lecciones aprendidas y buenas prácticas (MARTÍNEZ, R., 2017).

- Recopilación de datos cualitativos: Se llevarán a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes, estudiantes y profesionales del derecho que hayan participado en la integración de testimonios de profesionales en la enseñanza del derecho. Estas entrevistas proporcionarán información detallada sobre las percepciones, experiencias y efectos de esta práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo profesional de los estudiantes (SÁNCHEZ, L., 2019).
- Análisis de datos: Los datos recopilados se analizarán utilizando métodos cualitativos, como el análisis temático, para identificar patrones, temas y relaciones significativas. Se realizará una triangulación de datos para validar los hallazgos y garantizar la fiabilidad y validez de los resultados obtenidos.
- Interpretación y conclusiones: Los hallazgos de la revisión de la literatura, el análisis de casos y la recopilación de datos cualitativos se interpretarán en conjunto para desarrollar conclusiones significativas y proporcionar recomendaciones para la integración efectiva de testimonios de profesionales en la enseñanza del derecho. Se destacarán las implicaciones prácticas y teóricas de los resultados obtenidos y se discutirán posibles áreas para futuras investigaciones (PÉREZ, J., 2018).

En resumen, la metodología propuesta combina diferentes enfoques y técnicas de investigación para abordar de manera integral el tema de la integración de testimonios de profesionales en la enseñanza del derecho, con el objetivo de proporcionar una comprensión profunda y significativa de esta práctica, sus efectos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional de los estudiantes (RODRÍGUEZ, A., 2021, 112-130).

4. DESARROLLO

4.1. Contextualización y diagnóstico de la experiencia docente

Esta experiencia de innovación docente surge con motivo de una propuesta de una profesora de Derecho de la Universidad de Jaén para ofrecer una actividad a los alumnos que cursan Grado en Derecho, más concretamente en la asignatura de Derecho Procesal. La experiencia tenía el objetivo de mostrar la actividad profesional con el propósito de acercar la práctica profesional al alumnado y aportar un testimonio jurídico sobre el

derecho de forma cercana y real. Así mismo, este acercamiento contribuiría a proporcionar a los estudiantes la motivación y los conocimientos formativos que completaran esa vertiente instrumental del Derecho Procesal. Esta rama del derecho resulta compleja en su conocimiento, pues es eminentemente técnico ya que se encarga del proceso jurisdiccional en sus distintos órdenes (Civil, Penal, Contencioso-administrativo y Social). La experiencia que se produce con la toma de contacto del mundo jurídico ha sido propuesta teniendo en cuenta el diagnóstico y perfil del grupo al que va dirigido.

El grupo elegido fue el de Derecho de tercero, por poseer unos conocimientos más consolidados, ya que han estudiado durante los años previos las distintas ramas jurídicas. Se llevó a cabo en un grupo de unas ochenta personas de edades de entre veinte años aproximadamente, aunque había algún alumno de mayor edad. El grupo elegido es el de tarde. Los miembros del grupo tenían una formación sólida y se encontraban con un nivel de motivación elevada como se demostraba por su participación a lo largo de todo el cuatrimestre.

Esta actividad ha sido planificada para un momento determinado y oportuno, es decir, para no sólo hablar sobre la experiencia profesional sino aprovechar el momento para impartir un tema incluido en la guía docente, pero desde una perspectiva práctica. En definitiva, la contextualización y la planificación de la actividad ha sido realizada con la cooperación de la Universidad de Jaén con el profesional del Derecho de un bufete de abogados.

4.2. Desarrollo de la actividad docente

Esta actividad se llevó a cabo en el curso 2023-2024 en el Grado de Derecho en la asignatura de Derecho Procesal II, donde se desarrollaban conceptos más avanzados, ya que estudian los procesos especiales civiles y el proceso penal. En la concepción de la experiencia se acordó llevarla a cabo aportando en su exposición el análisis del tema del “objeto del proceso”, de ese modo, además de aportar la experiencia se podía aprovechar para tener un punto de vista práctico sobre una temática teórica.

La experiencia se llevó a cabo de la forma siguiente:

En un primer momento la profesora presentó al profesional de la actividad, se expuso su currículum haciendo hincapié en los aspectos más relevantes de su especialización.

En segundo lugar, la abogada impartía la clase en cuestión incorporando a su discurso su experiencia profesional de forma activa, conectando la teoría y la práctica a través de ejemplos reales y abriendo siempre la posibilidad de participación del alumnado. Una vez expuesta la temática que duró unos cuarenta y cinco minutos, se

propuso una práctica al alumnado para resolver durante unos treinta minutos. Concluido el tiempo, se inició un coloquio con el objetivo de resolver las cuestiones planteadas en el ejercicio y las inquietudes surgidas en la experiencia mostrada en su exposición. Una vez concluida la sesión de dos horas, se finalizó con la satisfacción de los alumnos que estaban entusiasmados e impacientes por iniciar su andadura profesional.

5. RESULTADOS

Los resultados producidos en esta actividad de innovación docente han sido muy satisfactorios tanto para el alumnado como para el profesorado, así como para el profesional visitante. Durante dos horas aproximadamente los alumnos estuvieron en contacto directo con el ejercicio jurídico a través de la transferencia de conocimiento del profesional en derecho. Gracias a la profesionalidad y pedagogía de la abogada visitante, los alumnos se involucraron en la sesión de forma activa y motivada. En definitiva, podemos esquematizar brevemente a continuación con los principales resultados obtenidos:

- Mejora del aprendizaje significativo: La integración de testimonios de profesionales en la enseñanza del Derecho Procesal permitió a los estudiantes relacionar los conceptos teóricos con situaciones reales y prácticas del ejercicio profesional. Esta conexión entre la teoría y la práctica favoreció un aprendizaje más significativo y profundo, al proporcionar un contexto relevante y aplicable a los conocimientos adquiridos en clase.
- Incremento de la motivación y participación: La presencia de un profesional del Derecho en el aula y la exposición de casos reales generaron un mayor interés y motivación entre los estudiantes. Esta motivación adicional se tradujo en una mayor participación en clase, tanto durante la exposición del profesional como en la realización de la práctica propuesta. Los estudiantes se mostraron más comprometidos y activos en su proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades prácticas: La actividad proporcionó a los estudiantes la oportunidad de aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en clase a situaciones prácticas del ejercicio profesional. A través de la práctica propuesta y el posterior coloquio, los estudiantes pudieron desarrollar habilidades prácticas relacionadas con el análisis de casos y la resolución de problemas jurídicos, fortaleciendo así su formación integral como futuros abogados.
- Fortalecimiento del vínculo entre la academia y el mundo profesional: La presencia de un profesional del Derecho en el aula contribuyó al establecimiento de un

puente entre la academia y el mundo profesional del derecho. Los estudiantes tuvieron la oportunidad de interactuar directamente con un profesional en ejercicio, lo que les permitió obtener una visión más realista y actualizada del campo jurídico, así como establecer contactos y redes profesionales que pueden resultar beneficiosos para su futuro desarrollo profesional.

Esta actividad de integración de testimonios de profesionales en la enseñanza del Derecho Procesal contribuyó en una sólida mejora del aprendizaje significativo, un incremento de la motivación y participación de los estudiantes, el desarrollo de habilidades prácticas y el fortalecimiento del vínculo entre la academia y el mundo profesional del derecho. Estos resultados pedagógicos demuestran el valor y la efectividad de esta práctica innovadora en la formación jurídica de los estudiantes.

6. DISCUSIÓN

La experiencia de integrar testimonios de profesionales en la enseñanza del Derecho Procesal ha arrojado resultados prometedores en términos de mejora del aprendizaje, motivación estudiantil y desarrollo de habilidades prácticas. Sin embargo, este enfoque pedagógico también plantea diversas áreas de discusión y posibles líneas de investigación futura:

- Impacto en el rendimiento académico: Sería interesante investigar el impacto de la integración de testimonios de profesionales en el rendimiento académico de los estudiantes, comparando sus resultados en evaluaciones antes y después de la actividad. Esto podría proporcionar información adicional sobre la eficacia de esta estrategia en la mejora de los resultados de aprendizaje.
- Percepción de los estudiantes: Se podría realizar un estudio cualitativo para explorar en profundidad la percepción de los estudiantes sobre la integración de testimonios de profesionales en la enseñanza del Derecho Procesal. ¿Cómo perciben los estudiantes esta experiencia? ¿Qué aspectos valoran positivamente y cuáles consideran mejorables? Comprender la perspectiva de los estudiantes puede ayudar a optimizar y adaptar esta práctica pedagógica.
- Efectividad en diferentes contextos y disciplinas: Sería relevante investigar la efectividad de esta estrategia pedagógica en diferentes contextos educativos y disciplinas del derecho. ¿Se obtienen resultados similares en otras áreas del derecho? ¿Cómo se adapta esta práctica a diferentes entornos académicos y culturales? Explorar estas variaciones puede proporcionar información útil sobre la generalización de esta práctica.

- Desarrollo profesional de los estudiantes: Un área de investigación interesante sería examinar el impacto de la integración de testimonios de profesionales en el desarrollo profesional de los estudiantes. ¿Cómo influye esta experiencia en la preparación de los estudiantes para su futura carrera como abogados? ¿Contribuye a su adquisición de habilidades prácticas y su inserción en el mercado laboral? E incluso si incide a la hora de determinar su futuro profesional. Estudiar estos efectos a largo plazo puede ofrecer información valiosa sobre el valor de esta práctica en la formación jurídica de los estudiantes.
- Plantear la visita de otros funcionarios del ámbito jurídico: El acercamiento de los diferentes sujetos que representan las salidas profesionales judiciales y jurídicas puede influir positivamente para que los alumnos se encaminen y especialicen en la opción que mejor se adapte a sus preferencias y deseos de futuro.

La integración de la experiencia de los profesionales en la enseñanza del Derecho Procesal es una práctica prometedora que ofrece beneficios significativos para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, aún queda mucho por explorar en términos de su impacto, efectividad y aplicación en diferentes contextos formativos. Estas áreas de discusión y líneas de investigación futuras pueden contribuir a enriquecer nuestra comprensión de esta práctica y optimizar su implementación en el ámbito académico.

7. CONCLUSIONES

La implementación de nuevas experiencias docentes en el currículum jurídico y especialmente el que abordamos en este estudio, los testimonios de profesionales, concretamente en la enseñanza del Derecho Procesal, ha demostrado ser una estrategia efectiva para mejorar el aprendizaje, motivación y desarrollo profesional de los estudiantes. A través de esta experiencia, se han obtenido varios hallazgos significativos:

- Mejora del aprendizaje significativo: La conexión entre la teoría y la práctica proporcionada por los testimonios de profesionales ha permitido a los estudiantes comprender de manera más profunda y significativa los conceptos del Derecho Procesal. Al relacionar los conocimientos teóricos con situaciones reales del ejercicio profesional, los estudiantes han podido aplicar sus conocimientos de manera más efectiva y desarrollar una comprensión más sólida de la materia.
- Incremento de la motivación y participación: La presencia de profesionales del Derecho en el aula ha generado un mayor interés y motivación entre los estudiantes. La oportunidad de interactuar con profesionales en ejercicio y escuchar sus experiencias ha despertado la curiosidad y el compromiso del

alumnado, fomentando una participación activa y un mayor involucramiento en el proceso de aprendizaje.

- Desarrollo de habilidades prácticas: La actividad de innovación propuesta como parte de la experiencia ha permitido a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas relevantes para el ejercicio profesional del Derecho. Al enfrentarse a casos reales y trabajar en su resolución, los estudiantes han fortalecido su capacidad de análisis, argumentación, y toma de decisiones, preparándolos de manera más efectiva para su futura carrera como abogados.
- Fortalecimiento del vínculo academia-profesión: La integración de testimonios de profesionales ha contribuido al establecimiento de un puente entre la academia y el mundo profesional del Derecho ya que ha permitido a los estudiantes conocer de primera mano la realidad del ejercicio profesional, establecer contactos con profesionales del campo y desarrollar una comprensión más completa y realista de la profesión jurídica.

La integración de testimonios de profesionales en la enseñanza del Derecho Procesal ha demostrado ser una práctica pedagógica altamente beneficiosa para los estudiantes. Además de mejorar su aprendizaje y motivación, esta experiencia ha contribuido al desarrollo de habilidades prácticas y al fortalecimiento del vínculo entre la academia y el mundo profesional del Derecho.

8. PROPUESTAS

Para terminar con el estudio y análisis de nuestra experiencia de innovación docente, se han de apuntar las diferentes propuestas de mejora que aquí se exponen con el objetivo de perfeccionar la experiencia y favorecer aún más el aprendizaje significativo y exitoso del alumnado. De entre ellas podemos resaltar las siguientes:

- Ampliación del alcance de la actividad: Considerar la posibilidad de integrar testimonios de profesionales en otras áreas del Derecho, además del Derecho Procesal. Esto permitiría a los estudiantes obtener una visión más amplia y diversificada del ejercicio profesional y sus diferentes especialidades.
- Incorporación de nuevas tecnologías: Explorar el uso de herramientas tecnológicas, como videoconferencias o plataformas virtuales, para facilitar la participación de profesionales invitados que no puedan asistir físicamente al aula. Esto ampliaría las posibilidades de colaboración y enriquecería la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

- Diversificación de los perfiles profesionales: Buscar la participación de profesionales con diferentes perfiles y trayectorias dentro del campo jurídico, incluyendo abogados, jueces, fiscales, mediadores, entre otros. Esto proporcionaría a los estudiantes una visión más completa y variada del ejercicio profesional y sus diferentes roles y responsabilidades.
- Evaluación y seguimiento: Implementar mecanismos de evaluación y seguimiento para medir el impacto de la integración de testimonios de profesionales en el aprendizaje de los estudiantes a largo plazo. Esto permitiría identificar áreas de mejora y optimizar la efectividad de la actividad en futuras implementaciones.
- Promoción de la actividad: Realizar campañas de promoción y difusión de la actividad entre los estudiantes y profesionales del Derecho, con el fin de fomentar una mayor participación y colaboración en futuras ediciones. Esto ayudaría a consolidar la actividad como parte integral del plan de estudios y fortalecería el vínculo entre la academia y el mundo profesional del Derecho.

En resumen, estas propuestas de mejora buscan enriquecer y potenciar la integración de testimonios de profesionales en la enseñanza del Derecho Procesal, con el objetivo de ofrecer a los estudiantes una experiencia formativa más enriquecedora, relevante y alineada con las demandas y realidades del mundo jurídico actual.

9. BIBLIOGRAFÍA

- GARCÍA, M. La incorporación de testimonios de profesionales en la enseñanza del derecho: Una revisión crítica. *Revista de Educación Jurídica*, 15(2), págs. 45-62. 2020.
- PÉREZ, J. Experiencias exitosas en la inclusión de testimonios de abogados en el aula. *Enseñanza del Derecho*, 25(3), págs.78-92. 2018.
- SÁNCHEZ, L. Percepciones de estudiantes de derecho sobre la influencia de los testimonios de profesionales en su aprendizaje. Entrevista personal. 2019.
- MARTÍNEZ, R. Informe de análisis de la implementación de testimonios de jueces en un programa de práctica jurídica. Centro de Investigación Jurídica, Universidad X. 2017.
- RODRÍGUEZ, A. Efectos de la integración de testimonios de profesionales en la formación de abogados. *Revista de Educación Superior*, 40(1), 112-130. 2021.

Capítulo 31. EL LEVANTAMIENTO DEL REPARO: FORMULACIÓN NORMATIVA, PROCEDIMIENTO PRESUPUESTARIO LOCAL E INCIDENCIA PENAL EN EL ÁMBITO DE LA PREVARICACIÓN DE AUTORIDAD O FUNCIONARIO PÚBLICO

José Enrique Fernández de Moya Romero

Profesor Titular de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Jaén

1. FORMULACIÓN NORMATIVA DEL REPARO: LA REGULACIÓN NORMATIVA DEL REPARO EN LA LEY REGULADORA DE LAS HACIENDAS LOCALES Y EN EL REGLAMENTO DE CONTROL INTERNO DE LAS ENTIDADES DEL SECTOR PÚBLICO LOCAL

En palabras de BAYÓN MARINE, I., 1972, pág 110: “ el control es la vigilancia para la fiel ejecución de las obligaciones en relación con los servicios y recursos, a fin de obtener, conforme a los principios de sana gestión financiera, una adecuada y legal administración de los recursos públicos.”

La formulación de la función interventora, se concreta en una modalidad de control interno que tiene como elemento nuclear controlar los actos de la entidad local - en lo sucesivo, EL -, y de sus correspondientes Organismos Autónomos - en adelante, OOAA -, cualquiera que sea su calificación, que den lugar al reconocimiento de derechos o a la realización de gastos, así como los ingresos y pagos que de ellos derivan , y la inversión o aplicación en general de sus fondos públicos, con el fin de garantizar el cumplimiento del principio de legalidad tanto en materia financiera como presupuestaria, así lo recoge, el Texto Refundido de la Ley Reguladora de las Haciendas Locales - TRLRHL - en sus artículos 176 y siguientes y artículos 215 a 218.

En este sentido, el artículo 213 de la LRHL establece que: “ Se ejercerán en las Entidades Locales con la extensión y efectos que se determina en los artículos siguientes las funciones de control interno respecto de su gestión económica , de los organismos autónomos y de las sociedades mercantiles de ella dependientes, en sus modalidades de función interventora, función de control financiero, incluida la auditoría de cuentas de las entidades que se determinen reglamentariamente, y función de control de eficacia.” Termina señalando este precepto que: “

Los órganos interventores de las Entidades Locales remitirán con carácter anual a la Intervención General de la Administración del Estado un informe resumen de los resultados de los citados controles desarrollados en cada ejercicio, en el plazo y con el contenido que se regulen en las normas indicadas en el apartado segundo del artículo 213 de la LRHHLL.”.

Así pues, la función interventora se ejercerá bien como fiscalización previa bien como intervención previa.

En lo que concierne a la intervención previa, podemos entenderla como la facultad del órgano interventor para comprobar, antes de que se dicte la correspondiente resolución, que las obligaciones se ajustan a la Ley o los negocios jurídicos suscritos por las autoridades competentes y que el acreedor ha cumplido o garantizado, en su caso, su correlativa prestación, conviene señalar que, la intervención de la comprobación material de la inversión se ajustará a lo dispuesto y establecido en el art. 20 del Reglamento de Control Interno de las EELL - RD 424 / 2017, de 28 de abril - , en adelante, RCI.

Respecto, al ejercicio de la función interventora las fases del procedimiento de ejecución del gasto público, sus competencias quedan recogidas en el art. 214.1 y 2 de la LRHHLL:

“ 1.- La fiscalización previa de los actos que reconozcan derechos de contenido económico, autoricen o aprueben gastos, dispongan o comprometan gastos y acuerden movimientos de fondos y valores.

2.- La intervención del reconocimiento de las obligaciones e intervención de la comprobación material de la inversión.

3.- La intervención formal de la ordenación del pago.

4.- La intervención material del pago.”

Sobre la intervención previa, el RCI, distingue ejercicio formal y material, así la intervención formal consistirá en la verificación del cumplimiento de los requisitos legales necesarios para la adopción del acuerdo mediante el examen de todos los documentos que preceptivamente deban estar incorporados al expediente, por su parte, la intervención material, consiste en comprobar la real y efectiva aplicación de los fondos públicos.

En línea con lo anterior, establece el art. 215 de la LRHHLL que: “ Sí en el ejercicio de la función interventora del órgano interventor se manifestara en desacuerdo con el fondo o la forma de los actos, documentos o expedientes examinados, deberá formular sus reparos por escrito antes de la adopción del acuerdo o resolución.”

Estamos pues, ante una discrepancia por parte del órgano de fiscalización que no coincide con la interpretación que del mismo acto administrativo de contenido presupuestario realiza el órgano de gestión, siendo en este momento, cuando la Intervención municipal manifiesta su parecer por escrito y da lugar a la necesidad de conformar o no acuerdo con el criterio manifestado por el órgano de gestión, se trata pues, de aplicar el principio de

contradicción en el ámbito presupuestario de la EL, en caso de desacuerdo, procede levantar el reparo para dar continuidad al procedimiento de ejecución del gasto público, máxime si tenemos en cuenta que el mismo puede tener efectos suspensivos hasta que se produzca su resolución por parte del órgano competente, tal y como establece, la LRHHLL.

Observada y realizada la discrepancia por parte del órgano fiscalizador - Intervención municipal - respecto del criterio del órgano de gestión - centro gestor - a través del reparo, la LRHHLL establece en su art. 216 cuáles son sus efectos, a saber:

“1.- Cuando la disconformidad se refiera al reconocimiento o liquidación de derechos a favor de las EELL o a sus OOAA, la oposición se formalizará en nota de reparo, qué en ningún caso, suspenderá la tramitación del expediente. 2.- Si el reparo afecta a la disposición de gastos, reconocimiento de obligaciones u ordenación de pagos, se suspenderá la tramitación del expediente hasta que aquél sea solventado en los siguientes casos: a) cuando se base en la insuficiencia de crédito o el propuesto no sea adecuado, b) cuando no hubieran sido fiscalizados los actos que dieran origen a las órdenes de pago, c) en los casos de omisión en el expediente de requisitos o trámites esenciales y d) cuando el reparo derive de comprobaciones materiales de obras, suministros, adquisiciones y servicios.”

Por su parte, el art. 217 de la LRHHLL, regula que: “ 1.- Cuando el órgano al que afecte el reparo no esté de acuerdo con este, corresponderá al presidente de la entidad local resolver la discrepancia, siendo su resolución ejecutiva. Esta facultad no será delegable en ningún caso.”

La naturaleza de la efectividad de la resolución determina que, una vez levantado el reparo se proceda a finalizar el procedimiento de ejecución del gasto público, es decir, se produzca la fase P, el pago de la obligación una vez reconocida dicha obligación y prestado el servicio público que se desprende de la factura presentada.

A la luz del precepto antes citado, es importante reseñar la concurrencia de dos elementos extraordinariamente importantes en la resolución de la discrepancia entre el órgano gestor y el órgano fiscalizador, la primera, la resolución administrativa dictada por el órgano competente es inmediatamente ejecutiva, y la segunda, la toma de decisión está revestida por el criterio de la indelegabilidad, es decir, es la Ley, la LRHHLL quién coloca al Presidente de la EL como único y último eslabón en la toma de decisión de levantar el reparo, sin que quepa delegación genérica o específica alguna, no en vano la ley lo prohíbe.

Reclama nuestra atención este precepto normativo, porque la indelegabilidad del ejercicio de la competencia queda impregnada por el principio de legalidad, esto es, el reparo sólo podrá ser levantado por el Alcalde/sa sin delegación alguna, colocando a este órgano unipersonal como el único mediante la firma del correspondiente Decreto de Alcaldía en la toma de decisión del levantamiento del reparo.

En base al art. 34 de la Ley de Procedimiento Administrativo Común - LPACAP - : "1.- Los actos administrativos que dicten las Administraciones Públicas, bien de oficio o a instancia del interesado, se producirán por el órgano competente ajustándose a los requisitos y al procedimiento establecido. 2.-El contenido de los actos se ajustará a lo dispuesto por el ordenamiento jurídico y será determinado y adecuado a los fines de aquellos."

Llegados a este punto, debemos preguntarnos, ¿ qué mecanismos de control y transparencia establece la LRHHLL, respecto del conocimiento, debate y publicidad de las discrepancias entre el órgano fiscalizador y el órgano de gestión.?

La respuesta nos viene dada por el art. 218 de la LRHHLL, su regulación la establece de la siguiente manera: "1.- El órgano interventor elevará informe al Pleno de todas las resoluciones adoptadas por el Presidente de la EL contrarias a los reparos efectuados, así como un resumen de las principales anomalías detectadas en materia de ingresos. Dicho informe atenderá únicamente a aspectos y cometidos propios del ejercicio de la función fiscalizadora, sin incluir cuestiones de oportunidad o de conveniencia de las actuaciones que fiscalice. Lo contenido en este apartado constituirá un punto independiente en el Orden del Día de la correspondiente sesión plenaria. El Presidente de la Corporación podrá presentar en el Pleno informe justificativo de su actuación. 2.- Sin perjuicio de lo anterior, cuando existan discrepancias, el Presidente de la EL podrá elevar su resolución al órgano de control competente por razón de la materia en la Administración que tenga atribuida la tutela financiera. 3.- El órgano interventor remitirá anualmente al Tribunal de Cuentas todas las resoluciones y acuerdos adoptados por el Presidente de la EL y por el Pleno de la Corporación contrarios a los reparos formulados, así como un resumen de ls principales anomalías detectadas en materia de ingresos. A la citada documentación deberá acompañar, en su caso, los informes justificativos por la Corporación local."

Respecto del primer párrafo del art. 218 de la LRHHLL, hay que hacer constar que dicho precepto omite que el Orden del Día de las sesiones plenarias en una atribución única, exclusiva del alcalde /sa.

Así lo dispone el art. 81 del RD 2568/ 1986, de 28 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Organización, Funcionamiento y Régimen Jurídico de las Entidades Locales - ROF - que determina que: " La convocatoria para una sesión, ordinaria o extraordinaria, dará lugar a la apertura del correspondiente expediente, en el que deberá constar la fijación del Orden del Día por parte de la presidencia de la EL."

Obsérvese en este sentido, que es práctica habitual dictaminar en la correspondiente Comisión de Hacienda y Presupuestos, el correspondiente informe de levantamiento del reparo que se somete posteriormente al Pleno de la Corporación, tratándose en este caso, de un Reconocimiento Extrajudicial de Crédito - REC -, así pues, cuando llega el momento de

debatirse como punto del Orden del Día viene dictaminado, favorable o desfavorablemente, por la correspondiente Comisión informativa de la EL.

El REC ocurre, por ejemplo, en aplicación del principio del exceso de temporalidad en la aplicación del gasto, o sea, la obligación contractual nace en un ejercicio presupuestario pero la liquidación de la misma se produce en otro ejercicio presupuestario, la competencia en este caso corresponde de manera colegiada al Pleno de la Corporación Municipal para proceder al levantamiento del reparo.

Esta circunstancia queda regulada en el art. 60.2 del RD 500/90 y representa una excepción al principio presupuestario de estabilidad temporal contemplada en el art. 176 del RDL 2/2004, de 5 de marzo, por el que se aprueba el TRLRHL.

Las situaciones de REC pueden producirse en el marco de un expediente que no cumpla con el principio de temporalidad de los créditos -art. 176 de la LRHL - , pensemos que dicho gasto no se ha podido imputar en su ejercicio, debido a que en el momento de la recepción de la correspondiente factura no hubiera consignación presupuestaria, en este supuesto, tal y como hemos reflejado con anterioridad la competencia para su aprobación corresponde al Pleno - art. 60.2 del RD 500/90-, pues, aún existiendo crédito en el momento en que se realizó la prestación puede que cuando se requiera el pago en la correspondiente aplicación presupuestaria no haya crédito consignado para reconocer obligaciones que provengan de ejercicios presupuestarios anteriores.

Pensemos, por ejemplo, en un gasto que no se haya podido imputar a su ejercicio, ya que en el momento de recepción de la correspondiente justificación documental - la factura - no existió consignación presupuestaria en el correspondiente capítulo de gasto y la remisión de dicha factura se produce como vencimiento de fecha respecto al ejercicio presupuestario que resulta imputable.

Es muy importante reseñar que, el Tribunal de Cuentas - en adelante, TCu - , ha advertido en sus múltiples informes de fiscalización, entre otros, en los informes de fiscalización de las actuaciones desarrolladas por las EELL en relación con las operaciones de endeudamiento previstas en el RDL 5/2009 de 29 de noviembre de 2012 y el referido a los gastos ejecutados por las EELL sin crédito presupuestario de 23 de diciembre de 2013, que la aprobación de los REC ha sido una solución utilizada de manera reiterada por parte de las EELL.

El empleo de este recurso no soluciona el problema de fondo, ya que, supone aplicar parte del crédito de un ejercicio para reconocer compromisos adquiridos en ejercicios precedentes, por lo que al final del año permanecen obligaciones del año corriente que no pueden contraerse en el presupuesto, en parte, porque los créditos se han utilizado para dar cobertura a gastos de ejercicios anteriores, lo que provoca irremediablemente que se trasladen obligaciones al ejercicio siguiente pudiéndose repetir el efecto año tras año, y por tanto, se puede mantener o incrementar el volumen de las obligaciones vencidas y exigibles

pendientes de cancelación y aplicación del presupuesto con las consiguientes implicaciones para las sostenibilidad financiera de la respectiva EL.

Siguiendo con el análisis del ROF , su art. 82 establece que: “ el Orden del Día será establecido por el Presidente de la EL asistido por la Secretaría, pudiendo recabar la asistencia de los miembros de la Junta de Gobierno Local y, dónde esta no exista, de los tenientes de alcalde, y consultar si lo estima oportuno a los portavoces de los grupos existentes en la Corporación municipal.”

Por tanto, y en aplicación del art. 81.1.a del ROF, será el alcalde/sa quien determine si al Pleno de la Corporación se elevan, para su conocimiento, las resoluciones contrarias a los reparos que haya efectuado el interventor municipal.

Es importante reseñar que esta exigencia suele quedar resuelta mediante el punto correspondiente del Orden del Día, a través de una dación de cuentas, dejando claro que todas las resoluciones de alcaldía que afecten a levantamientos de reparo se inscriben en el Libro de resoluciones, por tanto, son conocidas y susceptibles de ser recurridas en su momento.

Si el alcalde/sa , mantuviera la negativa a incluir este punto en el Orden del Día, la intervención municipal con ocasión del informe de la Cuenta General del ejercicio anterior, podrá adjuntar o incorporar las resoluciones contrarias a los reparos que no se hayan dado cuenta al Pleno de la Corporación.

Fue la Ley de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local, ley 27/2013, de 27 de diciembre - LRSAL - la que impuso que dicho asunto sea un punto independiente en el Orden del Día de la correspondiente secesión plenaria, ello nos lleva a que no sirva entender que las resoluciones a las que alude el art. 42 del ROF, a modo de dación de cuentas de todas las emitidas por alcaldía desde la última sesión plenaria integren las realizadas en el ámbito del control de la intervención municipal.

En otro orden, es importante recordar que, de conformidad con el art. 39.2b de la Ley 9/2017, de 8 de noviembre, de contratos del sector público, es causa de nulidad del contrato administrativo la carencia o insuficiencia de crédito , estimando que si la prestación ha sido efectivamente realizada, la administración pública está obligada a realizar el pago de su importe, impidiéndose de esta forma, que se produzca un enriquecimiento injusto de aquella y sin perjuicio de su derecho a exigir las responsabilidades que correspondan por razón de las irregularidades, conforme a lo establecido en los arts. 176 y ss de la Ley General Presupuestaria - LGP -.

De hecho, el citado precepto de la LGP, indica que: “ Las autoridades y demás personal al servicio de las entidades contempladas en el art. 2 de esta Ley que por dolo o culpa grave adopten resoluciones o realicen actos con infracción de las disposiciones de esta Ley, estarán

obligados a indemnizar a la Hacienda Pública estatal, o en su caso, a la respectiva entidad los daños y perjuicios que sean consecuencia de aquellos, con independencia de la responsabilidad penal o disciplinaria que les pueda corresponder.”

Conviene en este momento de la exposición, hacer una breve alusión al contenido de los arts. 12 a 15 del RD 424/2017, de 28 de abril, por el que se regula el Régimen Jurídico del Control Interno en las entidades del sector público local.

En este sentido, varios son los aspectos que debemos reseñar como relevantes en cuanto a su regulación, podemos citar, entre otros, los siguientes:

1.- Si el órgano interventor se manifestase en desacuerdo con el fondo o con la forma de los actos, documentos o expedientes examinados, deberá formular sus reparos por escrito.

2.- Los reparos deberán en todo momento ser motivados con razonamientos fundados en las normas en las que se apoye el criterio sustentado y deberán comprender todas las objeciones observadas en el expediente.

3.- Previo informe del órgano interventor y a propuesta del Presidente, el Pleno de la EL podrá acordar el régimen de fiscalización e intervención limitada previa.

4.- El órgano interventor podrá formular las observaciones complementarias que considere convenientes, sin que las mismas tengan, en ningún caso, efectos suspensivos en la tramitación de los expedientes. Respecto a estas observaciones no procederá el planteamiento de la discrepancia.

5.- Sin perjuicio del carácter suspensivo de los reparos en los términos previstos en la LRHHLL, las opiniones del órgano interventor respecto al cumplimiento de las normas no prevalecerán sobre las de los órganos de gestión.

6.- Los informes emitidos por ambos se tendrán en cuenta en el conocimiento de las discrepancias que se planteen, las cuales serán resueltas definitivamente por el Presidente de la EL o por el Pleno, de acuerdo con lo previsto en los arts. 217 y 218 de la LRHHLL.

2. EL PROCEDIMIENTO PRESUPUESTARIO DE EJECUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EL ÁMBITO LOCAL: ESPECIAL ALUSIÓN A LA FASE DE AUTORIZACIÓN - A - Y SU CORRESPONDIENTE RETENCIÓN DE CRÉDITO – RC -, ASÍ COMO LA LA FASE DE ORDENACIÓN DEL PAGO - O -

El art. 52 del RD 500/90, de 20 de abril, desarrolla la LRHHLL en materia presupuestaria - arts. 183 a 193 -. El art. 183 de la LRHHLL nos dice que: “ La ejecución de los créditos consignados en el presupuesto de gastos de las EELL se efectuará conforme

a lo dispuesto en la presente sección y, complementariamente, por las normas que dicte cada entidad y queden plasmadas en las bases de ejecución del presupuesto.”

Así, comprenden las fases de ejecución del gasto público las cuatro siguientes: 1.- Autorización del gasto - A - . 2.- Disposición o Compromiso del gasto - D - 3.- Reconocimiento o Liquidación de la obligación - O - y 4.- Ordenación del Pago - P -.

Conviene señalar que las EELL podrán agrupar en un sólo acto administrativo dos o más fases, lo cual estará regulado en las Bases de Ejecución Presupuestaria - BEP -. Las agrupaciones posibles de fases recogidas legalmente son ADO y ADO, así lo regula el art. 184.2 de la LRHHLL.

Estas fases permiten cumplir, progresivamente con los principios presupuestarios que informan la gestión presupuestaria de las EELL, teniendo por objeto conocer el estado concreto en el cual se encuentra cualquier partida presupuestaria a los efectos de ejercer sobre la misma el adecuado control, gestión y fiscalización. En este sentido, el art. 185.1 de la LRHHLL nos indica que: “1.- Dentro del importe de los créditos autorizados en los presupuestos corresponderá la autorización y disposición de los gastos al Presidente o al Pleno de la EL de acuerdo con la distribución de competencias que establezca la normativa. 2.- Corresponde al Presidente de la Corporación el reconocimiento y liquidación de las obligaciones derivadas de compromisos de gastos legalmente adquiridos.”

En la fase A, estamos ante un acto mediante el cual se acuerda la realización de un gasto determinado por una cuantía cierta o aproximada , reservando a tal fin la totalidad o parte de un crédito presupuestario, por tanto, a través de esta fase, se abre el procedimiento de ejecución del gasto, se afecta el gasto a una finalidad determinada y se procede por parte de la Intervención municipal a la Retención de Crédito - RC -. Es en este momento cuando la Intervención certifica que existe crédito adecuado y suficiente - saldo disponible - en la correspondiente paridad presupuestaria del presupuesto vigente en dicho ejercicio, para poder efectuar dicho gasto.

Es una operación de carácter interno, que no implica, por si misma, relaciones con terceros externos a la EL. La competencia para su aprobación corresponderá al Pleno, al Presidente de la EL o, del órgano competente dentro del Organismo Autónomo Local.

La autorización puede hacerse sobre una RC previa o sobre el crédito disponible de la partida presupuestaria. Es importante reseñar que la RC tiene como finalidad certificar la existencia de una consignación presupuestaria o crédito presupuestario para un determinado gasto, desde el punto de vista contable supone que: a) rebaja el crédito disponible en la correspondiente paridad presupuestaria y b) reserva la misma cuantía para un gasto que aún está pendiente de pasar a la fase A. Una vez el gasto pasa a la fase A, el saldo de la reserva o retención de crédito disminuye o queda a cero.

Estamos, sin duda, ante un acto administrativo que tiene pleno carácter jurídico y entraña una toma de decisión pública de gastar y su ejecución se produce por el ejercicio de una función de gasto, la finalidad de esta fase no es sino la reserva de una cantidad determinada para afectarla a la ejecución de una finalidad determinada.

Tal y como señala, FERREIRO LAPATZA, J.J., 2000, págs. 300 y ss., : “Los documentos del presupuesto de gastos habrían de contener la referencia al correspondiente acuerdo de aprobación, con indicación del órgano que tomó dicho acuerdo y fecha del mismo.”

En la fase D, estamos ante el acto por el que se acuerda, tras el cumplimiento de los trámites legalmente establecidos, la realización de gastos previamente autorizados - fase A - por un importe exacto, y figurando un tercero - acreedor -.

Esta fase, en contraposición a la fase A, si constituye un acto con relevancia jurídica para con terceros, y vincula a la EL a la realización de un gasto concreto, tanto en su cuantía como en sus condiciones. A través, de la disposición se constata el surgimiento de la obligación y se registra esa contestación, incorporándola a los créditos que ya se ha efectuado a través de la operación. Si el compromiso se hubiese adoptado sin dotación / crédito presupuestario el acto de disposición será nulo de pleno derecho.

La fase D es acumulable en un mismo acto con la fase A, cuando el gasto no ha estado autorizado previamente, el paso de la fase A a la fase D, supone restar saldo de la fase A para incorporarlo a la fase D.

En la mayoría de las ocasiones, la fase de disposición canalizará la recepción contable de obligaciones surgidas a extramuros de la ejecución presupuestaria.

Esto será , así, en especial, en las obligaciones anteriores el presupuesto, pensemos por ejemplo, en la devolución de un ingreso indebido. En estos casos, el compromiso es algo ajeno a la existencia misma de la obligación y la falta de crédito presupuestario sólo afectará a su cumplimiento o exigibilidad.

En la fase O, estamos ante el acto por el cual se declara la existencia de un crédito exigible contra la EL, derivado de un gasto previamente autorizado y comprometido. Es en la fase D donde ha nacido una obligación contractual pero no una obligación de pagar, en la fase O, se realiza la entrega del bien o previa realización de la prestación, se explicita la existencia de un crédito exigible contra la EL que ha sido autorizado y comprometido previamente. Ha nacido, por tanto, la obligación de pagar el precio pactado, en consecuencia, representa la fase final de la ordenación del gasto, apareciendo desde un punto de vista formal, una deuda líquida por parte de la EL.

Es importante reseñar que, previo al reconocimiento de la obligación de pago, se habrá de acreditar con documentación pertinente, estamos pues, ante un acto contable que registra

la existencia de un crédito contra la EL determinando, por tanto, el nacimiento de una obligación de pago, en suma, es el momento en que la Administración se reconoce deudora legitimando la exigibilidad del crédito por el particular.

La fase O se puede agrupar en determinados casos previstos y regulados en las correspondientes BEP, en esta fase se presentan los documentos justificativos de la obligación contraída por la EL, concretada en la correspondiente factura.

Para HERRERA SUAZO, S., 1984, pág. 39 y ss. : “La intervención realizará el examen y comprobación de los documentos justificativos de los mandamientos de pago que se expidan para su ejecución, y en la comprobación, si procede, de que su importe ha sido debidamente invertido en la obra, servicio o adquisición de que se trate. Se manifestará a través de la presencia del órgano interventor en los actos de recepción provisional y definitiva de los expedientes de contratación o en la comprobación de la aplicación de las subvenciones concedidas por el ente local.”

El mismo acto de reconocimiento, incluye en sí mismo, la liquidación de la deuda reconocida, fijando en este momento previa justificación documental - la factura - su importe exacto. La fecha de este documento determinará el dies a quo del cálculo de intereses que en su caso pueda deber la Administración. En este sentido, reconocida la obligación, el crédito sobre el que opera tal reconocimiento ya no podrá ser calificado como remanente y, por tanto, no cabrá la posibilidad de su anulación al final del correspondiente ejercicio.

Entre los derechos pendientes de cobro se comprenden entre otros: derechos presupuestarios liquidados durante el ejercicio pendiente de cobro, de ejercicios anteriores y los saldos de las cuentas de deudores no presupuestarios; igualmente, entre las obligaciones de pago podemos citar: las obligaciones presupuestarias pendientes de pago reconocidas durante el ejercicio, esté o no ordenado su pago, las de ejercicios anteriores y los fados de las cuentas de acreedores no presupuestarios.

En es la fase O, donde la Intervención municipal a pesar de haber realizado una RC en la fase A, puede manifestar discrepancia con el órgano de gestión, y formalizar la misma a través de la interposición de un reparo que determine la paralización del pago hasta su levantamiento conforme al procedimiento explicado en el apartado anterior.

Eso sí, es muy importante, reseñar que el Presidente de la EL se encuentra en una situación compleja desde el punto de vista normativo, por un lado, se dijo en la fase A que había crédito adecuado y suficiente practicándose la oportuna RC, pero cuando llega la fase O, la misma intervención municipal puede manifestar discrepancia con el órgano gestor / centro de gasto, el problema es que el servicio se ha prestado y la EL no puede beneficiarse de un enriquecimiento injusto y el Presidente/a de la EL actúa bajo el principio de indelegabilidad de la competencia para levantar el reparo, así lo establece la Ley, que lo coloca

en el último eslabón de la toma de decisión en aras al principio de legalidad presupuestaria local.

Muy significativo en este sentido el literal del art. 188 de la LRHHLL, cuando dice que: “ Los ordenadores de gastos y de pagos, en todo caso, y los interventores de las EELL, cuando no adviertan por escrito su improcedencia serán personalmente responsables de todo gasto que autoricen y de toda obligación que reconozcan, liquiden o paguen sin crédito suficiente.”

En la fase P, ordenación del pago, estamos ante una obligación reconocida y liquidada, donde ha de expedirse la correspondiente orden de pago contra la tesorería de la EL, así lo indica, el art. 186 de la LRHHLL.: “ Competen al Presidente de la EL las funciones de ordenación de pagos.” De hecho, la función principal de la tesorería municipal no es otra que efectuar los pagos de las obligaciones y realizar el cobro de los derechos, que provengan tanto de operaciones presupuestarias como extrapresupuestarias.

El término “tesorería” admite en nuestra opinión, un doble significado: objetivo y subjetivo. El primero, nos lo identifica la propia LRHHLL, al establecer que la tesorería de las EELL, está formada por todos los recursos financieros, sean dinero, valores o créditos de la EL, tanto por sus operaciones presupuestarias como extrapresupuestarias. El sentido subjetivo, resulta de la configuración de la propia tesorería como órgano u órganos que tienen como función de dicho servicio.

Tal y como señala, RUBIO DE URQUÍA y ARNAL SURIA, S., 1989, págs. 713 y ss.: “ El plan de disposición de fondos de la tesorería municipal, constituye una auténtica norma de actuación con efectos jurídicos sobre el procedimiento de pago de las obligaciones económicas de la propia EL.”

En palabras de BOHOYO CASTAÑAR, F., 1986, págs. 31 y ss.: “Toda actuación de la que deriven obligaciones públicas tienen que cumplir, además de la legalidad formal, la legalidad material de cobertura presupuestaria y el acto de control interno, es decir, que hay un principio de legalidad financiera como presupuesto de validez del acto administrativo.”

3. INCIDENCIA PENAL DEL LEVANTAMIENTO DEL REPARO RESPECTO A LA PREVARICACIÓN DE AUTORIDAD O FUNCIONARIO PÚBLICO: ARTÍCULOS 24 Y 404 DEL CÓDIGO PENAL

El art. 404 del Código Penal - CP - establece que: “ A la autoridad o funcionario público que, a sabiendas de su injusticia, dictare una resolución arbitraria en un asunto administrativo se le castigará con la pena de inhabilitación especial para empleo o cargo público por tiempo de 9 a 15 años.”

Es reiterada doctrina jurisprudencial, entre otras, - SSTS 152/2015, de 24 de febrero; 259/2015, de 30 de abril; y 200/2018, de 25 de abril, que el delito de prevaricación tutela el correcto ejercicio de la función pública de acuerdo a los parámetros constitucionales que orientan su actuación, a saber: 1.- el servicio prioritario de los intereses generales. 2.- El sometimiento pleno a la Ley y al Derecho. 3.- La absoluta objetividad en el cumplimiento de su fines - art. 103 de la Constitución Española -.

De ahí que, la sanción de la prevaricación garantiza el debido respeto, en el ámbito de la función pública, al principio de legalidad como fundamento básico de un Estado social y democrático de Derecho, frente a ilegalidades severas y dolosas.

Según la STS 507/2020, de 14 de octubre, sus características son las siguientes:

a) Es una infracción de deber en el que la infracción delictiva queda consumada en la doble modalidad de acción u omisión con el claro apartamiento de la actuación de la autoridad o el funcionario, del parámetro de la legalidad, convirtiendo su comportamiento en expresión de su libre voluntad y por tanto, en arbitrariedad.

b) Se trata de un delito especial propio, en tanto como señala la STS de 13 de febrero de 2017, sólo puede ser cometido a título de autores por los funcionarios públicos - art. 24 del CP -, y cuyo bien jurídico protegido no es otro que el correcto funcionamiento de la Administración Pública.

c) Es un delito de resultado, no por tanto de mera actividad, pero en el que la actividad coincide con el resultado, el dictado de la resolución, por lo que al no realizar un resultado distanciado espacio-temporalmente de la acción son difícilmente imaginables las formas de tentativa - STS de 8 de mayo de 2014 -.

d) En cuanto a la discusión entre ilegalidad administrativa y delito de prevaricación, hemos de partir de que en ésta la acción consiste en dictar una resolución arbitraria en un asunto administrativo.

Así pues, el elemento objetivo de este delito está conformado de acuerdo con el art. 404 del CP, por el acuerdo de resoluciones arbitrarias entendidas como los actos contrarios a la justicia, la razón y las leyes, dictados sólo por la voluntad o el capricho.

Por resolución ha de entenderse cualquier acto administrativo que suponga una declaración de voluntad de contenido decisorio, que afecte a los derechos de los administrados o a la colectividad en general, bien sea de forma expresa o tácita, escrita u oral, con exclusión de los actos políticos o de gobierno así como los denominados actos de trámite que instrumenten u ordenen el procedimiento para hacer viable la resolución definitiva.

El sujeto activo ha de ser autoridad o funcionario público, considerándose funcionario público conforme al art. 24.2 del CP.: “A todo el que por disposición inmediata de la Ley,

por elección, o por nombramiento de autoridad competente participe en el ejercicio de funciones públicas.

Cuando se trata de infracciones de procedimiento, la jurisprudencia ha resaltado que los trámites de los que se prescinde, bien porque en absoluto se cumplen o bien porque son sustituidos por otros mediante los cuales, aparentando su cumplimiento, en realidad se soslaya su finalidad, han de ser esenciales - STS 743/2013, de 11 de octubre -.

Y en cuanto al elemento subjetivo, o conocimiento de la ilegalidad y arbitrariedad de las resoluciones dictadas, viene legalmente expresado en la palabra “a sabiendas”. Por ello, la exigencia típica de que el funcionario público haya dictado la resolución de que se trate “a sabiendas de su injusticia” permite excluir del tipo penal aquellos supuestos en los que el funcionario público tenga “dudas razonables” sobre la injusticia de la resolución.; estimamos en este supuesto que estaríamos ante el ámbito del Derecho disciplinario y del Derecho administrativo - sancionador, habiendo llegado algunas resoluciones judiciales a excluir este tipo penal la posibilidad de su comisión por dolo eventual - SSTs 19-10-2000, 21-10-2004 y 1-7-2009 -.

Es necesario tener conciencia de que se resuelve al margen del ordenamiento jurídico y de que con ello se ocasiona un resultado materialmente injusto, de tal forma que la arbitrariedad de la resolución, la actuación a sabiendas de su injusticia, presenta una finalidad de beneficiar o perjudicar a alguien, por lo que la prueba del elemento subjetivo exige constatar la concurrencia de indicios de algún tipo de interés que explique el carácter espurio de la resolución administrativa dictada.

Así pues, cuando el Presidente de la EL levanta reparos habiéndose conformado por parte de los técnicos municipales - tanto los informes, propuestas de resolución y facturas - existiendo crédito disponible y habiéndose realizado los trabajos mediante el oportuno procedimiento de comprobación, en este supuesto, difícilmente puede articularse mínimamente la connotación de una resolución administrativa de carácter espurio.

Es importante reseñar que tal y como declara la STS 797/2015, de 24 de noviembre: “Las autoridades y funcionarios de alto rango no pueden conocer minuciosamente todos los detalles de los documentos que les son sometidos a la firma, por lo que generalmente deben fiarse de los informes técnicos que les avalan, y lo mismo puede decirse en el caso de los comportamientos omisivo, en los que no necesariamente tiene que conocer la obligatoriedad de dictar una resolución. Por ello, es conveniente, constatar la concurrencia de indicios que pongan de relieve algún tipo de interés espurio que acredite que la autoridad o funcionario administrativo actúa con plena conciencia de que resuelve al margen del ordenamiento jurídico y de que ocasiona un resultado materialmente injusto, es decir, que quiere el resultado injusto y antepone el contenido de su voluntad a cualquier otro razonamiento o consideración.”

Conviene resaltar que, imputar resoluciones arbitrarias sin más, no supone en modo alguno la comisión de dicho delito, exigiéndose la suficiente conciencia de la ilegalidad o arbitrariedad cometida.

4. EL AUTO DEL TRIBUNAL SUPREMO, 20175/2023, DE 3 DE MARZO DE 2023, EL DENOMINADO CASO REPAROS

Nota aclaratoria.- El presente Auto del Tribunal Supremo, trata el caso elevado por el Juzgado de Instrucción número 4 de San Cristóbal de la Laguna -Tenerife - respecto de las pieza separada de las Diligencias Previas número 323/2018, seguidas en dicho juzgado contra el exalcalde por un supuesto delito de prevaricación administrativa, cometido durante los años 2011 a 2014, en la que en el ejercicio de sus competencias levantó múltiples reparos para garantizar la prestación de servicios públicos en dicho municipio. Se da la circunstancia de que el exalcalde adquirió la condición de senador en la XIV Legislatura, coincidiendo con su encauzamiento y por aplicación del art. 71.3 de la CE y el art. 57.1.2 de la Ley Orgánica del Poder Judicial - LOPJ - la competencia para la investigación correspondió a la Sala Segunda del TS. El TS archivó la presenta causa.

El TS es claro, la prevaricación se construye desde resoluciones administrativas arbitrarias, no desde situaciones de desgobierno o descontrol , que sin lugar a dudas, pueden ser caldo de cultivo o el escenario adecuado para acuerdos constitutivos de prevaricación, pero en sí, esas situaciones no conforman el delito de prevaricación. La cuestión a dilucidar, se plantea el TS, es si dichas resoluciones administrativas pueden ser tachados de arbitrarios en el sentido de lo tipificado en el art. 404 del CP.

El supuesto planteado recoge el análisis de contratos para la prestación de servicios municipales que se acercan a plazo fijo para su terminación, incluyendo, en su caso, las prórrogas previstas en el respectivo contrato y pliegos de cláusulas administrativas, la demora ante la finalización de dichos plazos se argumenta en base al cumplimiento de la Ley Orgánica de Estabilidad Presupuestaria y Sostenibilidad Financiera - LOEPSF - y a la falta de medios para tramitar e impulsar el expediente, motivando igualmente los servicios técnicos de la necesidad de continuar o prorrogar la prestación de dichos servicios a los ciudadanos al ser su prestación de carácter esencial o fundamental y no pudiendo dejar de prestarse sin menoscabo del interés público.

El TS, incide en que el delito de prevaricación administrativa no nace con cualquier resolución administrativa contraria a la legalidad o que se aparte de ella. Se requiere, dice el TS, que la resolución sea arbitraria, es decir, que roce lo groseramente ilegal por responder al mero capricho o voluntarismo de quien la dicta, a quien no importa su mayor o menor ajuste a una legalidad que desprecia.

Aclara el TS, en su Auto que, es preciso advertir que el carácter prevaricador, como algo de intensidad superior a la mera irregularidad o ilegalidad, no se obtiene a base de sumar muchas irregularidades. La suma de resoluciones irregulares no convierte en prevaricación lo que aisladamente considerado no es más que una irregularidad. No es un problema cuantitativo, advierte el TS, sino cualitativo. Una decisión totalmente apartada del ordenamiento jurídico es prevaricación.

Esto es diferente de que una resolución pueda ser tachada de prevaricadora por acumular en ella misma múltiples irregularidades que la convierten en groseramente apartada de la legalidad. Lo mismo que muchas infracciones administrativas no conforman un delito, la acumulación de resoluciones administrativas no ajustadas a la estricta legalidad pero no prevaricadoras no pueden colmar las exigencias típicas del art. 404 del CP, por elevado que sea su número.

Argumenta el TS que, el bien jurídico que el tipo penal protege es el recto y normal funcionamiento de la Administración pública, de modo que opere con plena observancia del sistema de valores constitucionales, esto es, que la Administración sirva con objetividad a los intereses generales, rigiendo su actividad con pleno sometimiento a la Ley y al Derecho - art. 103 de la CE -.

En base a ello, el TS precisa que, el tipo penal requiere que la resolución sea arbitraria, en el sentido de contradictoria con el Derecho, lo que puede manifestarse no sólo por la omisión de trámites esenciales por el procedimiento, sino también por la falta de competencia para resolver o decidir entre las opciones que se ofrecen respecto sobre una cuestión concreta, o también por el propio contenido sustancial de la resolución, esto es, que en todo caso la resolución no pueda ser explicada con una argumentación técnico-jurídica mínimamente razonable.

Finaliza, el TS en este Auto estableciendo que: el delito de prevaricación no trata de sustituir a la Jurisdicción Contenciosa Administrativa en su labor genérica de control del sometimiento a la actuación administrativa a la Ley y al Derecho, sino de sancionar supuestos - límite en los que la posición de superioridad que proporcional el ejercicio de la función pública se utiliza para imponer arbitrariamente el mero capricho de la autoridad o funcionario, perjudicando al ciudadano afectado - o a los intereses generales de la Administración Pública - en un injustificado ejercicio de abuso de poder, no es la mera ilegalidad sino la arbitrariedad lo que se sanciona.

Concluye el TS que: La prevaricación administrativa precisa así de una declaración de voluntad de contenido decisorio que afecte a los administrados, si bien el delito exige que la resolución sea arbitraria, en el sentido de que además de contrariar a la razón, la justicia y las leyes, lo haga desviándose de la norma praxis administrativa de una manera flagrante, notoria y patente, esto es, que el sujeto activo dicte una resolución que no sea resultado de la

aplicación del ordenamiento jurídico sino, pura y simplemente, una voluntad injustificable revestida de una aparente fuente de normatividad, pues así, lo señala la doctrina jurisprudencial, en este sentido - SSTs 674/1998, de 9 de junio y 31 de mayo de 2022, número 1015/2022-.

5. CONCLUSIONES

PRIMERA.- El levantamiento del reparo es una competencia que la LRHHLL atribuye tanto al Presidente /a de la Corporación Municipal como al Pleno, cuando se levanta por el órgano colegiado estamos ante un Reconocimiento Extrajudicial de Crédito.

SEGUNDA.- La competencia para el levantamiento del reparo está limitada por su indelegabilidad, conforme al criterio legislativo plasmado y regulado en la LRHHLL, por tanto,, no es susceptible de delegación alguna.

TERCERA.- El levantamiento del reparo, conforme a la LRHHLL, será inmediatamente ejecutivo en cuanto quede dictada la resolución administrativa que resuelve la discrepancia con el órgano fiscalizador.

CUARTA.- La Intervención municipal tiene un doble papel en las fases de ejecución del gasto público, así, en la fase A, autoriza la Retención de Crédito, determinando que existe crédito presupuestario afecto a la finalidad que se le plantea, y en segundo lugar, en la fase O, de reconocimiento de la obligación puede interponer reparo suspensivo o no del procedimiento de pago en base a los supuestos contemplados y analizados en la LRHHLL.

QUINTA.- Especial complejidad entraña la posición que ocupa el Presidente /a de la Entidad Local, pues en la fase A, se autoriza y retiene el crédito, pero en la fase O el órgano interventor a pesar de haber autorizado la Retención de Crédito puede interponer reparo.

SEXTA.- En base a la conclusión anterior, el problema radica en que en dicha fase , cuando es sometida a criterio y control de fiscalización por parte de la Intervención municipal, el servicio ya se ha prestado, y en consecuencia, no puede devenir un enriquecimiento injusto en beneficio de la Entidad Local.

SÉPTIMA.- El Tribunal Supremo es claro en su doctrina jurisprudencial, la prevaricación administrativa ha de ser una resolución ilegalmente grosera, ha de apartarse por completo del ordenamiento jurídico y servir sólo para formar la voluntad retorcida al margen del ordenamiento por parte de la autoridad pública o funcionario.

OCTAVA.- Conviene señalar que el levantamiento del reparo es un procedimiento habitual y permanente en el ámbito de la gestión pública y diaria del conjunto de las EELL en nuestro país.

NOVENA.- Realizada la discrepancia por parte de la Intervención municipal, la legislación vigente mantiene el criterio que previos los informes evacuados por los servicios técnicos de la propia Entidad Local, el criterio del órgano de gestión prevalecerá sobre el criterio del órgano fiscalizador.

DÉCIMA.- Tal y como ha establecido el Tribunal Supremo, sería conveniente que, se distinga claramente una resolución administrativa que conlleve una infracción administrativa que integre el ámbito de la Jurisdicción Contencioso Administrativa, respecto, de una posible y presunta conducta delictiva, que pueda incluirse en la esfera de la prevaricación administrativa, en base a esta consideración, cobra especial relevancia y protagonismo la aplicación del principio de intervención mínima del Derecho Penal, máxime si tenemos en cuenta el control anual que sobre todos los reparos levantados ejerce el propio Tribunal de Cuentas.

6. BIBLIOGRAFÍA CITADA, UTILIZADA Y CONSULTADA

- ABAD FERNÁNDEZ, M., segunda edición, editorial Comares, 1999.
- ALBIÑANA GARCÍA QUINTANA, C., “la evolución histórica del presupuesto español”, *Revista de Hacienda Pública Española*, número 11, 1971.
- ALBIÑANA GARCÍA QUINTANA, C., “La naturaleza del control financiero en la Administración Pública”, *Revista Española de Derecho Financiero*, número 36, 1982.
- ARNAL SURÍA, S y GONZÁLEZ PUEYO, J., primera edición, manual de ingresos de las corporaciones locales, el Consultor de los Ayuntamientos, 2001.
- BAYÓN MARINE, I., Instituto de Estudios Fiscales, “aprobación y control de los gastos públicos”, 1972.
- BAYONA DE PEROGORDO, JJ., “el procedimiento de gasto público y su control”, *Revista de presupuesto y gasto público*, número 13, 1982.
- BOHOYO CASTELLAR, F., Instituto de Estudios Fiscales, “El principio de legalidad financiera como presupuesto de validez del acto administrativo”, 1986.
- CALVO ORTEGA, R., cuarta edición, editorial Civitas, 2000.
- CAZORLA PRIETO, L.M., editorial Aranzadi, 2000.
- CAYÓN GALIARDO, A., “El principio de equilibrio presupuestario como limite al poder financiero de las Cortes Generales” en funciones financieras de las Cortes Generales, 1985.
- FERREIRO LAPATZA, J.J., vigésimo tercera edición, editorial Marcial Pons, 2001.
- GARCÍA AÑO VEROS, J., “Sugerencias para un planteamiento general de un sistema de Haciendas locales en España”, *Revista de Hacienda Pública Española*, número 35, 1975.
- GARRIDO FALLA, F., segunda edición ampliada, editorial Civitas, 1985.
- HERRERA SUAZO, S., “Técnicas presupuestarias en la Administración pública” Instituto Nacional de Administración Pública, 1984.
- LASARTE ÁLVAREZ, J., “Derecho presupuestario, deuda pública e ingresos patrimoniales”, editorial Comares, 1997.
- PAREJO ALFONSO, L., “La autonomía local en la Constitución Española” en Tratado de Derecho Municipal, editorial Civitas, 1988.
- MORENO, B., y PONS REBOLLO, M., primera edición, editorial Wolters Kluwer, 2021

RODRIGUEZ BEREIJO, A., “Introducción al estudio del Derecho Financiero”, Instituto de Estudios Fiscales, 1976.

RUBIO DE URQUÍA, J.I. y ARNAL SURÍA, S., publicaciones Abella, 1989 y siguientes ediciones.

SAINZ DE BUJANDA, F., novena edición, servicio de publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, 1991.

TEJERIZO LÓPEZ, J.M., “La Ley Reguladora de las Haciendas Locales”, en *Revista de Hacienda y Administración Local*, número 55-56, 1989.

YEBRA MARTUL - ORTEGA, P., última edición, editorial Comares, 2001.

7. LEGISLACIÓN CITADA, UTILIZADA Y CONSULTADA

LRHHLL.- Real Decreto Legislativo 2/2004, de 5 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley Reguladora de las Haciendas Locales.

ROF.- Real Decreto 2568/1986, de 28 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de Organización, Funcionamiento y Régimen Jurídico de las Entidades Locales.

LRSA.- Ley 27/2013, de 27 de diciembre, de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local.

LCSP.- Ley 9/2017, de 8 de noviembre, de contratos del sector público, por la que se transponen al ordenamiento jurídico español las Directivas del Parlamento Europeo y del Consejo, 2014/23 y 2014/24 de 26 de febrero de 2014.

LOEPSF.- Ley Orgánica 2/2012, de 27 de abril, de Estabilidad Presupuestaria y Sostenibilidad Financiera, que responde a la reforma del artículo 135 de la Constitución Española.

CP.- Código Penal, Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, BOE número 281.

CE.- Constitución Española, BOE número 311 de 29 de diciembre de 1978.

RCI.- Real Decreto 424/2017, de 28 de abril, por el que se regula el régimen jurídico del control interno de las entidades del sector público local.

LOPJ.- Ley Orgánica del Poder Judicial, 6/1985, de 1 de julio, BOE número 157.

LGP.- Ley General Presupuestaria, 47/2003, de 26 de noviembre, BOE número 284.

LRBRL.- Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local, 7/1985, de 2 de abril, BOE número 80 de 3 de abril de 1985.

LPACAP.- Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas, BOE número 236 de 2 de octubre de 2015.

LOT.- Ley Orgánica del Tribunal de Cuentas, 2/1982, de 12 de mayo.

Real Decreto 500/90, de 20 de abril, por el que se desarrolla el Capítulo I del Título VI de la LRHHLL en materia de presupuestos.

8. SENTENCIAS DEL TRIBUNAL SUPREMO CITADAS, UTILIZADAS Y CONSULTADAS

152/2015, de 24 de febrero.

259/2015, de 30 de abril.

200/2018, de 25 de abril.

507/2020, de 14 de octubre.

13 de febrero de 2017.

8 de mayo de 2014.
19 de octubre de 2000.
21 de octubre de 2004.
1 de julio de 2009.
797/2015, de 24 de noviembre.
743/2013, de 11 de octubre.
815/2014, de 24 de noviembre.
1 de abril de 1996.
773/1992, de 16 de mayo.
1095/1993, de 10 de mayo.
1088/2022, de 9 de enero de 2023.
674/1998, de 9 de junio.
1015/2022, de 31 de mayo.
766/1999, de 18 de mayo.
2340/2001, de 10 de diciembre.
443/2008, de 1 de julio.
1021/2013, de 26 de noviembre.
AUTO número 20175/2023 de 3 de marzo de 2023.

9. ABREVIATURAS UTILIZADAS

EL.- Entidad Local.
OOAA.- Organismos Autónomos.
RCI.- Reglamento de Control Interno.
EELL.- Entidades Locales.
A.- Autorización.
D,- Disposición.
O.- Reconocimiento de la obligación.
P.- Pago.
LRHILL.- Ley Reguladora de las Haciendas Locales.
ROF.- Reglamento de Organización y Funcionamiento.
REC.- Reconocimiento Extrajudicial de Crédito.
RD.- Real Decreto.
LRSAL.- Ley de Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local.
LCSP.- Ley de Contratos del Sector Público.
RC.- Retención de Crédito.
BEP.- Bases de Ejecución del Presupuesto.
IVA.- Impuesto sobre el Valor Añadido.
CP.- Código Penal.
CE.- Constitución Española.
LOEPSF.- Ley Orgánica de Estabilidad Presupuestaria y Sostenibilidad Financiera.
Art.- Artículo.
Arts.- Artículos.
Ss.- Siguientes.
LOPJ.- Ley Orgánica del Poder Judicial.
LGP.- Ley General Presupuestaria.

LPACAP.- Ley de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas.
LRBRL.- Ley Reguladora de las Bases del Régimen Local.
LOTIC.- Ley Orgánica del Tribunal de Cuentas.
TCu.- Tribunal de Cuentas.

Capítulo 32. LA BÚSQUEDA Y UTILIZACIÓN DE DOCUMENTOS EN UN ENTORNO VIRTUAL Y DE LA e-ADMINISTRACIÓN, COMO HERRAMIENTA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES PROFESIONALES RELACIONADAS CON EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Rosa María Cárdenas Ortiz

Profesora Titular de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Jaén

1. CONSIDERACIONES GENERALES

Con la implantación de las nuevas tecnologías y un alumnado universitario considerado “nativos digitales” que, además, tiene acceso a una enorme cantidad de información y conocimientos, parece esencial que los estudiantes sepan, no solo buscar, sino también seleccionar y evaluar críticamente la información a efectos de su comprensión y consiguiente aplicación prácticas, así como aprovechar todas las oportunidades que, para su formación, puede tener un entorno virtual.

Esa búsqueda y utilización de documentos en un entorno virtual y de la e-Administración, ha sido la herramienta concreta analizada en los proyectos que, bajo el título «La gamificación o mecánica de los juegos en el desarrollo de habilidades profesionales en disciplinas jurídicas», se han presentado a dos Convocatorias de Ayudas a Proyectos de Innovación Docente (PID) para los Cursos 2022-2023 y 2023-2024 (convocatorias de los Vicerrectorados de Calidad y Enseñanzas de Grado y de Postgrado y Enseñanzas Propias) de la Universidad de Salamanca, y que han sido aprobados. En dichos proyectos hemos participado profesorado perteneciente a seis Universidades de España, con el positivo y enriquecedor intercambio de experiencias y la proyección que eso conlleva, y se ha aplicado a nueve asignaturas diferentes, lo que manifiesta que la experiencia es susceptible de ser aplicable en distintas disciplinas del ámbito jurídico.

Pues bien, en este trabajo pretendemos exponer los resultados obtenidos por mi parte, teniendo en cuenta que dicha experiencia docente se ha implementado en la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte General”, de 6 créditos. Se trata de una asignatura que se imparte en el segundo curso del Grado en Derecho, con lo cual nos encontramos

con un alumnado que aún no tiene ningún conocimiento previo de la materia, ya que no han estudiado nada relacionado con el Derecho Financiero y Tributario, es decir, nos encontramos con estudiantes que no tienen ninguna base en este campo y, por lo tanto, los contenidos de nuestra materia (extensa, compleja y novedosa para ellos), entendemos que pueden ser más fácilmente asimilables mediante la utilización de herramientas atractivas para ellos, como puede ser la búsqueda activa en entornos virtuales y la utilización de la e-Administración.

2. OBJETIVOS

En esta ponencia queremos mostrar parte de los resultados de unos proyectos que tienen por objeto comprobar cómo repercute, en la vertiente práctica de nuestra materia la utilización, en la docencia universitaria, de la mecánica de los juegos, pudiéndose extrapolar esta experiencia a otras ramas jurídicas.

Como objetivo general se plantea la utilización de la mecánica de los juegos (gamificación) para desarrollar habilidades profesionales en los estudiantes de disciplinas jurídicas, en concreto se pretende que los alumnos efectúen la búsqueda de documentos en el campo virtual de las Administraciones públicas para su posterior utilización en un entorno práctico y desarrollar habilidades profesionales en el estudiantado de disciplinas jurídicas, en concreto, en nuestro caso, en los estudiantes de Derecho Financiero y Tributario. Se pretende comprobar la accesibilidad de los instrumentos virtuales ofrecidos a los ciudadanos por las Administraciones públicas, la eficacia de tales recursos para la conseguir las habilidades profesionales de nuestro alumnado y el grado de satisfacción de los alumnos con el modelo empleado.

3. PLAN DE TRABAJO

El plan de trabajo seguido para el desarrollo de esta experiencia, tal y como se ha hecho constar en la memoria de los proyectos, se diseñaba siguiendo varias fases:

1ª) Una primera fase o etapa en la que se recaba y revisa la bibliografía más destacada referida a la gamificación o mecánica de los juegos y su aplicación en un entorno de docencia universitaria de disciplinas jurídicas, participando en la misma todos los miembros del equipo.

2ª) Una segunda fase en la que cada uno de los miembros del equipo selecciona aquellos medios de la mecánica de los juegos que sean más adecuados a los fines pretendidos en cada una de las materias en las que tiene asignada la responsabilidad docente, realizando

una puesta en común con el fin de establecer criterios homogéneos en su empleo y, en especial, teniendo presente el objetivo principal: la búsqueda y utilización de documentos en un entorno virtual y de la e-Administración.

3ª) Una tercera fase en la que se determinan los medios de la mecánica de los juegos más adecuados para que el alumnado efectúe la búsqueda de documentos en el campo virtual de las Administraciones públicas para su posterior utilización en un entorno práctico, estableciéndose, de forma concreta, las Administraciones a las que deberán acceder, así como los elementos definitorios para la búsqueda y empleo de la documentación en el medio virtual. Asimismo, con la participación de todos los miembros del equipo, se establecen los criterios comunes para evaluar, de forma no determinante, los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos con esta experiencia.

4ª) En esta última fase se informa a los alumnos de la experiencia, los objetivos pretendidos y los elementos necesarios para poner en práctica, en un medio estrictamente virtual, la búsqueda de la información requerida y la utilización de los recursos ofrecidos por las Administraciones públicas a través de la Administración electrónica(e-Administración). Terminada la experiencia se les facilita a los alumnos un cuestionario en el que podrán expresar, tanto el grado de satisfacción con esta experiencia, como los aspectos que, en su opinión, son susceptibles de modificación o mejora.

4. BENEFICIOS DEL USO DE DOCUMENTOS EN UN ENTORNO VIRTUAL Y DE LA e-ADMINISTRACIÓN

La utilización de documentos en un entorno virtual y de la e-administración puede ser una herramienta dinámica, útil y divertida para el desarrollo de habilidades profesionales relacionadas con el derecho financiero y tributario. Por ello el uso de dichos mecanismos en la docencia universitaria es una práctica cada vez más común debido a la conveniencia y versatilidad que ofrecen las herramientas y plataformas digitales.

Muchas son las ventajas que proporciona este sistema. Así, por un lado, no podemos olvidar que la e-administración ofrece acceso a una amplia gama de recursos virtuales, incluyendo bases de datos, bibliotecas electrónicas, legislación en línea y jurisprudencia actualizada. Esto permite al alumnado, futuros profesionales del derecho financiero y tributario, mantenerse al día con las últimas regulaciones y decisiones judiciales, por lo que creemos que es interesante que nuestros alumnos/as empiecen, ya en las clases, a relacionarse con estos recursos.

Por otra parte, la búsqueda electrónica agiliza el proceso de investigación, permitiendo encontrar información de manera más rápida y eficiente.

Tampoco podemos dejar de lado el hecho de que la e-administración posibilita el seguimiento, en tiempo real, de cambios legislativos y actualizaciones en el ámbito financiero y tributario. Esto es crucial para adaptarse a las nuevas normativas y asegurar el cumplimiento de las obligaciones jurídico-tributarias, en una materia que, como la nuestra, está en continuo cambio.

Asimismo, en un ámbito como el Tributario, en el que se está implantando la presentación de todos los documentos de manera electrónica, no cabe duda de que el hecho de que nuestro alumnado se familiarice con la utilización de la e-administración para la presentación de dichos documentos y trámites fiscales, va a ser esencial para su formación como profesionales. Entendemos que los futuros profesionales del derecho financiero y tributario deben estar al día de las tecnologías utilizadas en la e-administración para mantenerse competitivos.

En definitiva, creemos que el uso eficiente de herramientas tecnológicas y la adaptación a entornos virtuales no solo facilita el acceso a la información, sino que también mejora la eficiencia en la prestación de servicios fiscales. Además, estas habilidades son cada vez más valoradas en el mercado laboral, ya que reflejan una capacidad para integrar la tecnología en la práctica profesional.

5. RESULTADOS

El grado de éxito de esta experiencia de innovación docente viene dada principalmente, por el grado de implicación y motivación en el trabajo diario del alumnado que ha cursado, en la Universidad de Jaén, en el curso académico 22/23, la asignatura de “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” del Grado de Derecho. Asimismo, la satisfacción de esta experiencia viene corroborada por la asistencia masiva y constante del alumnado a las clases teóricas y prácticas, ya que los alumnos/as se dan cuenta que, con este sistema de enseñanza-aprendizaje, una materia extensa y complicada para ellos, se les hace perfectamente inteligible, asequible y superable. Incluso, a muchos de mis alumnos, que manifiestan que en principio no le interesaba mucho esta rama del Derecho, les comienza a gustar la materia, a ser conscientes de su importancia y, algunos de ellos, también empiezan a plantearse un futuro profesional relacionado con la misma.

En definitiva, y aunque el éxito, como hemos indicado, se ha podido verificar superan la asignatura, la mejora de las calificaciones o reducción al mínimo del número de abandonos de la asignatura) también hemos querido, con el fin de mejorar posibles aspectos puntuales, realizar una encuesta, por google form, que se ha pasado a los estudiantes. Con esta encuesta, realizada de forma voluntaria, hemos conseguido conocer la opinión detallada

de nuestro alumnado sobre los diferentes aspectos que abarca la experiencia y posibles sugerencias.

Pues bien, de dicha encuesta se extrae que la actividad ha resultado interesante o muy interesante para el 100%, del alumnado quienes, asimismo, la han considerado útil o muy útil para la asignatura. Es de resaltar el hecho de que ninguno de los 40 alumnos encuestados haya considerado la actividad “sin utilidad” o “poco interesante”, sino que, por el contrario, todos la recomiendan para implantarla en otras asignaturas. Por otra parte, y en el apartado “añade cualquier comentario que consideres oportuno”, encontramos que los participantes coinciden al señalar que ha sido una actividad interesante, didáctica, amena, entretenida, cooperativa y que “incluye a todos los alumnos sin discriminaciones y ayuda a colaborar entre ellos” o que es “una buena forma de motivar al alumnado”.

Todas estas consideraciones pueden contrastarse en la información que se adjunta:

FORMULARIO REALIZADO:

¿Tienes problemas para ver o enviar este formulario?

RELLENAR EN FORMULARIOS DE GOOGLE

Te he invitado a que rellenes un formulario:

ENCUESTA DE SATISFACCIÓN CON LA ACTIVIDAD: BÚSQUEDA Y UTILIZACIÓN DE DOCUMENTOS EN UN ENTORNO VIRTUAL Y DE LA E-ADMINISTRACIÓN

Escribe aquí tu texto.

TITULACIÓN/GRADO CURSADO *

UNIVERSIDAD *

ASIGNATURA EN LA QUE SE HA REALIZADO LA ACTIVIDAD DE INNOVACIÓN DOCENTE *

Correo electrónico *

Interés de la actividad: *

☐ NADA INTERESANTE

☐ MUY INTERESANTE

☐ INTERESANTE

☐ POCO INTERESANTE

Utilidad de la actividad en la asignatura: *

☐ ÚTIL

☐ POCO ÚTIL

☐ SIN UTILIDAD NINGUNA PARA LA ASIGNATURA

☐ MUY ÚTIL

Utilidad de la actividad para la adquisición de habilidades profesionales en el Grado : *

☐ MUY ÚTIL

☐ SIN UTILIDAD NINGUNA

☐ POCO ÚTIL

☐ ÚTIL

Recomendación de la actividad para implantarla en asignaturas similares *

☐ RECOMENDABLE

☐ MUY RECOMENDABLE

☐ NS/NC

☐ POCO RECOMENDABLE

Habrías participado en la actividad de no tenerse en cuenta como nota de la asignatura?

☐ SI, SIN DUDA

☐ ES POSIBLE

☐ NO

☐ NS/NC

COMENTARIOS

Añade cualquier comentario que considere oportuno.

*

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de  Google Forms

RESULTADOS DE LA ENCUESTA:

 ENCUESTA SATISFACCION  

Preguntas Respuestas 40 Configuración Puntos totales: 0

40 respuestas  Ver en Hojas de cálculo 

Se aceptan respuestas ☒

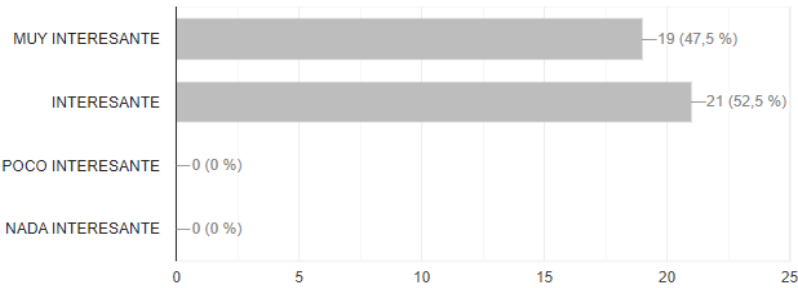
Resumen **Pregunta** Individual

 Estadísticas

Interés de la actividad:

 Copiar

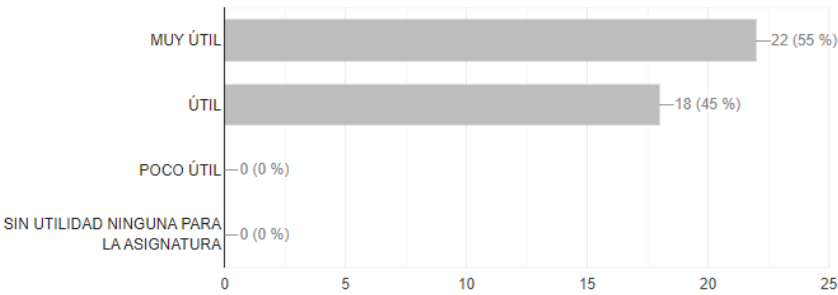
0 de 40 respuestas correctas



Utilidad de la actividad en la asignatura:

 Copiar

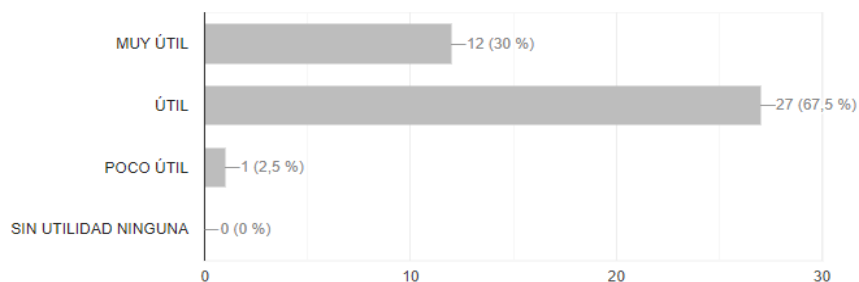
0 de 40 respuestas correctas



Utilidad de la actividad para la adquisición de habilidades profesionales en el Grado :

 Copiar

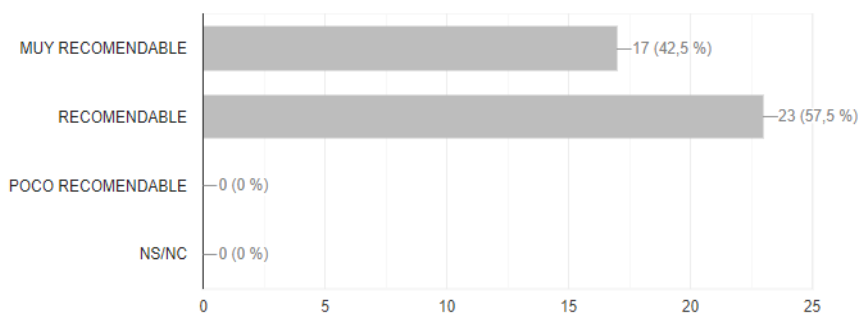
0 de 40 respuestas correctas



Recomendación de la actividad para implantarla en asignaturas similares

 Copiar

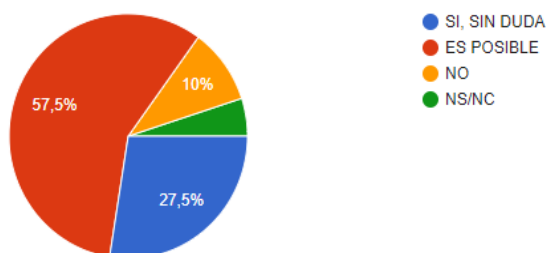
0 de 40 respuestas correctas



Habrías participado en la actividad de no tenerse en cuenta como nota de la asignatura?

 Copiar

40 respuestas



L	M	N	O	P	Q	R
COMENTARIOS						
Añade cualquier comentario que considere oportuno.						
ESTA CHULA LA PROPUESTA Y ENTRETENIDA A LA HORA DE INDAGAR SOBRE LA TPC						
Nada						
No						
Me ha gustado.						
Me ha parecido muy interesante en general toda la actividad.						
Esta bien proponer actividades en grupo						
Nada						
Interesante tarea						
Me ha gustado la actividad						
Me parece útil conocer la tasación pericial contradictoria						
Actividad amena y agradable						
Actividades que incluyen a todos los alumnos sin discriminación y ayuda a colaborar entre ellos.						
Es interesante hacer de vez en cuando este tipo de trabajos ya que si no sería muy monótono y así se puede aprender de una forma más didáctica y sin tener que memorizar tanto						
Me parece poco interesante debido a que no suelo hacer este tipo de cosas						
Ha sido una forma muy entretenida e interesante						
Me ha gustado la forma en la que se ha impartido la actividad, además, ha sido útil, pues en este grado es muy importante la oratoria cara al público						

L	M	N	O	P	Q	R
COMENTARIOS						
Añade cualquier comentario que considere oportuno.						
n la						
Nada en concreto						
Esta actividad es útil para aprender nuevo conceptos						
Es una actividad que permite fomentar la búsqueda de información, mirando también hacia la realización de un posterior TFG, por lo que creo que es de interés su realización						
Me parece que es una buena forma de aprender e investigar						
Ha sido entretenido trabajar con los compañeros						
Me ha encantado este método y muy interesante.						
Me ha parecido interesante y didáctica.						
La actividad ha estado interesante						
Actividad que me parece súper interesante para aprender nuevos conceptos sobre la rama del derecho financiero						
Lo veo muy útil para aprender de forma didáctica y diferente.						
Es interesante la actividad para fomentar la cooperación grupal entre compañeros.						
Ha sido muy interesante y una manera muy divertida de aprender						
Me ha parecido interesante y divertido. Es una manera fácil y divertida de aprender la asignatura.						
Es muy interesante, aparte es una forma de hacer más ameno el aprendizaje.						
Es una buena forma de motivar al alumnado. Me parece genial.						
Me parece una actividad interesante						

L	M	N	O	P	Q	R
COMENTARIOS						
Añade cualquier comentario que considere oportuno.						
en la						
Es una buena forma de motivar al alumnado. Me parece genial.						
Me parece una actividad interesante						
Considero que es importante realizar actividades de este tipo para acercar al alumnado a los casos prácticos y la realidad, y no solo plantear clases teóricas, puesto que en ocasiones						
La realización de la actividad sirve como estudio de la asignatura fomentando la memorización de esta						
en el transcurso de la materia se han desarrollado no solo esta actividad sino varias de las cuales han hecho más amena la materia, la clase y el conocimiento de dicha materia.						
La actividad me ha parecido interesante puesto que te permite conocer más acerca de la asignatura y usar diferentes métodos para conocerlo						
Esta actividad me ha parecido interesante ya que nos permite aprender mucho más sobre la asignatura						
Este tipo de actividades son muy útiles para cuando hayamos finalizado la carrera y nos enfrentemos al mundo laboral, al fin y al cabo tendremos que utilizar estos medios electrónicos						
Es una actividad interesante y entretenida y resulta más fácil a la hora de estudiar el temario						
Ha sido muy entretenido y una forma más dinámica de explicar la materia						

6. PROPUESTAS

Como conclusión de lo anterior y vistos los resultados expuestos, entendemos que cabría plantear las siguientes propuestas:

- El uso de documentos en un entorno virtual y de la e-administración, si bien es una herramienta útil para el desarrollo de habilidades profesionales relacionadas con el derecho financiero y tributario, debe ser algo puntual, un complemento adicional más entre una variedad de actividades propuestas en el aula, y que se integren en el desarrollo de los conocimientos teóricos y prácticos.
- Se propone que se lleve a cabo cuando ya se haya impartido la mayor parte de la materia, para que el alumnado pueda tener los conocimientos necesarios para poder manejar la información y aplicarla de forma práctica, ya que, como hemos dicho, se trata de alumnos de segundo de Derecho que no tienen conocimientos previos en Derecho Financiero y Tributario.
- Esta herramienta es más fácil de aplicar en un aula cuando el número de alumnos no sea excesivo, pues en caso de grupos muy extensos, puede haber momentos en los que el profesor no pueda atenderlos a todos.

En resumen, la búsqueda y utilización de documentos en un entorno virtual y de la e-administración son muy útiles, como complemento adicional en la formación y desarrollo de habilidades profesionales en el ámbito del derecho financiero y tributario, proporcionando eficiencia, acceso a recursos actualizados y fomentando competencias digitales clave en nuestra materia.

Capítulo 33. LIMITACIONES DE LA IA EN LA ENSEÑANZA DE DISCIPLINAS JURÍDICAS Y ECONÓMICAS

Julio César Muñiz Pérez

Profesor Permanente Laboral de Derecho Financiero y Tributario de la UNED

1. INTRODUCCIÓN

Durante el presente curso 2023/24 hemos desarrollado un proyecto de innovación Docente financiado por la UNED en el que hemos analizado un total de 17 asignaturas distintas, de ellas 16 de carácter jurídico, y ha integrado a 20 participantes, todos vinculados con la UNED. El origen de este proyecto lo encontramos en Muñiz (2023).

El objeto de estudio se centró en las Pruebas de Evaluación Continua que realiza la UNED y que los alumnos desarrollan desde casa. Cabe señalar que dentro de estas actividades se encuentran distintos tipos de cuestionarios, desde preguntas tipo test, pasando por comentarios, hasta ejercicios de carácter práctico. En cualquier caso, no se ha detectado un mejor o peor rendimiento en cuanto al tipo de prueba.

Se evaluaron varios modelos de Inteligencia Artificial para intentar determinar el nivel de eficiencia de las asignaturas y, en este proceso, además de determinar el nivel de eficacia de la IA a las actividades planteadas (con gran diversidad de resultados) se han apreciado varias limitaciones relevantes. Unas limitaciones que condicionan la posibilidad de incorporar la Inteligencia Artificial de forma efectiva a la Enseñanza de Educación Superior.

Estas consideraciones contrastan con las posiciones habitualmente excesivamente optimistas. Un ejemplo de estas posiciones que hemos calificado en estos términos, “excesivamente optimistas, lo encontramos en el documento Unesco (2023), ChatGPT e Inteligencia Artificial en la Educación Superior.

Debemos considerar que la Inteligencia Artificial es una herramienta digital que está disponible de forma gratuita tanto para alumnos como para profesores. El objeto abstracto de este proyecto es analizar el potencial de esta tecnología, tanto respecto a un uso fraudulento como para su posible incorporación a la docencia o señalar las limitaciones existentes.

En este trabajo nos centramos en estas últimas, las limitaciones que tiene la IA y que condicionan notablemente el uso docente de esta herramienta.

2. LIMITACIONES DE LA IA

De forma sistemática hemos podido apreciar un mejor rendimiento ante aquellos supuestos de carácter estrictamente teórico. Es decir, la IA responde de forma más satisfactoria las preguntas de carácter teórico y, en el ámbito jurídico. Una situación que se agrava cuando nos encontramos ante cuestiones de carácter más básico. A medida que el nivel de especialización se incrementa (lo que suele ir aparejado a incremento en el nivel del curso o el paso a máster) apreciamos una reducción del acierto progresivo.

Cabe una mención especial al análisis de imágenes de Bing IA (copilot) ya que precisamente una de las recomendaciones originales en asignaturas de carácter jurídico fue plantear cuestiones prácticas con base en imágenes (diagramas de flujo, pirámide normativa y similares, que ante los resultados favorables de la IA en la práctica de Geografía deben ser revisados.

No obstante, la utilización de imágenes en lo posible (dado el carácter abstracto del Derecho) es un recurso útil para neutralizar aquellas IA, como ChatGPT o Gemini que no son capaces de interpretar imágenes. No obstante, debe verificarse la eficacia de Copilot en el ámbito jurídico. En concreto, el análisis de una pirámide normativa lo realiza de forma satisfactoria, aunque su eficiencia disminuye cuando se trata de diagramas más complejos.

Debemos considerar que la mezcla de diferentes IA supone incrementar la dificultad y que exige del alumnado un conocimiento avanzado de las IA disponibles y de capacidad de uso para aprovechar su potencial. Sin embargo, también debemos considerar que debemos presumir que no tienen conocimientos suficientes de la materia como para realizar un análisis crítico de las respuestas de la IA. Estos aspectos deben ponderarse a la hora de considerar la “vulnerabilidad de la práctica” a la IA.

De forma genérica, en el ámbito jurídico hemos llegado a plantear un conjunto de pautas recomendables para la elaboración de materiales a prueba de IA:

- Evitar preguntas exclusivamente teóricas. Las preguntas de carácter exclusivamente teórico son las que mejor responde en todas las áreas analizadas.
- Aumentar la extensión del texto (por ej. Supuestos prácticos). La capacidad de resumen y análisis es limitada y presenta importantes diferencias entre disciplinas. De hecho, mientras en los ámbitos de Humanidades parece que los resúmenes los hace bien, en el ámbito jurídico tiene importantes carencias. Esta es una peculiaridad de la disciplina jurídica.

- La inclusión del texto en formato IMAGEN. Especialmente en el caso de prácticas con tiempo acotado, la inclusión en imagen del texto de la práctica imposibilita el copia y pega, lo que alarga el tiempo y dificulta el uso de la IA.

- Incorporar comentarios de imágenes, como mapas, diagramas de flujo o similares. Las IA capaces de realizar comentarios de imágenes son muy especializadas y resulta mucho más complejo. Existen no obstante herramientas en este sentido que sí son capaces de dar comentarios atinados a determinadas prácticas con imagen, pero fuera del ámbito jurídico (caso de Bing Copilot ya comentada).

- La incorporación de pequeños cálculos y ejercicios de carácter práctico. Sistemáticamente cuando se incorpora un cálculo, por sencillo que sea, la IA otorga resultados erróneos; fomentan las alucinaciones. Todos los resultados de disciplinas jurídico-económicas han dado resultados muy negativos.

- Pedir al alumno una valoración personal del supuesto. Puesto que la IA frecuentemente tiene un carácter acrítico o tiende a realizar valoraciones basadas en fuentes. Por ejemplo, en el caso normativo, tiende a acudir a las exposiciones de motivos de las leyes afectadas.

- La interrelación de ámbitos. Solicitar en la práctica que el alumno contraste tal dato con otro ámbito, incluso dentro de la misma asignatura. La IA no conoce los temarios ni los libros de referencia. Preguntas referidas a otras partes del temario, del estilo “Relacione lo aquí expuesto con los elementos que se incluyen en el tema 2”, conducen a un incremento de la dificultad del uso de la IA.

- Presentación ológrafa de las prácticas. En algunas materias, hemos planteado la presentación manuscrita por parte del autor de las prácticas. Este recurso incrementa el tiempo de respuesta del alumno, aunque utilice la IA. Además, en la elaboración de determinadas actividades, desde la configuración de un circuito eléctrico o la elaboración de un diagrama de flujo o una pirámide normativa, dificulta una vez más su utilización. Existen, no obstante, otras IA que sí son capaces de realizar este tipo de diagramas.

Este conjunto de estrategias persiguen neutralizar la IA aprovechando sus debilidades que, desde la perspectiva de su incorporación como herramienta docente, se transforman en debilidades; en concreto:

- Errores de síntesis e ideas principales. Esta deficiencia es característica de los comentarios jurídicos, tanto de leyes como de jurisprudencia; y que contrasta con otros ámbitos, en el que los resúmenes resultan satisfactorios. Más difícil es determinar las causas de estos errores, probablemente vinculados a la sistemática jurídica y a cómo operan los principios del ordenamiento.

- Acrítico. El carácter acrítico es otra de las características habituales de las respuestas del ChatGPT. Así, por ejemplo, en el caso de preguntar por un análisis crítico de una norma, tiende a utilizar la exposición de motivos de la propia Ley para responder. El carácter acrítico es también un elemento que limita enormemente los comentarios jurisprudenciales, al ser incapaz de determinar los errores subyacentes en determinados casos; incluso en supuestos de doctrinas jurisprudenciales ampliamente conocidas.
- Tendencia a no citar fuentes. Aunque algunas Inteligencias Artificiales han incorporado esta capacidad de referenciar, es un ámbito en proceso de desarrollo. No obstante, es uno de los ámbitos que más rápido están evolucionando y cabe esperar se subsane en breve.
- Cálculos erróneos. Uno de los problemas más graves desde la perspectiva de disciplinas económicas y jurídico-económicas, como el Derecho Financiero y Tributario, son los sistemáticos errores de cálculo. Unos errores que no sólo afectan a fórmulas econométricas complejas sino también a aspectos mucho más básicos como aspectos contables o de operaciones aritméticas extremadamente sencillas, como sumas o cálculo del 50% a partir de supuestos prácticos.
- Gráficos e imágenes. Hemos detectado en las Inteligencias analizadas la frecuente imposibilidad de reconocer imágenes. Este supuesto lo debemos nuevamente condicionar, ya que en el ámbito de imágenes existen inteligencias específicas a este objeto. En el caso de utilizar inteligencias adaptadas las respuestas son mejores, y esto implica la necesidad de formación en múltiples herramientas de IA, y su utilización se complica (tanto para un uso fraudulento como para un uso docente).
- Alucinaciones. Sin lugar, el mayor problema, y que a su vez se vincula con algunos de los errores anteriores. Con el término “alucinaciones” hacemos referencia con carácter general a invenciones que aparecen en los textos. De hecho, hemos detectado invención de bibliografía, de normas así como modificación de datos.

La propia IA (Gemini) consultada sobre las alucinaciones señala lo siguiente: *“En el contexto de la inteligencia artificial, la alucinación se refiere a la generación de información falsa o inexacta por parte de un modelo de IA. Esto puede ocurrir de diversas maneras, como:*

Inventar datos o detalles: El modelo puede crear información que no existe en la realidad, como añadir detalles a una imagen o inventar hechos históricos.

Malinterpretar información: El modelo puede interpretar erróneamente los datos de entrada, lo que lleva a conclusiones incorrectas o sin sentido.

Generar patrones inexistentes: El modelo puede identificar patrones en los datos que no son reales, lo que le lleva a generar resultados falsos o engañosos.

Las alucinaciones en IA pueden ser causadas por diversos factores, como:

Falta de datos: Si el modelo no está entrenado con suficiente información, puede no tener las bases suficientes para generar información precisa.

Datos de mala calidad: Si los datos de entrenamiento son inexactos o incompletos, el modelo puede aprender patrones erróneos y generar resultados alucinados.

Modelos complejos: Los modelos de IA más complejos pueden ser más propensos a las alucinaciones, ya que son más capaces de identificar patrones sutiles en los datos que pueden no ser reales.

Las alucinaciones en IA pueden tener graves consecuencias, como:

Desinformación: La información falsa generada por la IA puede utilizarse para difundir noticias falsas o propaganda.

Toma de decisiones erróneas: Si los sistemas de IA se basan en información alucinada, pueden tomar decisiones incorrectas que tengan consecuencias negativas.

Daños a la reputación: Las empresas que utilizan sistemas de IA alucinados pueden dañar su reputación si se descubre que están generando información falsa.

Existen diversas estrategias para controlar las alucinaciones en IA:

Utilizar conjuntos de datos de alta calidad: Es importante entrenar a los modelos de IA con datos precisos y completos.

Aplicar técnicas de validación: Se pueden utilizar técnicas de validación para evaluar la precisión de los resultados generados por la IA.

Desarrollar métodos de detección de alucinaciones: Se están desarrollando métodos para detectar automáticamente la información alucinada generada por la IA.

Fomentar la transparencia: Es importante que las empresas y organizaciones que utilizan IA sean transparentes sobre los riesgos de las alucinaciones y las medidas que están tomando para mitigarlos”.

En este sentido, nótese que la vinculación de las alucinaciones con “los modelos más complejos de IA”. Este problema es particularmente importante ya que al listado de las “graves consecuencias” en el supuesto de un uso docente de la IA cabe añadir el perjuicio que en el proceso enseñanza-aprendizaje pueda generar (especialmente en el alumno) por no verificar estos extremos.

3. EL DOCUMENTO UNESCO 2023

La Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, ha planteado en el referido documento a utilidad de la IA en la educación superior. De hecho, la UNESCO viene manifestando desde 2023 un interés creciente en la expansión de la IA como recurso pedagógico así como muestra un gran interés en cuanto al uso “ético” de la Inteligencia artificial.

Sin embargo, se hace necesario examinar este documento a partir de los hallazgos ya apuntados. Un documento que, como él mismo afirma, “ofrece una visión general del funcionamiento de ChatGPT y explica cómo puede utilizarse en la educación superior. La guía plantea algunos de los principales retos e implicaciones éticas de la IA en la educación superior y ofrece medidas prácticas que las instituciones de educación superior pueden adoptar”. (Unesco 2023, p. 3).

La propia guía señala una primera limitación, y es que se centra en ChatGPT, por ser la última versión gratuita disponible al momento de redactar el documento (abril 2023). Efectivamente, la aparición de más de un centenar de otras aplicaciones de Inteligencia Artificial manifiesta la rápida obsolescencia de este tipo de trabajos. No obstante, las propuestas se plantean como válidas aunque necesarias de actualización.

A continuación, pasa a comentar qué es ChatGPT como un modelo de lenguaje natural desarrollados por Inteligencia Artificial abierta. Aprende de los datos de internet y proporciona respuestas a los usuarios. Su posición se basa en el análisis estadístico de textos de internet. Sigue explicando cómo acceder al Chat en una explicación básica e indicando que funciona mejor en inglés.

A continuación, el documento señala una gráfica que es particularmente atinada en nuestra experiencia y que plantea “¿cuándo es seguro utilizar ChatGPT? (Unesco 2023, p. 6):

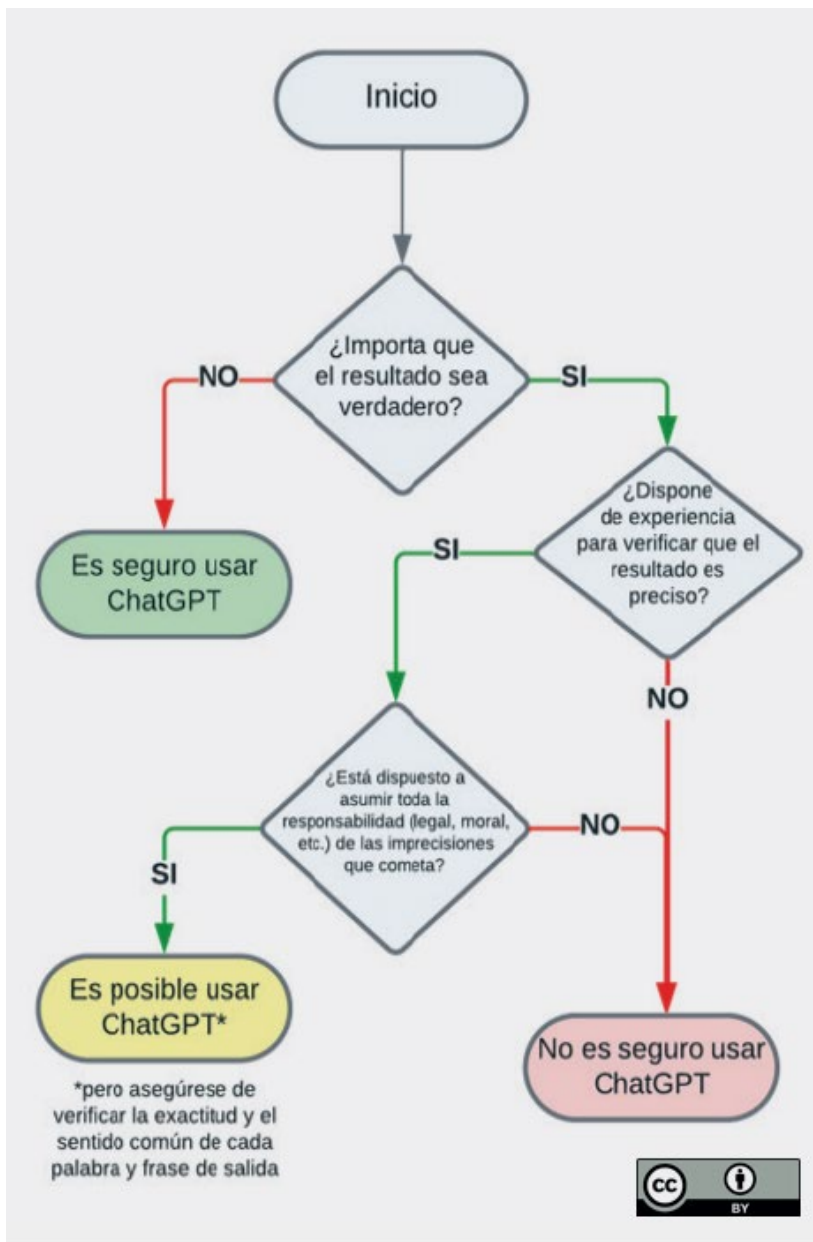


Fig. 1. Unesco 2023, p. 6.

Este gráfico plantea varios tipos de limitaciones prácticas. La primera de ellas es si ¿importa que el resultado sea verdadero? En este sentido nos resulta difícil comprender

supuestos en los que no importe que el resultado sea verdadero exceptuando el uso lúdico personal.

Continuamos con una segunda pregunta: ¿Dispone de experiencia para verificar que el resultado es preciso? Y aquí es donde consideramos que sería posible la incorporación de la IA al proceso enseñanza-aprendizaje y es uno de los resultados del proyecto. Es la utilización del ChatGPT (o cualquier otra Inteligencia Artificial) con un ánimo crítico. Una crítica que es esencial ante la frecuencia de inexactitudes, respuestas demasiado generales o, peor aún, supuestos de alucinaciones en los que, directamente se inventa los datos.

La tercera pregunta: ¿Está dispuesto a asumir toda la responsabilidad (legal, moral, etc) de las imprecisiones que cometa? En esta pregunta se incorporan las limitaciones de uso de carácter ético a las que volverá el documento posteriormente.

Tras explicar los tipos de inteligencia artificial y cuestiones sobre su uso llegamos al apartado “Aplicaciones de ChatGPT en la educación superior”, y afirma que “ya se ha aplicado ampliamente en diferentes funciones de la educación superior”, y sigue “en esta sección se describen algunos posibles usos de ChatGPT en la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, la administración y el compromiso con la comunidad”. Sigue en este punto un listado de funciones y descripciones creadas por Graichen (2023).

Este conjunto inicial de actividades lo podemos subdividir en dos grupos. El que se dirige al alumnado y el que se dirige al profesorado.

Con el alumnado, y la primera en el texto, es denominada “motor de posibilidades”, en el que la IA genera formas alternativas de expresar una idea. Es decir, permite la reformulación del mensaje que se desee en otros términos. Efectivamente puede ser útil, en concreto, en supuestos escasamente éticos, ya que esta reformulación permite eludir los detectores de antiplagio y facilitaría la apropiación de ideas ajenas, aspecto que evidentemente impacta directamente en la ética de la investigación.

Sigue con “opponente socrático”, para desarrollar un debate o prepararlo; “coach de colaboración”, y afirma “para buscar información que les permita completar tareas y trabajos”. Esta última afirmación contrasta con la evidencia en nuestro proyecto y para el mundo jurídico, en el que la Inteligencia Artificial se llega a inventar artículos, leyes, jurisprudencia y doctrina.

Continúa con una posible función de “tutor personal”, ya que la IA “orienta a cada estudiante y le da información inmediata sobre sus progresos”. Esta capacidad suponemos que será integrada en algún campus virtual y en relación con actividades previamente diseñadas.

Sigue con “exploratorium”, en el que los profesores plantean consultas a ChatGPT “para saber más sobre el tema”. Nuevamente consideramos esta interpretación errónea, ya

que se inventa datos. Al que añade otras como “compañero de estudios”, “motivador” o “evaluador dinámico”.

En relación con el profesorado, plantea su utilidad como “guía complementaria “para navegar por espacios físicos y conceptuales”. Se refiere a que sirva para la generación de contenidos para los profesores o para explicar “conceptos específicos”. “Co-diseñador” para la actualización del plan de estudios o la elaboración de rúbricas de evaluación.

Pero sigue el documento planteando (en parte reiterando) cuatro ámbitos de uso posible: Enseñanza-aprendizaje, investigación, administración y participación de la comunidad.

El primero es el más relevante a nuestro objetivo, ya que afirma “gracias a su capacidad para generar y evaluar información” (es cierto que genera información, el problema es que no sabemos si es correcta, y la evaluación de la información no nos consta que sea posible, especialmente cuando tampoco aporta sus fuentes concretas). Afirma así “puede realizar muchas tareas, ya sean sencillas o más técnicas (por ejemplo, investigación básica, cálculos, pruebas)”. Esta afirmación, en nuestra experiencia es directamente falsa. Incluso las cuentas más sencillas, desde cuántas veces se repite una palabra en un texto a cálculos del 50% de una cantidad, son erróneos.

El siguiente apartado es la “investigación”. Afirma “se podría utilizar para completar las partes técnicas de las solicitudes de fondos para la investigación”; Como revisor académico (con remisión al conocido trabajo de Srivastava 2023), así como un adelanto a los problemas éticos que plantea su utilización en la elaboración de trabajos académicos. Especialmente ante los problemas que no se mencionan (y ya se conocían en esos momentos, Muñiz Pérez, 2023) como las alucinaciones o invención de datos. En cualquier caso, agrupa 4 tipos de funciones: redacción, análisis de datos, diseño de investigación y recogida de datos. De ellos, sólo la redacción y la aportación de ideas en el diseño de la investigación son aceptables. Ni el análisis de datos, ni la recogida de datos, son posibles en base a nuestra experiencia.

Sigue con “Administración” con el apoyo institucional. Señala usos como “responder a las consultas de los solicitantes (estudiantes potenciales”; “ayudar a inscribirse en los cursos”, “encontrar noticias, recursos”, “enviar recordatorios o notificaciones”, “traducir información”. Estas funciones entendemos que sí son posibles, a través del uso de bots vinculados a esa Inteligencia Artificial, pero desconocemos los riesgos de “alucinación” y preguntas erradas en este ámbito.

Finalmente, plantea su utilidad para desarrollar estrategias de participación comunitaria. No obstante, lo que entendemos que plantea es preguntar al ChatGPT por esas estrategias, así como campañas de comunicación.

Así llegamos al último apartado de interés “Retos e implicaciones ética”. Recordemos que este ámbito es uno de los más prolíficos por parte de la Unesco en general, con distintas publicaciones referentes al tema que comienzan con Unesco 2021. Entre estos retos incluye la integridad académica, (con el problema del fraude, un problema que justificó a su vez el proyecto al que hemos hecho referencia) la Falta de regulación, extremo que actualmente o es del todo correcto para Europa; riesgos de protección de datos, lo que denomina como “sesgo cognitivo”, ya que “no se rige por principios éticos y no puede distinguir entre lo correcto y lo incorrecto, lo verdadero y lo falso”. Manifiesta la preocupación “por género y diversidad”, problemas de accesibilidad o de comercialización.

El trabajo finaliza con un alegato a “normas éticas más estrictas”, expresión que, como jurista, nos resulta ininteligible; y un conjunto de recomendaciones y algunas recomendaciones de uso.

Estas recomendaciones de uso tiene cierto interés, con fórmulas como “utiliza ChatGPT con cuidado y creatividad”; en seguida vemos que el cuidado se refiere a formas no éticas de uso. Coincidimos con algunas de ellas, como la conveniencia de revisar todas las formas de valoración y evaluación o la formación de los docentes en este ámbito.

4. CONCLUSIONES

La conclusión principal es que el uso en el proceso enseñanza-aprendizaje de esta tecnología debe someterse a cautelas y controles y, frecuentemente, no es recomendable.

No podemos olvidar que habitualmente el objeto del proceso enseñanza-aprendizaje en la educación superior se refiere a ámbitos concretos del conocimiento y el uso de la IA, especialmente en el actual nivel técnico y ante la falta de especialización de IA en los respectivos ámbitos.

De este modo, la necesidad de incorporar la IA al proceso enseñanza aprendizaje debe ser ponderada. La incorporación de la IA debe comenzar desde el conocimiento de los docentes de cada IA y sus limitaciones, ya que en función del programa específico pueden variar en su intensidad.

En nuestra opinión no se trata de rechazar o prohibir el uso de la IA, pero sí es necesario tener en cuenta los resultados que ofrece para evitar distorsiones de la evaluación. Además, la IA será un recurso que esté disponible en el futuro mercado de trabajo y su posible incorporación como competencia digital básica será una realidad en las próximas guías docentes.

De este modo es necesario, primero, que los docentes conozcan el potencial de la IA en sus respectivos ámbitos. Este conocimiento debe verificarse en el tiempo, ya que la IA avanza

rápidamente y cabe esperar una mejora de los resultados con el paso del tiempo. Además, y especialmente en algunas áreas de conocimiento, resulta imprescindible apostar por un conocimiento de carácter práctico, más allá del conocimiento teórico de contenidos.

Sin embargo, hay que advertir que en ciertos casos la IA no es en estos momentos un instrumento adecuado para el aprendizaje. En las cuestiones teóricas la IA ofrece de manera rápida una respuesta correcta, que evita al alumno la necesidad de reflexión y síntesis, mientras que en la interpretación práctica las respuestas que ofrece son frecuentemente erradas, comprometiendo el proceso de aprendizaje al dirigirlo por caminos equivocados.

Por todo ello podemos dar por confirmado que la eficacia y fiabilidad de la IA ha sido sobredimensionada ante el público en general por medios y redes sociales. Su incorporación a la docencia es posible, pero dirigiendo esta utilización hacia el análisis crítico de sus resultados. En ocasiones la respuesta de la IA es errónea, pero pudiera parecer razonable. Esta “razonabilidad” exigirá de una mayor capacidad crítica por parte de los alumnos. La propuesta que en el Proyecto de Innovación Docente hemos desplegado respecto a la incorporación de la IA en la educación superior va dirigida precisamente en el sentido de la necesidad de un análisis crítico de las respuestas ofrecidas, así como del riesgo de asumir como buenos sus resultados.

Este análisis crítico de la IA resulta en ocasiones más difícil que la elaboración de la materia por parte del alumno de forma tradicional. Es por ello por lo que planteamos la conveniencia de hacer partícipes a los alumnos de los riesgos del uso acrítico de la IA, así como problemas reiterados como las “alucinaciones”, es decir, la invención de datos, y que limitan y condicionan el futuro de la IA más allá de la Educación Superior. Un conjunto de aspectos que limitan en la práctica la incorporación de la IA a la Educación Superior.

5. BIBLIOGRAFÍA

- MUÑIZ PÉREZ, J. C., “Evaluación, integridad académica e innovación docente: el reto GPT”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C.M., (Dir.) *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, ed. Dykinson, 2023, p. 355-386.
- UNESCO, ChatGPT e inteligencia Artificial en la educación superior, Guía de inicio rápido. Ed. Unesco, 2023. Disponible en: https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2023/04/ChatGPT-e-Inteligencia-Artificial-en-la-educacio%CC%81n-superior-Gui%CC%81a-de-inicio-ra%CC%81pido_FINAL_ESP.pdf

Capítulo 34. PORTALES Y PÓDCASTS DE EDUCACIÓN FINANCIERA

Alba Perales González

Técnica de la Administración Local del Ayuntamiento de Rubí

1. INTRODUCCIÓN

De forma periódica, se realizan encuestas sobre las competencias financieras de la población española. Una de las más importantes es la Encuesta de Competencias Financieras (ECF) que impulsan el Banco de España y la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV), y que cuenta con la colaboración del Instituto Nacional de Estadística. Esta encuesta es elaborada por el BANCO DE ESPAÑA, & COMISIÓN NACIONAL DEL MERCADO DE VALORES (2023).

En la última ECF realizada en 2023 vemos una pequeña e insuficiente mejora respecto a los resultados del 2016 como indica el Observatorio de la Digitalización Financiera, FUNCAS (2023). Esta encuesta evalúa los conocimientos y la comprensión de los conceptos financieros de la población española cuyo rango de edad se encuentren entre 18 y 79 años, evidenciando que en 2023 solamente el 52,83% (frente al 50,8% en 2016) de las personas entrevistadas respondió correctamente a preguntas elementales.

Estas preguntas básicas evalúan la comprensión de conceptos como la inflación (con un resultado del 65 % frente al 58,2% en 2016), el tipo de interés compuesto (41% frente al 45,69% en 2016) o la diversificación del riesgo (52% frente al 48,5% en 2016).

Antes de la realización de la ECF se preguntó a los entrevistados que evaluaran su percepción sobre su nivel de conocimientos financieros, obteniéndose que el 46% de la población considera que tiene conocimientos bajos o muy bajos, otro 46% cree que dispone de conocimientos medios, mientras que solo el 8% declaró tenerlos altos o muy altos.

A partir de los datos analizados, se constata que la población no dispone de una buena cultura financiera. Además, los ciudadanos perciben que tienen mayores conocimientos que los que realmente han adquirido. Por todo lo anterior, es necesario complementar la educación financiera actual. Personas mejor formadas tomarán mejores decisiones, y a largo plazo acabará repercutiendo en la economía y el modelo de sociedad.

Actualmente, algunos mecanismos que complementan esta cultura financiera son los portales de educación financiera y los podcasts sobre finanzas.

2. PORTALES DE EDUCACIÓN FINANCIERA

Existe una gran variedad de plataformas y portales financieros con información básica y avanzada sobre los conceptos básicos financieros, explicados de forma amena y divulgativa. Estos son unos ejemplos de portales populares actualmente.

2.1. Edufinet

El proyecto Edufinet es un portal de educación financiera dirigida a todos los públicos. Se accede desde el navegador a través de www.edufinet.com. De fácil navegación y muy bien estructurada la información en apartados como marco jurídico, sistema financiero o fiscalidad, entre muchos otros. Dispone de microsites propios como el Edufitehch, focalizado en las nuevas tecnologías aplicadas a las finanzas, Edufiagro especializado en el sector agrícola o EdufiAcademics un portal específico para el conocimiento técnico. Además cuenta con portales focalizados a un público muy concreto como Edufinext dirigido a los jóvenes y Edufiemp para empresarios y emprendedores.

Edufinet es una gran plataforma que actualiza sus contenidos de forma periódica y ofrece recursos como un curso online de educación financiera o simuladores. Edufinet es impulsada por Unicaja Banco y la Fundación Unicaja, sin olvidar las aportaciones que realizan distintos colaboradores como más de una quincena de universidades.

2.2. Finanzas para mortales

Es una iniciativa que persigue mejorar la educación financiera en España. Se accede desde la dirección web finanzasparamortales.es. Se encuentra respaldada entre otros por el Banco Santander o la Universidad de Cantabria. Ofrece cursos gratuitos en formato presencial y en línea, herramientas como el simulador hipotecario, la calculadora de pensiones o presupuestos varios como el familiar anual o el de tesorería. Permite enriquecer el lenguaje con el acceso al diccionario de terminos económicos y financieros, e incorpora vídeos muy amenos. Además, dispone de una aplicación gratuita para dispositivos móviles para el registro de gastos y sesiones personalizadas de educación financiera. Incluye también una parte de gamificación tanto para un público más infantil, como para un público más adulto, como el Reto Fxm.

2.3. Value School

Es un portal educativo que se focaliza en enseñar sobre las finanzas personales y comparte la forma de invertir de manera reflexiva y con mucha precaución. Es una plataforma para educadores y planificadores financieros de calidad que forma parte de la Asociación de Educadores y Planificadores financieros (AEPF). Dispone un amplio repertorio de eventos (presentación de libros, conversaciones, clases magistrales,...), cursos bajo diferentes modalidades: gratuitos y de pago, realizan talleres educativos en centros escolares en todos los ciclos formativos (desde Primaria hasta Bachillerato/FP). Los particulares pueden registrarse como simpatizantes a través de diferentes cuotas anuales. Este portal combina una parte gratuita y otra parte con contenido más exclusivo para los simpatizantes.

3. PÓDCASTS SOBRE EDUCACIÓN FINANCIERA

Cada vez más las personas buscando información o entretenimiento consumen podcasts. El podcast es una publicación de audio acompañada o no de vídeo, normalmente dirigida a un público específico según una temática. Los podcasts se publican en diferentes plataformas de podcats (Spotify, Apple Podcasts, iVoox, etc.) y también se enlazan en páginas web. Se acostumbra a distribuir a partir de distintas entregas (episodios). A continuación se describen cinco ejemplos de podcasts que se engloban dentro de la esfera de la educación financiera.

3.1. Las cuentas claras

Es un programa de economía personal de Radio Nacional de España. Esta iniciativa es promovida por el Banco de España y la CNMV, y se emite semanalmente a través de la emisora Radio 5, dando la opción de consultarlo de forma asíncrona a través de podcast. Algunos de los temas que se han tratado son créditos vinculados, herencias, pagos inmediatos, leasing o renting, avales o educación financiera dirigida a la pyme.

3.2. Value School

Este podcast forma parte de un proyecto educativo y de divulgación sobre finanzas personales y la inversión en valor. Sus episodios son muy completos, destinados a un público que tenga mínimas nociones sobre finanzas, y tienen distintas duraciones (10, 30 o 60 minutos). Tratan temas muy actuales, y en sus conferencias participan invitados vinculados a la temática presentada, que a veces va más allá del terreno financiero y toca temas como la productividad. Algunos de sus episodios son “Toda la cultura financiera que no te enseñaron

en el colegio”, “Del oro al Bitcoin. La odisea del dinero” o “Cómo invertir para generar rentas periódicas”.

3.3. El pódcast de Marc Vidal

A nivel aún más personal cabe destacar los episodios que nos ofrece el analista independiente, Marc Vidal, sobre economía y divulgación tecnológica. Cuenta con un amplio repertorio de pódcast más de 630. La duración de sus episodios varía entre pódcast exprés (menos de 5 minutos) y otros con carácter general, sobre los 30 minutos. Algunos de sus episodios son “Desplome alarmante de la inversión extranjera”, “¿Por qué somos tan improductivos? o “El campo no puede más y se levanta en armas”.

3.4. Finect Talks

Finect es una plataforma que ofrece información y artículos sobre productos financieros, facilitando la contratación de servicios de asesoramiento financiero, fondos o carteras de fondos de varias entidades. Tiene un pódcast semanal en el que resumen las noticias destacadas de la semana, entrevistan un invitado que trata sobre un tema concreto, de actualidad o no, y por último tratan un concepto sobre economía e inversiones, como por ejemplo REITs, o ETFs.

3.5. El pódcast de Pablo Gil trader

Pablo Gil es un veterano economista y formador en mercados financieros, que cuenta con más de 35 años de experiencia profesional analizando mercados financieros. La transmisión de sus conocimientos permite a las personas tomar mejores decisiones, y en consecuencia, mejorar sus rentabilidades. Sus episodios tienen una duración aproximada de 40 minutos. Algunos títulos de sus pódcasts son “Hacienda siempre pierde la mitad de sus juicios”, “Que ha sucedido en los Mercados en 2023” o “Utiliza la inflación a tu favor”.

4. CONCLUSIONES

Internet se ha convertido en un gran aliado para compensar un déficit en un ámbito tan importante como es la educación financiera, permitiendo al acceso a la formación a cualquier hora. Las plataformas de educación financiera y los pódcasts son recursos muy valiosos, pequeños diamantes en bruto. Gracias a estas herramientas se consigue la expansión del conocimiento en este tema, la adquisición de nuevas habilidades, y se alcanzan nuevas metas educativas y profesionales. Para poder desarrollar toda esta labor es necesario contar

con la implicación de expertos, de entidades, y idealmente de organismos públicos que apuesten por su continuidad, así como su promoción, para llegar al máximo número de ciudadanos.

La creación de contenido educativo de calidad es esencial, siendo una buena palanca transformadora, pero requiere conocer de su existencia. No cabe la menor duda que esta apuesta permitirá un futuro mejor, siempre que esta información sea accesible, inclusiva y transformadora.

5. BIBLIOGRAFIA

- Banco de España, & Comisión Nacional del Mercado de Valores. (2016). Encuesta sobre las competencias financieras de la población en España. Recuperado de <https://www.cnmv.es/docportal/AIDia/EncuestaCompetencias.pdf>
- Funcas. (2023). Observatorio de Finanzas y Consumo: Educa 11-2023. Recuperado de <https://www.funcas.es/wp-content/uploads/2023/12/ODF-Funcas-Educa-11-2023.pdf>

Capítulo 35. NUEVOS HORIZONTES EN LA GESTIÓN DEL IMPUESTO DE ACTIVIDADES ECONOMICAS (IAE): DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES

Josefa García Nájera

Servicio Provincial de Gestión y Recaudación de la Diputación de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) representa un pilar fundamental dentro del sistema fiscal español, configurándose como un tributo directo que grava la realización de actividades empresariales, profesionales o artísticas. A diferencia de otros impuestos, el IAE tiene la particularidad de evaluar la capacidad económica de los sujetos pasivos a través de su actividad económica, lo que lo convierte en una herramienta esencial para las administraciones locales en su esfuerzo por financiar los servicios públicos.

Este artículo tiene como objetivos principales analizar en profundidad la gestión del IAE, desde su declaración hasta la recaudación, y examinar las ordenanzas municipales que inciden directamente en su aplicación, revelando las variaciones existentes entre los distintos municipios. Una atención especial se dedicará a las bonificaciones y exenciones aplicables, evaluando su efectividad para alinear el impuesto con los principios de equidad y justicia fiscal.

Dentro de los aspectos críticos a abordar, se encuentra el análisis de los recursos interpuestos contra el IAE, fundamentados en su presunta vulneración de los principios de capacidad económica y no confiscatoriedad. A través del estudio de casos y jurisprudencia relevante, se ofrecerá una visión clara sobre cómo estos principios fundamentales del derecho tributario se aplican en la práctica y las implicaciones que tienen sobre la percepción de justicia fiscal del impuesto.

El debate sobre la conformidad del IAE con principios fiscales fundamentales es esencial para entender su lugar dentro del sistema fiscal y su impacto en la economía. Por tanto, no solo se busca analizar los aspectos técnicos y legales del impuesto, sino también contribuir al debate existente, proponiendo vías de reforma que mejoren su gestión y equidad. Este enfoque hace de nuestro texto una contribución tanto para el ámbito

académico como para los profesionales del derecho y la economía, facilitando una comprensión integral del IAE y su relevancia en el actual panorama fiscal español.

El objetivo es proporcionar un análisis exhaustivo y propuestas fundamentadas, así como explorar las complejidades del IAE, su aplicación y los retos que presenta, con el fin último de avanzar hacia un sistema tributario más justo y eficiente.

2. MARCO LEGAL Y CONCEPTUAL DEL IAE

El antecedente más directo del IAE se encuentra en la "*Contribución de Patentes y de Comercio*" de José Bonaparte, establecida en el siglo XIX. Esta contribución buscaba gravar las actividades económicas según su naturaleza y el beneficio que generaban, representando uno de los primeros esfuerzos por sistematizar la tributación de la actividad económica en España. Destaca la reforma impositiva de 23 de mayo de 1845, en la que se unificó el sistema impositivo aplicable en todo el territorio español, se creó la "*Contribución Industrial, de Comercio y Profesiones*" abreviadamente Contribución Industrial que dio lugar al asentamiento de la "*Licencia Fiscal de actividades profesionales y artísticas*" texto refundido 1986 que se convirtió en impuesto municipal de imposición obligatoria.

El Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE), fundamentado en el *Real Decreto Legislativo 1175/1990*, (el cual se ha llevado a cabo en concordancia con las disposiciones legales vigentes, incluyendo el artículo 86.1 de la Ley 39/1988 y la disposición final cuarta de la Ley 5/1990, de 29 de junio sobre medidas en materia presupuestaria, financiera y tributaria), estableciendo el desarrollo de las *bases para la determinación de la cuota tributaria del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE)*, conforme a lo establecido en la Ley 39/1988, de 28 de diciembre. Este desarrollo normativo incluye la *aprobación de las tarifas específicas del IAE* y la *instrucción necesaria para su aplicación efectiva*.

Es importante destacar que las *tarifas aprobadas mediante este Real Decreto Legislativo* no abarcan la clasificación de las actividades *agrícolas, ganaderas, forestales y pesqueras*, las cuales estarán *exentas* de tributación hasta el 1 de enero de 1992. Esta medida asegura un enfoque cuidadoso y considerado hacia sectores esenciales de la economía nacional, permitiendo un período de adaptación y evaluación de su inclusión futura en el marco tributario del IAE.

La elaboración y aprobación de este Real Decreto Legislativo se ha llevado a cabo en concordancia con las disposiciones legales vigentes, incluyendo *el artículo 86.1 de la Ley 39/1988 y la disposición final cuarta de la Ley 5/1990, de 29 de junio*. El proceso contó con el informe favorable de la Comisión Nacional de Administración Local y la consulta al Consejo de Estado, siendo finalmente propuesto por el Ministerio de Economía y Hacienda y aprobado por el Consejo de Ministros en su reunión del 28 de septiembre de 1990.

Este desarrollo normativo representa un paso adelante en la estructuración del sistema tributario local, proporcionando las herramientas necesarias para la correcta aplicación y gestión del IAE, en línea con los objetivos de equidad y eficiencia fiscal. Con estas medidas, se busca armonizar la contribución tributaria de las actividades económicas con *los principios de justicia tributaria*, asegurando al mismo tiempo los recursos necesarios para el sostenimiento de las haciendas locales.

2.1. Principios Constitucionales: Capacidad Económica y No Confiscatoriedad

La Constitución Española subraya la importancia de *un sistema tributario justo*, basado en la *equidad y la progresividad*, garantizando que los tributos *no tengan un alcance confiscatorio*. Estos principios constitucionales, que buscan asegurar una contribución equitativa al sostenimiento de los gastos públicos, enfrentan tensiones prácticas en su aplicación, especialmente cuando se consideran otros intereses constitucionales como la sostenibilidad financiera del Estado o la protección del medio ambiente.

La interpretación y aplicación de estos principios constitucionales en la gestión del IAE exigen un cuidadoso equilibrio entre diversos valores y objetivos. La doctrina y jurisprudencia constitucional han desarrollado criterios de ponderación para manejar potenciales conflictos entre la justicia tributaria y otros intereses constitucionales, subrayando la necesidad de proteger el núcleo esencial de los derechos y principios afectados, incluso cuando se priorizan temporalmente ciertos objetivos sobre otros.

Dos principios constitucionales fundamentales guían la aplicación del IAE: *la capacidad económica y la no confiscatoriedad*. El principio de capacidad económica, reflejado en el artículo 31.1 de la Constitución Española, establece que el sistema tributario debe fundarse en la capacidad económica de los sujetos pasivos, asegurando así que cada contribuyente aporte al sostenimiento de los gastos públicos de acuerdo a su capacidad real. En lo que respecta al IAE, este principio se materializa a través de una estructuración del impuesto que considera la naturaleza y el volumen de las actividades económicas, procurando reflejar la variabilidad de la capacidad económica entre diferentes empresas y profesionales.

Por su parte, el *principio de no confiscatoriedad* prohíbe que los tributos comprometan una parte sustancial de la renta o el patrimonio de los contribuyentes. Este principio, implícito en el ordenamiento jurídico español y reafirmado por la jurisprudencia, busca evitar que la carga tributaria impida al contribuyente desarrollar su actividad económica o satisfacer sus necesidades básicas. En la práctica, este principio se observa en el IAE a través de la implementación de *exenciones, reducciones, y bonificaciones* destinadas a mitigar el impacto fiscal en sujetos de menor capacidad económica o en situaciones desfavorables.

Ante los desafíos emergentes y las oportunidades de mejora identificadas, se plantea la necesidad de una reforma integral del IAE que no solo aborde cuestiones de estructura y aplicación, sino que también profundice en la alineación del impuesto con los principios de *igualdad, capacidad económica y justicia tributaria*. Esta reforma debería contemplar una revisión de las tarifas y exenciones, una mayor armonización de las ordenanzas municipales, y la incorporación de criterios que reflejen las dinámicas de la economía digital y el compromiso ambiental.

El análisis del IAE y su relación con los principios constitucionales revela un campo complejo de tensiones y oportunidades. Una reforma pensada y ejecutada con un enfoque participativo, que considere las voces de todos los *stakeholders* y se apoye en el análisis riguroso, puede transformar el IAE en un instrumento más justo, eficaz y adaptado a los desafíos del siglo XXI, reforzando su contribución a los ingresos públicos y al sostenimiento de un sistema tributario equitativo y progresivo.

2.2. Evolución Legislativa y Adaptación

La trayectoria legislativa del IAE demuestra un esfuerzo continuado por alinear el impuesto con las realidades económicas y sociales actuales. Las reformas han perseguido no solo la *actualización de tarifas* y la clasificación de actividades económicas sujetas al impuesto, sino también la incorporación de medidas que promueven la equidad fiscal y la competitividad empresarial. Ejemplo de ello es que introdujo cambios significativos en la estructura del IAE con el fin de simplificar el régimen de bonificaciones y ajustar las cuotas a la capacidad económica real de las empresas.

Este marco legal y conceptual del IAE se presenta, por tanto, como un instrumento dinámico, capaz de incorporar las modificaciones necesarias para asegurar que el impuesto continúe siendo un reflejo fiel de la *capacidad económica de los contribuyentes*, manteniendo su aplicación en consonancia con los principios de justicia y equidad fiscal. Sin embargo, la complejidad del tejido empresarial actual y la diversidad de situaciones económicas siguen presentando desafíos considerables para la legislación, que debe buscar constantemente el equilibrio entre la necesidad de recaudación y el respeto a los derechos de los contribuyentes.

El Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) se asienta sobre un sólido marco legal proporcionado inicialmente por la *Ley 39/1988, de 28 de diciembre, reguladora de las Haciendas Locales*. A través de los años, este fundamento ha sido objeto de sucesivas modificaciones legislativas (*RDL 2/2004 de 5 de marzo por el que se aprueba el texto refundido de la Ley Reguladora de las Haciendas Locales*) y reglamentarias, buscando adaptar el impuesto a las dinámicas condiciones económicas y sociales. Este tributo se caracteriza por *su dualidad*: por un lado, representa un elemento de carácter local, gestionado por los municipios donde

se realizan las actividades económicas; por otro, se encuentra sujeto a un marco normativo estatal que asegura cierta uniformidad en su aplicación a lo largo del territorio nacional.

2.3. Comparativas internacionales (EU) del IAE

“Una mirada a la gestión del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) en España revela diferencias significativas cuando se compara con sistemas similares en otros países europeos, como el IRAP (Impuesto Regional sobre actividades productivas) en Italia y el *Gewerbesteuer* en Alemania. Mientras que el IAE se basa principalmente en la realización de actividades económicas, sin ajustes significativos por la capacidad económica real de las empresas, tanto el *IRAP* como el *Gewerbesteuer* incorporan mecanismos que reflejan mejor *la capacidad económica y ofrecen mayor autonomía* a entidades locales en la definición de tasas y exenciones. Esta comparación subraya la necesidad de reformas en España que alineen más estrechamente el IAE con *principios de justicia tributaria y eficiencia económica*, tomando en cuenta las prácticas exitosas de nuestros vecinos europeos.”

Este ejemplo establece el contexto para una discusión más profunda sobre cómo las diferencias en la aplicación y gestión del impuesto pueden influir en el tejido empresarial y la justicia tributaria, y cómo las lecciones aprendidas de Italia y Alemania podrían informar posibles mejoras al sistema español.

3. GESTIÓN CENSAL Y TRIBUTARIA. DISTRIBUCIÓN DE RESPONSABILIDADES

La gestión censal y tributaria del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) ilustra un caso interesante de colaboración entre distintos niveles de la administración en España, donde se reparten las responsabilidades entre la *administración estatal, autonómica y local*. Este modelo de gestión compartida está diseñado para aprovechar las capacidades específicas de cada nivel de gobierno, garantizando al mismo tiempo la eficiencia en la recaudación y la adaptabilidad a las realidades económicas locales.

La *administración estatal* establece el marco legal y reglamentario del IAE, definiendo aspectos fundamentales como los *hechos impositivos, no sujeciones, exenciones, bonificaciones aplicables y las tarifas del impuesto*. Esto asegura una aplicación uniforme del tributo a nivel nacional.

La Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT) *gestiona el censo* de las empresas de mayor tamaño, aquellas que operan en múltiples municipios o que tienen una significativa importancia fiscal. Esto incluye la determinación de las bases impositivas y la emisión de las liquidaciones correspondientes a la cuota estatal y autonómica del IAE.

En algunas Comunidades Autónomas, existe legislación específica complementaria al marco estatal que puede introducir particularidades en la gestión del IAE. Además, las administraciones autonómicas pueden proporcionar apoyo técnico y formativo a los municipios, especialmente en aspectos relacionados con la gestión y recaudación del impuesto.

Hay casos en los que los municipios pueden delegar en la Comunidad Autónoma la gestión de la recaudación del IAE, buscando aprovechar las sinergias y la capacidad técnica de las administraciones regionales.

La recaudación de la cuota municipal del IAE es competencia exclusiva de los municipios delegable a las Diputaciones Provinciales. Estos pueden aplicar bonificaciones específicas y gestionar las exenciones conforme a las *ordenanzas fiscales locales*, adaptando el impuesto a las necesidades y realidades de su territorio.

Los Ayuntamientos ofrecen servicios de atención directa a los contribuyentes, resolviendo dudas, facilitando la presentación de declaraciones y gestionando los pagos del impuesto.

Un elemento clave en la gestión censal y tributaria del IAE es la colaboración entre los diferentes niveles de administración. Esto se manifiesta en el intercambio de información censal y fiscal, la *coordinación en la inspección y control tributario*, y en el desarrollo de sistemas informáticos compartidos que facilitan la declaración y pago del impuesto.

Esta distribución de responsabilidades y la colaboración interadministrativa buscan combinar la capacidad normativa y técnica del Estado con el conocimiento local y la cercanía a los contribuyentes de las administraciones municipales, optimizando así la gestión del IAE y asegurando su adaptación a la dinámica económica y social de cada territorio.

3.1. Cuotas Nacionales, Provinciales y Municipales: diferencias entre ellos y su gestión

El Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) contempla tres categorías de cuotas: *nacionales, provinciales y municipales*. Estas cuotas reflejan la estructura descentralizada de la administración tributaria en España y buscan adaptar la recaudación del impuesto a las diferentes escalas geográficas y económicas en las que operan las empresas. Cada una de estas cuotas tiene características distintas y es gestionada por diferentes niveles de la administración.

Las cuotas nacionales del IAE se aplican a empresas y entidades que operan en varias comunidades autónomas o a lo largo de todo el territorio nacional. Estas cuotas están diseñadas para reflejar la capacidad económica de empresas de mayor tamaño y alcance.

La Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT) es responsable de la gestión de las cuotas nacionales. Esto incluye la determinación de la base imponible, el cálculo de la cuota correspondiente y su recaudación. La AEAT utiliza información del censo de grandes empresas para administrar estas cuotas.

Las cuotas provinciales del IAE se aplican a entidades que realizan actividades económicas dentro de la provincia, pero en más de un municipio. Estas cuotas buscan captar la capacidad económica de empresas con una presencia significativa a nivel regional.

Aunque las cuotas provinciales se rigen por la normativa estatal, su gestión puede ser delegada a las comunidades autónomas o, en algunos casos, a entidades provinciales o supramunicipales. La recaudación de estas cuotas se distribuye entre los municipios afectados, según criterios establecidos en la normativa o acuerdos intermunicipales.

Las cuotas municipales son aplicables a empresas y profesionales que desarrollan sus actividades económicas exclusivamente dentro del término de un municipio. Estas cuotas reflejan más directamente la realidad local y la relación entre el contribuyente y los servicios y beneficios que proporciona el ayuntamiento.

Los Ayuntamientos son los responsables directos de la gestión de las cuotas municipales del IAE. Esto incluye el mantenimiento del censo de contribuyentes locales, la determinación de las cuotas aplicables (*incluyendo la aplicación de bonificaciones y exenciones según las ordenanzas municipales*) y la recaudación del impuesto. Los municipios tienen cierta capacidad normativa para adaptar la gestión del IAE a sus necesidades específicas, siempre dentro del marco legal general establecido por el Estado.

La efectividad en la gestión de las distintas cuotas del IAE depende de una estrecha *colaboración y coordinación* entre los distintos niveles de la administración tributaria. Esto incluye el intercambio de información entre la AEAT y los ayuntamientos, así como entre distintos municipios y comunidades autónomas, para asegurar una correcta asignación de las cuotas y una equitativa distribución de los ingresos.

La distinción entre *cuotas nacionales, provinciales y municipales* permite que el IAE se ajuste a la diversidad y complejidad del tejido empresarial español, garantizando que la contribución fiscal de cada entidad refleje adecuadamente su capacidad económica y su impacto en los distintos niveles territoriales.

3.2. Proceso de declaración y cobro

La gestión del *Impuesto de Actividades Económicas (IAE)* es crucial para el sostenimiento fiscal de los municipios españoles, impactando directamente en su capacidad para financiar servicios públicos. Este proceso inicia con la obligatoria declaración de las actividades económicas por parte de los sujetos pasivos, quienes deben inscribirse en el censo de

empresarios, profesionales y retenedores. La declaración debe categorizar con precisión todas las actividades económicas ejercidas, de acuerdo con las tarifas actualizadas periódicamente para reflejar la evolución del tejido empresarial.

La declaración del IAE, que se realiza anualmente, debería ajustarse a las *ordenanzas municipales* que, en algunos casos, pueden introducir particularidades significativas en el proceso. La adopción de sistemas de declaración y pago electrónicos por ciertos municipios ha simplificado considerablemente los trámites para los contribuyentes y ha mejorado la eficiencia en la recaudación.

3.3. Entidades involucradas. Gestión compartida

La administración del IAE no es tarea exclusiva de las entidades municipales. La Agencia Estatal de Administración Tributaria (AEAT) desempeña un papel crucial en la gestión de este impuesto, especialmente para las empresas de mayor tamaño. La sinergia entre la AEAT y las administraciones locales es fundamental para asegurar una *gestión bifronte* eficaz y un adecuado control fiscal a través del intercambio de información.

No obstante, la gestión del IAE enfrenta desafíos significativos. La adaptación de las *tarifas del impuesto* a las nuevas formas de negocio emergentes en la economía digital representa uno de los retos más prominentes, ya que muchas de estas actividades no se encuentran claramente definidas en las categorías existentes. Adicionalmente, la variabilidad en la aplicación de las *ordenanzas municipales* puede resultar en disparidades en la carga impositiva para empresas similares ubicadas en diferentes municipios, lo que pone en cuestión el principio de equidad fiscal.

Algunos estudios de caso demuestran que, aunque los municipios enfrentan desafíos comunes en la *gestión del IAE*, las soluciones deben ser adaptadas a sus contextos específicos. La innovación tecnológica, la participación empresarial y la flexibilidad en la política fiscal emergen como elementos clave para una gestión eficaz y equitativa del IAE. Recomendamos una mayor colaboración intermunicipal y con el gobierno central para compartir buenas prácticas y explorar soluciones innovadoras que puedan ser adaptadas y aplicadas en diferentes contextos municipales.

La *delegación de competencias* en la gestión del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE), así como en otros ámbitos de la administración tributaria, es una práctica que permite a las administraciones locales transferir ciertas responsabilidades a las administraciones superiores (estatales o autonómicas) o, en algunos casos, a otras entidades locales. Esta delegación se realiza para aprovechar la especialización, eficiencia y recursos disponibles en diferentes niveles de gobierno. Sin embargo, para que esta delegación sea efectiva y sostenible, deben cumplirse ciertas condiciones de mantenimiento y asumirse obligaciones específicas por parte de las entidades delegadas.

La delegación de competencias debe formalizarse mediante un *acuerdo o convenio* entre las partes involucradas. Este acuerdo debe especificar claramente las competencias que se delegan, los objetivos de la delegación, los términos y condiciones, así como la duración de la delegación.

Las entidades delegadas deben gestionar las competencias recibidas conforme a la normativa vigente, asegurando que la administración del IAE se realice de acuerdo con las leyes, reglamentos y directrices establecidos por la autoridad competente.

Existe la obligación de mantener un flujo de información constante y eficaz entre la entidad delegante y la entidad delegada. Esto incluye la transmisión periódica de informes, estadísticas y cualquier otra información relevante para la supervisión y evaluación de la gestión delegada.

Las entidades delegadas deben rendir cuentas de su gestión de manera regular a la entidad delegante. Esto implica la preparación de informes de actividad y financieros que detallen el uso de los recursos, el cumplimiento de los objetivos y el resultado de las operaciones.

La entidad delegante mantiene el derecho y la responsabilidad de supervisar y controlar el ejercicio de las competencias delegadas. Esto puede incluir auditorías, inspecciones y cualquier otra medida de control necesaria para asegurar el cumplimiento de los términos de la delegación.

3.4. Obligaciones de las entidades delegadas

Las entidades delegadas deben gestionar las competencias de manera eficiente y eficaz, buscando optimizar los recursos disponibles y alcanzar los objetivos fijados en el acuerdo de delegación.

Debiendo garantizar la protección de los datos fiscales y personales, cumpliendo con la legislación vigente en materia de protección de datos y privacidad.

Asumir la responsabilidad de proporcionar servicios de atención y asistencia al contribuyente, resolviendo dudas, facilitando información y asegurando un acceso adecuado a los servicios tributarios.

Comprometiéndose a la actualización continua y a la formación de su personal en materia tributaria, para adaptarse a cambios normativos y mejorar la calidad de la gestión.

La delegación de competencias en la gestión del IAE es un mecanismo que, cuando se gestiona correctamente, puede contribuir significativamente a la eficiencia administrativa y a una mejor atención al contribuyente. Sin embargo, el éxito de esta delegación depende de la rigurosa observancia de las condiciones de mantenimiento y de la asunción responsable de las obligaciones por parte de las entidades delegadas.

3.5. Liquidaciones y Recaudación e Inspección

La liquidación del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) es un proceso clave en la gestión tributaria que determina el importe que deben pagar los sujetos pasivos en concepto de este impuesto. *La cuota tributaria* se basa en la aplicación de *las tarifas* del impuesto según la actividad económica desarrollada por el contribuyente, *los coeficientes de ponderación (en función del importe neto de la cifra de negocios del sujeto pasivo) y de situación* (según la situación del local atendiendo a la categoría de la calle que radique) y teniendo en cuenta las posibles *exenciones y bonificaciones* aplicables.

La inspección juega un papel crucial en la gestión eficaz *del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE)*, siendo fundamental para asegurar la equidad, eficiencia y cumplimiento en la recaudación de este tributo.

4. ORDENANZAS MUNICIPALES Y SU IMPACTO. LA REGULACIÓN LOCAL Y SU DIVERSIDAD

El *Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE)* se encuentra regulado no solo por la normativa estatal sino también por una capa adicional de regulación a través de las ordenanzas municipales. Adoptadas por los ayuntamientos dentro del marco legal estatal, estas ordenanzas tienen un impacto significativo en la aplicación local del impuesto, introduciendo variaciones que reflejan las particularidades económicas, sociales, y políticas de cada municipio.

Las *ordenanzas municipales* pueden afectar significativamente la aplicación del IAE, como se observa en las bonificaciones por creación de empleo y el tratamiento fiscal de nuevas tecnologías y startups. Mientras algunos municipios ofrecen reducciones sustanciales en la cuota del IAE para empresas que aumentan su plantilla, otros pueden ser más modestos o restringir estas bonificaciones a sectores específicos. Asimismo, ciertos ayuntamientos han desarrollado regulaciones que disminuyen las cargas fiscales para empresas emergentes, en un esfuerzo por atraer y promover el crecimiento de iniciativas innovadoras.

La variabilidad en la aplicación del IAE por medio de las *ordenanzas municipales* plantea desafíos importantes en términos de equidad y competitividad. Por un lado, la disparidad en la carga impositiva puede influir en la decisión de dónde establecer una empresa, afectando potencialmente la distribución geográfica de inversiones. Por otro lado, la capacidad de los municipios para ofrecer condiciones fiscales atractivas puede estar limitada por sus necesidades de recaudación, perpetuando así desigualdades entre regiones con diferentes recursos económicos.

Se propone una mayor armonización de *las ordenanzas municipales* relacionadas con el IAE para abordar estos desafíos. La armonización no busca una uniformidad total, sino el establecimiento de principios y límites comunes que aseguren un nivel básico de equidad y competitividad a través del territorio. La colaboración entre municipios y la administración central podría facilitar el intercambio de buenas prácticas y el desarrollo de un marco regulador más coherente, equilibrando las necesidades locales con los principios de equidad.

La diversidad en las *ordenanzas municipales*, aunque permite adaptar la fiscalidad a las realidades locales, subraya la necesidad de una mayor armonización para evitar desequilibrios en la competencia y asegurar una distribución más equitativa de los beneficios del crecimiento económico. Es imperativo establecer principios y límites comunes que promuevan un equilibrio entre la autonomía municipal y la cohesión fiscal general, favoreciendo un entorno competitivo justo y sostenible a nivel nacional.

Este análisis nos da una idea de cómo las ordenanzas municipales específicas impactan en el tejido empresarial, ofreciendo una base para discutir la importancia de la armonización y la coherencia en la aplicación del IAE.

El Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) constituye un elemento fundamental en el sistema tributario español, diseñado para gravar el ejercicio de actividades empresariales, profesionales o artísticas dentro del territorio nacional. A través de *la Regla 8ª del Real Decreto Legislativo 1175/1990* y otras disposiciones, se establece un marco normativo detallado para la clasificación y tributación de dichas actividades, abordando tanto las especificadas en las Tarifas como aquellas no contempladas explícitamente.

La Regla 8ª de la instrucción del IAE introduce un mecanismo flexible para la tributación de actividades empresariales, profesionales y artísticas que no se encuentran detalladas en las Tarifas del impuesto. Este procedimiento permite clasificar de manera provisional estas actividades en el grupo o epígrafe "*no clasificado en otra parte*" (n.c.o.p.) que más se asemeje a su naturaleza, asegurando así una tributación equitativa y ajustada a la realidad económica de cada contribuyente. Este enfoque destaca la intención del legislador de garantizar una cobertura tributaria amplia, sin renunciar a la imposición de actividades por el mero hecho de no estar específicamente mencionadas en las Tarifas.

Por otro lado, *la Regla 16ª establece un importe mínimo* para las cuotas del IAE, garantizando que todas las actividades gravadas contribuyan al sistema fiscal, incluso de manera simbólica, cuando las circunstancias así lo justifiquen. Esta disposición refleja un equilibrio entre la necesidad de recaudación y el principio de capacidad económica, evitando imposiciones desproporcionadas a actividades de escaso rendimiento económico.

Además, la organización y estructuración de las actividades económicas según el Real Decreto Legislativo 1175/1990, a través de conceptos como sección, división, agrupación, grupo y epígrafe, permiten una clasificación coherente y detallada que facilita la

identificación y tributación correctas de cada actividad. Este esquema, alineado con la Clasificación Nacional de Actividades Económicas (CNAE), proporciona una base sólida para el encaje y tributación de las diversas actividades económicas, tanto las explícitamente mencionadas en las Tarifas como las no especificadas.

La normativa del IAE, a través de sus *Reglas 8ª y 16ª*, junto con la detallada estructuración de actividades económicas, establece un sistema tributario equitativo y adaptable que reconoce la diversidad del tejido empresarial español. Estas disposiciones aseguran que todas las actividades económicas, independientemente de su especificidad en las Tarifas, sean adecuadamente gravadas, contribuyendo al financiamiento de las administraciones locales y al sostenimiento de servicios públicos esenciales.

5. SUPUESTOS DE NO SUJECCIÓN, EXENCIONES Y BONIFICACIONES

El marco normativo establece criterios precisos para determinar los casos de *no sujeción* al IAE, con el fin de excluir operaciones que, aunque puedan parecer de naturaleza económica, no se alinean con el objeto del impuesto. Las ventas de bienes integrados en el activo fijo de las empresas que hayan sido catalogados como tal por más de *dos años antes de su transmisión*, o la venta de bienes de uso particular bajo las mismas condiciones, son ejemplos claros de la intención legislativa de delimitar el ámbito de aplicación del IAE.

Las exenciones en el IAE se dividen en *automáticas*, aplicables a entidades del sector público y ciertos sujetos pasivos que inician actividades, y *rogadas*, que requieren solicitud por parte del interesado y están dirigidas a actividades de carácter pedagógico, científico o asistencial. Estas exenciones reflejan un esfuerzo por promover actividades de interés general y apoyar el emprendimiento.

La Ley 49/2002 de 23 de diciembre de régimen fiscal de las entidades sin fines lucrativos y de los incentivos fiscales al mecenazgo, ofrece un tratamiento fiscal especial a entidades sin fines lucrativos, proporcionando exenciones en el IAE para actividades relacionadas con sus fines específicos. Este marco legal reconoce la contribución de estas entidades al bienestar general y fomenta su existencia mediante incentivos fiscales.

El IAE destaca por su estructura compleja y su adaptabilidad frente a la diversidad del tejido económico español. A través de sus disposiciones sobre el hecho imponible, las pruebas de actividad económica, los supuestos de no sujeción y las exenciones, el impuesto busca equilibrar la recaudación con el fomento de actividades beneficiosas para la sociedad. Las reformas y marcos legales adicionales refuerzan esta intención, ajustando continuamente el sistema para reflejar las realidades económicas y sociales.

Las exenciones aplicadas bajo la reforma del IAE reflejan un esfuerzo por adecuar el impuesto a las características específicas de los sujetos pasivos, excluyendo de su ámbito de aplicación a una categoría amplia de sujetos, en un intento por alinear mejor el impuesto con los *principios de justicia tributaria*.

La interpretación y aplicación del IAE a casos concretos, como ilustra la *Sentencia núm. 3121/2003 del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía*, subraya la importancia de la documentación y prueba fehaciente para determinar la sujeción al impuesto. La capacidad para demostrar la inclusión de elementos en el activo fijo empresarial es crucial para aplicar las exenciones previstas por la ley, evidenciando la interacción entre la normativa fiscal y la práctica empresarial.

Las exenciones subjetivas, reguladas principalmente en el artículo 82 *del TRLRHL y en la Ley 49/2002*, ofrecen un tratamiento fiscal favorable a ciertas entidades y actividades, reconociendo su contribución al interés general. Estas incluyen desde organismos públicos y entidades sin fines lucrativos hasta sujetos pasivos que inician actividades económicas en España, estableciendo criterios específicos para su aplicación y enfatizando la importancia de la declaración formal para su reconocimiento.

La Ley 51/2002 marcó un antes y un después en la regulación del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE), introduciendo bonificaciones fiscales estratégicas con el propósito de incentivar comportamientos empresariales beneficiosos para la sociedad y la economía. Estas bonificaciones, aplicables a la cuota del impuesto, buscan fomentar la creación de empleo, apoyar a empresas en dificultades económicas, promover el uso de energías renovables, y estimular actividades industriales fuera de zonas densamente pobladas, así como el desarrollo de sistemas de transporte eficientes para los trabajadores.

Históricamente, las bonificaciones fiscales en el IAE eran limitadas y se circunscribían a dos casos principales: una reducción del 50% de la cuota tributaria para impuestos municipales y una bonificación del mismo porcentaje, durante cinco años, para profesionales que iniciaran actividades después del 1 de enero de 1992. A esto se añadían los beneficios fiscales para cooperativas contemplados en la Ley 20/1990.

La Ley 51/2002 amplió considerablemente el abanico de bonificaciones potestativas, permitiendo a los ayuntamientos establecer reducciones fiscales por crear empleo, por operar con pérdidas o bajos beneficios, por el uso o producción de energías renovables, por realizar actividades industriales en zonas no urbanizadas, y por promover un transporte más sostenible para los trabajadores. Esta ley subraya la autonomía municipal en la configuración de sus políticas fiscales locales, vinculando el IAE a objetivos de política económica y social más amplios.

No obstante, estas bonificaciones son potestativas y dependen de su adopción por parte de cada ayuntamiento a través de sus ordenanzas fiscales, lo que puede resultar en una

aplicación heterogénea a lo largo del territorio español. Además, la ley establece que las bonificaciones no serán compensadas por el Estado, poniendo en relieve la tensión entre los incentivos fiscales y la necesidad de financiación local.

El esquema de bonificaciones establecido contempla tanto bonificaciones obligatorias, como las aplicables a cooperativas y empresas que inicien actividades, como bonificaciones potestativas, que los ayuntamientos pueden o no implementar. Dentro de este marco, la gestión del IAE se convierte en una herramienta versátil para los municipios, permitiéndoles alinear la fiscalidad local con estrategias de desarrollo económico y sostenibilidad ambiental.

En resumen, la Ley 51/2002 representa un intento legislativo de armonizar la fiscalidad local con objetivos extrafiscales, otorgando a los municipios una herramienta poderosa para influir en el desarrollo económico local, fomentar la sostenibilidad y apoyar a las empresas en tiempos de dificultad económica, aunque su éxito depende de la implementación específica por parte de cada ayuntamiento.

6. RECURSOS CONTRA EL IAE

Los recursos interpuestos contra el *Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE)* destacan los desafíos y conflictos entre los contribuyentes y la administración tributaria en cuanto a la interpretación y aplicación del impuesto. Estos recursos son indicativos de las tensiones inherentes al sistema tributario, centradas en dos principios fundamentales: la capacidad económica y la no confiscatoriedad.

Los contribuyentes que se enfrentan a decisiones administrativas relacionadas con el IAE que consideran desfavorables o incorrectas disponen de varios mecanismos impugnatorios dentro del marco legal español. Estos mecanismos están diseñados para garantizar el derecho a la defensa y permitir la revisión de actos administrativos, asegurando así la protección de los derechos de *los contribuyentes y el principio de legalidad tributaria*.

El IAE se caracteriza por un marco de gestión y recaudación complejo que asegura la contribución adecuada de las actividades empresariales, profesionales o artísticas dentro del territorio español. Este impuesto, regido por el *Real Decreto 939/2005 de 29 de julio, que aprueba el Reglamento General de Recaudación* y otras normativas clave, plantea un esquema riguroso para la cobranza, haciendo uso de recibos, liquidaciones notificadas individualmente y autoliquidaciones, dependiendo del caso específico y el momento de la notificación.

La gestión censal del IAE implica la presentación obligatoria de declaraciones de alta, variación y baja, reguladas principalmente por el *Real Decreto 243/1995 de 17 de febrero, que dicta las normas para la gestión del impuesto de actividades económicas y se regula la delegación*

de competencias en materia de gestión censal de dicho impuesto. Estas declaraciones así como otras modificaciones legislativas son esenciales para mantener actualizado el censo de actividades económicas y asegurar una tributación justa y equitativa.

Además, el proceso de clasificación de actividades no especificadas directamente en las *tarifas*, como se detalla en la *Regla 8ª de la Instrucción del IAE*, destaca el esfuerzo del legislador por gravar adecuadamente todas las formas de actividad económica, asegurando que ninguna quede exenta injustamente del impuesto. Este enfoque se ve complementado por las exenciones de *"tributación por cuota cero"*, destinadas a actividades de escaso rendimiento económico, demostrando una adaptabilidad y sensibilidad hacia las variaciones en la productividad y el rendimiento económico.

Un aspecto relevante en la gestión del IAE es la *resolución de recursos de reposición y, en casos específicos, las reclamaciones económico-administrativas*. La legislación establece un marco en el que, generalmente, el recurso de reposición precede a la acción contencioso-administrativa, con excepciones detalladas que permiten la reclamación económico-administrativa en determinadas circunstancias, especialmente en municipios de gran tamaño o con condiciones especiales.

Otra novedad legislativa es la *inclusión de grupos de sociedades en el cálculo del importe neto de la cifra de negocios* refleja una comprensión moderna de las prácticas empresariales y promueve la equidad en la tributación, considerando el rendimiento económico global de entidades relacionadas, independientemente de su obligación individual de formular cuentas anuales consolidadas.

En conclusión, el IAE emerge como un tributo esencial en el sistema fiscal español, cuya gestión compleja y procedimientos detallados reflejan un compromiso con la igualdad, la eficiencia y la adaptabilidad. Desde su recaudación hasta las especificidades en las declaraciones de alta, variación y baja, y las consideraciones sobre exenciones y clasificación de actividades, el IAE demuestra ser un componente crítico de la estructura tributaria, diseñado para reflejar con precisión y justicia la capacidad económica derivada del ejercicio de actividades empresariales, profesionales o artísticas.

6.1. Recursos de Reposición

Antes de acudir a la vía judicial, los contribuyentes tienen la opción de presentar un *recurso de reposición tributario art. 14 TRLHL*, ante el mismo órgano que emitió la decisión administrativa. Este recurso debe presentarse *dentro de un plazo de un mes* desde la notificación del acto administrativo.

El propósito es darle a la administración la oportunidad de revisar y, si es necesario, revocar o modificar su propia decisión antes de que el caso se lleve a instancias judiciales.

La administración tiene un plazo máximo de un mes para resolver el recurso de reposición. La falta de respuesta en este plazo se considera desestimación, permitiendo al contribuyente avanzar a otras instancias.

6.2. Reclamaciones Económico-Administrativas

Si el recurso de reposición es desestimado o el contribuyente prefiere omitir este paso, puede presentar una *reclamación económico-administrativa* ante los Tribunales Económico-Administrativos, ya sean municipales, autonómicos o el Tribunal Económico-Administrativo Central, dependiendo del caso.

Estos tribunales especializados en materia tributaria ofrecen una vía de impugnación que busca la revisión detallada de la decisión administrativa desde un punto de vista tanto legal como técnico.

El contribuyente dispone de un plazo de quince días hábiles tras la notificación de la resolución del recurso de reposición (o desde que se pueda interponer la reclamación en caso de no respuesta) para presentar la reclamación económico-administrativa.

6.3. Recurso Contencioso-Administrativo

Como última instancia, los contribuyentes pueden presentar un *recurso contencioso-administrativo ante la jurisdicción contencioso-administrativa* si consideran que la resolución de la reclamación económico-administrativa sigue siendo contraria a sus derechos. Busca una revisión judicial de los actos administrativos, ofreciendo protección legal completa al contribuyente.

Este recurso se interpone ante el tribunal competente, según la cuantía y la materia, dentro de los dos meses siguientes a la notificación de la resolución del tribunal económico-administrativo. Dada la complejidad de los procedimientos y la materia tributaria, es recomendable que los contribuyentes busquen asesoramiento profesional para guiarlos a través del proceso impugnatorio.

La interposición de algunos de estos recursos puede tener efectos suspensivos sobre la ejecución del acto impugnado, especialmente si se solicita expresamente y se cumplen determinadas condiciones, como la prestación de garantías en algunos casos.

Estos mecanismos impugnatorios constituyen un conjunto de herramientas legales fundamentales que permiten a los contribuyentes defender sus derechos frente a decisiones administrativas relacionadas con el IAE que consideren incorrectas, garantizando así el acceso *a la justicia y la equidad del sistema tributario*.

6.4. Diferencias según la Administración

Los mecanismos impugnatorios disponibles para los contribuyentes pueden variar ligeramente dependiendo de si la decisión administrativa proviene de una *administración estatal, autonómica o local*. Estas diferencias se deben principalmente a la estructura administrativa de España, que distribuye competencias fiscales y administrativas entre los distintos niveles de gobierno. A continuación, se comparan los procesos de impugnación entre estas administraciones:

Las decisiones administrativas tomadas por la *Agencia Estatal* de Administración Tributaria (AEAT) en relación con impuestos estatales, incluido el IAE para empresas de gran tamaño que operan en múltiples autonomías, pueden ser impugnadas mediante recursos de reposición ante el mismo órgano que emitió la decisión o mediante reclamaciones económico-administrativas ante los Tribunales Económico-Administrativos. La impugnación comienza con el recurso de reposición y, si este no es satisfactorio, continúa con la reclamación económico-administrativa ante el Tribunal Económico-Administrativo Central. Si aún persiste el desacuerdo, el siguiente paso es el recurso contencioso-administrativo ante la Audiencia Nacional o el Tribunal Supremo, dependiendo de la cuantía.

Las decisiones en materia de impuestos gestionados por las *Comunidades Autónomas* pueden seguir un procedimiento similar al estatal, pero con la particularidad de que cada comunidad puede tener su propio tribunal económico-administrativo autonómico, que actúa en primera instancia para las reclamaciones económico-administrativas. Tras el *recurso de reposición*, los contribuyentes pueden acudir al tribunal económico-administrativo correspondiente de la comunidad autónoma. En caso de desacuerdo con la resolución de este tribunal, pueden presentar un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Superior de Justicia de la respectiva comunidad autónoma.

Las impugnaciones contra decisiones relacionadas con impuestos locales, incluidas las cuotas municipales del IAE, se inician ante el propio *Ayuntamiento* mediante un recurso de reposición. A diferencia de los niveles estatal y autonómico, las reclamaciones económico-administrativas suelen presentarse ante los Tribunales Económico-Administrativos Autonómicos o, en su defecto, ante órganos similares establecidos por algunos ayuntamientos. Después del recurso de reposición, se procede con la reclamación económico-administrativa, cuando proceda, ante el órgano competente. La siguiente instancia es el recurso contencioso-administrativo, que se presenta ante el Juzgado de lo Contencioso-Administrativo correspondiente.

Aunque los procedimientos generales son similares, los plazos específicos para la presentación de recursos y reclamaciones, así como los detalles procedimentales, pueden

variar ligeramente entre las administraciones estatales, autonómicas y locales. Es esencial consultar la normativa aplicable en cada caso.

La solicitud de suspensión de la ejecución del acto impugnado durante el proceso de reclamación o recurso es una posibilidad en todos los niveles administrativos, aunque su concesión puede estar sujeta a diferentes requisitos.

En resumen, mientras que el marco general para la impugnación de decisiones administrativas es coherente en todo el país, existen particularidades en los procesos según el nivel de administración que emite la decisión. Estas diferencias reflejan la estructura descentralizada de España y la necesidad de adaptar los mecanismos de impugnación a las competencias fiscales específicas de cada administración.

6.5. Análisis de casos relevantes

- *Capacidad Económica*: Se han presentado casos en los que empresas argumentan que las cuotas del IAE aplicadas exceden su capacidad económica, basando sus reclamaciones en que los criterios para determinar la *base imponible* no reflejan fielmente su realidad financiera. Estas situaciones ponen en relieve la importancia de ajustar el impuesto a la verdadera capacidad económica del contribuyente, evitando así gravámenes que distorsionen la equidad fiscal.

- *No Confiscatoriedad*: Otros recursos se centran en la alegación de que el IAE, especialmente en *tarifas altas* aplicadas a ciertas actividades, puede constituir una carga excesiva que compromete la viabilidad financiera de las empresas. Tales argumentos destacan el riesgo de que el impuesto, al ser percibido como confiscatorio, pueda desincentivar la actividad económica o la inversión.

Las decisiones judiciales en estos casos son cruciales, ya que no solo resuelven conflictos individuales, sino que también pueden sentar precedentes importantes para la aplicación general del IAE. Los fallos judiciales varían, algunos favorecen a los contribuyentes, obligando a las administraciones a ajustar sus prácticas, mientras que otros respaldan la legalidad de las acciones administrativas. Estas decisiones subrayan la necesidad de una interpretación equilibrada del impuesto, que considere tanto la capacidad económica del contribuyente como la naturaleza de la actividad económica ejercida.

6.6. Hacia una aplicación más justa del IAE

Para mitigar la incidencia de *futuros recursos* y mejorar la *justicia tributaria* del IAE, se proponen varias medidas:

- Revisión y ajuste de tarifas: Es crucial revisar regularmente las tarifas del IAE para asegurar que reflejen justa y precisamente la capacidad económica de las distintas actividades económicas.

- Clarificación de criterios: Se debe proporcionar guías claras y detalladas sobre cómo se determina la base imponible, mejorando así la transparencia y previsibilidad del impuesto.

- Mecanismos de mediación: La implementación de procedimientos de mediación eficientes puede facilitar la resolución de disputas antes de llegar a instancias judiciales, promoviendo un entorno fiscal más armónico y equitativo.

Los recursos interpuestos contra el Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) ponen de manifiesto conflictos entre contribuyentes y la administración tributaria, centrados principalmente en los principios de capacidad económica y no confiscatoriedad. Para profundizar en el análisis, es esencial revisar la jurisprudencia relevante, que ofrece perspectivas sobre cómo los tribunales han interpretado y aplicado estos principios fundamentales en casos concretos.

Principios Controvertidos

- Capacidad Económica: Se han presentado *recursos* argumentando que el IAE, tal como se aplica, no se ajusta a la verdadera capacidad económica del contribuyente, violando así este principio constitucional. Un caso ilustrativo involucra a una empresa que alega que la cuota aplicada excede su capacidad económica, basando su argumento en que los criterios para determinar la base imponible no reflejan adecuadamente su situación financiera real.

- No Confiscatoriedad: Otros *recursos* se han centrado en la alegación de que el IAE, especialmente en tarifas elevadas para ciertas actividades, constituye una carga excesiva que compromete la viabilidad financiera de las empresas, acercándose a una confiscación de ingresos.

La jurisprudencia muestra una variedad de fallos, con decisiones que a veces favorecen a los contribuyentes y en otras ocasiones respaldan a la administración tributaria. Estas decisiones judiciales se basan en una evaluación cuidadosa de la proporcionalidad del impuesto en relación con la capacidad económica del contribuyente y la naturaleza de la actividad económica.

- Fallos Favorables a Contribuyentes: En ciertos casos, los tribunales han dado la razón a los contribuyentes, obligando a las administraciones a ajustar sus prácticas. Estos fallos suelen enfocarse en la incorrecta aplicación de los criterios para determinar la base imponible o en la desproporcionalidad de la cuota del IAE.

- Fallos que Confirman Acciones Administrativas: En otros casos, se ha confirmado la legalidad de las acciones de la administración, argumentando que la aplicación del impuesto se ha realizado conforme a la ley y los principios fiscales establecidos.

7. REFLEXIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

El análisis exhaustivo del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) desde su base legal, pasando por su gestión, hasta los recursos interpuestos por presuntas violaciones de principios fundamentales, revela áreas clave donde se pueden implementar mejoras significativas. Estas reflexiones y propuestas no solo buscan optimizar la eficacia del IAE como herramienta fiscal, sino también asegurar su alineación con los principios de justicia y equidad fiscal.

Una revisión periódica de la *base imponible del IAE* es crucial para reflejar de manera más precisa la capacidad económica real de los sujetos pasivos. Esto implica actualizar las categorías de actividades económicas para adaptarlas a la evolución del mercado, así como ajustar las tarifas para que sean proporcionales a los ingresos y beneficios generados por las actividades imposables. Tal revisión ayudaría a prevenir la sobrecarga fiscal en sectores menos rentables o en declive, contribuyendo a una distribución más equitativa.

La diversidad en la aplicación del IAE a través de *las ordenanzas municipales*, aunque permite una adaptación a las realidades locales, también puede generar disparidades significativas. Proponemos una mayor armonización de estas ordenanzas, estableciendo principios y criterios comunes que aseguren un nivel básico de equidad y coherencia en todo el territorio. Esto no eliminaría la capacidad de los municipios de adaptar el impuesto a sus necesidades específicas, sino que limitaría las variaciones extremas que pueden afectar la competitividad y la justicia tributaria.

La digitalización y simplificación de los *procesos de gestión y recaudación del IAE* pueden tener un impacto positivo significativo en su eficiencia. La implementación de plataformas digitales para la declaración y pago del impuesto, junto con un sistema de atención y soporte en línea, facilitaría el cumplimiento por parte de los contribuyentes y reduciría los errores y demoras en la administración del impuesto.

Fomentar la transparencia en la gestión del IAE y promover la participación ciudadana y empresarial en la revisión y reforma de este impuesto puede mejorar su aceptación y efectividad. La creación de foros de discusión y consulta pública sobre las reformas propuestas permitiría recoger opiniones y sugerencias de los contribuyentes, asegurando que las modificaciones respondan a las necesidades reales de la sociedad y el tejido empresarial.

La problemática de la posible doble imposición en el Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) evidencia un aspecto crucial que requiere atención para alinear este tributo con los principios de justicia y equidad fiscal. Este fenómeno se produce cuando los contribuyentes enfrentan cargas fiscales simultáneas por parte de diferentes jurisdicciones o en el marco de distintos impuestos, lo cual puede resultar en una tributación excesiva sobre la misma base imponible. Aunque el diseño del IAE busca gravar la capacidad económica de

los sujetos pasivos a través de sus actividades económicas, la interacción de este impuesto con otros tributos estatales plantea desafíos significativos en términos de equidad y eficiencia fiscal.

No obstante, también es esencial abordar el problema fundamental de que el IAE grava rentas ficticias, lo que lo aleja de los principios constitucionales de justicia tributaria. Este impuesto ha sido objeto de críticas importantes, no solo en términos de su estructura sino también en su falta de armonización con los impuestos estatales sobre la renta. En este sentido, autores como Carlos M^a López Espadador sugieren que la solución a este problema no reside en modificar la normativa del IAE, sino que debe abordarse mediante cambios en la regulación de los impuestos estatales. Aunque esta reforma podría ser compleja, dado que implicaría modificaciones en la regulación de cuatro impuestos: Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, Impuesto sobre Sociedades, Impuesto sobre la Renta de No Residentes y el IAE, se podrían realizar cambios iniciales y significativos en el Texto Refundido de la Ley Reguladora de las Haciendas Locales (TRLRHL) como punto de partida.

Las propuestas para mitigar la doble Imposición: Deducción de la cuota del IAE en los impuestos estatales, compensación en ejercicios fiscales posteriores y armonización con otros impuestos.

Finalmente, algunas de las problemáticas identificadas pueden requerir *reformas legislativas profundas*. Estas reformas deberían orientarse a clarificar y simplificar la normativa del IAE, fortalecer los principios de capacidad económica y no confiscatoriedad, y adaptar el impuesto a los desafíos de la economía moderna, incluyendo la digitalización y la globalización de las actividades económicas.

8. CONCLUSIONES

La gestión del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) enfrenta varios desafíos que requieren atención continua para garantizar su eficacia, equidad y adaptación a las dinámicas económicas y sociales actuales. Basándose en el análisis realizado, se presentan a continuación algunas perspectivas de reforma y recomendaciones con el objetivo de optimizar la gestión del IAE:

Reflexionar sobre el *equilibrio entre recaudación eficaz y justicia tributaria*. En la gestión del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE), como en cualquier otro tributo, la búsqueda del equilibrio entre una recaudación eficaz y la justicia fiscal constituye uno de los desafíos más significativos para las administraciones tributarias. Este equilibrio es fundamental no solo para asegurar los ingresos necesarios que permitan a las entidades locales financiar los servicios públicos, sino también para garantizar que el sistema tributario

sea percibido como justo y equitativo por parte de los contribuyentes. Reflexionar sobre este equilibrio implica considerar varios aspectos clave.

La justicia tributaria se sustenta en el *principio de igualdad*, según el cual los contribuyentes deben contribuir al financiamiento de los gastos públicos en proporción a su capacidad económica. En el contexto del IAE, esto significa que la cuantificación del impuesto debe reflejar de manera adecuada la *capacidad económica presunta* y la generada por la actividad empresarial, profesional o artística. La aplicación de tarifas y la clasificación de actividades deben diseñarse de manera que se gravan más aquellos que tienen una mayor capacidad económica.

Las *exenciones y bonificaciones* son instrumentos que pueden servir para promover la justicia fiscal, al permitir que el sistema tributario se ajuste mejor a las circunstancias particulares de ciertos contribuyentes o actividades. Por ejemplo, exenciones para nuevas empresas o bonificaciones para actividades que promueven el desarrollo sostenible pueden ayudar a aliviar la carga tributaria sobre quienes están iniciando su actividad o contribuyendo a objetivos sociales importantes. Sin embargo, es fundamental que estas medidas sean claras, objetivas y justificadas, para evitar distorsiones en el mercado y garantizar que se mantenga el principio de capacidad de pago.

La *complejidad administrativa del IAE* puede ser un obstáculo tanto para la eficiencia en la recaudación como para la justicia fiscal. Sistemas tributarios complejos pueden generar costes de cumplimiento significativos para los contribuyentes y dificultades en la administración del impuesto, afectando negativamente la percepción de justicia del sistema. Por tanto, simplificar los procedimientos, clarificar las normativas y utilizar tecnologías que faciliten tanto la declaración como el pago del impuesto son pasos importantes hacia el equilibrio deseado hacia la *digitalización*.

Una *recaudación eficaz* también implica la implementación de medidas efectivas contra el fraude y la evasión fiscales. Esto no solo aumenta los ingresos, sino que también promueve la justicia fiscal al asegurar que todos los contribuyentes cumplan con sus obligaciones. Las estrategias para combatir el fraude deben ser proporcionales y respetuosas con los derechos de los contribuyentes, evitando cargas innecesarias sobre los cumplidores. La *inspección* juega un papel crucial en la gestión eficaz del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE), siendo fundamental para asegurar la equidad, eficiencia y cumplimiento en la recaudación de este tributo. A continuación, se detalla la importancia de la inspección en el contexto del IAE.

Fomentar la participación de los contribuyentes en el proceso de formulación de políticas tributarias y mantener un alto nivel de *transparencia en la gestión del impuesto* son aspectos clave para promover la justicia fiscal. La percepción de justicia mejora cuando los

contribuyentes entienden cómo se utiliza su dinero y tienen la oportunidad de expresar sus opiniones sobre el sistema tributario.

En resumen, alcanzar *un equilibrio entre una recaudación eficaz y la justicia fiscal* en la gestión del IAE requiere una atención constante a la equidad, la simplicidad administrativa, la lucha contra el fraude, y la promoción de la participación y transparencia. Este equilibrio no solo asegura los recursos necesarios para los servicios públicos sino que también fortalece la confianza de los contribuyentes en el sistema tributario.

El IAE, para mantenerse relevante y justo, requiere una actualización continua que refleje los cambios en el panorama económico, asegurando que la *base imponible y las tarifas* correspondan a la realidad de las actividades económicas modernas. Actualizar regularmente las *tarifas del IAE* para reflejar los cambios en la economía, asegurando que estas sean representativas de la capacidad económica real de las actividades empresariales, profesionales y artísticas.

Adaptar las *bases imponibles* y las clasificaciones de actividades para capturar adecuadamente las modalidades de negocio emergentes, especialmente en el ámbito de la economía digital.

La variabilidad en la aplicación del IAE a través de *ordenanzas municipales* resalta la necesidad de una mayor armonización que garantice equidad y competitividad, evitando disparidades significativas entre municipios.

La transparencia en la gestión del IAE y la participación de la ciudadanía y el sector empresarial en el proceso de revisión y reforma son esenciales para mejorar la aceptación del impuesto y su adaptación a las necesidades sociales y económicas.

Algunos de los desafíos identificados pueden requerir reformas legislativas profundas, que deberían enfocarse en clarificar, simplificar y adaptar la normativa del IAE a los desafíos de la economía global y digital.

El futuro del Impuesto sobre Actividades Económicas (IAE) y su modelo de gestión compartida se vislumbra como un campo en constante evolución, donde la adaptabilidad y la innovación jugarán roles fundamentales. Dada la rápida transformación de las economías locales y globales, especialmente con el auge de la economía digital, el IAE debe enfrentarse a desafíos y oportunidades significativas para seguir siendo relevante y eficaz como herramienta fiscal para las entidades locales. A continuación, se reflexiona sobre las direcciones posibles para la evolución del IAE y su gestión:

Al alinear mejor el impuesto con la *capacidad económica real* de las empresas, se incentiva la inversión y la expansión de actividades económicas, fundamentales para el crecimiento económico.

Una *gestión más eficiente y una carga fiscal más justa* pueden mejorar la competitividad de las empresas españolas a nivel internacional. Al adaptar el impuesto a las nuevas realidades económicas, se pueden establecer incentivos específicos para la innovación y la transformación digital. La armonización de criterios y la transparencia en la aplicación del IAE contribuyen a una mayor percepción de justicia tributaria, lo que puede reforzar la confianza en el sistema fiscal.

La revisión constante del IAE y su marco regulador es crucial para asegurar que el impuesto siga siendo relevante y efectivo ante los rápidos cambios en el entorno económico. Esto implica no solo adaptarse a las transformaciones ya ocurridas sino también anticipar futuras tendencias y desafíos, como el auge de la economía digital, el crecimiento de modelos de negocio basados en la economía compartida y la necesidad de promover prácticas empresariales sostenibles.

Finalmente, *el éxito de cualquier reforma del IAE* dependerá de la capacidad para mantener un diálogo continuo y constructivo entre todos los actores implicados: administraciones públicas, empresas, profesionales y la sociedad en general. La participación activa de estos grupos en el proceso de reforma asegura que las modificaciones propuestas no solo sean técnicamente viables sino también socialmente aceptadas y efectivas en términos de política pública.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ARAGONES BELTRÁN, E (2005) “Problemas destacados del IAE. Fundación democracia y gobierno local”. Barcelona.
- CHICA PALOMO, MD & MÜLLER A. (2011) “El impuesto de actividades económicas alemán como modelo de propuesta de reforma para el IAE español”. Crónica Tributaria.
- CORRAL GUERRERO, L (2004) “La capacidad económica de contribuir”. Universidad complutense de Madrid. Cuadernos de estudios empresariales. Madrid.
- DE VICENTE DE LA CASA, F (2012). “Los principios de capacidad económica y no confiscatoriedad como límite a la concurrencia de tributos”. Crónica Tributaria. Madrid.
- FERNANDEZ DESPUECH, L (2003) “Algunas cuestiones relativas a la tributación en el impuesto sobre actividades económicas de las cajas generales de ahorro”. Crónica Tributaria
- GARCIA FRESNEDA GEA, F (2008) “Algunas consideraciones acerca del Impuesto Municipal sobre actividades Económicas”. Crónica Tributaria. Granada
- GARCIA FRESNEDA GEA, F (2008) “Los antecedentes históricos del impuesto de actividades económicas”. Crónica Tributaria. Granada
- GARCIA HEREDIA, A (2012) Principios constitucionales y normas tributarias. Cádiz.
- LÓPEZ ESPADAFOR, CM (2023) “El derecho financiero y tributario como articulación jurídica de la redistribución de la riqueza”. Dykinson.
- LOPEZ LABORADA, J (2004) “La reforma del impuesto de actividades económicas: una valoración con microdatos de la ciudad de Zaragoza”. Universidad de Zaragoza.

POVEDA BLANCO, F (2002). “¿Es posible resucitar el IAE?”. Papeles de economía española nº 115.

POVEDA BLANCO, F (2003) “La imposición sobre las actividades económicas en la hacienda local a los 25 años de la Constitución”. Instituto de Estudios Fiscales. Alicante.

https://www.ief.es/docs/investigacion/comiteexpertos/LibroBlancoReformaTributaria_2022.pdf

Capítulo 36. LA INFLUENCIA DE LAS POLÍTICAS FISCALES DE LA UE Y LA AGENDA 2030 EN LOS DERECHOS HUMANOS Y LA NORMATIVA DE LOS ESTADOS MIEMBROS

María Teresa Gadeo Luque

Abogada. Doctoranda de la Universidad de Jaén

1. ANTECEDENTES Y ORIGEN AGENDA 2030

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), son 17 objetivos alcanzados de forma global entre todos los países miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Estos objetivos están interconectados y diseñados para lograr un mejor futuro para las próximas generaciones.

Se establecieron en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas (AG- ONU) y se pretenden quedar totalmente establecidos para el año 2030. Se recogen en la conocida como “Agenda 2030”, siendo ésta la resolución de la propia reunión mantenida de manera internacional.

Esta Agenda 2030 de desarrollo se establece como marco para terminar de instaurar y poder poner en acción los objetivos alcanzados en la inmediata anterior reunión internacional realizada en el mismo sentido el 8 de septiembre del año 2000 en la ciudad de Nueva York y que se llamó la “Cumbre del Milenio”, de ahí se obtuvo como resumen la resolución llamada “Objetivos del Milenio”.

En ésta se reafirmó el compromiso en la Organización, así como en su Carta, sentándose como los pilares básicos para la construcción de un mundo más próspero, pacífico y justo. Al reafirmar la Carta de las Naciones Unidas se constatan los propósitos y principios de ésta como medios atemporales y sobre todo universales para conseguir un mundo mejor.

El origen de estas reuniones tiene como principal luchar contra el auge de los movimientos antiglobalización y recordar a los firmantes los compromisos adquiridos en los años noventa y anteriores.

En concreto, los Objetivos del Milenio eran 8 objetivos fijados para el desarrollo humano, poniéndose como fecha el año 2015. En este año, se evaluó la evolución de dicha

implantación y como consecuencia se decidió ampliar y desarrollar, poniendo fecha de alcance el 2030 y estableciendo un marco de actuación de 17 objetivos para poder implementar y mejorar no solo en el ámbito de necesidades de la vida cotidiana y humana (Objetivos del Milenio) sino ahora también abordar temas de pobreza, medio ambiente así como desarrollo económico y social.

Para dar respuesta a los países preocupados por posiciones más sociales, se estableció el octavo objetivo, que realmente es el único que no tenía fecha exacta para desarrollo; “Fomentar una asociación mundial para el desarrollo”, enfocado sobre todo en posturas más sociales de los mercados y organizaciones financieras para promover un mundo más justo en cuanto al desarrollo económico y social.

Cada objetivo se divide en metas evaluables por diferentes indicadores concretos.

En particular, con el octavo objetivo se puede decir que se resumen los anteriores, por ello nos centramos en este con el que se pretende:

- Desarrollar aún más un sistema comercial y financiero abierto, previsible y no discriminatorio.
- Atender realmente a las necesidades de países menos adelantados
- Atender necesidades de países en desarrollo sin litoral y estados insulares en desarrollo
- Afrontar el problema de deuda pública en países en desarrollo con medidas naciones e internacionales.
- Proporcionar acceso a medicamentos esenciales en países en desarrollo de manera accesible.
- Permitir acceso a nuevas tecnologías de manera efectiva en países en vía desarrollo.

De igual modo, los indicadores de este objetivo son:

- Asistencia oficial para el desarrollo de países menos adelantados como parte del ingreso nacional bruto de los miembros del Comité de asistencia para el desarrollo de la organización de cooperación y desarrollo económico.
- Proporción de asistencia nacional e internacional para desarrollo en servicios básicos como enseñanza básica, atención primaria de la salud, nutrición, agua potable y saneamiento.
- Asistencia oficial para el desarrollo de países en desarrollo sin litoral y estados insulares en desarrollo, en relación con su ingreso nacional bruto.

- Establecimiento de aranceles medios para aplicar por países desarrollados a los productos agrícolas, textiles y ropa procedentes de países en desarrollo.
- Proyección de la ayuda agrícola de los países de la OCDE según su producto interior bruto.
- Establecimiento de la proporción de ayuda oficial para el desarrollo de capacidad comercial.
- Evaluación de los países que han alcanzado decisiones de actuación y países que están en la fase de iniciativa. Establecimiento de pautas para evaluación y control.
- Iniciativa multilateral de alivio de deuda pública para países endeudados.
- Evaluación de la población con acceso a medicamentos
- Accesos a medios de telecomunicación

Debemos indicar que como principal diferencia, mientras que los Objetivos del Milenio se centran en la consecución de objetivos más sociales, aquellos de la Agenda 2030, se basan en abordar temas interconectados con el desarrollo sostenible en todos los ámbitos como el crecimiento económico, la inclusión social, la protección del medio ambiente y la justicia a nivel internacional.

2. REVISIÓN DE LA AGENDA 2030

Los Objetivos de Desarrollo Sostenibles (ODS) son por tanto un llamamiento global para poner fin a través de un “plan maestro” un futuro sostenible para todos. Interrelacionando e incorporando desafíos globales del día a día resumiendo estos al final en un mundo más justo en todos sus aspectos, político, social y económico.

Justo en la mitad de la consecución del plan de actuación, a los siete años de su acuerdo, el 18 y 19 de septiembre de 2023 se celebró durante la semana de alto nivel de la Asamblea General, la Cumbre sobre los ODS en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, donde se revisó exhaustivamente el estado de desarrollo de los 17 objetivos fijados para su total implementación en 2030.

En esta evaluación, se trató de responder al impacto de las múltiples crisis sufridas en esta casi década de consecución, proporcionando orientación política sobre medios para acelerar la consecución de los objetivos ante los problemas tan evidentemente interconectados que se está sufriendo.

La promesa de la Agenda 2030 se está viendo frenada por las catástrofes mundiales que se están viviendo en estos años como son la climática, los incipientes conflictos, la recesión económica y los efectos persistentes debido a la crisis mundial post pandemia del COVID -19.

Esta Cumbre intermedia supone, ante el escaso decenio restante para la consecución, la reafirmación del compromiso y actuaciones concretas “para examinar los progresos realizados y acelerar la implementación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” tal como se establece en la Declaración política del foro político de alto nivel sobre el desarrollo sostenible A/HLPF/2023/L.1 en su página 2.

Entre las medidas adoptadas en la Declaración política del foro de alto nivel para el desarrollo sostenible como plan de actuación para impulsar la consecución se establecieron en el ámbito económico y fiscal que el presente estudio nos ocupa entre otras las de “combatir los flujos financieros ilícitos y reforzar la cooperación internacional así como terminar de implementar las buenas prácticas en materia de restitución de activos. Procurar eliminar los paraísos fiscales que crean incentivos para la transferencia al extranjero de activos y flujos financieros ilícitos. Cumplir las obligaciones de combatir la corrupción, soborno y blanqueo de dinero mediante instrumentos internacionales. Reformar la arquitectura financiera internacional y reformar las instituciones financieras internacionales así como bancos multilaterales” (pág. 13) como clave para desarrollo.

3. LA AGENDA 2030 Y SU RELACIÓN CON LOS DDHH Y EUROPA: EL LIBRO BLANCO

La propia exposición de motivos de la Agenda 2030 establece que se inspira en los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas, así como base el respeto del derecho internacional.

Se fundamenta en la Declaración Universal de Derechos Humanos, los tratados internacionales de derechos humanos, la Declaración del Milenio y el Documento Final de la Cumbre Mundial de 2005, así como en otros instrumentos internacionales como la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo.

Esta propia exposición de valores, nos hace referencia a los Derechos Humanos que los países posteriormente en el desarrollo de estos objetivos deben cumplir como soberanos de la ciudadanía. Así otorga prioridad a los principios de igualdad y no discriminación, extrapolándolo a todos los ámbitos como se ha indicado, incluido el fiscal y la igualdad de oportunidades.

En concreto, la Unión Europea que forma parte como socio natural de las Naciones Unidas, apuesta por un enfoque multilateral y efectivo ordenado de forma internacional que permita tener como vehículo útil para proyectar los valores y objetivos de la propia Unión Europea a nivel mundial incluso para la consecución de alianzas que solidifiquen los esfuerzos comunes para obtención de esos objetivos de la Agenda 2030.

Así pues, la Unión Europea ha revalorizado su liderazgo en la puesta en marcha de la aplicación de la Agenda 2030 a nivel mundial a través de su política exterior, esto quedó de manifiesto en la reunión del 18 de julio de 2019 que se tuvo dentro del Foro Político de Alto Nivel sobre el Desarrollo Sostenible de ese año, convocada por el Consejo Económico y Social de la ONU. Allí la Unión Europea presentó su estrategia donde se incluía:

El Documento de reflexión del a Comisión: “Hacia una Europa sostenible en 2030”

El informe de seguimiento de Eurostat sobre progreso hacia la consecución de ODS en la Unión Europea

El informe de síntesis conjunta sobre aplicación del Consenso Europeo en materia de desarrollo.

El informe de la Unión Europea sobre coherencia en políticas de desarrollo.

Estos informes son fruto del debate mantenido en la UE orientado al desarrollo sostenible y son parte de la reflexión empezada en marzo de 2017 con el Libro Blanco sobre el Futuro de Europa.

Quedó de manifiesto que Europa debía mejorar la competitividad, invertir en sostenibilidad y animar a los propios gobiernos de los miembros así como sus ciudadanos para actuar de tal forma que se pudiera mejorar las relaciones con el exterior siempre partiendo de los ODS establecidos por Naciones Unidas.

En el Libro Blanco se expone las reflexiones alcanzadas enumerando los factores clave para esta transición y se establecen tres escenarios de alcance de estos ODS.

Estos son:

Una estrategia conjunta de la propia Unión en cuanto a orientar a las instituciones y Estados, así como sus administraciones para trabajar comúnmente para una mejor coordinación de alcance de los objetivos. Así como supervisión de avances a mitad de camino.

La integración de los ODS en cualquier política estableciendo actuaciones concretas siempre a discreción de los Estados. Esto permitirá dejar libertad a los propios estados para decidir cómo y en qué medida adaptarán sus políticas a los ODS.

Basar la atención en políticas exteriores conjuntas para consolidar la posición de la propia UE en sostenibilidad. Al ser considerada la UE pionera en muchos aspectos. Se considera esta experiencia como base para introducir mejoras y nuevas ayudas a otros países para promover todas las medidas en relación a la implantación de los ODS, incluyendo negociaciones y acuerdos multilaterales en materia de comercio, fiscalidad e incluso educación.

El Libro Blanco establece diferentes posibilidades de desarrollo para Europa en el futuro dependiendo de la forma de enfrentarse a los desafíos incipientes como globalización, nuevas tecnologías en la sociedad, empleo, vivienda, fiscalidad incluso seguridad y avance de los populismos.

A lo largo del desarrollo del Libro Blanco, se establece una clara relación entre el desarrollo y consecución de los ODS y los Derechos Humanos establecidos en la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de la que al final dimana la propia consecución de los ODS y la base de los principios europeos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos es el documento elaborado por los representantes de las regiones del mundo miembros de la Asamblea General de las Naciones Unidas. La Declaración se proclamó en París el 10 de diciembre de 1948 en la Resolución 217 A (III) estableciendo en ella el ideal común a nivel mundial para todos. No se constituyó como un tratado internacional en su momento pues había discrepancias sobre la obligación de proteger realmente esos derechos, tengamos en cuenta que nos encontramos en años posteriores a la segunda guerra mundial.

Por tanto, no fue hasta aproximadamente tres décadas más tarde, en diciembre de 1966, cuando se alcanzó un consenso suficiente para dotar a esta Declaración de obligatoriedad junto con la entrada en vigor del “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales” y el “Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos”, conociéndose éstos por los “Pactos Internacionales de Derechos Humanos” que, junto a los protocolos y la propia Declaración conforman lo que se conoce por la “Carta Internacional de los Derechos Humanos”.

Estos tratados y otros instrumentos internacionales publicados desde 1945 en relación a la protección de los derechos humanos se han encargado de generar la base jurídica de la propia protección de estos. Además en cada región se ha ido articulando en base a esta Carta Internacional de Derechos Humanos otros instrumentos y pactos internacionales que reflejan la preocupación por la protección de éstos de tal forma que gran parte de los Estados en el preámbulo de sus propias constituciones hacen referencia a estos Derechos Humanos y su protección dentro de su soberanía.

Si bien los tratados internacionales y la DUDH, la cual tiene carácter consuetudinario, se han utilizado en el preámbulo de múltiples instrumentos internacionales, podemos decir que a raíz de la firma de ésta, se han firmado multitud de tratados constitutivos con influencia y en base a la protección de los derechos y valores fundamentales aplicados en todo el mundo, entre ellos y concretamente en Europa, Convenio Europeo de Derechos Humanos (Roma, 1950), el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (Roma, 1957), Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Niza, 2000), el Tratado

de la Unión Europea (Maastricht, 1992) y, finalmente el Tratado de Lisboa firmado en 2007.

Si bien los tratados internacionales son la columna del derecho internacional, las declaraciones, directrices, libros aclaratorios y demás documentos aúnan esfuerzos para mejorar la comprensión aplicación y desarrollo de este derecho. Básicamente el respeto a los derechos humanos requiere el establecimiento del estado de derecho en el plano nacional e internacional, como es así que se establece en el artículo dos del TUE: “La Unión se fundamenta en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías”.

Estos valores tan estrechamente relacionados son la guía para la política y actuación exterior e interior de la Unión Europea en cuanto a materia de derechos humanos. Las principales vertientes en Europa en cuanto a esta protección consisten en proteger los derechos humanos fundamentales de los ciudadanos de la Unión y promoverlos junto con las actuaciones para su protección, por todo el mundo.

Como ya se ha indicado, las acciones de la UE en estos ámbitos se basan en los tratados, pero sobre todo en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Niza 2000) y el Convenio Europeo de Derechos Humanos (Roma 1950).

La Carta establece los derechos fundamentales que gozan los ciudadanos de la Unión y también los vinculantes para instituciones y organismos así como los propios gobiernos en la aplicación de la legislación europea. Es por tanto un instrumento actual que protege y promueve los derechos y libertades de las personas teniendo en cuenta la evolución y el devenir de la sociedad junto con los avances y progresos en todas las materias que repercuten en esos derechos fundamentales.

En cuanto a la protección de esos derechos fundamentales se utiliza el Convenio Europeo de los Derechos Humanos.

Para poder hacer valer los principios inspiradores del TUE establecidos en su artículo dos, el propio Tratado establece en su artículo siete un mecanismo para la protección de los mismos en caso de violación de los valores de la Unión por un Estado miembro.

El derecho internacional en cuanto a la protección de los derechos humanos establece las obligaciones que los propios Estados deben respetar y cumplir al ser parte de los tratados internacionales a los que cada uno se adhiere, asumiendo en ese momento obligaciones y deberes para la consecución de estos Objetivos de Desarrollo Sostenible que al final desarrollan los propios derechos humanos.

Así es como a través del paso del tiempo, la modificación de los diferentes tratados y convenios así como reuniones internacionales incluidos los de la ONU, se llega al día de hoy

a la obligación de la consecución de los ODS, basados por tanto, como hemos explicado, en los derechos humanos que son esenciales de protección.

Es a lo largo del Libro Blanco sobre el futuro de Europa emitido por la propia Comisión Europea en 2017, donde se analizan los factores determinantes del cambio para la consecución de este futuro sostenible con la realización de la Agenda 2030, los ODS y la protección de los derechos humanos.

4. INCIDENCIA FISCAL DE LA AGENDA 2030 EN LOS DERECHOS DE LOS CIUDADANOS EUROPEOS

El objetivo de la Agenda 2030 adoptada por las Naciones Unidas en 2015 para el Desarrollo Sostenible, es intentar dar solución a desafíos globales como la erradicación de la pobreza, protección del medio ambiente, desarrollo económico y social. Siendo un marco de actuación global, sus objetivos y principios obviamente afectan a las políticas fiscales pues será a través de éstas como se podrá financiar todos los proyectos que dimanen de los planteamientos de esta Agenda y su consecución para la protección de los derechos humanos en la Unión Europea.

En materia fiscal su impacto en la protección de los derechos humanos básicos, la Agenda 2030 incide en la importancia de la recaudación fiscal justa y equitativa para financiar el desarrollo sostenible y garantizar la igualdad de oportunidades para todas las personas.

Por ello, tiene incidencia directa en las políticas fiscales de la Unión Europea, de tal forma que se están tomando medidas para combatir la evasión y elusión fiscal, la competencia, perjudicial y mediadas para garantizar la correcta, justa y progresiva distribución de la carga fiscal.

Así pues, la Agenda 2030 reconoce que la única forma de lograr ese objetivo de desarrollo sostenible es a través del respeto y protección de los derechos humanos de todas las personas y esto influye en las políticas fiscales de la UE al ser entre los objetivos establecidos el establecer medidas fiscales que protejan y promuevan los derechos humanos como educación, salud, vivienda o trabajo digno, entre otros.

Para poder realizar el plan de actuación, la Agenda 2030 identifica áreas prioritarias de desarrollo como educación, salud, igualdad de género, medio ambiente y desarrollo económico. Al fomentar la asignación de recursos fiscales para estas áreas, influye por tanto directamente en las políticas fiscales tanto de la propia UE como de los países miembro que luego tienen que desarrollar dichas políticas en su soberanía para la inversión en

infraestructuras sociales y medioambientales y políticas que garanticen la igualdad de acceso a servicios básicos.

A lo largo de la Agenda 2030 se incide en la imperiosa necesidad de cooperación internacional de manera efectiva para alcanzar realmente los objetivos de desarrollo sostenible de forma que influya en las políticas fiscales de la UE al incentivar la coordinación fiscal y la cooperación entre los países y sus organizaciones internacionales en materia fiscal para abordar desafíos globales y promoviendo al final un sistema fiscal más justo y eficiente a nivel mundial.

Este marco de actuación se estableció como hemos indicado a lo largo del texto por Naciones Unidas en 2015, para abordar los desafíos más urgentes para la humanidad y el planeta de forma que se asegure un futuro próspero, equitativo y sostenible para las futuras generaciones.

Para entender bien la integración de la Agenda 2030 en las políticas fiscales de la UE, es necesario conocer los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible que abarcan una amplia gama de áreas, entre las que se incluye la erradicación de la pobreza, promoción de la igualdad de género, protección del medio ambiente, acceso a educación y salud, desarrollo inclusivo, entre otros.

Como hemos indicado en puntos anteriores, estos objetivos a pesar de ser independientes están estrechamente interrelacionados y se basan en tres dimensiones básicas de desarrollo sostenible, es decir; la vertiente económica, social y ambiental.

Así pues cada objetivo de manera independiente se desarrolla en las tres vertientes mencionadas y al mismo tiempo estas dimensiones convergen en el objetivo principal de lograr alcanzar por todos los países de la ONU, tanto desarrollados como en vías de desarrollo que se avance hacia un modelo sostenible de desarrollo común sostenido, resiliente y equitativo a largo plazo que permita mantener las necesidades de las presentes generaciones pero sobre todo las futuras de manera segura sin comprometer sus capacidades.

Así pues, la Agenda 2030, promueve la transformación de patrones de producción y consumo, inclusión social y económica, protege el medio ambiente y fortalece cooperación internacional para hacer frente a todos los desafíos globales de forma integral y colaborativa.

Evaluar el progreso y los resultados de la implementación de la Agenda 2030 en los Estados miembros de la Unión Europea (UE) es un proceso complejo y multifacético, que implica analizar una amplia gama de indicadores y variables en diferentes áreas de desarrollo sostenible, en lo que respecta a los resultados positivos obtenidos.

Algunos aspectos relevantes a considerar en la implementación de la Agenda 2030 de las políticas de los Estados miembros de la UE se encuentra el compromiso político y el marco institucional. Esto implica que muchos países de la UE han demostrado un firme

compromiso político con la implementación de la Agenda 2030, integrándola en sus políticas nacionales y estableciendo estructuras institucionales para coordinar y monitorear el progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Otros aspectos como el avance en la integración de los ODS de los Estados miembros al establecer estrategias de desarrollo nacionales, así como en la alineación de sus políticas sectoriales con los objetivos y metas de la Agenda 2030.

De igual modo, se ha podido observar que los Estados miembros de la UE están desarrollando sistemas de monitoreo y evaluación para medir el progreso hacia los ODS, lo que permite realizar un seguimiento más efectivo de los avances y desafíos en la implementación de la Agenda 2030.

No obstante, se ha de resaltar que, a pesar de los avances realizados, la implementación de estos ODS, se mantienen desafíos como la persistencia de la pobreza y la desigualdad, la degradación ambiental, el cambio climático, el acceso desigual a servicios básicos como la educación y la salud, y la falta de inclusión social y económica para grupos vulnerables. Uno de los principales desafíos o "el punto débil" de la Agenda 2030 es la implementación efectiva de sus objetivos en los Estados miembros pues aún persisten varios obstáculos que dificultan su ejecución exitosa. De entre los aspectos más destacados y pendiente de superar están: la financiación insuficiente pues sigue habiendo una brecha significativa entre las necesidades financieras y los recursos disponibles para implementar los ODS; una capacidad institucional sólida y una coordinación efectiva entre los diferentes niveles de gobierno y los actores involucrados; desigualdades y disparidades que persisten en el acceso a los recursos y oportunidades, tanto dentro de los países como entre ellos; resistencia al cambio y falta de voluntad política por parte de algunos actores, tanto a nivel nacional como internacional.

A pesar de los esfuerzos y los beneficios evidentes de la Agenda 2030, superar los desafíos a los que nos enfrentamos requerirá un compromiso renovado por parte de los Estados miembros, una mayor cooperación internacional y la movilización de recursos para un desarrollo sostenible e integral mediante colaboración activa.

5. POLÍTICAS FISCALES EN LA UE PARA LA CONSECUCIÓN DE LA AGENDA 2030 Y LA PROTECCIÓN DE LOS DDHH A TRAVÉS DE LOS ODS EN EUROPA

Como se ha explicado, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible tiene varias conexiones con la Carta Internacional de los Derechos Humanos, los pactos sociales y políticos, así como las políticas fiscales de la Unión Europea. Estas conexiones se basan en

los principios fundamentales de justicia, equidad, inclusión y respeto a los derechos humanos.

La Agenda 2030 reconoce la interdependencia entre el desarrollo sostenible y el respeto, la protección y la promoción de los derechos humanos. En este sentido, muchos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible se alinean con los derechos consagrados en la Carta Internacional de los Derechos Humanos, incluidos el derecho a la vida, la salud, la educación, el trabajo decente, la igualdad de género, entre otros.

La implementación de la Agenda 2030 requiere el compromiso y la colaboración de múltiples actores, incluidos los gobiernos, la sociedad civil, el sector privado y la comunidad internacional. En este sentido, los pactos sociales y políticos desempeñan un papel crucial al garantizar la participación y la inclusión de todas las partes interesadas en el proceso de toma de decisiones y la implementación de políticas y programas de desarrollo sostenible.

En cuanto al objeto de nuestro estudio, las políticas fiscales de la UE tienen un papel importante en la implementación de la Agenda 2030, ya que pueden utilizarse como herramientas para movilizar recursos financieros, promover la inversión en áreas prioritarias de desarrollo y garantizar una distribución equitativa de la carga fiscal.

Los retos de mejora en relación a las políticas fiscales de la UE en relación con la normativa española pueden incluir varios aspectos que requieren atención y acción para promover una mayor eficacia, equidad y coherencia en el ámbito fiscal de entre ellos: armonización fiscal dentro de la UE (artículo 115 del TFUE), ya que aún existen discrepancias significativas entre los sistemas fiscales de los Estados miembros, pudiendo producirse distorsiones de la competencia, evasiones fiscales y obstáculos para el funcionamiento del mercado único europeo; la lucha contra la elusión y evasión fiscal ya que representan una amenaza para la integridad y equidad del sistema fiscal, así como para la financiación de los servicios públicos y el desarrollo sostenible; transparencia y gobernanza fiscal.

En concreto, la Directiva (UE) 2015/849 del Parlamento Europeo y del Consejo, conocida como la Cuarta Directiva contra el Blanqueo de Capitales, establece disposiciones para mejorar la transparencia en la propiedad efectiva de las empresas y la lucha contra el blanqueo de capitales y la financiación del terrorismo, con el objetivo de promover la confianza en el sistema fiscal y garantizar una distribución equitativa de la carga fiscal; y por último, la coordinación y cooperación entre Estados miembros para abordar los desafíos fiscales transfronterizos y garantizar una aplicación coherente de las normas fiscales a nivel europeo.

En concreto, en cuanto al informe de desarrollo de los ODS para las actuaciones de Europa, en el punto 17 del Informe llamado “Alianzas para lograr los objetivos: Fortalecer los medios de implementación y revitalizar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible”

(página 56) se establece que es esencial conseguir movilizar eficazmente los recursos locales, a través de medidas impositivas, para poder alcanzar los ODS.

Esta eficaz movilización y uso de recursos, enmarcado en principio de propiedad nacional, es vital para la consecución de la protección de los derechos humanos reconocidos a través de los ODS.

Así pues, la evaluación de la carga fiscal es un caballo de batalla importante que habrá que controlar debido a las repercusiones económicas y sociales, sobre todo en los últimos años de convulsiones post crisis económicas que aún arrastramos.

Se indica en el informe que la tasa impositiva media mundial en el Grupo de los 20 fue de un 23% del PIB en 2017 y 18% en economías emergentes. Por otro lado, este informe también nos indica el volumen de gasto público medio, siendo del 64% en las economías del Grupo y del 61% en economías en desarrollo. Esto a nivel mundial se traduce en una disminución de los impuestos en el gasto público pero deberá mejorar y para ello la única vía propuesta por el momento será la movilización de ingresos y gestión correcta a nivel individual e internacional de finanzas públicas.

Como hemos indicado, la solución para conseguir el desarrollo sostenible económico y fuerte, de forma sostenida e incluyente es contar con un sistema de movilización de ingresos que funcione correctamente, para ello habrá que personalizar cada sistema fiscal para armonizarlo a las políticas comunes y todo en un tiempo récord.

En relación a esta solución, la Comisión Europea adoptó un ambicioso paquete de medidas fiscales (Julio 2020) para garantizar la posibilidad de la consecución de la política tributaria de la Unión Europea que así respalde la recuperación económica tras la crisis post pandemia.

El paquete se basa en la equidad y simplicidad, principios básicos de una fiscalidad justa como uno de los principales objetivos establecidos por la Comisión Europea a raíz del establecimiento de la Agenda 2030. Este medio de protección de los derechos humanos a través de los ODS y mediante herramientas fiscales que aborden los diferentes objetivos implica a su vez un medio de protección de los ingresos públicos ya que desempeña un papel básico, primero a la hora de la recuperación de la economía de la UE y segundo para la distribución de medios para la consecución de objetivos a corto y largo plazo.

Básicamente lo que se pretende es impulsar la equidad tributaria reforzando la lucha contra la evasión, elusión y fraude fiscal. Así como hacer más hincapié en el traspaso de información para detener la competencia desleal mediante el aumento de la transparencia fiscal. Promueve también revisión de los sistemas fiscales para conseguir simplificar la normativa y procedimientos de forma que se mejore y facilite el entorno empresarial en el UE. Por ejemplo se prevé eliminar obstáculos fiscales y cargas administrativas a los

contribuyentes en varios sectores de forma que pueda ser más sencillo avanzar para una empresa en el mercado único.

Las iniciativas básicas del paquete propuesto son tres, independientes pero interrelacionadas entre sí para su consecución, tal como se ha indicado y son las siguientes:

- Plan de Acción Fiscal: son veinticinco medidas diferentes para conseguir simplificar la fiscalidad, hacerla más justa y acorde a la economía moderna. Con ello se pretende facilitar la vida y la consecución de obligaciones fiscales a los contribuyentes pues se quiere simplificar todo el proceso desde el registro, acceso información, acción recaudatoria para el pago, incluso verificación de datos y resolución de cuestiones de derecho en procedimientos tributarios. Además, se pretende que los Estados aprovechen el acceso de esta información de datos junto con las nuevas tecnologías para combatir el fraude fiscal y mejorar el cumplimiento normativo para poder reducir así cargas también administrativas para quienes no lo merecen, haciendo más justo el sistema fiscal.
- Cooperación Administrativa: se realiza una propuesta para cooperar en el ámbito de aplicación de la normativa europea en cuanto a transparencia fiscal y a la implementación de esta en las plataformas digitales. Esta nueva proposición garantizará a los Estados el intercambio de información automática sobre ingresos de ventas en plataformas en línea. Reforzando así las normas en ámbito de colaboración para lucha contra fraude fiscal con auditorías fiscales conjuntas.
- Comunicación de buena gobernanza fiscal: basado en promover sobre todo una fiscalidad más justa y limitar la competencia desleal, a priori en la UE y a futuro a nivel global. La Comisión propone con esta mitad del paquete la reforma de los códigos de conducta fiscales para incentivar la lucha contra prácticas perjudiciales para la UE. Se propone mejorar la lista de países que no cooperan con UE en materia de normas fiscales a nivel internacional.

Este paquete fiscal es la primera etapa de la agenda fiscal paralela a la Agenda 2030. Es la primera parte de las medidas de imposición necesarias atacar para poder conseguir la consecución de los ODS y con ello la protección de los derechos humanos.

Es un paquete exhaustivo y ambicioso que la Comisión ha establecido. Además se pretende en la segunda parte, dar un nuevo enfoque a la fiscalidad empresarial para conseguir abordar retos como igualar la imposición, adecuar procesos de nueva economía digital entre otros.

La armonización fiscal que se pretende con esa revisión de los sistemas fiscales de cada miembro, adaptados a la normativa de la UE, es todo un reto sobre todo por las diferencias

existentes tanto en procesos tributarios como en fiscalidad en los diferentes países miembro de la UE. Además estas diferencias hacen que se presenten también en el ámbito político social pues al final, la inversión en consecución de protección de los derechos humanos a través de la consecución de los ODS, se realiza a través de la recaudación de los propios estrados y la distribución de la financiación según los objetivos de recaudación de cada estado para el establecimiento de los presupuestos de la UE.

En cuanto a esta armonización, (Isenbaert, 2010, p. 71) indica que los Estados podrán asumir funciones y objetivos nuevos en cuanto a la armonización fiscal ya que es un poder de aproximación y coordinación de los tributos nacionales de los estados miembros de forma coordinada. Esto nace con la creación del mercado interior en el que se integran por lo que no existía antes con la creación de los Estados constituyentes. Es por tanto, una necesidad “ex novo” en base a unos pilares establecidos en la Comunidad Internacional y se establece la armonización como un vehículo para la consecución de objetivos.

Sin embargo, la construcción de la UE y del mercado interior se erige a partir de los Estados que de común acuerdo la constituyen y siempre dentro del ejercicio de poder dentro del marco jurídico que los legitima para ello. Los tratados constitutivos de la UE, tratados internacionales y los pactos llevados a cabo, es decir, el derecho comunitario derivado se basa en última instancia en las propias Constituciones internas de los Estados que lo conforman pues el carácter supranacional del derecho comunitario no puede reconocer este ordenamiento al margen de las Constituciones de los miembros. (Martín Queral et al., 2013, p 204)

Queda claro que los principios constitucionales nacionales deben ser respetados y en la medida en que esto se produzca, se determinará el alcance de dicha armonización fiscal puesto que la necesidad de hacer efectivo el principio de generalidad en cuanto a la imposición en el marco de varias partes, obliga a adoptar medidas para que el mercado interior pueda ser efectivo para los ciudadanos y los agentes económicos, siempre limitando por supuesto las pérdidas en recaudación por la evasión fiscal. (López Rodríguez, J. 2019, p.E1-E46)

En el primer paquete de medidas relativo al Plan de acción fiscal, se pone de manifiesto la importancia de la lucha contra el fraude y evasión fiscal, siendo este el principal medio de lucha para la consecución de los ODS. Así se pone de manifiesto por parte del Consejo la transcendencia de la fiscalidad dentro de los ODS. Del mismo modo, la importancia en la recaudación tributaria y el establecimiento de políticas fiscales para la consecución de estos objetivos, debe ser a través de la cooperación mundial para así conseguir financiación para redistribuir y ayudar al final a los países en vías de desarrollo y así con ello el alcance de estos también de los ODS y en última instancia, conseguir de forma conjunta la defensa de los DDHH.

Si bien la fiscalidad no es un ODS en sí mismo, es a través de la recaudación tributaria y de las políticas fiscales mencionadas a lo largo de todos los 17 objetivos como se pone de

manifiesto la importancia de esta herramienta para su consecución. (Marcelino Junior, J. 2020.)

En concreto el décimo objetivo para la reducción de la desigualdad entre países, la fiscalidad es la herramienta para mejorar la inspección y regulación así como redistribución. Y principalmente es en el objetivo diecisiete para revitalizar la asociación mundial para el desarrollo sostenible dónde más se aprecia esta herramienta al hablar de inversión extranjera, armonización y redistribución.

En la reunión de la Cumbre de la ONU de Brasil en 2019, se solicitó expresamente combatir la evasión fiscal como herramienta de consecución de los ODS. El objetivo último de la reforma que esto conlleva para los Estados es hacer que esa regularización de las leyes fiscales eviten la instauración de paraísos fiscales que por tanto interfieran con los movimientos financieros y de redistribución ya que si las empresas desplazan partidas a esos territorios, la tributación disminuye produciendo déficit de recaudación y al final redunda en la redistribución para países que necesiten ese desarrollo, impidiendo por tanto la consecución de los ODS.

Por tanto ese es el origen de las medidas fiscales establecidas en el paquete de medidas fiscales de la UE como medio de actuación para la consecución de los ODS a nivel europeo y también implica la aportación de la UE a nivel mundial.

El informe A7-0162/2013 del Parlamento Europeo sobre la lucha contra el fraude fiscal, evasión fiscal y paraísos fiscales establece medidas para combatir estos problemas. Entre otras estas son:

En cuanto a disminuir la brecha fiscal:

- Reducir a la mitad la brecha fiscal para generar un aumento potencial de ingresos fiscales, sin tener que aumentar tipos impositivos.
- Realizar acciones legislativas concretas dentro de los Tratados vigentes para velar por la disminución de la brecha fiscal y mejorar el desarrollo de actividad comercial por las empresas de la UE

En cuanto a la reducción del fraude evasión fiscal:

- Se insta a los Estados a dotar de más recursos técnicos, financieros y humanos a sus administraciones tributarias para mejorar la lucha contra estas lacras corruptivas.
- Solicita mejorar la transparencia para los pagos de impuestos de empresas.

- Se incide en la importancia de una base imponible consolidada común para impuesto de sociedades solicitando a los Estados que estudien la posibilidad de una armonización en este sentido.
- Aumento de la lista de delitos fiscales en aplicación de la Directiva sobre blanqueo de capitales (2013/0025COD). Armonización penal de estos delitos fiscales.
- Solicita la eliminación de las legislaciones nacionales los obstáculos para la cooperación de intercambio de información fiscal.
- Se solicita a la Comisión que se mejore la reglamentación europea en cuanto a la cooperación administrativa de los programas Fiscalis y Aduana aunque es cierto que, en cuanto a esta última, la armonización fiscal si es correcta, efectiva y real (López Rodríguez, J. 2019).
- Destaca necesidad de establecer nuevas estrategias para combatir el fraude del IVA, en particular, el fraude en cascada.
- Se incide en el estudio de la supresión de ventajas fiscales ya que daría margen para realizar amplias reformas orientadas a un sistema fiscal sencillo, comprensible y justo.
- Incide en los tiempos judiciales de lucha para conseguir una reforma de estos, así como revisión de las penas.
- Pide a la Comisión que aborde específicamente el problema de la planificación fiscal agresiva entre los distintos sistemas tributarios de los Estados miembros.
- Se promueve la posibilidad de que la sociedad civil tome parte en las denuncias de casos de fraude fiscal

En cuanto a la lucha contra la elusión fiscal y planificación fiscal agresiva:

- Se incide sobre la necesidad de seguir trabajando sobre la actualización y mejora de los informes para precios de transferencia, la transferencia de beneficios a paraísos fiscales para evitar la doble imposición y por tanto se prevé una revisión de estos convenios de doble imposición.
- Se propone la revisión de la Directiva sobre blanqueo de capitales para que se complemente con la introducción de la obligación de crear registros estatales de

acceso público que contengan información sobre los beneficiarios efectivos de las empresas, los fideicomisos, las fundaciones y otras estructuras jurídicas similares.

- Se prevé mejorar la eficacia del Código de Conducta sobre la fiscalidad de las empresas. Se prevee así mismo un código de conducta para asesores y auditores.
- Se promueve una revisión de la Directiva sobre sociedades matrices y filiales y de la Directiva sobre intereses y cánones, con vistas a revisar y alinear las cláusulas anti abusos de ambas Directivas y a erradicar en la UE la doble no imposición propiciada por el recurso a entidades híbridas e instrumentos financieros;
- Insta de inmediato a instaurar una norma general común contra las prácticas abusivas para evitar así las prácticas de planificación fiscal agresiva y a que incluyan una cláusula en sus convenios de doble imposición para evitar casos de doble no imposición.
- Establecimiento de mecanismos eficientes de recaudación que minimicen la distancia entre los contribuyentes y las autoridades tributarias y maximicen el uso de la tecnología moderna.
- Insta a la Comisión Europea a que regule los flujos financieros que transitan desde los Estados miembros hacia terceros países con fines de elusión fiscal, con el fin de crear un marco fiscal competitivo y equilibrado.
- Insta a la Comisión a tomar medidas respecto de los servicios de planificación fiscal agresiva de las empresas, en particular en el sector de los servicios financieros.
- Solicita un estudio de las diferencias entre los impuestos de los Estados miembros pide a la Comisión que lleve a cabo un análisis pormenorizado de las diferencias que existen en el seno de los Estados miembros entre impuestos.

En cuanto a los paraísos fiscales

- Pide un planteamiento común de la UE con respecto a los paraísos fiscales; adoptando una definición clara.
- Insta a la Comisión a recopilar y crear una lista negra pública europea de paraísos fiscales y sobre todo ir actualizándola. Suspender los convenios con esos territorios de la lista.
- Introducción de un impuesto especial hacia las operaciones en territorios de la lista negra.

- Que se asegure la abolición de las exenciones de las retenciones a cuenta en el caso de personas que no sean residentes fiscales en los territorios incluidos en la lista negra.
- Estudio de medidas de no reconocimiento del estatuto jurídico de empresas creadas en territorios incluidos en la lista negra.
- Aplicación de barreras arancelarias al comercio con países terceros incluidos en la lista negra

Debemos recordar que estas son solo medidas fiscales del paquete de Plan de acción fiscal, además hay otras específicas como se ha indicado de cada objetivo como pueden ser medidas para los impuestos sobre hidrocarburos para combatir el medio ambiente, medidas fiscales para ayudar a la educación a través de subvenciones o medidas para combatir la desigualdad. (Rodríguez Peña, N. 2022, p. 343-357)

6. CONCLUSIONES

En la actualidad, tras el paso de casi la mitad el tiempo hasta la consecución de la Agenda 2030, son muchos los que creen que estos ODS establecidos en la Agenda, pueden no llegar a cumplirse. Existen diversidad de opiniones en cuanto al sustento y financiación de los medios para la consecución. Existen informes de organismos nacionales de países desarrollados que ya indican la imposibilidad de consecución si no se toma realmente una fuerza conjunta en materia fiscal que avale, sustente y determine el cambio real hacia la consecución de estos objetivos pues tras 2015, con la situaciones que el mundo ha vivido en los últimos tiempos es imposible movilizar la cantidad de recursos establecida en su momento. (Alloza, M. et al. 2021).

Otros sin embargo indican que los ODS son una forma de poner de manifiesto las nefastas políticas en desarrollo que se venían haciendo pues se dedicaban a luchar contra las consecuencias sin abarcar las causas del subdesarrollo.

También se consideran ambiciosos los ODS, incluso sus proyectos de desarrollo, a lo largo del presente documento se ha puesto de manifiesto las diferentes opciones que incluso la UE contempla en función de la respuesta común que se dé al avance hacia la consecución de los ODS. Con el estudio de medios para medir el avance de la consecución de los objetivos, se encuentran también problemas ya que algunos se utilizan porcentajes y no valores absolutos, promoviendo una distorsionada realidad y poca transparencia al final.

Sin embargo, a pesar de ello, podemos concluir que los ODS están a medio camino de cumplir algunas de las metas propuestas, como por ejemplo se ha conseguido llevar agua a parte de la población mundial, se está luchando de forma incesante en cuanto a la

erradicación de la igualdad de género, de acceso a medios de salud, educación, aunque como bien se ha indicado, hay un retraso en cuanto otros aspectos como son la crisis ambiental, la fragilidad del sistema ante la armonización y disparidad de regímenes fiscales.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alloza, M., Andrés, J., Burriel, P., Kataryniuk, I., Pérez, J. Vega, L. (2021) “La reforma del marco de gobernanza de la política fiscal de la UNIÓN EUROPEA en un nuevo entorno macroeconómico”. Documentos ocasionales. Banco de España Núm 2121. Recuperado de: <https://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/PublicacionesSerias/DocumentosOcasiones/21/Fich/do2121.pdf>
- Eurostat. (s.f.). Indicadores de Desarrollo Sostenible. Recuperado de: https://health.ec.europa.eu/indicators-and-data/other-indicators_es
- Isenbaert, M. (2010). “EC Law and the Sovereignty of the Member States in Direct Taxation”. IBFD.
- López Rodríguez, J. (2019). La armonización fiscal como poder tributario (y II): Características. Revista de Contabilidad y Tributación. CEF, 441, E1-46.
- Marcelino Junior, J. (2020) “La lucha contra la evasión y fraude fiscal internacional como fuente de financiación del desarrollo sostenible”. Revista de educación y derecho. Número 21. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7388664>
- Martín Queral, J., Lozano Serrano, C., Casado Ollero, G. y Tejerizo López, J. M. (2013). Curso de Derecho financiero y tributario. Tecnos.
- Rodriguez Peña, N. (2022). Un análisis de la fiscalidad española desde una perspectiva de género: reflexiones críticas para la defensa de la igualdad entre mujeres y hombres. Investigaciones feministas. Ediciones Complutense
- <https://www.inmujeres.gob.es/publicacioneselectronicas/documentacion/Revistas/ANALITICAS/DEA0356.pdf>
- Comisión Económica para Europa de las Naciones Unidas (UNECE). (2020). Evaluación de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: La naturaleza compleja y multifacética de la interconexión de los ODS. Recuperado de https://www.unece.org/fileadmin/DAM/oes/disc_papers/ECE_DP_2020-1_es.pdf
- Comisión de asuntos económicos y monetarios. Parlamento Europeo. (2013). Informe sobre la lucha contra el fraude fiscal, la evasión fiscal y los paraísos fiscales. Recuperado de https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-7-2013-0162_ES.html#_section1
- Comisión Europea. (2019). La UE y las Naciones Unidas: objetivos comunes para un futuro sostenible. Recuperado de https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/sustainable-development-goals/eu-and-united-nations-common-goals-sustainable-future_es
- Comisión Europea. (2019). Una Europa sostenible de aquí al 2030. Recuperado de https://commission.europa.eu/publications/sustainable-europe-2030_es
- Comisión Europea. (2017). Libro blanco sobre el futuro de Europa. Reflexiones y escenarios para Europa de los veintisiete en 2025. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=COM:2017:2025:FIN>
- Comisión Europea. (2020). Una fiscalidad justa y sencilla: La Comisión propone un nuevo paquete de medidas que contribuirá a la recuperación y el crecimiento de Europa. Recuperado de https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20_1334

- Gobierno de España. Plan de acción para la implementación de la Agenda 2030. Hacia una estrategia española de desarrollo sostenible. Recuperado de <https://transparencia.gob.es/transparencia/dam/jcr:6e0f06b9-a2e0-44c0-955a-dad1f66c11d7/PLAN%20DE%20ACCI%C3%93N%20PARA%20LA%20IMPLEMENTACI%C3%93N%20DE%20LA%20AGENDA%202030.pdf>
- Ministerio de derechos sociales y agenda 2030. (s.f.). Directrices generales de la estrategia de desarrollo sostenible 2030. Recuperado de https://www.mdsocialesa2030.gob.es/agenda2030/documentos/Directrices_EDS._Accesible.pdf
- Naciones Unidas. (2019). Informe de los objetivos de desarrollo sostenible. Recuperado de https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf?_gl=1*m9pccz*_ga*MjQzMzY3OTk4LjE3MTU3NzI3NDU.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTcxNTg0ODY5OS4zLjEuMTcxNTg0ODcxOS4wLjAuMA..
- Naciones Unidas. (2023). Cumbre sobre los ODS de 2023. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2023/05/un-2023-sdg-summit/>
- Parlamento Europeo. (2023). Protección de los valores del Artículo 2 del Tratado de la Unión Europea. Fichas temáticas sobre la Unión Europea. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/146/la-proteccion-de-los-valores-del-articulo-2-del-tratado-de-la-union-europea>
- Parlamento Europeo. (2013). La política fiscal general. Recuperado de: <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/92/la-politica-fiscal-general>
- Unión Europea. (2023). Derechos humanos y democracia. Promoción y protección de los derechos humanos. https://european-union.europa.eu/priorities-and-actions/actions-topic/human-rights-and-democracy_es
- Unión Europea. (2010). Informe al Consejo Europeo del Grupo de Reflexión sobre el futuro de la UE en 2030. Oficina de publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/media/30761/qc3210249esc.pdf>

Capítulo 37. INNOVACIÓN DOCENTE EN EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO COMO PROYECCIÓN DIRIGIDA AL INGRESO EN LOS DISTINTOS CUERPOS PROFESIONALES DE LA HACIENDA PÚBLICA

José Ortiz Martín

Graduado en Derecho por la Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Cada vez es más frecuente, el hecho de que estudiantes que se encuentran en situación próxima a la finalización del Grado de Derecho, atraídos por las distintas materias que conforman la asignatura de Derecho Financiero y Tributario, se interesen como salida profesional por la estructura de acceso a los Cuerpos de la Hacienda Pública; y en no pocas ocasiones de ese primer “buceo” o aproximación a los temarios y a la conformación de los ejercicios, suele producirse en ellos cierto desánimo cuando se enfrentan a la existencia de ejercicios que se basan en materias que no confluyen en su totalidad con los temarios que sintetizan el proyecto docente universitario de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, o que simplemente no han sido abordadas ni tan siquiera incipientemente por los docentes de este área de conocimiento.

En el presente trabajo, trataremos de esbozar, siquiera con la brevedad que requiere el formato que nos ocupa, una descripción genérica de las materias que conforman la superación de los distintos créditos que conforman, tanto las asignaturas troncales como las optativas que se ofrecen desde los Grados en Derecho de las distintas Universidades en materia tributaria.

Posteriormente realizaremos un acercamiento a los distintos “Cuerpos” que conforman el personal de la Hacienda Pública, dentro de la estructura orgánica en que se dividen sus distintas áreas tributarias, para finalizar, con algunas propuestas de adaptación de la materia tributaria en los actuales estudios del Grado en Derecho, con la finalidad de aproximar el aprendizaje del conocimiento científico-académico con el marco programático que requiere la superación de los procesos selectivos de acceso a la Hacienda Pública.

2. PROPUESTA DOCENTE DE LA ASIGNATURA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO EN EL GRADO DE DERECHO

Desde la adopción del Plan Bolonia en nuestros estudios universitarios y la implementación de los Grados en sustitución de las Licenciaturas, los planes de estudios que ofertan nuestras universidades, han dividido la materia tributaria de una manera generalizada en asignaturas cuatrimestrales, basadas en el estudio de la parte General y de la parte Especial del Derecho Financiero y Tributario como asignaturas obligatorias, complementado ésta con la oferta de otras asignaturas optativas que giran en torno a la Fiscalidad Empresarial.

Así y a título de ejemplo, la Universidad de Jaén, dentro del grado en Derecho, relaciona y aborda dentro de los contenidos de la parte general entre otros: el análisis del concepto y contenido del Derecho Financiero, principios constitucionales, fuentes del Derecho Financiero y Tributario, poder financiero, interpretación y eficacia de las normas, ingresos públicos no tributarios, presupuesto y gasto público, tributos, obligaciones tributarias, elementos esenciales del tributo, extinción de la obligación y garantías del crédito, procedimientos tributarios, entre otros.

Por su parte los contenidos de la parte Especial se centran básicamente en el estudio del concepto y evolución histórica del sistema tributario, Sistema tributario del Estado, Sistema tributario de las Comunidades Autónomas, Sistema tributario de los Entes Locales, Recursos de la Unión Europea.

El desarrollo de esta Parte Especial se sustancia en el análisis integral tanto de la imposición directa como indirecta de nuestro marco jurídico-tributario.

En cuanto a la asignatura optativa de Fiscalidad de la Empresa se centra en el análisis de los tributos que afectan esencialmente al sector empresarial (principalmente al Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, Impuesto de Sociedades, Impuesto sobre el Valor Añadido), así como a los beneficios fiscales, y el procedimientos en relación con el ingreso y la devolución de los tributos.

3. EL ACCESO A LOS CUERPOS DE LA HACIENDA PÚBLICA

Dentro de la conformación de los distintos cuerpos o escalas de la Hacienda Pública, nos centraremos en los de ámbito estatal; en lo referente a los tributos cedidos a las Comunidades Autónomas, en tanto que la gestión y recaudación de los mismos, fue transferida, son éstas las encargadas de promover sus propios procesos selectivos de personal para garantizar el cumplimiento de sus atribuciones.

Antes de describir los requisitos de acceso del personal encargado de velar por el cumplimiento tributario en nuestro Estado, debemos señalar que la Hacienda Pública y mas concretamente la Agencia Estatal de la Administración Tributaria “AEAT” (creada por la Ley de Presupuestos Generales del Estado de 1991, y constituyéndose de manera efectiva el día 1 de enero de 1992), posee un régimen jurídico propio, que le otorga cierta autonomía

en materia presupuestaria y de gestión de personal, siendo la encargada de llevar a cabo la gestión, inspección y recaudación de los impuestos cuya exacción corresponde al Estado; principalmente el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, el Impuesto sobre Sociedades, el Impuesto sobre la Renta de no Residentes, Impuesto sobre el Valor Añadido e Impuestos Especiales.

Para abordar este cometido, la AEAT se dotó del personal necesario para cumplir este mandato, estableciendo distintos procesos selectivos que llevan a cabo la selección de aspirantes a los Cuerpos específicos que se ofertan desde la Administración Tributaria.

Seguidamente, enunciaremos los más relevantes y que conforman casi la totalidad del personal que conforma su plantilla.

- El Cuerpo Superior de Inspectores de Hacienda, al que con carácter general, le corresponde ejercer las tareas directivas de gestión, inspección, ejecución y control, así como el estudio y propuesta de carácter administrativo de nivel superior en el ámbito tributario.
- El Cuerpo Técnico de Hacienda, tiene atribuidas las funciones relativas a la gestión, inspección y recaudación del sistema tributario estatal y del sistema aduanero.
- El Cuerpo de Agentes de la Hacienda Pública, dentro del Cuerpo General Administrativo del Estado, basa sus funciones entre otras, en colaborar con los Técnicos y con los Inspectores en las distintas actuaciones y procedimientos que desarrollan, en relación con la verificación y comprobación tributaria y específicamente realizan planes de controles tributarios, localización e identificación de bienes, seguimientos de embargos entre otros.

Al mismo tiempo dentro de la AEAT existen cuerpos de funcionario más específicos, o especializados:

- Los Inspectores de Aduanas cuya labor se centra en la represión de los delitos e infracciones de contrabando; lucha contra el tráfico de drogas, estupefacientes y sustancias psicotrópicas; así como los delitos relacionados con el blanqueo de capitales, el fraude de los Impuestos Especiales y la persecución de la economía sumergida.
- Los Agentes de Vigilancia Aduanera por su parte, son los encargados del descubrimiento, persecución y represión en todo el territorio nacional, aguas jurisdiccionales y espacio aéreo español de los actos e infracciones de contrabando, y la verificación del cumplimiento de la normativa y restricciones en materia de importación y exportación de mercancías.
- Por último, los Cuerpos Informáticos de Hacienda se ocupan del análisis y la programación de aplicaciones, el apoyo a usuarios, mantenimiento de hardware, instalación de equipos y sistemas, operación de sistemas en centros de datos y apoyo auxiliar en la gestión de sistemas, redes, datos y seguridad.

Todo el personal adscrito a la AEAT desarrolla sus tareas a través de una estructura orgánica que fue aprobada por la Orden 3851/2007 de 10 de diciembre donde se estableció su organización a través de 6 departamentos: Departamento de Gestión Tributaria, Departamento de Inspección Financiera y Tributaria; Departamento de Recaudación;

Departamento de Aduanas e Impuestos Especiales; Departamento de Informática Tributaria y Departamento de Recursos Humanos.

4. ANÁLISIS DEL PROGRAMA DE EJERCICIOS EN LOS PROCESOS SELECTIVOS DE ACCESO A LOS CUERPOS DE LA HACIENDA PÚBLICA.

En relación con el temario propuesto para superar las pruebas selectivas a los Cuerpos de Inspectores de Hacienda del Estado, Cuerpos de Técnicos de Hacienda y Cuerpo de Agentes de la Hacienda Pública, pasamos a describir el primero de ellos:

4.1. Cuerpo de Inspectores de Hacienda del Estado.

El Cuerpo de Inspectores de Hacienda del Estado presenta el siguiente programa publicado en el BOE de 19 de abril de 2024, consta de 5 ejercicios. El temario se divide en: 16 temas de Derecho Civil, 14 temas de Derecho Mercantil, 16 temas de Economía General, 13 temas de Economía de la Empresa, 30 temas de Derecho Constitucional y Administrativo, 22 temas de Hacienda Pública, 16 temas de Sistema Financiero Español, 27 temas de Derecho Financiero y Tributario Español (dividiéndose en dos secciones: 27 temas de procedimientos tributarios y 36 temas de parte especial).

Los ejercicios, todos ellos eliminatorios se distribuyen en:

- Primer ejercicio: Contestar por escrito a un cuestionario de 14 preguntas, de las cuales 7 han de corresponder a Derecho Civil y Mercantil y otras 7 lo serán de Economía General y Economía de la Empresa.
- Segundo ejercicio: Resolución de uno o varios casos prácticos de Contabilidad y Matemáticas Financieras.
- Tercer ejercicio: se divide en dos partes.
 - Primera parte: Resolución de un caso práctico profesional sobre el programa de la Oposición.
 - Segunda parte: Prueba de idioma (Inglés, francés o alemán).
- Cuarto ejercicio: Consistirá en la exposición oral de cuatro temas: dos temas de Derecho Constitucional y Administrativo, un tema de Hacienda Pública y otro tema de Sistema Financiero Español.
- Quinto ejercicio: Consistirá en la exposición oral de tres temas de Derecho Financiero y Tributario Español: parte general y procedimientos tributarios y, parte especial.

4.2. Cuerpo Técnico de Hacienda.

Por su parte el programa de Técnicos de Hacienda se divide en: 32 temas de Derecho Civil y Mercantil, 14 temas de Derecho Constitucional y Administrativo, 16 temas de Procedimientos Tributarios y 22 temas de parte especial, de Derecho Financiero y tributario.

Los ejercicios todos ellos eliminatorios se distribuyen en:

- Primer ejercicio: Constará de dos partes, que se realizarán en la misma sesión. Ambas son obligatorias: una primera parte consistente en la contestación por escrito a un cuestionario de 24 preguntas sobre Derecho Civil, Mercantil y Economía, Derecho Administrativo y Constitucional. Y una segunda parte que tendrá por objeto la evaluación del conocimiento de los idiomas inglés, francés o alemán, se realizará por escrito y sin diccionario.
- Segundo ejercicio: Tendrá por objeto la resolución por escrito de supuestos prácticos de Contabilidad y Matemáticas Financieras.
- Tercer ejercicio: Constará de dos partes a realizar en una única sesión, siendo ambas eliminatorias: una primera parte en la que se responderá por escrito a un cuestionario de 24 preguntas sobre Derecho Financiero y Tributario Español incluyendo la realización de supuestos prácticos, tanto de liquidación de impuestos como de aplicación del Derecho Tributario y una segunda parte de desarrollo por escrito de un tema a elegir de dos extraídos al azar sobre Derecho Financiero y Tributario Español.

4.3. Cuerpo de Agentes de la Hacienda Pública.

Finalmente el programa de Agentes de la Hacienda Pública aprobado en el consta de 2 ejercicios: 7 temas relativos a la Organización del Estado y el funcionamiento de la Administración General del Estado, 5 temas de Derecho Administrativo General, y 25 temas de Organización de la Hacienda Pública y Derecho Tributario.

La fase de Oposición constará de dos ejercicios:

- Primer ejercicio: Consistirá en contestar por escrito a un cuestionario de 100 preguntas sobre todas las materias: Organización del Estado y funcionamiento de la Administración General del Estado, Derecho Administrativo General, Organización de la Hacienda Pública y Derecho Tributario.
- Segundo ejercicio: Consistirá en contestar a un supuesto teórico-práctico relacionado con las materias de Organización de la Hacienda Pública y derecho Tributario.

5. LÍNEAS PROGRAMÁTICAS DE MEJORA EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO PARA UNA MAYOR ADAPTACIÓN A LOS PROCESOS SELECTIVOS DE ACCESO A LOS CUERPOS DE LA HACIENDA PÚBLICA.

Una vez expuestas, tanto la descripción general de las guías docentes que conforman el Grado de Derecho y los programas que desarrollan el acceso a los principales cuerpos que integran el personal de la Hacienda Pública, vamos a abordar la descripción de los puntos de confluencia y aquellos otros en los que cabría incidir desde la óptica docente, para poder abarcar el conjunto de las materias contenidas en los programas de acceso a los distintos procesos selectivos.

En relación con el primero de ellos, el Cuerpo de Inspectores de Hacienda, el de más extenso temario de los descritos, en una primera visión, se observa fácilmente que el conjunto de materias que contiene, se extiende claramente más allá del ámbito tributario, aunque no del ámbito jurídico, dado que existe, además de los temas de Derecho Financiero y Tributario, un gran número de temas de Derecho Constitucional, Civil, Mercantil.

Asimismo y dada la importancia de materializar con pruebas prácticas el conocimiento de los aspirantes, se han incorporado ejercicios de contabilidad y matemática financiera, por lo que en resumen podemos afirmar que nos encontramos ante una oposición dirigida a universitarios que superen distintas disciplinas científicas además del Grado en Derecho, como pueden ser: Grado en Dirección y Administración de Empresas o el Grado en Finanzas y Contabilidad.

Por su parte, del análisis del programa de acceso a Técnicos de Hacienda se repite la misma descripción que con el Cuerpo de Inspectores, observando que se reducen considerablemente el número de temas, pero también al contener ejercicios de contabilidad y matemática financiera favorece que el opositor a priori más preparado pueda venir de distintos Grados y no solo del Grado en Derecho, como ocurre en el supuesto anteriormente descrito.

Finalmente, una visión pormenorizada del programa de acceso a Agentes de la Hacienda Pública nos indica, que es el que mejor se adapta en exclusiva, al área de conocimiento de Derecho Financiero y Tributario, dentro del Grado en Derecho, tanto en su parte teórica como en los conocimientos prácticos que se insertan dentro de las guías docentes de la referida materia. Puesto que el temario que se relaciona en las bases de la convocatoria se puede insertar fácilmente en la materia docente de los cursos académicos.

A partir de aquí, es necesario ofrecer unas propuestas no tanto para modificar el proyecto docente establecido sino para completarlo en aquellas materias que resulten significativas, dentro del temario que contiene el proceso selectivo.

En primer lugar y en relación con los ejercicios prácticos que contienen tanto el proceso selectivo de Inspectores de Finanzas del Estado, como el Cuerpo Técnico de la Hacienda Pública en los que se incide un adecuado conocimiento de la Contabilidad y Matemática Financiera, desde los distintos departamentos tributarios se debieran tomar iniciativas para que, dentro de los temarios de la parte especial del Derecho Financiero y

Tributario, se incorporaran algunos temas que acercaran de manera genérica el conocimiento de la contabilidad a los alumnos, y no sólo por el acercamiento de la asignatura al proceso selectivo de los cuerpos de la Hacienda Pública, sino también porque es difícil sostener que el aprendizaje de impuestos como el IRPF, o el Impuesto sobre Sociedades no requieran un conocimiento previo de las normas contables sobre valoración, amortización de bienes o el simple aprendizaje de la contabilización de asientos y es que como sostenía el profesor García Añoberos: “la actividad financiera, para su comprensión íntegra, requiere una aplicación y un procedimiento multidisciplinar que es una cosa muy distinta de un método (científico) sincrético”.

En segundo lugar, y aunque el programa docente establece la obligatoriedad de clases prácticas, debe establecerse un incremento de los contenidos de las mismas, y no sólo sobre el conocimiento singular de las distintas figuras impositivas que conforman nuestra fiscalidad, sino que se debe proponer un aumento de las prácticas sobre la parte general del Derecho Financiero y Tributario, especialmente de los procedimientos tributarios, dado que dentro de las funciones de los distintos Cuerpos de la Administración Tributaria, la aplicación de los procedimientos tributarios se conforma como uno de los soportes estructurales sobre los que se basa el ejercicio la actividad de los departamentos de Gestión, Inspección, Recaudación y Aduanas.

En tercer y último lugar, partiendo del consenso que podemos sostener, acerca de que la fiscalidad es cambiante dentro de la numerosa promulgación legislativa que se proyecta desde el derecho positivo, la metodología docente debe alejarse de centrar los contenidos sobre aquellas materias que se ven afectadas periódicamente por dichas modificaciones legales, creando los mecanismos necesarios para que el alumno pueda buscar la disposición vigente, en el momento en el que se enfrente a la aplicación de la norma, en un determinado momento, y para un caso concreto.

Capítulo 38. ADAPTACIONES PEDAGÓGICO-DOCENTES DEL GRADO EN DERECHO PARA FACILITAR EL POSIBLE ACCESO DEL ALUMNADO A LA CARRERA JUDICIAL Y FISCAL

José Ortiz Martín

Graduado en Derecho por la Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo esbozar las dificultades que afronta el graduado en Derecho cuando se enfrenta a la preparación de las oposiciones a judicatura, teniendo en cuenta que la metodología y el sistema de aprendizaje de las instituciones jurídicas, utilizado durante la carrera, se opone con la rígida sistematización utilizada en las homogéneas fórmulas, utilizadas durante el periodo de preparación de la oposición.

Deberemos realizar, una breve descripción de los postulados señalados en el Plan Bolonia, que sin duda informan el actual desarrollo de los planes de estudios jurídicos, así como la enumeración y conformación de los distintos ejercicios que conforman la oposición a jueces y fiscales.

Finalmente, ofreceremos unas conclusiones en las que esperamos plantear un supuesto de mejora en los planes de estudios para articular un proyecto, en el que el futuro opositor a judicatura, pudiera encontrarse más orientado con el modelo de aprendizaje que históricamente mantiene las oposiciones a judicatura.

2. CONTENIDO ACTUAL DEL GRADO EN DERECHO

Al margen de que cada departamento universitario de ciencia jurídica, establece sus planes de estudios, debemos afirmar que en todos ellos, existe un hilo conductor común, que muestra una base de confluencias que instrumentan los contenidos aprobados en el Plan Bolonia, que en nuestro derecho interno se plasmó en el Real Decreto 1393/2007 de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.

Básicamente el Real Decreto, trae la eliminación de las Licenciaturas en Derecho, que se sustituye por el Grado en Derecho y el Máster.

Se sustituyen las asignaturas anuales por la superación de 240 créditos que se conforman a lo largo de 4 años, distribuidos en horas presenciales (clases magistrales, practicas, seminarios) y no presenciales (lecturas, preparación casos etc.)

En un plano práctico, lo más importante es la modificación que Bolonia trae, no de los contenidos tradicionales de la enseñanza de la ciencia jurídica, sino de la metodología que el profesorado debe proponer en su sistema de aprendizaje.

3. PROGRAMA Y EJERCICIOS DE LAS OPOSICIONES A LA CARRERA JUDICIAL Y FISCAL

En relación con la disposición actual del programa oficial para superar las oposiciones a la Carrera Judicial y Fiscal, este contiene un total de 328 temas que se estructuran por materias jurídicas. Derecho Constitucional y de la Unión Europea 27 temas; Derecho Civil, 94 temas; Derecho Penal, 64 temas, Derecho Procesal Civil, 59 temas; Derecho Procesal Penal, 40 temas; Derecho Mercantil, 16 temas; Derecho Administrativo y Laboral, 28 temas.

El proceso selectivo se estructura en tres ejercicios eliminatorios.

- El primer ejercicio, consiste en un examen tipo test de 100 preguntas sobre el contenido del programa oficial, en el que se penaliza al opositor las respuestas erróneas con 0,33 puntos y las correctas suman un punto.

En cada pregunta se proponen cuatro respuestas posibles, de las que sólo una de ellas será correcta, con la siguiente distribución:

- 10 preguntas del bloque de Derecho Constitucional y de la Unión Europea,
- 40 preguntas del bloque de Derecho Civil,
- 30 preguntas del bloque de Derecho Penal, y
- 20 preguntas del bloque de Derecho Procesal, (13 de Procesal Civil y 7 de Procesal Penal).

La paradoja de este primer ejercicio, es que para superarlo hay una “nota de corte”, que no se establece a priori sino que varía en cada convocatoria, y depende del número de aspirantes (previamente establecido en la convocatoria), dentro del total; que han de concurrir al segundo ejercicio, y correlativamente, por el nivel que establezcan los opositores en dicho ejercicio.

- El segundo ejercicio eliminatorio se traduce en la exposición oral de 5 temas obtenidos por sorteo por cada opositor, por un tiempo total de una hora, con la siguiente conformación: 1 tema de Derecho Constitucional y de la Unión Europea, 2 temas de Derecho Civil (uno de ellos comprendido entre el número 1 y 46 y otro entre el número 47 y 94 del programa), y otros dos de Derecho Penal (uno comprendido entre el número 1 y 26 del programa, que responden a la parte general

del Derecho Penal y otro entre el número 27 y 64 del programa, que responden a la parte especial del Derecho Penal).

- El tercer ejercicio, también eliminatorio consiste en la exposición oral ante el Tribunal de 5 temas extraídos a la suerte de cada una de las siguientes materias del programa: 2 temas de Derecho Procesal Civil (uno comprendido entre los temas 1 al 30 y otro de los temas 31 al 59), 1 tema de Derecho Procesal Penal, 1 tema de Derecho Mercantil y 1 tema de Derecho Administrativo o Derecho Laboral.

Superados los tres ejercicios teóricos, la materialización del acceso a la Carrera Judicial y Fiscal culmina con la superación del curso de formación que se realiza en la Escuela Judicial de Barcelona (para quienes opten por la Carrera Judicial) y en el Centro de Estudios Jurídicos, en Madrid (para quienes opten por la Carrera Fiscal).

Una vez realizada esta aséptica y breve descripción del programa oficial de oposiciones a la Carrera Judicial y Fiscal, y al objeto de concluir este apartado, debemos abordar unas breves consideraciones sobre la histórica rigidez de las mismas.

En efecto, esta oposición se centra en el dominio memorístico de las materias jurídicas contenidas en el programa oficial, al que además se une la presión de tener que exponer en un tiempo limitado los temas extraídos, por lo que es común, el dicho de que los temas no se exponen sino que se “cantan”, todo ello, dilatado en el tiempo, bajo la “larga y dura” superación del programa, dirigido por jueces o fiscales a modo de tutores-preparadores.

Además, es obligado señalar, que el temario del proceso selectivo se fundamenta históricamente en las materias de Derecho Civil; Penal; Procesal Civil y Procesal Penal, quedando prácticamente fuera del contenido, el derecho del Trabajo y la Seguridad Social, El Derecho Administrativo en sentido amplio o el Derecho Mercantil.

El sistema no ha estado históricamente exento de críticas por aquellos que consideran, debe superarse el anacrónico formato actual de selección, en el que no poseen voz ni voto colectivos e instituciones como los colegios profesionales de la abogacía, la propia universidad o las academias de legislación o jurisprudencia, que podrían aportar otros modelos, que se incorporaran el conocimiento jurídico, a través de la superación de casos prácticos, que abordarían la constatación del conocimiento del opositor, en la identificación del “problema jurídico” y su capacidad para ofrecer respuestas, dentro del marco legal para la resolución del litigio. De esta manera se podría apreciar la capacidad de lógica, de razonamiento, de interacción de las cuestiones jurídicas, así como el equilibrio y moderación de las mismas por parte del opositor.

Se debería establecer una modificación del actual sistema, que ejercitara en el futuro juez o fiscal una capacidad para mostrar su dominio de la argumentación jurídica, lo que supondría una mayor adaptación de los contenidos de los actuales programas docentes universitarios en materia jurídica con el contenido de la oposición. Todo ello complementado con el incentivo para el opositor de recompensarle durante algún plazo temporal, la superación de alguna de las pruebas en que se divide la convocatoria como sucede en otros procesos selectivos.

Sin embargo, el CGPJ que es el Órgano encargado en exclusiva, de la actual conformación del proceso, muestra sus reticencias a que se produzca alguna evolución en el mismo, con sus reiteradas motivaciones basadas en que el modelo actual premia de manera objetiva la cultura del esfuerzo que desgrana la superación del proceso sólo de los mejores y protege de una posible injerencia de sectores políticos o ideológicos en la conformación de los profesionales de la judicatura.

4. PROPUESTAS DE MEJORA EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO PARA AFRONTAR LAS OPOSICIONES A JUDICATURA

Sin duda establecer el Grado en Derecho a un período de cuatro años, ha reducido significativamente el aprendizaje y fijación de los conceptos jurídicos que todo futuro jurista debe dominar para el correcto ejercicio profesional al que debe enfrentarse posteriormente.

Así, se puede constatar la regresión que ha supuesto los nuevos planes académicos, en relación con la enseñanza de las tradicionales instituciones jurídicas, sobre todo, de nuestro derecho privado que históricamente incidían inicialmente, en el estudio y aprendizaje de sus raíces: el Derecho Romano.

Creemos que existe un amplio consenso, si afirmamos que nuestros referentes jurídicos tuvieron unos planes de estudios que les proporcionaron un mayor nivel de aprendizaje conceptual sobre el que fundamentar su ulterior desarrollo de la ciencia jurídica.

El actual opositor a judicatura echa en falta un mayor enfoque de esta circunstancia que le dotaría de una mayor preparación y conocimiento tanto de las instituciones del derecho privado como del derecho público.

Asimismo y dada la relevancia que tiene el dominio del procedimiento jurídico, sobre el que se sustenta la práctica judicial y que conforma una parte relevante del programa de la oposición, se puede comprobar fácilmente que los actuales planes de estudios, abordan el dominio de la materia procesal de manera insuficiente evidenciado por el número de créditos ECTS atribuidos a la misma.

También debemos señalar que dada la importancia del dominio de la expresión oral en estas oposiciones, así como en la formación de un jurista en general, hasta ahora no se ha visto contemplado de manera sustantiva la necesidad de crear dentro de los planes de estudios, un área de conocimiento encargada del preparar al futuro jurista del necesario dominio del lenguaje y exposición jurídica, y en definitiva, de una sólida formación que le acerque a un conocimiento profundo de la estructura del orden jurídico y de las categorías que conforman su eje vertebrador.

No creemos que estas cuestiones deban abordarse con posterioridad a la finalización del Grado, en los numerosos Máster, puesto que a nuestro juicio, todas ellas representan el núcleo y los cimientos de la ciencia jurídica, suponiendo una

contradicción que los mismos se aplacen para una fase ulterior a través de un Master, que debe ser entendido mas como un estudio específico o de desarrollo especializado de una rama del derecho que como un cauce para el dominio y aprendizaje de los pilares formativos de los estudios de derecho.

Entendemos que los planes de estudios actuales, han descuidado la formación de un auténtico “profesional” del derecho, recurriendo en exceso a formar usuarios de cumplimentación de formularios, de técnicas auxiliares en la aplicación de preceptos, alejándose, en definitiva, del “jurista completo”.

5. CONCLUSIONES.

Para concluir, hemos de decir que es necesaria, la coordinación entre los estudios de Grado en Derecho y la propia programación, estructura y criterios de los procesos selectivos para el ingreso en la Carrera Judicial y Fiscal. De esta forma sendos ámbitos habrían de formular modificaciones de forma armónica.

- 1.- Por una parte el actual grado en Derecho, manteniendo las líneas maestras establecidas por el Plan Bolonia, debería presentar un formato con un mayor exigencia en el conocimiento conceptual de la ciencia del derecho, incorporando el aprendizaje tanto del lenguaje como de la exposición jurídica, y reforzando siempre la literalidad empleada por el alumno de los términos jurídicos y de los preceptos legales.
- 2.- En segundo lugar y como concreción al planteamiento formulado anteriormente, la conveniencia de introducir de manera explícita la posibilidad de implementar dentro de los sistemas de evaluación del Grado, el examen oral con la finalidad de evaluar el dominio de conocimiento tanto de la materia como de la argumentación y exposición jurídica, que a la postre también tendrán influencia en el ejercicio en un futuro por el alumno de la Abogacía ante los Órganos Jurisdiccionales, en un proceso que se desarrolla ante estos, no solo por actos procesales escritos, sino también mediante actuaciones orales.
- 3.- Creación de un doble grado relacionado con el Poder Judicial que abordara en un quinto año la formación del opositor a Jueces y fiscales, que resolviera la discrepancia no resuelta entre la obtención del título universitario y la oposición.
- 4.- Como advertimos anteriormente, también es necesario armonizar la propia estructura y contenido de la oposición (anterior al Plan Bolonia), al actual sistema académico, incidiendo en la exigencia de la oralidad y literalidad, y dando mayor protagonismo a la práctica jurídica, como la resolución de casos prácticos u otros formatos que permitan conocer la aptitud del alumno frente a las situaciones cotidianas que un miembro de la Carrera Judicial y Fiscal puede encontrarse.

Capítulo 39. EL ESTUDIO DE LAS INSTITUCIONES DE LA UNIÓN EUROPEA A TRAVÉS DE EXPERIENCIAS DE REALIDAD VIRTUAL

Jonatán Cruz Ángeles

Profesor Contratado Doctor de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Jaén

Este trabajo de investigación es resultado del proyecto "El uso de tecnologías de realidad virtual (RV) para reproducir las instituciones de la Unión Europea (PIMED35_2022249)", financiado por el Plan de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén (PIMED-UJA 2019-2023) de la Universidad de Jaén.

1. INTRODUCCIÓN

En el panorama contemporáneo de la investigación en Relaciones Internacionales, el análisis de las instituciones de la Unión Europea (UE) se destaca como un área de considerable interés y relevancia. La UE, en su calidad de entidad supranacional, desempeña un papel esencial en la gobernanza global, la integración regional y la promoción de la paz y la estabilidad, no sólo en Europa, sino también en el ámbito internacional. No obstante, la comprensión del funcionamiento interno y la dinámica de estas instituciones presenta un desafío significativo debido a su complejidad intrínseca y a la diversidad de actores involucrados.

En este contexto, la tecnología de realidad virtual (RV) surge como una herramienta innovadora con el potencial de transformar la manera en que se estudian y se comprenden las instituciones políticas. La RV proporciona la capacidad de sumergir a los investigadores en entornos tridimensionales virtuales, ofreciendo una experiencia inmersiva que trasciende las limitaciones de los métodos tradicionales de investigación. Esta tecnología permite una interacción directa con representaciones virtuales de las instituciones de la UE, abriendo nuevas perspectivas y oportunidades para analizar su estructura, funcionamiento y procesos de toma de decisiones.

El propósito de este estudio es explorar el uso de la RV como herramienta para el análisis de las instituciones de la Unión Europea. Se examinarán tanto los fundamentos teóricos de la RV como su aplicación práctica en el contexto específico de la investigación en Relaciones Internacionales. Además, se presentará una propuesta concreta basada en el desarrollo de un entorno virtual específico, junto con resultados preliminares que demuestran el potencial de la RV para mejorar nuestra comprensión de las instituciones de la UE y sus implicaciones en la política y la gobernanza europea.

A través de esta investigación, se pretende contribuir al avance del conocimiento en el campo de las Relaciones Internacionales, proporcionando una perspectiva innovadora e interdisciplinaria sobre el estudio de las instituciones políticas. Se espera que los hallazgos y las reflexiones presentadas en este trabajo sirvan como punto de partida para futuras investigaciones en este campo prometedor y emocionante, abriendo nuevas vías para el estudio de las instituciones de la UE.

2. ¿QUÉ ES LA UNIÓN EUROPEA?

La Unión Europea (UE) representa uno de los experimentos más ambiciosos y trascendentales en la historia de la integración regional. Surgida en un contexto de posguerra tras la devastación de la Segunda Guerra Mundial, la visión de una Europa unida emergió como un mecanismo esencial para promover la paz y la prosperidad en un continente que había sido escenario de dos guerras mundiales. El origen de este proceso se remonta a la creación de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA) en 1951, una iniciativa que buscaba fomentar la cooperación económica y prevenir futuros enfrentamientos a través del control compartido de industrias clave. Este primer paso fue seguido por la firma del Tratado de Roma en 1957, que dio lugar a la Comunidad Económica Europea (CEE) y a la Comunidad Europea de la Energía Atómica (Euratom), ampliando el ámbito de la colaboración económica y estableciendo un marco para el desarrollo y la regulación de la energía nuclear.

El Tratado de Fusión de los Ejecutivos de 1965 fue otro hito crucial en este proceso de integración. Este tratado unificó los órganos ejecutivos de la CECA, la

CEE y Euratom, creando una Comisión y un Consejo únicos para las tres comunidades. Esta fusión no sólo racionalizó la administración y la toma de decisiones dentro de la creciente estructura europea, sino que también simbolizó un compromiso más profundo hacia una integración más amplia y coherente.

A lo largo de las siguientes décadas, la UE experimentó varias reformas significativas a sus tratados fundacionales y amplió su membresía de manera considerable. El Acta Única Europea de 1986 fue un paso crucial que revisó el Tratado de Roma, eliminando barreras al comercio y estableciendo el mercado único. Posteriormente, el Tratado de Maastricht de 1992 marcó un punto de inflexión significativo al transformar la Comunidad Económica Europea en la Unión Europea, estableciéndola como una entidad política y económica más amplia y cohesiva. Este tratado fue fundamental para introducir el concepto de la ciudadanía europea, otorgando a los ciudadanos de los Estados miembros derechos y responsabilidades adicionales, como el derecho a votar y presentarse a las elecciones europeas y locales en cualquier país de la UE.

Además, el Tratado de Maastricht estableció los tres pilares de la Unión Europea: el primero, la Comunidad Europea, que abarca las políticas económicas, sociales y ambientales; el segundo, la Política Exterior y de Seguridad Común (PESC), que coordina la acción diplomática y la defensa; y el tercero, la cooperación en justicia y asuntos de interior, que incluye la política de asilo, inmigración y la cooperación judicial en materia penal. Estos pilares reflejan una ambición renovada por consolidar la integración en diversos frentes, promoviendo no sólo la cooperación económica, sino también una colaboración más estrecha en ámbitos cruciales para la estabilidad y seguridad del continente. El Tratado también sentó las bases para la creación de la Unión Económica y Monetaria (UEM), que culminaría en la introducción del euro como moneda única, facilitando el comercio y la movilidad económica entre los Estados miembros. Al promover la cooperación en justicia y asuntos de interior, el Tratado de Maastricht reforzó la capacidad de los Estados miembros para trabajar conjuntamente en la lucha contra el crimen, el terrorismo y otras amenazas transnacionales, subrayando la importancia de un enfoque integrado para abordar los desafíos comunes.

El Tratado de Ámsterdam de 1997 y el Tratado de Niza de 2001 introdujeron reformas adicionales, adaptando las instituciones de la UE para acomodar su creciente número de miembros y mejorar la eficiencia y transparencia de su toma

de decisiones. El Tratado de Lisboa, firmado en 2007 y en vigor desde 2009, es una de las reformas más significativas. Simplificó la estructura de los tratados anteriores, otorgó mayor poder al Parlamento Europeo, introdujo la Iniciativa Ciudadana Europea y creó los puestos de Presidente del Consejo Europeo y Alto Representante de la Unión para Asuntos Exteriores y Política de Seguridad, reforzando la representación y coherencia de la UE en el escenario internacional.

La UE comenzó con seis miembros fundadores: Bélgica, Francia, Alemania, Italia, Luxemburgo y Países Bajos. En 1973, se unieron Dinamarca, Irlanda y Reino Unido, seguidos por Grecia en 1981 y España y Portugal en 1986. La reunificación de Europa tras la Guerra Fría permitió la adhesión de Austria, Finlandia y Suecia en 1995. La expansión más significativa ocurrió en 2004, cuando diez países de Europa Central y del Este se unieron: Chipre, República Checa, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia. En 2007, Rumanía y Bulgaria se unieron, y Croacia completó la más reciente ampliación en 2013. Estas sucesivas ampliaciones y reformas han transformado la UE en una entidad supranacional que abarca 27 Estados miembros, tras la salida del Reino Unido en 2020. La constante evolución y expansión de la UE han reafirmado su papel como un actor clave en la política global, enfrentando desafíos internos y externos mientras busca promover la paz, la prosperidad y la cooperación en Europa y más allá.

3. LAS INSTITUCIONES DE LA UNIÓN EUROPEA

La estructura institucional de la UE ha evolucionado de manera continua para responder a las nuevas realidades políticas y a los desafíos emergentes que se presentan en un mundo cada vez más interconectado y complejo. Desde sus inicios, la UE ha desarrollado un entramado institucional que permite una gobernanza efectiva, inclusiva y representativa de los intereses tanto de los Estados miembros como de sus ciudadanos. Actualmente, las principales instituciones de la UE incluyen el Parlamento Europeo, el Consejo Europeo, la Comisión Europea, el Consejo de la Unión Europea y el Tribunal de Justicia de la Unión Europea. Cada una de estas instituciones desempeña un papel específico y crucial en el proceso de toma de decisiones, influyendo en la elaboración de políticas en áreas tan diversas

como el comercio, la agricultura, el medio ambiente y la promoción y protección de los derechos humanos.

El Parlamento Europeo, con sede en Estrasburgo, Francia, es la única institución de la UE cuyos miembros son elegidos directamente por los ciudadanos de los Estados miembros. Establecido originalmente como una Asamblea Común en 1952 y transformado en el Parlamento Europeo en 1962, ha visto aumentar sus poderes legislativos y presupuestarios a lo largo de los años, especialmente tras la entrada en vigor del Tratado de Lisboa en 2009. El Parlamento Europeo desempeña un papel fundamental en la co-legislación junto con el Consejo de la Unión Europea, revisando y adoptando legislación, así como supervisando otras instituciones de la UE. Actualmente, está compuesto por 705 eurodiputados que representan a los aproximadamente 450 millones de ciudadanos de la UE.

El Consejo Europeo, por su parte, es una institución que reúne a los jefes de Estado o de Gobierno de los Estados miembros, junto con su Presidente y el Presidente de la Comisión Europea. Este organismo no debe confundirse con el Consejo de Europa, que es una organización internacional independiente de la UE. El Consejo Europeo define las orientaciones y prioridades políticas generales de la UE, actuando como un motor estratégico en el desarrollo de la integración europea. Su sede se encuentra en Bruselas, Bélgica, y se reúne al menos cuatro veces al año. El papel del Consejo Europeo se consolidó con el Tratado de Lisboa, que también introdujo la figura del Presidente del Consejo Europeo, elegido por un período de dos años y medio, renovable una vez.

La Comisión Europea, también con sede en Bruselas, es el órgano ejecutivo de la UE. Compuesta por un Colegio de Comisarios, uno por cada Estado miembro, la Comisión es responsable de proponer legislación, implementar decisiones, sostener los tratados y gestionar las políticas cotidianas de la UE. Los Comisarios, incluido el Presidente de la Comisión, son designados por los gobiernos nacionales y deben ser aprobados por el Parlamento Europeo. La Comisión actúa como guardiana de los Tratados de la UE y es responsable de garantizar que las políticas y las leyes se apliquen correctamente en todos los Estados miembros.

El Consejo de la Unión Europea, conocido también como el Consejo de Ministros, es la institución en la que se reúnen representantes con rango ministerial procedentes de los gobiernos de los Estados miembros. Dependiendo del tema en

discusión, diferentes ministros o asimilados participan en las reuniones del Consejo, lo que permite una representación directa de los intereses nacionales en la toma de decisiones de la UE. El Consejo de la Unión Europea comparte con el Parlamento Europeo la responsabilidad de adoptar la legislación de la UE y coordinar las políticas. Sus reuniones se celebran en Bruselas y Luxemburgo, y su presidencia rota entre los Estados miembros cada seis meses.

El Tribunal de Justicia de la Unión Europea, con sede en Luxemburgo, es la máxima autoridad judicial de la UE. Establecido en 1952, garantiza que el derecho de la UE se interprete y aplique de la misma manera en todos los Estados miembros. El Tribunal resuelve disputas legales entre los gobiernos nacionales y las instituciones de la UE, y también puede ser utilizado por individuos, empresas y organizaciones que consideren que sus derechos han sido infringidos por una institución de la UE. El Tribunal de Justicia está compuesto por un juez de cada Estado miembro y es asistido por once abogados generales que emiten opiniones legales sobre los casos presentados ante el Tribunal.

Además de estas instituciones principales, la UE cuenta con varios órganos y agencias que desempeñan funciones específicas dentro del sistema. Los órganos de la UE, como el Banco Central Europeo (BCE) y el Tribunal de Cuentas Europeo, tienen roles especializados. El BCE, con sede en Fráncfort, es responsable de la política monetaria de la zona euro, mientras que el Tribunal de Cuentas, con sede en Luxemburgo, supervisa las finanzas de la UE para garantizar que los fondos se utilicen adecuadamente.

Las agencias de la UE, por su parte, son entidades descentralizadas que gestionan tareas específicas. Entre éstas se incluye la Agencia Europea de Medicamentos (EMA) con sede en Ámsterdam, que evalúa y supervisa medicamentos, y la Oficina Europea de Policía (Europol) con sede en La Haya, que apoya la cooperación policial entre los Estados miembros.

Este entramado institucional, con sus complejas interacciones y mecanismos de equilibrio de poderes, garantiza un proceso de gobernanza inclusivo y representativo. Cada institución, órgano y agencia desempeña un papel indispensable, contribuyendo a una Unión Europea que busca ser efectiva, transparente y democrática. Juntas, estas entidades aseguran que las políticas de la

UE se desarrollen de manera coherente y se apliquen de forma uniforme en todo el territorio europeo, promoviendo la cooperación y el bienestar de sus ciudadanos.

4. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA REALIDAD VIRTUAL

La realidad virtual (RV) es una tecnología innovadora que permite a los usuarios sumergirse en entornos tridimensionales simulados, donde pueden entrar en contacto tanto con objetos como con otros usuarios en tiempo real, de tal modo que imita la interacción en el mundo real. En el corazón de la RV se encuentra la idea de inmersión, que se refiere a la sensación de estar presente y actuar dentro de un mundo generado por ordenador. Esta inmersión se logra mediante el uso de dispositivos de visualización, como cascos o gafas de realidad virtual, que cubren completamente el campo de visión del usuario y lo transportan a un entorno virtual convincente y envolvente.

Uno de los conceptos clave en la realidad virtual es el de presencia, que se refiere a la sensación de estar realmente presente en un lugar virtual, a pesar de estar físicamente en otro lugar. La presencia se logra mediante la combinación de diversos elementos tecnológicos y sensoriales, tales como la calidad gráfica, la interactividad, el sonido espacial y la retroalimentación háptica. Estos elementos trabajan en conjunto para crear una experiencia inmersiva y convincente, logrando que el usuario sienta que está verdaderamente dentro del entorno virtual y no simplemente observándolo desde afuera.

La RV se basa en una serie de principios y técnicas provenientes de diversas disciplinas, incluyendo la informática, la psicología cognitiva, la ingeniería de sistemas y la percepción humana. Entre los principios fundamentales de la RV se encuentran (1) la simulación, (2) la interacción, (3) la inmersión y (4) la telepresencia. La simulación se refiere a la capacidad de crear entornos virtuales que se asemejen a la realidad o incluso que superen las limitaciones del mundo físico, proporcionando escenarios que pueden ser explorados y experimentados de manera interactiva. La interacción es crucial, ya que permite a los usuarios no sólo explorar, sino también manipular objetos virtuales dentro de esos entornos, proporcionando una experiencia dinámica y participativa.

La inmersión es un aspecto central de la RV y es lo que distingue a esta tecnología de otras formas de medios digitales. La inmersión se logra mediante la creación de un entorno virtual convincente que capte la atención del usuario, logrando que este se sienta parte de ese mundo virtual. Esto se consigue a través de gráficos de alta calidad, una representación espacial precisa y la capacidad de responder en tiempo real a las acciones del usuario. La retroalimentación háptica, que incluye la sensación táctil, también juega un papel importante en la inmersión, permitiendo a los usuarios sentir que están tocando y manipulando objetos virtuales.

La telepresencia, por otro lado, se refiere a la sensación de estar presente en un lugar remoto a través de la RV. Esto permite a los usuarios participar en experiencias y actividades que de otra manera no serían accesibles para ellos, como explorar lugares distantes, participar en reuniones virtuales con personas de todo el mundo o realizar tareas en entornos peligrosos sin riesgo físico. La telepresencia expande las posibilidades de la RV, permitiendo una conexión global y facilitando experiencias compartidas a pesar de las barreras geográficas.

Además de los componentes técnicos y sensoriales, la realidad virtual también se beneficia de avances en el *software* y la Inteligencia Artificial (IA), que permiten la creación de entornos virtuales más complejos y realistas. Los algoritmos de IA pueden generar paisajes detallados, personajes virtuales con comportamientos realistas y sistemas de respuesta que adaptan la experiencia virtual a las acciones del usuario en tiempo real. Esto no sólo mejora la sensación de presencia, sino que también permite la personalización de las experiencias, haciendo que cada interacción sea única y adaptada a las necesidades y preferencias del usuario.

La RV tiene aplicaciones en una amplia gama de campos, desde la educación y la formación profesional hasta la medicina y el entretenimiento. En la educación, como en el caso que nos ocupa, permite a los estudiantes explorar entornos históricos o científicos de manera interactiva, enriqueciendo su aprendizaje con experiencias prácticas que serían imposibles en un aula tradicional. En la medicina, la RV se utiliza para simulaciones de cirugía, terapia de rehabilitación y tratamiento de fobias, proporcionando herramientas innovadoras que mejoran la atención al paciente y la formación médica.

Además de la RV es importante mencionar dos conceptos relacionados pero distintos: la realidad aumentada (RA) y la realidad mixta (RM). Mientras que la RV

sumerge completamente al usuario en un entorno digital, la RA superpone elementos virtuales sobre el mundo real, y la RM combina elementos virtuales y reales de manera interactiva para crear una experiencia unificada y dinámica.

La RA es una tecnología que permite superponer objetos virtuales, como imágenes, videos o información, sobre el entorno físico del usuario en tiempo real. Esta superposición crea una experiencia enriquecida que combina lo real y lo virtual, permitiendo a los usuarios interactuar con el mundo físico de nuevas maneras. Por ejemplo, utilizando dispositivos como teléfonos inteligentes, tabletas o gafas especiales, los usuarios pueden ver información adicional sobre edificios históricos, recibir indicaciones de navegación en tiempo real, o disfrutar de juegos que integran elementos virtuales con su entorno físico. La RA se ha utilizado en una variedad de aplicaciones, desde juegos y entretenimiento hasta educación, publicidad y asistencia a profesionales. En el sector educativo, la RA puede traer libros de texto y materiales didácticos a la vida, permitiendo a los estudiantes interactuar con modelos tridimensionales y visualizaciones complejas. Asimismo, la RA puede asistir a trabajadores en su día a día, proporcionando información en tiempo real, mejorando así su eficiencia y precisión, por ejemplo, en tareas de mantenimiento de sistemas.

Por otro lado, la RM combina elementos de la realidad virtual y la realidad aumentada para crear un entorno donde los objetos virtuales interactúan con el mundo real y viceversa. En la RM, los usuarios pueden interactuar con objetos virtuales como si fueran objetos reales, y los objetos reales pueden tener efectos en los elementos virtuales, lo que permite experiencias altamente inmersivas y envolventes. Esta tecnología requiere dispositivos avanzados, como las HoloLens de Microsoft, que utilizan sensores y cámaras para mapear el entorno físico y permitir la integración de objetos virtuales de una manera coherente y natural. La RM se ha utilizado en aplicaciones como el diseño y la visualización arquitectónica, donde los arquitectos y diseñadores pueden visualizar y modificar modelos virtuales en el contexto del espacio físico real. En la capacitación y la simulación, la RM ofrece un espacio idóneo para llevar a cabo entrenamientos muy realistas sin los riesgos asociados a situaciones peligrosas, como la formación de pilotos o la capacitación en respuesta a situaciones de emergencia.

En el contexto de la investigación social y política, la RV ofrece una serie de ventajas y oportunidades. Al permitir a los investigadores crear entornos virtuales

realistas y controlados, la RV ofrece la posibilidad de llevar a cabo experimentos y estudios de campo en condiciones que de otra manera serían difíciles o imposibles de replicar. Por ejemplo, se pueden simular elecciones o debates parlamentarios para estudiar el comportamiento de los votantes o de los legisladores en un entorno controlado. Además, la RV puede ser utilizada como una herramienta para la visualización de datos y la comunicación de resultados de investigación de manera más efectiva y accesible. Los investigadores pueden crear visualizaciones inmersivas que permiten a los espectadores explorar conjuntos de datos complejos en tres dimensiones, facilitando una comprensión más profunda y rápida de los patrones y tendencias.

Tanto la RA como la RM tienen aplicaciones potenciales en el estudio de las instituciones de la Unión Europea. Por ejemplo, podrían utilizarse para crear aplicaciones que superpongan información sobre las instituciones de la UE en tiempo real mientras los usuarios exploran Bruselas, donde se encuentran muchas de estas instituciones. Esto podría facilitar el aprendizaje y la comprensión de la estructura y el funcionamiento de la UE de una manera más interactiva y envolvente. Los visitantes podrían utilizar gafas de RA para recibir información histórica y funcional sobre los edificios del Parlamento Europeo, la Comisión Europea y otras sedes mientras caminan por la ciudad. Esta tecnología también podría ser útil en el contexto educativo, permitiendo a los estudiantes de derecho y ciencias políticas explorar de manera interactiva el entramado institucional de la UE y comprender mejor su funcionamiento.

Además, la RA y la RM podrían utilizarse para simular escenarios políticos y de toma de decisiones en los que los usuarios puedan interactuar con modelos virtuales de las instituciones de la UE y experimentar las implicaciones de diferentes cursos de acción. Esto podría ser especialmente útil para la capacitación de funcionarios públicos, estudiantes y otros interesados en los asuntos de la UE, proporcionando una forma segura y práctica de aprender sobre la política europea y practicar habilidades de negociación y toma de decisiones. Los simuladores de RM podrían recrear sesiones del Consejo Europeo o del Parlamento Europeo, permitiendo a los participantes asumir roles de diferentes países y negociar políticas en tiempo real. Estas experiencias inmersivas no sólo mejorarían la comprensión teórica de los procesos políticos, sino que también desarrollarían habilidades prácticas esenciales para la diplomacia y la gobernanza.

Y es que, la RA y la RM, junto con la RV, representan tecnologías emergentes que tienen el potencial de transformar diversos campos, incluyendo la educación, la investigación y la política. Estas tecnologías no sólo mejoran la interacción y la inmersión en los entornos digitales, sino que también ofrecen nuevas maneras de explorar y comprender el mundo que nos rodea. A medida que estas tecnologías continúan evolucionando y se explotan, sus aplicaciones potenciales seguirán expandiéndose, ofreciendo oportunidades innovadoras para mejorar la formación, la investigación y la toma de decisiones en numerosos contextos.

5. ESTADO DEL ARTE EN EL USO DE REALIDAD VIRTUAL PARA EL ESTUDIO DE INSTITUCIONES POLÍTICAS

En los últimos años, ha habido un creciente interés en el uso de la RV el estudio de las instituciones políticas en todo el Mundo. Esta tendencia se debe a las capacidades únicas de la RV para crear entornos inmersivos y altamente interactivos que pueden simular de manera realista las dinámicas complejas de la Política y la Administración Pública. Si bien este enfoque aún se encuentra en una etapa inicial de desarrollo, se han realizado varios estudios y proyectos piloto que exploran el potencial de la RV para mejorar nuestra comprensión de las estructuras políticas y las dinámicas de toma de decisiones.

Específicamente, en el contexto de la UE, ya se han llevado a cabo varios proyectos piloto que utilizan la RV para simular entornos políticos y administrativos. Por ejemplo, se han creado aplicaciones de RV que permiten a los usuarios explorar virtualmente los edificios y las salas de reuniones de las instituciones de la UE, como el Parlamento Europeo y la Comisión Europea. Estas aplicaciones proporcionan una experiencia inmersiva que permite a los usuarios familiarizarse con la disposición física de estas instituciones y visualizar cómo se llevan a cabo las reuniones y los debates en su interior. Al caminar virtualmente por los pasillos del Parlamento Europeo o asistir a una sesión plenaria simulada, los usuarios pueden obtener una comprensión más profunda de los procesos legislativos y administrativos que guían el funcionamiento de la UE.

Además, se han desarrollado aplicaciones de RV que simulan escenarios políticos y de toma de decisiones en el contexto de la UE. Estas aplicaciones

permiten a los usuarios asumir roles específicos, como el de un eurodiputado o un funcionario de la Comisión Europea, y participar en simulaciones de debates y negociaciones sobre temas de actualidad. Estas simulaciones pueden ser extremadamente útiles para comprender cómo funcionan las instituciones de la UE en la práctica y para explorar los desafíos y oportunidades asociados con la toma de decisiones políticas a nivel europeo. Por ejemplo, una simulación podría permitir a los usuarios debatir una nueva propuesta legislativa sobre el cambio climático, experimentando de primera mano las complejidades y compromisos necesarios para alcanzar un consenso.

Más allá del territorio de los Estados miembros de la UE, también se han realizado estudios y proyectos que utilizan la RV para estudiar otras instituciones políticas, como el Congreso de los Estados Unidos o el Parlamento Británico. En estos estudios, se han utilizado entornos virtuales para recrear con precisión los espacios físicos y los procedimientos de estas instituciones, permitiendo a los investigadores y al público en general explorar y comprender mejor sus estructuras y procesos. Por ejemplo, una simulación de una audiencia del Congreso de los Estados Unidos podría permitir a los usuarios observar cómo se desarrollan las discusiones legislativas, quiénes son los actores clave y cuáles son las etapas críticas en la aprobación de una determinada ley.

Estos estudios han demostrado el potencial de la RV para proporcionar nuevas perspectivas sobre la estructura y el funcionamiento de estas instituciones, así como para mejorar la participación y la comprensión pública de la política. La capacidad de la RV para crear entornos interactivos y atractivos puede ayudar a desmitificar los procesos políticos, haciendo que sean más accesibles y comprensibles para una audiencia más amplia. Además, la RV puede servir como una herramienta educativa poderosa, permitiendo a estudiantes de ciencias políticas y relaciones internacionales experimentar directamente los procesos que estudian en sus cursos.

Si bien es cierto que aún se encuentra en sus primeras etapas, el uso de la RV para el estudio de las instituciones políticas muestra un gran potencial para transformar la forma en que comprendemos y nos involucramos con la política. Al proporcionar experiencias inmersivas y participativas, la RV puede ayudar a superar las barreras de acceso y comprensión que a menudo limitan la participación pública en los asuntos políticos. Muchos estudiantes encuentran difícil entender los complejos procedimientos parlamentarios o las intrincadas negociaciones

diplomáticas, pero al experimentar estos procesos en un entorno virtual, pueden obtener una comprensión más clara y directa.

Asimismo, la RV ofrece nuevas herramientas y enfoques para la investigación académica en el campo de la ciencia política y las relaciones internacionales. Los investigadores pueden utilizar simulaciones de RV para probar teorías y modelos sobre el comportamiento político y la toma de decisiones en un entorno controlado. Por ejemplo, pueden crear escenarios de crisis internacionales y observar cómo reaccionan los participantes, lo que puede ofrecer valiosas ideas sobre la dinámica de la política global y las estrategias de resolución de conflictos. También pueden utilizar la RV para recopilar datos cualitativos detallados sobre las experiencias y percepciones de los usuarios en diferentes escenarios políticos.

Además, la RV también tiene el potencial de mejorar la formación y el desarrollo profesional de los funcionarios públicos y otros actores políticos. Mediante el uso de simulaciones de RV, los profesionales pueden practicar sus habilidades en un entorno seguro y controlado, enfrentándose a situaciones difíciles y desafiantes sin las consecuencias reales que estas implicarían. Esto puede ser especialmente útil en áreas como la diplomacia, donde la capacidad de negociar y resolver conflictos de manera efectiva es crucial.

6. PREPARACIÓN DE ESPACIOS VIRTUALES

Para llevar a cabo nuestro estudio sobre las instituciones de la Unión Europea utilizando RV, nos enfrentamos a la tarea crucial de elegir la plataforma más adecuada para nuestras necesidades de investigación. Durante nuestro proceso de evaluación, consideramos varias opciones de plataformas de RV, cada una con sus propias ventajas e inconvenientes, evaluando aspectos como la calidad gráfica, la inmersión, la facilidad de uso, la accesibilidad y el coste de desarrollo y mantenimiento del espacio virtual.

En un primer momento, consideramos la plataforma *Oculus Rift*, reconocida por su alta calidad gráfica y su capacidad para proporcionar una experiencia inmersiva superior. La tecnología de *Oculus Rift* permite una interacción detallada con el entorno virtual, lo que podría ser ideal para crear simulaciones precisas de las

instituciones de la UE. Sin embargo, encontramos que el uso de *Oculus Rift* está limitado a dispositivos específicos y requiere *hardware* adicional, como sensores y controladores específicos, lo que podría dificultar la accesibilidad para algunos participantes y aumentar significativamente los costos de implementación. Además, la necesidad de *hardware* adicional implica una logística más compleja y una mayor posibilidad de fallos técnicos, lo cual es un inconveniente para estudios a gran escala.

Otra opción que evaluamos fue la plataforma *HTC Vive*, que también ofrece una experiencia de RV de alta calidad y es compatible con una variedad de dispositivos. *HTC Vive* es conocida por su excelente seguimiento espacial y su capacidad para proporcionar una experiencia inmersiva comparable a la de *Oculus Rift*. No obstante, el proceso de configuración y calibración de *HTC Vive* resultó ser más complejo en comparación con otras opciones. La necesidad de calibrar manualmente los sensores y ajustar la configuración para cada usuario podría generar dificultades técnicas y logísticas durante la implementación del estudio, además de requerir un tiempo considerable para cada sesión, lo que no es ideal para un entorno de investigación donde la eficiencia es crucial.

Evaluamos también plataformas como *PlayStation VR*, que ofrece una experiencia de RV más accesible y asequible, aunque con limitaciones en cuanto a la calidad gráfica y la inmersión comparadas con *Oculus Rift* y *HTC Vive*. *PlayStation VR* es más fácil de configurar y utilizar, lo que la hace atractiva para estudios con participantes menos familiarizados con la tecnología. Sin embargo, sus limitaciones técnicas podrían afectar la calidad de las simulaciones necesarias para nuestro estudio sobre las instituciones de la UE.

Finalmente, nos decantamos por *Spatial*, una plataforma de metaverso que ofrece una combinación única de experiencia inmersiva, colaboración en tiempo real y facilidad de uso. En el contexto de nuestro estudio, un metaverso se refiere a un entorno virtual persistente y compartido donde múltiples usuarios pueden interactuar entre sí y con objetos virtuales en tiempo real. *Spatial* destaca por su accesibilidad desde diferentes dispositivos, incluidos no sólo visores de RV, sino también computadoras y dispositivos móviles, lo que aumenta considerablemente la accesibilidad para los participantes.

Hemos elegido *Spatial* como la plataforma para nuestro estudio por varias razones de gran calado. En primer lugar, *Spatial* ofrece una experiencia inmersiva y

envolvente que permite a los usuarios sentirse como si estuvieran realmente presentes en el entorno virtual. Esto es crucial para nuestro estudio, ya que queremos proporcionar a los participantes una experiencia lo más realista posible al explorar y estudiar las instituciones de la UE. Además, *Spatial* ofrece una serie de herramientas y características que son especialmente útiles para nuestro propósito. Por ejemplo, la capacidad de crear salas de reuniones virtuales y compartir documentos y archivos en tiempo real facilita la colaboración y la comunicación entre los participantes. Esto nos permitirá simular con mayor precisión los procesos de toma de decisiones y la dinámica política en el contexto de la UE.

En cuanto al diseño específico de cómo vamos a estudiar las instituciones de la UE en este entorno, planeamos crear una serie de escenarios y simulaciones que representen situaciones políticas y administrativas reales en el contexto de la UE. Por ejemplo, podríamos recrear una sesión plenaria del Parlamento Europeo, donde los participantes asuman el papel de eurodiputados y participen en debates y votaciones sobre temas de actualidad. Además, podríamos simular reuniones del Consejo Europeo o la Comisión Europea, donde los participantes asuman el papel de representantes de los Estados miembros o funcionarios de la UE y discutan y negocien políticas y decisiones clave. Estas simulaciones nos permitirán estudiar cómo funcionan realmente las instituciones de la UE en la práctica y explorar los desafíos y oportunidades asociados con la toma de decisiones políticas a nivel europeo.

El espacio que hemos creado en *Spatial* está diseñado para maximizar la inmersión y la interactividad. Los usuarios pueden desplazarse por entornos virtuales que recrean fielmente las salas de reuniones y los edificios emblemáticos de las instituciones de la UE. Por ejemplo, al entrar en una simulación del Parlamento Europeo, los participantes encontrarán una representación detallada del hemiciclo, con asientos asignados, áreas de debate y sistemas de votación interactivos. Además, hemos integrado elementos como pantallas virtuales para presentaciones, herramientas de anotación colaborativa y modelos tridimensionales de documentos legislativos, que permiten a los usuarios interactuar con el material de estudio de una manera práctica y directa.

El diseño e implementación de nuestra plataforma de RV utilizando *Spatial* nos permitirá llevar a cabo un estudio innovador y detallado sobre las instituciones de la UE. Al proporcionar una experiencia inmersiva y colaborativa, esperamos

obtener nuevas perspectivas y conocimientos sobre el funcionamiento interno y la dinámica de toma de decisiones de la UE, lo que a su vez contribuirá al avance del conocimiento en el campo de las relaciones internacionales y la ciencia política. El uso de *Spatial*, con su capacidad para facilitar una interacción fluida y su accesibilidad desde múltiples dispositivos, asegura que nuestro estudio sea inclusivo y eficiente, permitiendo una participación amplia y un análisis profundo de los procesos políticos y administrativos en la Unión Europea.

7. PRESENTACIÓN DE ESPACIOS Y EJERCICIOS

Las aplicaciones prácticas de nuestra plataforma de RV para el estudio de las instituciones de la UE son diversas y prometedoras. Hemos implementado una serie de simulaciones y escenarios utilizando la plataforma de metaverso *Spatial*, con el objetivo de explorar cómo esta tecnología puede mejorar la comprensión de las instituciones políticas europeas y sus procesos de toma de decisiones.

En nuestra asignatura "Instituciones y Derecho de la Unión Europea", hemos desarrollado varios espacios virtuales específicos que permiten a los estudiantes interactuar de manera inmersiva con los entornos y procedimientos de la UE. Estos espacios han sido diseñados para proporcionar una experiencia educativa rica y realista, facilitando una comprensión profunda y práctica de cómo funcionan las instituciones europeas.

Uno de los espacios más destacados que hemos creado es una réplica virtual del hemicycle del Parlamento Europeo. En este entorno, los estudiantes pueden asumir el rol de eurodiputados y participar en debates y votaciones sobre temas actuales. La simulación incluye la asignación de asientos, el uso de micrófonos virtuales para intervenir en los debates y un sistema de votación que refleja fielmente los procedimientos parlamentarios reales. Este espacio permite a los estudiantes experimentar la dinámica de un debate parlamentario, interactuar con sus compañeros como si fueran miembros del Parlamento y tomar decisiones importantes a través de un proceso de votación simulado. Esta actividad se introduce en la cuarta semana del curso, coincidiendo con el tema sobre el funcionamiento del Parlamento Europeo.

Otro espacio desarrollado es la sala de reuniones del Consejo Europeo, donde los estudiantes pueden representar a los jefes de Estado o de Gobierno de los Estados miembros de la UE. Aquí, se discuten y negocian políticas clave, permitiendo a los participantes experimentar de primera mano la complejidad de alcanzar consensos en un foro multinacional. Este espacio está equipado con herramientas para la presentación de propuestas, la realización de debates y la votación sobre decisiones cruciales. La simulación de las reuniones del Consejo Europeo se utiliza en la sexta semana del curso, durante el tema sobre la toma de decisiones intergubernamentales.

Además, hemos creado una simulación de la Comisión Europea, donde los estudiantes pueden desempeñar el papel de comisarios europeos y funcionarios de alto nivel. En este entorno, los participantes pueden proponer, discutir y aprobar reglamentos y directivas, gestionando los desafíos administrativos y políticos asociados con la gobernanza de la UE. Esta experiencia se complementa con herramientas para la redacción y revisión de documentos legislativos, así como con mecanismos para la colaboración y la toma de decisiones en tiempo real. Esta simulación se introduce en la octava semana del curso, al tratar el tema sobre la Comisión Europea y su papel ejecutivo.

Para complementar estos entornos, hemos preparado una serie de ejercicios interactivos diseñados específicamente para nuestros alumnos. Estos ejercicios no sólo ayudan a los estudiantes a comprender las dinámicas internas de las instituciones europeas, sino que también desarrollan sus habilidades de negociación, liderazgo y trabajo en equipo.

Uno de los ejercicios incluye la simulación de una crisis económica en la que los estudiantes deben negociar un paquete de rescate financiero. Este ejercicio se lleva a cabo en la décima semana del curso, en el tema sobre la política económica y monetaria de la UE. Los estudiantes, actuando como ministros de finanzas de los Estados miembros, deben debatir y acordar un paquete de medidas para abordar una crisis financiera, considerando factores como la sostenibilidad fiscal, la solidaridad europea y las implicaciones políticas.

Otro ejercicio es un escenario de crisis migratoria donde los estudiantes deben coordinar una respuesta humanitaria y de seguridad. Este ejercicio se desarrolla en la duodécima semana del curso, dentro del tema sobre la política de inmigración y

asilo de la UE. Los estudiantes, en el papel de comisarios de la UE y representantes de agencias humanitarias, deben diseñar e implementar un plan de acción para gestionar una afluencia masiva de refugiados, abordando aspectos como la distribución equitativa de los refugiados, la protección de los derechos humanos y la cooperación con terceros países.

La reacción de los alumnos al plantearles el proyecto de RV fue inicialmente mixta. Mientras que muchos estudiantes estaban entusiasmados con la oportunidad de utilizar tecnología avanzada para mejorar su comprensión de las instituciones de la UE, otros mostraron cierta resistencia, especialmente aquellos menos familiarizados con las tecnologías de la información y la comunicación. Entendemos que dicha resistencia puede deberse a la falsa percepción de que la tecnología de RV es extremadamente compleja o a una falta de confianza en su capacidad para manejar nuevas herramientas tecnológicas.

8. RESULTADOS PRELIMINARES

El *feedback* que hemos recibido de los estudiantes tras participar en estas experiencias inmersivas ha sido extremadamente positivo. Muchos han destacado la claridad con la que han podido entender los procesos de toma de decisiones y la estructura institucional de la UE gracias a la RV. Los comentarios reflejan cómo se han concienciado acerca de cómo la tecnología ha transformado su proceso de aprendizaje.

Un estudiante comentó:

"La experiencia de estar 'dentro' del Parlamento Europeo y participar en un debate ha sido increíblemente educativa. Realmente sentí que estaba allí y pude comprender mejor cómo se desarrollan las políticas europeas."

Esta declaración subraya la capacidad de la RV para crear una sensación de presencia y realidad que es difícil de lograr con métodos educativos tradicionales. Y es que, los estudiantes pueden experimentar de primera mano la dinámica de las discusiones parlamentarias, lo que les permite internalizar conceptos complejos a través de la práctica interactiva.

Otro alumno señaló:

"Las simulaciones de crisis me han permitido ver la complejidad de las decisiones que deben tomar los líderes europeos. Supuso todo un desafío, pero también ha sido muy gratificante."

Este tipo de retroalimentación destaca cómo las simulaciones no sólo enseñan sobre la estructura de la UE, sino que también desarrollan habilidades críticas como la resolución de problemas, la negociación y la toma de decisiones bajo presión.

No obstante, también hemos identificado varios aspectos que podemos mejorar de cara a los próximos cursos académicos. En primer lugar, planeamos aumentar el nivel de detalle y realismo de nuestras simulaciones, incorporando más datos en tiempo real y ampliando los escenarios para cubrir una gama más amplia de situaciones políticas. Esto permitirá a los estudiantes enfrentar una mayor variedad de desafíos y adaptarse a circunstancias cambiantes, mejorando aún más su preparación para situaciones reales.

Asimismo, trabajaremos en mejorar la interactividad de los entornos, permitiendo a los estudiantes personalizar más sus avatares y roles, y facilitando una mayor colaboración entre ellos a través de herramientas de comunicación más avanzadas. La personalización ayudará a los estudiantes a sentirse más conectados con sus roles, aumentando su compromiso y participación. Las herramientas de comunicación mejoradas facilitarán la colaboración en tiempo real, permitiendo discusiones más fluidas y efectivas.

Otra área de mejora es la inclusión de módulos de formación previos a las simulaciones, donde los estudiantes puedan familiarizarse con el uso de la tecnología RV y con los procedimientos específicos de cada institución antes de participar en los ejercicios. Estos módulos de formación iniciales garantizarán que todos los estudiantes, independientemente de su familiaridad con la tecnología, se sientan cómodos y preparados para aprovechar al máximo las simulaciones. Esto no sólo mejorará la eficiencia de las sesiones, sino que también reducirá la ansiedad tecnológica que algunos estudiantes pueden experimentar.

También planeamos recopilar y analizar más datos sobre el rendimiento de los estudiantes y su participación en las simulaciones para ajustar y mejorar

continuamente el diseño de nuestros programas. Utilizaremos métricas detalladas para evaluar cómo los estudiantes interactúan con los entornos virtuales, qué desafíos enfrentan y qué áreas necesitan más apoyo. Este enfoque basado en datos nos permitirá personalizar las experiencias de aprendizaje para satisfacer mejor las necesidades individuales de los estudiantes.

En cuanto a los resultados de las encuestas realizadas a nuestros 75 alumnos, los datos reflejan un impacto significativo de esta experiencia en su comprensión y apreciación de las instituciones de la UE. Un 92% de los estudiantes afirmó que las simulaciones en RV mejoraron su entendimiento de los procesos políticos europeos, mientras que un 87% señaló que la experiencia les ayudó a desarrollar habilidades prácticas importantes, como la negociación y la toma de decisiones. Estos resultados demuestran que las simulaciones no sólo son efectivas para enseñar contenido teórico, sino que también son herramientas valiosas para el desarrollo de competencias prácticas.

Además, un 95% de los participantes expresó que les gustaría ver más uso de tecnologías inmersivas en otras áreas de sus estudios. Este fuerte apoyo sugiere que los estudiantes ven un gran valor en las experiencias de aprendizaje inmersivo y están interesados en explorar cómo estas tecnologías pueden mejorar su educación en general.

Por todo lo anterior, podemos concluir que el uso de la realidad virtual en nuestro curso sobre las instituciones y el derecho de la UE ha proporcionado a los alumnos una experiencia educativa rica y dinámica. Las simulaciones inmersivas no sólo han facilitado una mejor comprensión teórica de las instituciones europeas, sino que también han ofrecido una plataforma para el desarrollo de habilidades prácticas cruciales. Estas habilidades incluyen la negociación, la toma de decisiones estratégicas, la colaboración en equipo y la capacidad de adaptarse a situaciones complejas y cambiantes.

A medida que continuamos refinando y mejorando nuestras herramientas y métodos, esperamos seguir aportando valor significativo a la educación de nuestros estudiantes y contribuir al avance del conocimiento en el campo de las relaciones internacionales y la ciencia política. Con el tiempo, planeamos expandir nuestras simulaciones para incluir más escenarios y roles, así como integrar nuevas tecnologías emergentes que puedan ofrecer aún más posibilidades educativas.

Nuestro objetivo final es crear un entorno de aprendizaje que prepare a los estudiantes no sólo para comprender el mundo político en el que vivirán y trabajarán, sino también para influir y mejorar ese mundo a través de sus acciones y decisiones informadas.

9. CONCLUSIONES

El presente estudio sobre el uso de la RV para el análisis de las instituciones de la UE ha permitido vislumbrar un vasto potencial para la integración de tecnologías inmersivas en la enseñanza y la investigación de las Ciencias Políticas y las Relaciones Internacionales. Las conclusiones derivadas de esta investigación no sólo reafirman la utilidad de la RV en el ámbito educativo, sino que también sugieren nuevas direcciones para el desarrollo futuro de metodologías pedagógicas y de investigación.

En primer lugar, es evidente que la RV ofrece una capacidad única para transformar la manera en que los estudiantes y los investigadores interactúan con los conceptos y las estructuras políticas. La posibilidad de sumergirse en entornos tridimensionales y de interactuar con representaciones precisas de las instituciones de la UE crea un escenario de aprendizaje que es a la vez práctico y profundamente inmersivo. Este nivel de interacción facilita una comprensión más intuitiva y detallada de los procesos de toma de decisiones, las dinámicas internas y las complejidades administrativas que caracterizan a estas instituciones. Los estudiantes no sólo aprenden sobre las instituciones de la UE de manera teórica, sino que también experimentan de primera mano cómo operan en la práctica, lo que enriquece significativamente su comprensión y retención del conocimiento.

El impacto positivo de la RV en la educación también se refleja en la retroalimentación de los estudiantes, quienes han destacado la claridad y el realismo que esta tecnología aporta a su proceso de aprendizaje. La capacidad de participar en debates, votaciones y simulaciones de crisis dentro de un entorno virtual ha permitido a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas críticas como la negociación, la resolución de problemas y la toma de decisiones bajo presión. Estas competencias son esenciales para cualquier profesional en el campo de las relaciones

internacionales y la ciencia política, y la RV ofrece una plataforma ideal para su desarrollo de manera segura y controlada.

Asimismo, la RV ha demostrado ser una herramienta poderosa para superar algunas de las barreras tradicionales en la educación política, tales como la falta de acceso directo a entornos políticos reales y la dificultad para comprender procedimientos complejos sólo a través de la lectura o la observación. La inmersión en entornos virtuales permite a los estudiantes observar y participar en procesos políticos que de otra manera estarían fuera de su alcance, proporcionando una perspectiva interna que es invaluable para su formación académica y profesional. Esta tecnología también facilita una mayor accesibilidad, permitiendo a estudiantes de diferentes partes del mundo experimentar y aprender sobre las instituciones de la UE sin las limitaciones geográficas y logísticas.

La investigación también sugiere que la RV puede jugar un papel crucial en la modernización de los métodos pedagógicos en las ciencias políticas. La tradicional dicotomía entre teoría y práctica puede ser efectivamente abordada mediante el uso de simulaciones virtuales que integren ambos aspectos de manera fluida. Los entornos de RV permiten a los estudiantes aplicar teorías políticas en situaciones simuladas, observar los resultados de sus decisiones y ajustar sus enfoques en tiempo real, lo que facilita un aprendizaje más dinámico y adaptativo.

Otro aspecto importante que emerge de este estudio es la necesidad de continuar desarrollando y perfeccionando las tecnologías y metodologías de RV para maximizar su impacto educativo. La creación de escenarios más detallados y realistas, la incorporación de datos en tiempo real y la mejora de las herramientas de interacción y personalización son pasos necesarios para mantener la relevancia y la eficacia de estas tecnologías. La formación previa de los estudiantes en el uso de la RV y en los procedimientos específicos de las instituciones de la UE es crucial para garantizar que puedan aprovechar al máximo las simulaciones y minimizar la resistencia inicial que algunos puedan experimentar debido a la novedad de la tecnología.

La recopilación y el análisis de datos sobre el rendimiento de los estudiantes en entornos de RV también se presentan como áreas de gran importancia para el avance de esta metodología. Mediante la evaluación detallada de cómo los estudiantes interactúan con los entornos virtuales, los desafíos que enfrentan y las áreas en las

que necesitan más apoyo, los educadores pueden personalizar y ajustar continuamente sus programas para satisfacer mejor las necesidades individuales de los alumnos. Este enfoque basado en datos no sólo mejorará la eficacia de las simulaciones de RV, sino que también proporcionará *insights* valiosos para la investigación en pedagogía y tecnología educativa.

La positiva acogida de las tecnologías de RV por parte de los estudiantes también sugiere un camino prometedor para la expansión de estas herramientas a otros campos de estudio o disciplinas. La RV puede ser utilizada para enriquecer el aprendizaje en una variedad de disciplinas, desde la historia y la economía hasta la biología y la ingeniería, proporcionando a los estudiantes experiencias inmersivas que complementen y amplíen su comprensión teórica de los temas estudiados. La integración de tecnologías inmersivas en el currículo puede transformar el enfoque educativo, promoviendo un aprendizaje más activo y participativo que involucra a los estudiantes de manera más completa y significativa.

En el ámbito de la investigación académica, la RV abre nuevas oportunidades para el análisis y la experimentación. Los investigadores pueden utilizar entornos virtuales para simular y estudiar fenómenos políticos de una manera que no es posible con métodos tradicionales. Por ejemplo, las simulaciones de crisis internacionales o las negociaciones diplomáticas pueden proporcionar datos empíricos sobre el comportamiento y las estrategias de los actores involucrados, ofreciendo insights que pueden informar teorías y modelos más precisos de la dinámica política. La capacidad de realizar estudios de campo en entornos virtuales controlados también permite a los investigadores probar hipótesis y explorar escenarios alternativos sin las limitaciones y los riesgos asociados con el trabajo de campo en el mundo real.

Además, la RV tiene el potencial de mejorar la formación y el desarrollo profesional de los funcionarios públicos y otros actores políticos. Mediante el uso de simulaciones de RV, los profesionales pueden practicar sus habilidades en un entorno seguro y controlado, enfrentándose a situaciones difíciles y desafiantes sin las consecuencias reales que estas implicarían. Esto es especialmente útil en áreas como la diplomacia, donde la capacidad de negociar y resolver conflictos de manera efectiva es crucial. La formación en RV puede proporcionar una preparación más completa y realista para los desafíos del mundo real, mejorando la competencia y la confianza de los profesionales en sus roles.

Por añadidura, conviene destacar que la experiencia de implementar y utilizar tecnologías de RV en la educación y la investigación sobre las instituciones de la UE también ha resaltado la importancia de la colaboración interdisciplinaria. El desarrollo de entornos virtuales realistas y efectivos requiere la combinación de conocimientos y habilidades de diversas disciplinas, incluyendo la informática, la psicología, la ciencia política y la educación. Esta colaboración interdisciplinaria no sólo enriquece el proceso de desarrollo, sino que también asegura que las tecnologías y metodologías resultantes sean robustas, innovadoras y adaptadas a las necesidades de los usuarios finales.

10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKÇAYIR, M., et al. "Augmented reality in science laboratories: The effects of augmented reality on university students' laboratory skills and attitudes toward science laboratories", *Computers in Human Behavior*, 2016.
- AKÇAYIR, G., et al. "Research trends in social network sites' educational use: A review of publications in all SSCI journals to 2015", *Review of Education*, 2016.
- AZUMA, R., et al. "Recent advances in augmented reality", *Computer Graphics and Applications IEEE*, 2001.
- BACCA, J., et al. "Augmented reality trends in education: A systematic review of research and applications", *Journal of Educational Technology & Society*, 2014.
- BARNARD, C., & PEERS, S. (Eds.). *European union law*, Oxford University Press, 2023.
- BERELSON, B. *Content analysis in communication research*, 1952.
- BORCHARDT, K. D. *El ABC del Derecho de la Unión Europea*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2011.
- BOYLES, B. *Virtual reality and augmented reality in education*, Center For Teaching Excellence, United States Military Academy, West Point, Ny, 2017.
- BRESSLER, D., et al. "A mixed methods assessment of students' flow experiences during a mobile augmented reality science game", *Journal of Computer Assisted Learning*, 2013.
- BRONACK, S.C. "The role of immersive media in online education", *The Journal of Continuing Higher Education*, 2011.
- CHANG, K.-E., et al. "Development and behavioral pattern analysis of a mobile guide system with augmented reality for painting appreciation instruction in an art museum", *Computers & Education*, 2014.
- CHANG, Y.-L., et al. "Apply an augmented reality in a mobile guidance to increase sense of place for heritage places", *Journal of Educational Technology & Society*, 2015.
- CHEN, C.-M., et al. "Interactive augmented reality system for enhancing library instruction in elementary schools", *Computers & Education*, 2012.
- CHENG, K.-H., et al. "Affordances of augmented reality in science learning: Suggestions for future research", *Journal of Science Education and Technology*, 2013.
- CHIANG, T.H., et al. "Students' online interactive patterns in augmented reality-based inquiry activities", *Computers & Education*, 2014.

- CHIANG, T.H., et al. "An augmented reality-based mobile learning system to improve students' learning achievements and motivations in natural science inquiry activities", *Journal of Educational Technology & Society*, 2014.
- CRAIG, P., & DE BÚRCA, G. (Eds.). *The evolution of EU law*, Oxford University Press, 2021.
- DAVIES, R.S., et al. "A review of trends in distance education scholarship at research universities in North America, 1998-2007", *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 2010.
- DEDE, C. "Immersive interfaces for engagement and learning", *Science*, 2009.
- DI SERIO, Á., et al. "Impact of an augmented reality system on students' motivation for a visual art course", *Computers & Education*, 2013.
- DRYSDALE, J.S., et al. "An analysis of research trends in dissertations and theses studying blended learning", *The Internet and Higher Education*, 2013.
- DUNLEAVY, M., et al. "Affordances and limitations of immersive participatory augmented reality simulations for teaching and learning", *Journal of Science Education and Technology*, 2009.
- EL SAYED, N.A., et al. "ARSC: Augmented reality student card", *Computers & Education*, 2011.
- FERRER-TORREGROSA, J., et al. "ARBOOK: Development and assessment of a tool based on augmented reality for anatomy", *Journal of Science Education and Technology*, 2015.
- FOSTER, N. *Foster on EU law*, Oxford University Press, USA, 2015.
- FURIÓ, D., et al. "The effects of the size and weight of a mobile device on an educational game", *Computers & Education*, 2013.
- HÖFFLER, T.N., et al. "Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis", *Learning and Instruction*, 2007.
- HORSPPOOL, M., & HUMPHREYS, M. *European Union Law*, Oxford University Press, USA, 2012.
- IBÁÑEZ, M.B., et al. "Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness", *Computers & Education*, 2014.
- KAMARAINEN, A.M., et al. "EcoMOBILE: Integrating augmented reality and probeware with environmental education field trips", *Computers & Education*, 2013.
- KE, F., et al. "Mobile augmented-reality artifact creation as a component of mobile computer-supported collaborative learning", *The Internet and Higher Education*, 2015.
- KUCUK, S., et al. "Educational technology research trends in Turkey from 1990 to 2011", *Computers & Education*, 2013.
- LIN, T.-J., et al. "An investigation of learners' collaborative knowledge construction performances and behavior patterns in an augmented reality simulation system", *Computers & Education*, 2013.
- MARTÍN, A. M., & NOGUERAS, D. J. L. *Instituciones y Derecho de la Unión Europea*, Tecnos, 2020.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, P. J. *El Estado de Derecho en la Unión Europea*, Marcial Pons, 2021.
- MARTIN, S., et al. "New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence", *Computers & Education*, 2011.
- MORENO, F. D. *Manual de Derecho de la Unión Europea*, ARANZADI/CIVITAS, 2023.
- SCHÜTZE, R. *European Union Law*, Oxford University Press, 2021.
- SEO, Y.-J., et al. "Analysis of studies of the effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance of students with learning disabilities", *Computers & Education*, 2009.
- SHIH, M., et al. "Research and trends in the field of e-learning from 2001 to 2005: A content analysis of cognitive studies in selected journals", *Computers & Education*, 2008.
- STRIJBOS, J.-W., et al. "Content analysis: What are they talking about?", *Computers & Education*, 2006.
- TRIDIMAS, T. *The general principles of EU law*, Oxford University Press, 2006.
- TÜRK, A. H. *Judicial review in EU law*, Edward Elgar Publishing, 2010.

- WEATHERILL, S. *Cases and materials on EU law*, Oxford University Press (UK), 2012.
- WEATHERILL, S., & BEAUMONT, P. *EU law* (Vol. 3), Penguin Books, 1999.
- WOJCIECHOWSKI, R., et al. "Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments", *Computers & Education*, 2013.
- WU, H.-K., et al. "Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education", *Computers & Education*, 2013.
- WU, W.-H., et al. "Review of trends from mobile learning studies: A meta-analysis", *Computers & Education*, 2012.
- ZHANG, J., et al. "The development and evaluation of an augmented reality-based armillary sphere for astronomical observation instruction", *Computers & Education*, 2014.

Capítulo 40. PEDAGOGÍA *QUEER* EN EL AULA DE DERECHO INTERNACIONAL: REVISIÓN DE LITERATURA Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Jonatán Cruz Ángeles

*Profesor Contratado Doctor de Derecho Internacional Público
y Relaciones Internacionales de la Universidad de Jaén*

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, el estudio del Derecho Internacional ha experimentado transformaciones significativas al incorporar diversas perspectivas críticas que desafían las construcciones sociales más tradicionales. En este contexto, la pedagogía *queer* se destaca como una propuesta innovadora capaz de promover una comprensión más inclusiva y equitativa de nuestra sociedad. Partiendo de esta premisa, este capítulo propone la aplicación práctica de una pedagogía *queer* en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional Público.

El objetivo principal de este análisis es proporcionar a educadores y estudiantes herramientas prácticas que les permitan cuestionar y deconstruir las normativas hegemónicas de género y sexualidad presentes tanto en la normativa internacional como en los ordenamientos jurídicos de los Estados contemporáneos. Para ello, comenzaremos explorando los principios teóricos y filosóficos que sustentan la pedagogía *queer*, destacando su relación con la teoría crítica y la Filosofía Política. Con estas bases establecidas, presentaremos estrategias prácticas para integrar esta perspectiva en la enseñanza del Derecho Internacional, incluyendo métodos participativos, análisis de casos y discusiones críticas. Además, discutiremos metodologías de evaluación que reflejen los principios de la pedagogía *queer*, promoviendo una evaluación más holística del aprendizaje en estudios universitarios.

La implementación de una pedagogía *queer* plantea desafíos específicos, pero también ofrece oportunidades para transformar el estudio del Derecho Internacional. Al adoptar estas estrategias y metodologías, los educadores pueden contribuir a formar

profesionales más conscientes y comprometidos con la promoción de la justicia social, la igualdad de género y la inclusión en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas.

Integrar una pedagogía *queer* en el aula de Derecho Internacional es una tarea ambiciosa y necesaria. Al adoptar enfoques que reflejen la diversidad de experiencias humanas, los educadores pueden contribuir significativamente a la formación de un entorno académico más justo e inclusivo. Así las cosas, este capítulo se presenta como una guía práctica para iniciar este viaje transformador, invitando a docentes y estudiantes a explorar y abrazar las posibilidades de una pedagogía *queer* en el Derecho Internacional.

2. EL DESARROLLO DE SENTIDO CRÍTICO

La Filosofía Política y la teoría crítica constituyen pilares fundamentales en el análisis y comprensión de las estructuras sociales, políticas y económicas que configuran nuestras sociedades. Desde la perspectiva del Derecho Internacional, estas disciplinas ofrecen herramientas valiosas para cuestionar y deconstruir las normativas y prácticas que a menudo perpetúan la opresión y exclusión de diversas identidades y grupos.

Como punto de partida, la Filosofía Política, desde sus orígenes en la Antigua Grecia hasta las teorías contemporáneas, aborda cuestiones esenciales como la justicia, el poder y la legitimidad. Aplicando estos conceptos al análisis de las relaciones internacionales, la Filosofía Política permite examinar cómo las normas y prácticas del Derecho Internacional pueden ser reconfiguradas para promover una mayor equidad y justicia global. Las teorías de justicia de pensadores como John Rawls y las críticas al poder de Michel Foucault son ejemplos de cómo la Filosofía Política puede iluminar las dinámicas del poder en el ámbito internacional.

Por su parte, la teoría crítica, con sus raíces en la Escuela de Frankfurt, ha evolucionado para abarcar diversas corrientes que desafían las normas hegemónicas y proponen una transformación radical de la sociedad. Esta teoría se centra en desentrañar las formas en que las estructuras de poder y dominación se mantienen y reproducen, proporcionando un marco para analizar y resistir estas dinámicas. La teoría crítica cuestiona las narrativas oficiales y promueve una reflexión profunda sobre las injusticias y desigualdades estructurales.

La intersección de estas disciplinas con los estudios *queer* es especialmente relevante en el ámbito del Derecho Internacional. Influenciados por teóricos como Judith Butler y Michel Foucault, los estudios *queer* cuestionan las normativas que tratan de regular cuestiones de género y sexualidad, desafiando las categorías binarias y heteronormativas. Esta perspectiva crítica revela cómo los tratados internacionales y las normativas globales pueden perpetuar las mismas jerarquías de poder presentes en los contextos nacionales, subrayando la necesidad de una mayor inclusión y representación de la diversidad humana.

Explorar los orígenes y evolución de la teoría crítica y los principios fundamentales de la Filosofía Política aplicados al Derecho Internacional, y su relación con los estudios *queer*, nos permitirá comprender mejor las dinámicas de poder subyacentes en las relaciones internacionales. Este análisis es crucial para desarrollar una pedagogía *queer* en el Derecho Internacional, ya que proporciona el marco teórico necesario para cuestionar y transformar las normativas que perpetúan la exclusión y la desigualdad.

Este apartado se centrará en cómo estas disciplinas pueden ser aplicadas de manera conjunta para promover una comprensión más inclusiva y equitativa del Derecho Internacional. Al combinar las perspectivas críticas de la teoría crítica, la Filosofía Política y los estudios *queer*, podremos avanzar hacia un análisis más profundo y transformador de las normativas internacionales, contribuyendo a construir un mundo más justo e inclusivo.

2.1. De la Filosofía Política al Derecho Internacional

La Filosofía Política ha sido fundamental para el desarrollo del pensamiento crítico a lo largo de la Historia. Desde los escritos de Platón y Aristóteles hasta las teorías modernas de John Rawls y Michel Foucault, la Filosofía Política ha abordado cuestiones centrales relacionadas con la justicia, el poder, la libertad y la legitimidad, y ha proporcionado un marco teórico esencial para entender y evaluar las estructuras sociales y políticas.

Platón y Aristóteles, los pioneros de la Filosofía Política, sentaron las bases del pensamiento sobre la organización de la sociedad y el gobierno. Platón, en su obra "La República", imaginó una sociedad justa basada en la virtud y el conocimiento, gobernada por filósofos-reyes que debían trascender sus intereses personales para gobernar en beneficio de todos. Su enfoque idealista influyó profundamente en el pensamiento político occidental, estableciendo la importancia de la justicia y el bien común como principios rectores de la sociedad.

Aristóteles, por su parte, adoptó un enfoque más empírico en su obra "Política". Analizó diversas formas de gobierno y propuso una clasificación de las mismas, evaluándolas según su capacidad para promover el bienestar general. Aristóteles destacó la importancia de la virtud cívica y la participación ciudadana, y consideró que la mejor forma de gobierno era una combinación equilibrada de democracia y oligarquía, lo que él llamó "politeia". Sus ideas sobre la justicia distributiva y correctiva siguen siendo relevantes en el análisis contemporáneo de la justicia social y económica.

Durante la Edad Media y el Renacimiento, pensadores como Tomás de Aquino y Niccolò Machiavelli expandieron la Filosofía Política al incorporar principios teológicos y pragmáticos. Aquino, influenciado por Aristóteles, integró la Filosofía Política con la teología cristiana, argumentando que la ley natural, basada en la razón, debía guiar la legislación humana. Machiavelli, en su obra "El Príncipe", ofreció un enfoque realista y a menudo cínico sobre el poder político, enfatizando la necesidad de la astucia y la pragmática en la gobernanza, independientemente de los principios morales tradicionales.

El siglo XVII y XVIII vieron la emergencia de la Filosofía Política moderna con figuras como Thomas Hobbes, John Locke y Jean-Jacques Rousseau. Hobbes, en "Leviatán", defendió la necesidad de un gobierno absoluto para evitar el caos de un estado de naturaleza brutal y anárquico. Locke, en contraste, argumentó en "Dos tratados sobre el gobierno civil" a favor de los derechos naturales y el gobierno limitado, sentando las bases para el liberalismo político. Rousseau, en "El contrato social", introdujo la idea de la voluntad general y la soberanía popular, que serían fundamentales para las teorías democráticas.

En el siglo XIX, Karl Marx revolucionó la Filosofía Política con su análisis del capitalismo y su teoría del materialismo histórico. Marx argumentó que las estructuras económicas determinan las relaciones sociales y políticas, y que la lucha de clases es el motor de la historia. Su crítica del capitalismo y su visión de una sociedad sin clases influyeron profundamente en las teorías políticas y sociales posteriores, incluyendo las corrientes de teoría crítica desarrolladas por la Escuela de Frankfurt.

El siglo XX trajo consigo una mayor diversificación del pensamiento político con figuras como John Rawls y Michel Foucault, que ofrecieron nuevas perspectivas sobre la justicia y el poder. Rawls, en "Teoría de la justicia", propuso el principio de justicia como equidad, defendiendo una sociedad donde las instituciones se estructuren para beneficiar a los menos aventajados bajo un velo de ignorancia que garantice

imparcialidad. Sus ideas sobre la justicia distributiva y los derechos individuales han sido influyentes en el desarrollo de teorías políticas liberales contemporáneas.

Michel Foucault, por otro lado, desafió las concepciones tradicionales del poder y la autoridad. A través de sus estudios sobre las instituciones y prácticas disciplinarias, como en "Vigilar y castigar", Foucault mostró cómo el poder no solo se ejerce de manera jerárquica desde arriba, sino que está presente en todas las relaciones sociales y se manifiesta a través de mecanismos de control y vigilancia. Sus conceptos de biopoder y gubernamentalidad han proporcionado nuevas herramientas para analizar cómo las políticas y leyes internacionales regulan las vidas de los individuos.

El estudio de los principales movimientos presentes en la Historia de la Filosofía Política, desde la perspectiva del Derecho Internacional, proporciona herramientas críticas esenciales para analizar y evaluar las estructuras normativas que regulan las relaciones entre Estados y pueblos. La justicia, una cuestión recurrente en la Filosofía Política, es fundamental para el Derecho Internacional, que aspira a establecer normas equitativas y justas para la convivencia global. Las teorías de la justicia global, inspiradas en John Rawls y ampliadas por filósofos como Thomas Pogge y Martha Nussbaum, argumentan sobre la necesidad de estructurar las instituciones internacionales de manera que corrijan las desigualdades globales y garanticen los derechos humanos universales.

El poder, otra preocupación central de la Filosofía Política, es crucial para entender cómo se estructuran y mantienen las relaciones internacionales. Las teorías de Michel Foucault sobre el poder disciplinario y biopolítico permiten un análisis profundo de cómo las normas internacionales pueden perpetuar formas de dominación y control, incluso cuando se presentan como medidas humanitarias o de desarrollo. Este enfoque ayuda a revelar las dinámicas de poder ocultas que subyacen a las políticas internacionales y a cuestionar las motivaciones detrás de estas acciones.

La libertad y la legitimidad, igualmente esenciales en la Filosofía Política, son pilares en la construcción del Derecho Internacional. La libertad, entendida no solo como ausencia de coacción sino también como la capacidad para actuar y realizar potencialidades, es un valor central que debe ser protegido por el Derecho Internacional. Esto implica no solo la protección contra la opresión directa, sino también la creación de condiciones que permitan a los individuos y a los pueblos desarrollar plenamente sus capacidades.

Asimismo, la legitimidad de las normas y las instituciones internacionales es crucial para su eficacia y aceptación. Esta legitimidad se deriva de la capacidad de estas normas

e instituciones para representar y proteger los intereses de todos los pueblos de manera justa y equitativa. La Filosofía Política proporciona el marco teórico necesario para evaluar si las estructuras internacionales cumplen con estos criterios de legitimidad y para proponer reformas que mejoren su representatividad y justicia.

2.2. Orígenes y evolución de la teoría crítica

La teoría crítica emergió de la Escuela de Frankfurt, un grupo de intelectuales y académicos asociados con el Instituto de Investigación Social de la Universidad de Frankfurt, fundado en 1923. Este movimiento surgió como una respuesta al fracaso del marxismo tradicional para prever o abordar adecuadamente los desarrollos del capitalismo avanzado y las condiciones sociales y políticas del siglo XX. Su propósito era entender y transformar las estructuras sociales, políticas y económicas que perpetúan la opresión y la injusticia.

Los principales exponentes de la Escuela de Frankfurt, como Theodor Adorno, Max Horkheimer y Herbert Marcuse, se centraron en un análisis interdisciplinario que combinaba elementos de filosofía, sociología, economía, psicología y cultura. A diferencia de otras corrientes marxistas, los teóricos críticos no se limitaban a la economía política, sino que también exploraban las dimensiones culturales y psicológicas de la dominación y la alienación.

Theodor Adorno, un filósofo y sociólogo destacado, contribuyó significativamente a la teoría crítica a través de su análisis de la cultura de masas y la industria cultural. En su obra "Dialéctica de la Ilustración", coescrita con Horkheimer, Adorno argumentó que la Ilustración, a pesar de sus promesas de emancipación, había contribuido a nuevas formas de dominación mediante la racionalización y la burocratización de la vida social. Adorno también exploró cómo la cultura de masas estandarizada y producida industrialmente servía para mantener el statu quo, inhibiendo el pensamiento crítico y la acción revolucionaria.

Max Horkheimer, director del Instituto de Investigación Social durante la mayor parte de su existencia, también fue una figura central en el desarrollo de la teoría crítica. En su ensayo "Teoría Tradicional y Teoría Crítica", Horkheimer diferenciaba entre la teoría tradicional, que busca comprender y describir la realidad, y la teoría crítica, que aspira a cambiarla. Para Horkheimer, la teoría crítica debe ser una herramienta de emancipación, destinada a revelar las contradicciones internas de la sociedad capitalista y a inspirar una transformación radical.

Por su parte, Herbert Marcuse destacó por su análisis de las sociedades capitalistas avanzadas y su capacidad para absorber y neutralizar las fuerzas revolucionarias. En su obra "El hombre unidimensional", Marcuse argumentó que el capitalismo avanzado había creado una sociedad de consumo en la que las necesidades y deseos humanos eran manipulados y controlados por la industria y los medios de comunicación. Este proceso de "unidimensionalización" conducía a una conformidad masiva y a la pérdida de la capacidad crítica, impidiendo la emergencia de un cambio radical.

Con el tiempo, la teoría crítica se expandió para incluir diversas corrientes y enfoques que cuestionan y desafían las normas hegemónicas en múltiples contextos. Por ejemplo, Jürgen Habermas, uno de los miembros más destacados de la segunda generación de la Escuela de Frankfurt, desarrolló la teoría de la acción comunicativa, que enfatiza el potencial emancipador de la comunicación racional y el diálogo. Habermas argumentó que las distorsiones en la comunicación y la deliberación pública son fuentes fundamentales de opresión y que el consenso racional podría servir como base para una sociedad más justa y democrática.

Otra corriente significativa dentro de la teoría crítica es el feminismo crítico, que se ha ocupado de las intersecciones de género, clase y raza en la reproducción de la opresión. Intelectuales como Nancy Fraser y Bell Hooks han ampliado el alcance de la teoría crítica para incluir una comprensión más profunda de cómo las estructuras patriarcales y racistas interactúan con el capitalismo para perpetuar la injusticia.

Además, la teoría crítica ha influido en el postcolonialismo, con pensadores como Edward Said y Gayatri Spivak que han utilizado sus herramientas para dismantelar las narrativas coloniales y analizar cómo el legado del colonialismo sigue afectando a las relaciones internacionales y las identidades culturales. Estos desarrollos han enriquecido la teoría crítica, haciendo que sus herramientas analíticas sean aún más poderosas para abordar las múltiples facetas de la opresión y la dominación en el mundo contemporáneo.

En el ámbito del Derecho Internacional, la teoría crítica proporciona un marco teórico indispensable para cuestionar y deconstruir las normativas y prácticas que perpetúan la opresión y la exclusión. Esta perspectiva crítica permite analizar cómo las estructuras de poder globales refuerzan las desigualdades y cómo las normativas internacionales pueden ser reformadas para promover una mayor justicia e inclusión. Además, la teoría crítica, con su enfoque interdisciplinario y su compromiso con la transformación social, sigue siendo una herramienta vital para entender y cambiar el mundo en que vivimos.

2.3. La transversalidad de la pedagogía *queer*

La intersección de la teoría crítica y la Filosofía Política con los estudios *queer* surge como una extensión lógica y necesaria para entender y transformar las estructuras opresivas de la sociedad contemporánea. Los estudios *queer*, influenciados por teóricos como Judith Butler, Eve Kosofsky Sedgwick y Michel Foucault, cuestionan las normas establecidas de género y sexualidad, desafiando las categorías binarias y heteronormativas que han dominado las estructuras sociales y políticas.

Judith Butler, una de las figuras más influyentes en los estudios *queer*, revolucionó el pensamiento sobre género con su teoría de la performatividad. En su obra seminal "El género en disputa", Butler argumenta que el género no es una esencia fija, sino una serie de actos y comportamientos repetidos que producen la ilusión de una identidad estable. Esta perspectiva desafía la noción tradicional de que el género es una característica natural e inmutable, proponiendo en cambio que es una construcción social susceptible de cambio y resistencia. La performatividad del género implica que las normas de género son mantenidas y reforzadas a través de la repetición, pero también abre la posibilidad de subversión y transformación a través de actos que desafían estas normas.

Eve Kosofsky Sedgwick es otra teórica clave que ha contribuido significativamente a los estudios *queer*. En su obra "Epistemología del armario", Sedgwick examina cómo la dicotomía entre homosexualidad y heterosexualidad estructura el conocimiento y la cultura en la sociedad occidental. Argumenta que esta dicotomía no solo regula las identidades sexuales, sino que también organiza una amplia gama de prácticas sociales y culturales. Sedgwick introduce el concepto de "*closet*" (armario) para describir la opresión que enfrentan las personas no heterosexuales, y cómo la visibilidad y el ocultamiento de la identidad sexual están intrínsecamente ligados a las dinámicas de poder.

Asimismo, Michel Foucault, aunque no se considera específicamente un teórico *queer*, ha tenido un impacto profundo en los estudios *queer* a través de su análisis del poder y la sexualidad. En "La historia de la sexualidad", Foucault rastrea la genealogía de la sexualidad, mostrando cómo el discurso sobre el sexo ha sido una herramienta de control social. Su concepto de biopoder —el control de los cuerpos y las poblaciones a través de normas y regulaciones— es crucial para entender cómo las identidades sexuales y de género son gestionadas y reguladas por las instituciones sociales y políticas.

La teoría crítica, con un enfoque centrado en la deconstrucción de las estructuras de poder y dominación, proporciona un marco ideal para entender cómo las normas de género y sexualidad no sólo son construcciones culturales, sino también herramientas de control político y económico. La teoría crítica revela cómo las normas heteronormativas y binarias de género sirven para mantener el orden social y económico, beneficiando a ciertos grupos a expensas de otros. Esta perspectiva permite analizar cómo las distintas normativas y políticas internacionales pueden perpetuar estas normas opresivas y explorar maneras de desafiarlas y transformarlas.

Asimismo, la teoría crítica y los estudios *queer* también proporcionan herramientas para analizar y resistir las formas de violencia estructural que afectan a las personas LGBTQ+. Ello incluye distintos tipos de violencia, tales como la criminalización de la homosexualidad y las restricciones al reconocimiento legal de las identidades transgénero; así como la violencia simbólica, entendida como la representación negativa y/o la estigmatización en los medios y la cultura popular. Al entender estas formas de violencia como parte de un sistema más amplio de opresión, se pueden desarrollar estrategias más efectivas para combatirlas.

La intersección de la teoría crítica y la Filosofía Política con los estudios *queer* también permite una revaloración de la resistencia. En lugar de concebir a las personas LGBTQ+ únicamente como víctimas de la opresión, esta perspectiva reconoce su capacidad para resistir y subvertir las normas opresivas. Ello incluye formas de resistencia cotidiana, como la creación de espacios seguros y comunidades de apoyo, así como movimientos sociales más amplios que luchan por la conquista de distintos derechos humanos.

En el contexto del Derecho Internacional, esta intersección es particularmente relevante. Las normas y tratados internacionales, aunque presentados como neutrales y universales, a menudo reflejan y perpetúan las mismas estructuras de poder que la teoría crítica y los estudios *queer* buscan deconstruir. Por ejemplo, los derechos humanos, una piedra angular del Derecho Internacional, pueden ser reinterpretados desde una perspectiva *queer* para incluir y proteger mejor a las personas cuyas identidades de género y orientaciones sexuales no se alinean con las normas tradicionales.

Y es que, debemos entender que la teoría crítica y la Filosofía Política proporcionan las herramientas necesarias para cuestionar cómo el Derecho Internacional puede reproducir las mismas jerarquías de poder que se dan en los distintos Estados que componen la sociedad internacional. Por lo que, al integrar los estudios *queer*, se añade una capa adicional de análisis que expone las formas en que el género y la sexualidad se

regulan en el ámbito internacional, destacando la necesidad de una mayor inclusión y representación en los distintos instrumentos y sistemas de promoción y protección de los derechos humanos.

3. LA (DE)CONSTRUCCIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE SEXO, GÉNERO, ORIENTACIÓN E IDENTIDAD

La comprensión de las categorías de sexo, género, orientación e identidad como construcciones sociales es fundamental para la concepción de una pedagogía *queer* aplicada al estudio del Derecho Internacional. Este enfoque permite desafiar las nociones esencialistas y normativas que han predominado en el pensamiento jurídico y promover una visión más inclusiva y equitativa de los derechos humanos y las relaciones internacionales.

3.1. Definición y conceptos clave

Comprender y respetar la diversidad y complejidad de las categorías de sexo, género, orientación sexual e identidad de género es fundamental para promover una sociedad más inclusiva y respetuosa. Reconocer las diferencias entre estas categorías y aceptar su variabilidad puede fomentar la educación y la sensibilización necesarias para combatir los prejuicios y la discriminación, apoyando el derecho de cada individuo a definirse y ser tratado con dignidad y respeto.

A menudo, las categorías de sexo, género, orientación sexual e identidad de género se malinterpretan y confunden, a pesar de sus diferencias significativas. El sexo se refiere a las características biológicas que definen a las personas como hombres, mujeres o intersex. Estas características incluyen los órganos reproductivos, los cromosomas y las hormonas. Sin embargo, la simplificación binaria del sexo ignora la complejidad y variabilidad biológica que existen en la realidad.

El género, en cambio, es una construcción social que abarca los roles, comportamientos, actividades y atributos que una sociedad considera apropiados para hombres y mujeres. A diferencia del sexo, que está más vinculado a aspectos biológicos, el género es fluido y varía significativamente entre diferentes culturas y a lo largo del tiempo. La identidad de género se refiere a cómo una persona se percibe a sí misma y cómo desea ser reconocida por los demás, pudiendo coincidir o no con el sexo asignado al nacer.

La orientación sexual describe la atracción emocional, romántica o sexual de una persona hacia otras. Las principales orientaciones sexuales incluyen la heterosexualidad, la homosexualidad, la bisexualidad y la asexualidad, aunque esta lista no es exhaustiva. La orientación sexual es otra categoría que puede ser fluida y variar a lo largo de la vida de una persona.

Por último, la identidad de género es el sentido interno y profundamente personal de ser hombre, mujer, una mezcla de ambos o ninguno. Las identidades de género incluyen hombre, mujer, transgénero, no binario y género fluido, entre otras. Es importante reconocer que la identidad de género es una experiencia individual que puede no conformarse con las expectativas sociales tradicionales.

Promover una comprensión clara y respetuosa de estas categorías es crucial para construir una sociedad que valore y celebre la diversidad humana. La educación y la sensibilización sobre estas diferencias son pasos esenciales para garantizar que todas las personas puedan vivir con dignidad y respeto, libres de discriminación y prejuicios.

3.2. La (de)construcción social de la sexualidad

Para entender la construcción social de la sexualidad, es esencial emplear herramientas teóricas que permitan analizar cómo las categorías de sexo, género, orientación e identidad se construyen y mantienen a través de prácticas sociales, discursos y culturas. Una de las principales herramientas en este análisis es la teoría de la performatividad de Judith Butler, que sostiene que el género se produce y reproduce a través de actos performativos repetidos. Según Butler, el género no es algo que uno es, sino algo que uno hace; estos actos performativos pueden desafiar y subvertir las normas de género establecidas, cuestionando así las estructuras rígidas que definen lo que se considera masculino o femenino.

El análisis de discurso de Michel Foucault también es fundamental en este contexto, ya que examina cómo el poder se articula a través del lenguaje y las prácticas discursivas para producir subjetividades y regular comportamientos. Foucault mostró cómo el discurso sobre la sexualidad ha sido una herramienta de control social, regulando lo que se considera normal y desviado. Este enfoque revela cómo las instituciones sociales, como la medicina, la educación y el derecho, contribuyen a la construcción y perpetuación de las categorías de género y sexualidad, estableciendo normas que moldean y restringen la experiencia humana.

Otra herramienta crucial es la interseccionalidad, un concepto desarrollado por Kimberlé Crenshaw. Este enfoque examina cómo las múltiples identidades y experiencias de opresión se superponen y se interrelacionan. La interseccionalidad permite comprender cómo las categorías de sexo, género, orientación e identidad interactúan con otras categorías como la raza, la clase, la etnia y la discapacidad para producir experiencias únicas de marginalización y privilegio. Al reconocer estas intersecciones, se pueden abordar de manera más efectiva las diversas formas de desigualdad y exclusión.

Y es que, la teoría *queer*, en su conjunto, ofrece un marco para desafiar las normas heteronormativas y binarias que estructuran la sociedad. Cuestiona las categorías fijas y esenciales de identidad, proponiendo en su lugar una visión más fluida y diversa de las identidades sexuales y de género. Este enfoque promueve la deconstrucción de las normativas y prácticas que excluyen y oprimen a las personas que no se ajustan a las normas dominantes, abogando por una sociedad que celebre la diversidad y la variabilidad humana.

Estas herramientas, de marcada naturaleza teórica, son esenciales para comprender y desafiar las construcciones sociales de la sexualidad y el género. A través de su aplicación, es posible revelar y cuestionar las estructuras de poder y control que perpetúan la desigualdad y la discriminación, y trabajar hacia una sociedad más inclusiva y equitativa.

3.3. Análisis de casos prácticos en Derecho Internacional

El análisis de casos prácticos en el Derecho Internacional revela cómo las normas de género y sexualidad son construidas y deconstruidas a nivel global. A través de diversas organizaciones y tribunales internacionales, se han abordado cuestiones clave que ilustran los avances y desafíos en la protección de los derechos LGBTQ+. Este apartado examina casos relevantes en diferentes entidades internacionales, como la ONU y sus comités, el Consejo de Europa y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (ComIDH), la Unión Africana con su Comité y Corte Africana de Derechos Humanos, y el ASEAN, que aún está en fase de desarrollo en este ámbito.

La ONU, a través de sus comités, ha jugado un papel crucial en la protección de los derechos LGBTQ+. Un caso emblemático es *Toonen vs. Australia* de 1994, donde Nicholas Toonen denunció que las leyes de Tasmania que criminalizaban las relaciones

sexuales consentidas entre adultos del mismo sexo violaban sus derechos a la privacidad y no discriminación, protegidos por el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP). El Comité de Derechos Humanos de la ONU falló a favor de Toonen, declarando que las leyes anti-sodomía eran una violación de los derechos humanos, estableciendo un precedente importante para futuros casos de derechos LGBTQ+.

La jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH) en materia de derechos LGBTQ+ ha experimentado diversas etapas desde los años 80 hasta la actualidad, reflejando tanto los avances en la protección de estos derechos como los desafíos persistentes. En una primera etapa, destacan casos pioneros como *Dudgeon vs. Reino Unido* (1981), donde el TEDH reconoció el derecho a la privacidad en asuntos relacionados con la homosexualidad, invalidando las leyes que la criminalizaban en Irlanda del Norte. Este caso sentó un precedente crucial al afirmar que las leyes que penalizan la homosexualidad violan los derechos fundamentales. Posteriormente, en la década de 1990 y principios de los 2000, el TEDH amplió su jurisprudencia sobre derechos LGBTQ+, abordando cuestiones como el reconocimiento de parejas del mismo sexo y la protección contra la discriminación. Un ejemplo relevante es el caso *Salgueiro da Silva Mouta vs. Portugal* (1999), donde el tribunal reconoció que la exclusión de parejas homosexuales del beneficio fiscal aplicable a las parejas casadas era discriminatoria. En una etapa más reciente, a partir de la década de 2010, el TEDH ha abordado casos que ponen de relieve la importancia de la libertad de expresión y reunión para las personas LGBTQ+. El caso *Alekseyev vs. Rusia* (2010), mencionado anteriormente, es un ejemplo clave en este sentido, donde el tribunal determinó que la prohibición de las marchas del orgullo gay en Moscú violaba estos derechos fundamentales. En la actualidad, el TEDH continúa enfrentando nuevos desafíos en materia de derechos LGBTQ+, como la protección de la identidad de género y la no discriminación en ámbitos como el empleo y la educación. Aunque la jurisprudencia evoluciona, sigue siendo crucial para la promoción de la igualdad y la no discriminación en toda Europa y más allá.

La Organización de Estados Americanos (OEA) y su Comisión Interamericana de Derechos Humanos (ComIDH) también han sido claves en la protección de estos derechos. Un caso notable es el de *Karen Atala Riffo y niñas vs. Chile* de 2012, donde la Corte Interamericana de Derechos Humanos falló que Chile había discriminado a Karen Atala, una jueza lesbiana, al quitarle la custodia de sus hijas debido a su orientación sexual. Este fallo subrayó el derecho a la igualdad y la no discriminación y estableció un precedente importante en América Latina. Además, la Comisión

Interamericana de Derechos Humanos ha emitido numerosos informes y recomendaciones sobre los derechos LGBTQ+ en la región. Por ejemplo, en el Informe Anual 2015, la Comisión instó a los Estados miembros a garantizar la igualdad y la no discriminación en función de la orientación sexual y la identidad de género, así como a investigar y sancionar los actos de violencia motivados por la orientación sexual o la identidad de género. Actualmente, la OEA continúa abordando nuevos desafíos en materia de derechos LGBTQ+, como la protección de la identidad de género y la no discriminación en ámbitos como la salud y la educación. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos sigue desempeñando un papel crucial al investigar denuncias de violaciones de derechos humanos y emitir recomendaciones para garantizar la protección de los derechos LGBTQ+ en toda la región americana.

La Unión Africana, aunque aún en desarrollo en este ámbito, ha comenzado a abordar los derechos LGBTQ+ a través de la Comisión Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos. No obstante, hasta la fecha, no se han resuelto casos específicos de derechos LGBTQ+ a nivel continental. En el contexto nacional, casos como *Eric Gitari vs. Kenya*, presentado ante el Tribunal Superior de Kenia en 2015, reflejan la creciente atención a estos temas. Gitari argumentó que la negativa del Consejo de Coordinación de Organizaciones No Gubernamentales de registrar una organización de derechos LGBTQ+ violaba los derechos a la libertad de asociación y no discriminación garantizados por la Constitución de Kenia.

En la región de la ASEAN (Asociación de Naciones del Sudeste Asiático), los derechos LGBTQ+ están ganando visibilidad. Aunque no hay casos destacados específicos ante la ASEAN, en la jurisprudencia nacional de países cercanos, como Nepal, se observan avances significativos. En *Sunil Babu Pant vs. Nepal* de 2007, la Corte Suprema de Nepal reconoció los derechos de las personas LGBTQ+ y ordenó al gobierno la formulación de leyes para garantizar estos derechos, influyendo en la región por su proximidad y contextos culturales similares.

El análisis de estos casos en diferentes foros internacionales demuestra tanto los avances significativos como los desafíos persistentes en la protección de los derechos LGBTQ+. Cada uno de los comités y/o tribunales internacionales mencionados ha contribuido a la deconstrucción de normas opresivas y a la promoción de una mayor equidad e inclusión para todas las personas, independientemente de su identidad de género u orientación sexual. Estos casos subrayan la importancia de un enfoque interdisciplinario y multifacético para abordar las complejidades de los derechos LGBTQ+ en el ámbito internacional.

4. TRANSGÉNERO VS. BINARISMO IMPUESTO

El binarismo sexual, que define el género en términos estrictamente binarios distinguiendo entre hombre y mujer, ha sido una estructura profundamente arraigada en la mayoría de las sociedades y sistemas legales. Este enfoque no sólo excluye a aquellas personas cuyas identidades de género no se ajustan a estas categorías inmutables, sino que también perpetúa una comprensión limitada y opresiva de la diversidad humana. Desde el punto de vista transgénero, esta crítica se vuelve esencial para dismantelar las normas opresivas y construir un sistema jurídico internacional más inclusivo y equitativo.

4.1. Retos y desafíos al binarismo sexual desde la óptica del Derecho Internacional

El reto persistente que enfrenta el Derecho Internacional es su resistencia histórica para abordar las complejidades de las identidades transgénero. Este fenómeno se refleja en la persistencia de tratados y normativas internas de los Estados que presuponen una correspondencia rígida entre el sexo asignado al nacer y la identidad de género, lo cual excluye y margina a personas transgénero, intersexuales y no binarias cuyas experiencias desafían estas categorías simplistas.

A pesar de que los principios de derechos humanos y no discriminación se encuentran presentes en distintos instrumentos internacionales, a menudo no ofrecen una protección específica o adecuada para las personas transgénero. Tratados internacionales como la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos abogan por la igualdad y la no discriminación, pero la falta de un reconocimiento explícito de las identidades de género no binarias y transgénero genera lagunas significativas en su aplicación.

Además, la disparidad en el reconocimiento y protección de los derechos transgénero a nivel nacional es otro obstáculo importante. Mientras algunos países han avanzado en el desarrollo de instrumentos que reconozcan los derechos de las personas trans, otros mantienen leyes discriminatorias y/o punitivas. Como resultado de esta divergencia, encontramos espacios hostiles para las personas transgénero. Frente a este panorama, se hace indispensable una interpretación evolutiva de los tratados internacionales, que reconozca la diversidad de identidades de género y promueva una protección efectiva para todas las personas, independientemente de su identidad de género.

4.2. Experiencias y derechos de las personas transgénero en Derecho Internacional

Las personas transgénero enfrentan una multitud de violaciones de derechos humanos a nivel internacional, incluyendo la falta de reconocimiento legal de su identidad de género, la discriminación en el acceso a servicios básicos como la salud y la educación, y la violencia física y psicológica. La ausencia de documentos legales que reflejen su identidad de género puede llevar a situaciones de discriminación y exclusión en casi todos los aspectos de la vida diaria.

En el contexto del Derecho Internacional, ha habido algunos avances notables. La Opinión Consultiva OC-24/17 de la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 2017, por ejemplo, afirmó que la identidad de género es una categoría protegida bajo la Convención Americana sobre Derechos Humanos. Este fallo obligó a los Estados miembros a reconocer y respetar el derecho de las personas a definir y expresar su identidad de género, incluyendo la modificación de los documentos oficiales para reflejar su identidad.

El TEDH también ha sido fundamental en el reconocimiento y protección de los derechos de las personas transgénero a través de su jurisprudencia. En el caso *Goodwin vs. Reino Unido* de 2002, el TEDH determinó que la negativa del Estado a reconocer legalmente la identidad de género de una persona trans constituía una violación del derecho al respeto de la vida privada y familiar, protegido por el artículo 8 del Convenio Europeo de Derechos Humanos. Este fallo sentó un precedente importante para el reconocimiento legal de la identidad de género en Europa. Además, en casos como el de *A.P., Garçon y Nicot vs. Francia* de 2017, el TEDH ha establecido que la esterilización obligatoria como requisito para el reconocimiento legal del cambio de género constituye una violación del derecho al respeto de la vida privada y familiar, así como del derecho a la no discriminación, en virtud de los artículos 8 y 14 del Convenio Europeo de Derechos Humanos. Este caso marcó un avance significativo en la protección de los derechos de las personas transgénero en Europa al cuestionar este tipo de prácticas como discriminatorias para las personas transgénero.

A pesar de estos avances, persisten desafíos significativos en la protección de los derechos de las personas transgénero en todo el mundo. Entre estos desafíos se encuentran la resistencia cultural y política en algunos países, que dificulta la implementación de normativas inclusivas, así como la falta de reconocimiento y protección de los derechos de las personas transgénero en muchas regiones del mundo. Para abordar estos desafíos desde el Derecho Internacional Público, se pueden plantear

diversas medidas. Una de ellas es la promoción de tratados internacionales específicamente dirigidos a proteger los derechos de las personas transgénero, así como la implementación y el fortalecimiento de mecanismos de supervisión y rendición de cuentas a nivel internacional para monitorear el cumplimiento de estos derechos. Además, es fundamental la sensibilización y educación a nivel global para combatir la discriminación y la estigmatización hacia las personas transgénero, así como la colaboración entre Estados, organizaciones internacionales y la sociedad civil para promover la igualdad y la inclusión de todas las personas, independientemente de su identidad de género. Estas acciones pueden contribuir a crear un entorno más seguro y respetuoso para las personas transgénero en todo el Mundo.

4.3. Propuestas de inclusión y reconocimiento

Para avanzar hacia la creación de un Derecho Internacional más inclusivo, es crucial desarrollar y adoptar propuestas que reconozcan y protejan expresamente los derechos de las personas transgénero. Una de las principales propuestas es la aprobación de normativa internacional que garantice el derecho al reconocimiento de la identidad de género en documentos identificativos sin requisitos médicos, como la cirugía o el diagnóstico de “disforia de género”. Este enfoque, conocido como autodeterminación de género, respeta la autonomía y la dignidad de las personas trans.

Otra propuesta es la incorporación de la perspectiva de género en todas las políticas y programas de derechos humanos a nivel internacional. Esto incluye la capacitación de funcionarios y profesionales del derecho en cuestiones de identidad de género y la creación de mecanismos específicos para monitorear y abordar la violencia y la discriminación contra las personas transgénero.

La creación de una red internacional de apoyo y protección para las personas transgénero también es vital. Esta red podría incluir refugios seguros, servicios de salud especializados y apoyo legal para personas trans en situaciones de vulnerabilidad, especialmente en países donde enfrentan persecución y violencia.

Asimismo, la promoción de la educación y la sensibilización sobre las cuestiones transgénero a nivel global puede contribuir a cambiar las actitudes y reducir la discriminación. Ello incluye campañas de concienciación pública, así como la inclusión de la educación sobre diversidad de género en los planes de estudios en Educación Superior.

5. LA INVISIBILIZACIÓN DE LA INTERSEXUALIDAD

La intersexualidad, una condición en la que una persona nace con características sexuales que no se ajustan a las definiciones tradicionales de lo que es masculino o femenino, ha sido históricamente mal comprendida y marginada tanto a nivel social como en el ámbito jurídico. Las personas intersexuales han sufrido intervenciones médicas invasivas y discriminación debido a la imposición de estándares de sexualidad considerados normativos. Este análisis aborda la crítica a la imposición de la sexualidad desde la perspectiva de la intersexualidad, examinando la presencia de la heteronormatividad en el Derecho Internacional, el reconocimiento de los derechos de las personas intersexuales y los casos emblemáticos que han establecido precedentes en este ámbito.

5.1. Heteronormatividad y Derecho Internacional

La heteronormatividad representa un conjunto arraigado de creencias que otorgan un estatus privilegiado a la heterosexualidad y a los roles de género tradicionales, estableciendo así una visión simplista y rígida de la sexualidad. En el ámbito del Derecho Internacional, este paradigma ha ejercido una profunda influencia en la elaboración y aplicación de políticas, así como en la redacción de los tratados, lo que ha resultado en la exclusión sistemática de aquellas identidades y cuerpos que no se ajustan a estas categorías preconcebidas.

El reconocimiento y protección de las identidades no normativas, como las personas intersexuales, ha sido un proceso lento en el ámbito del Derecho Internacional. Las normativas y tratados internacionales a menudo omiten una referencia explícita a la intersexualidad, lo que conlleva una falta de protección específica para estas personas. Véanse, a modo de ejemplo, la Declaración Universal de Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. Estos tratados, aunque promueven la igualdad y la no discriminación, no mencionan de forma expresa la intersexualidad, lo que contribuye a su invisibilidad y vulnerabilidad.

Esta falta de reconocimiento explícito ha dado pie a la persistencia de prácticas invasivas y no consensuadas, como las cirugías de normalización genital en bebés y niños intersexuales, que se llevan a cabo sin su consentimiento y con frecuencia resultan en daños físicos y psicológicos a largo plazo. Estas intervenciones son un claro ejemplo de cómo la heteronormatividad impone una conformidad con un binarismo sexual estricto, obviando la riqueza y diversidad natural de las características sexuales humanas. Para superar estos desafíos, es esencial abordar la heteronormatividad en el Derecho

Internacional, reconociendo y protegiendo las diversas identidades sexuales y de género, y garantizando la autonomía y dignidad de todas las personas.

5.2. Reconocimiento de derechos de personas intersexuales

El reconocimiento de los derechos de las personas intersexuales es crucial para garantizar su dignidad, autonomía y bienestar. En el ámbito internacional, observamos un movimiento creciente hacia el reconocimiento y la protección de los derechos intersexuales, impulsado por organizaciones de derechos humanos y grupos activistas.

Uno de los avances más significativos ha sido la creciente condena de las cirugías de normalización genital no consensuadas. En 2013, el Comité de los Derechos del Niño de la ONU instó a los Estados a prohibir estas prácticas, señalando que constituyen una violación de los derechos del niño a la integridad física, la autonomía y la salud. Asimismo, en 2015, el Consejo de Europa adoptó una resolución que insta a los Estados miembros a asegurar el derecho a la autodeterminación de las personas intersexuales y a prohibir las intervenciones médicas innecesarias y no consensuadas.

Asimismo, el reconocimiento legal de la existencia de las personas intersexuales también ha avanzado en algunos países. Por ejemplo, Alemania fue uno de los primeros países en Europa en permitir una opción de "tercer género" en los certificados de nacimiento para los bebés intersexuales. Esta medida trata de proporcionar una alternativa a la imposición inmediata de una categoría de género, permitiendo más tiempo a la persona afectada para tomar una decisión informada y respetuosa con la identidad del recién nacido.

5.3. *Leading cases*

Los *leading cases* o casos emblemáticos en el ámbito de la intersexualidad han desempeñado un papel crucial en el avance de los derechos intersexuales y en la visibilización de sus experiencias y necesidades. Estos casos han establecido precedentes importantes y han impulsado cambios legales y sociales significativos.

Uno de los casos más destacados es el de M.C. vs. Aaronson en Estados Unidos, presentado en 2013. M.C., un niño intersexual, fue sometido a una cirugía de normalización genital a una edad muy temprana sin su consentimiento informado. La demanda, presentada por el Centro de Derechos Humanos Intersex y la organización *Southern Poverty Law Center*, argumentó que la cirugía violaba los derechos constitucionales de M.C. a la integridad corporal y a la autonomía. Aunque el caso se

resolvió a través de un acuerdo extrajudicial, marcó un hito importante al tratar las implicaciones éticas y legales de las cirugías de normalización genital no consensuada.

En Europa, el caso de Van Kück vs. Alemania ante el Tribunal Europeo de Derechos Humanos en 2003 fue significativo, aunque centrado en una persona transgénero, sus implicaciones sobre el reconocimiento del género y los derechos de las personas a recibir tratamiento médico adecuado tienen relevancia para la comunidad intersexual. En este caso, el Tribunal dictaminó que Alemania había violado el derecho a la vida privada de Van Kück al imponer requisitos médicos y legales excesivamente restrictivos para el reconocimiento de su identidad de género.

Otro caso relevante es el de *Norrie vs. NSW Registrar of Births, Deaths and Marriages* en Australia. En 2014, el Tribunal Supremo de Australia reconoció a Norrie, una persona intersexual, el derecho a ser registrada en un certificado de nacimiento como de "sexo no específico". Este fallo supuso un avance significativo hacia el reconocimiento legal de identidades de género no binarias y ha servido como un precedente inspirador para otros países.

Estos casos muestran que, aunque se han logrado avances muy aislados en el reconocimiento y protección de los derechos de las personas intersexuales, todavía queda mucho por hacer. Es crucial continuar abogando por desarrollar un marco jurídico internacional que no sólo reconozca, sino que también proteja activamente la diversidad de las características sexuales humanas, garantizando la dignidad, la autonomía y los derechos humanos fundamentales de todas las personas intersexuales.

6. IMPLEMENTACIÓN DE LA PEDAGOGÍA *QUEER* EN EL AULA DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

El primer paso para implementar una pedagogía *queer* es revisar y reestructurar la guía docente de la asignatura de Derecho Internacional Público para incluir temas y perspectivas *queer*. Ello puede implicar la incorporación de estudios de casos que aborden los derechos LGBTQ+, la historia del movimiento *queer* y las normativas internacionales que afectan a las comunidades *queer*. Al introducir estos temas, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más profunda de cómo el Derecho Internacional influye en el desarrollo de las vidas de las personas *queer* y cómo los tratados internacionales pueden servir para promover y defender sus derechos.

Además, es fundamental adoptar enfoques pedagógicos que fomenten un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso. Ello incluye el uso de un lenguaje inclusivo en el aula, la creación de espacios seguros donde los estudiantes puedan expresar sus identidades y experiencias sin temor a la discriminación, y la promoción de la empatía y el respeto hacia la diversidad. En este sentido, los profesores deben ser conscientes de sus propios prejuicios y trabajar activamente para deconstruirlos, creando un entorno en el que todas las voces sean escuchadas y valoradas.

El uso de métodos de enseñanza participativos y críticos es esencial para fomentar una verdadera pedagogía *queer*. Esto puede incluir el uso o fomento de debates en clase, trabajos en grupo y estudios de caso que desafíen a los estudiantes a cuestionar las normas y estructuras normativas existentes. Al fomentar el pensamiento crítico y la reflexión, los estudiantes pueden desarrollar habilidades para analizar y criticar las políticas y normativas existentes desde una perspectiva *queer*, así como para abogar por modificaciones que promuevan la igualdad.

La integración de la teoría *queer* como un complemento esencial al análisis jurídico también es crucial. Ello implica enseñar a los estudiantes cómo aplicar conceptos y teorías *queer* a la interpretación y análisis de normativas y políticas internacionales. Los estudiantes deben aprender a identificar y criticar las presunciones heteronormativas y binarias y a proponer alternativas más inclusivas. La teoría *queer* ofrece herramientas valiosas para deconstruir las normativas opresivas y para imaginar y construir un marco normativo más justo y equitativo.

Es igualmente importante fomentar la colaboración y el aprendizaje interdisciplinario. La pedagogía *queer* se beneficia enormemente de las contribuciones de otras disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología y los estudios de género. Al integrar conocimientos y metodologías de estas disciplinas, los estudiantes pueden obtener una comprensión más completa y matizada de las cuestiones *queer* en el Derecho Internacional. De este modo, también promueve un enfoque holístico y multifacético para abordar los desafíos sociales y normativos que enfrentan las comunidades *queer*.

Otro aspecto clave de la implementación de una pedagogía *queer* es la evaluación del aprendizaje. Las evaluaciones deben reflejar los principios de inclusión y equidad, y deben ser diseñadas para valorar no sólo el conocimiento de los hechos, sino también la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes. Esto puede incluir evaluaciones alternativas como proyectos de investigación, presentaciones, ensayos reflexivos y

análisis críticos que permitan a los estudiantes demostrar su comprensión y aplicación de las perspectivas queer en el derecho internacional.

La formación continua y el desarrollo profesional de los docentes también es esencial. Los profesores deben recibir capacitación y apoyo para comprender y aplicar la pedagogía *queer* en sus clases. Esto incluye talleres, seminarios y recursos educativos que aborden tanto los aspectos teóricos como prácticos de la teoría *queer*. Para ello, los docentes deben estar comprometidos con un proceso continuo de aprendizaje, que incluya un ejercicio de auto-reflexión para mejorar sus prácticas pedagógicas y apoyar de manera efectiva a sus estudiantes.

7. CONCLUSIONES

La implementación de una pedagogía *queer* en el aula de Derecho Internacional Público representa una transformación fundamental en la forma en que abordamos la enseñanza del Derecho. Este enfoque desafía las estructuras normativas tradicionales y promueve una educación más inclusiva, crítica y reflexiva, que reconoce y valora la diversidad de experiencias e identidades humanas.

El capítulo ha explorado cómo la Filosofía Política y la teoría crítica proporcionan una base sólida para entender y deconstruir las normativas de género y sexualidad en el Derecho Internacional. Estas disciplinas nos ofrecen herramientas para analizar las estructuras de poder y dominación que perpetúan la exclusión y la opresión, y para imaginar formas de resistir y transformar estas estructuras.

Los estudios *queer*, influenciados por teóricos como Judith Butler y Michel Foucault, nos permiten cuestionar las categorías binarias y heteronormativas que han dominado las estructuras sociales y normativas. Al integrar estos enfoques en la enseñanza del Derecho Internacional, podemos desarrollar una comprensión más profunda y matizada de cómo las normativas ejercen una influencia directa sobre el desarrollo de las vidas de las personas *queer* y cómo podemos abogar por un marco jurídico más justo e inclusivo.

Los casos prácticos analizados en el capítulo demuestran tanto los avances significativos como los desafíos persistentes en la protección de los derechos LGBTQ+ en el ámbito internacional. A través de ejemplos de la ONU, el Consejo de Europa, la Unión Europea, la Organización de Estados Americanos y otras entidades

internacionales, hemos visto cómo las normas y tratados pueden ser utilizados para promover la equidad y la inclusión, así como las barreras que aún deben ser superadas.

La crítica al binarismo sexual desde la perspectiva transgénero y la crítica a la sexualidad impuesta desde la perspectiva intersexual destacan la necesidad de un reconocimiento social y jurídico más amplio y profundo de la diversidad de identidades de género y características sexuales. Los derechos de las personas transgénero e intersexuales deben ser protegidos y promovidos a través del diseño de políticas inclusivas, capacitación de profesionales y mecanismos de apoyo y protección específicos.

La teoría *queer* ofrece un marco teórico robusto para desafiar las normativas opresivas y para promover una visión del Derecho Internacional que respete y valore la diversidad humana. Este enfoque interdisciplinario y multifacético es esencial para desarrollar una pedagogía *queer* que busque no sólo educar, sino también empoderar a los estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio.

La implementación de una pedagogía *queer* en el aula de Derecho Internacional requiere un compromiso con la revisión de la guía docente, la adopción de métodos pedagógicos inclusivos y críticos, y la evaluación del aprendizaje. También es crucial fomentar la colaboración interdisciplinaria y la formación continua de los docentes para garantizar que éstos estén preparados para apoyar a sus estudiantes de manera efectiva.

En última instancia, una pedagogía *queer* aplicada a la enseñanza y aprendizaje del Derecho Internacional Público no sólo enriquece el conocimiento académico, sino que también contribuye a la creación de una sociedad más justa e inclusiva. Al adoptar enfoques que reflejen la diversidad de experiencias humanas, estaremos formando a futuros profesionales del Derecho que estén mejor preparados para promover la justicia y la equidad para todas las personas, independientemente de su sexo, género, orientación o identidad sexual.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ALTER, G., *Inter- and Transcultural Learning in the Context of Canadian Young Adult Fiction*, LIT Verlag, 2015.
- ALLEMANN-GHIONDA, C., “Intercultural Education”, en J.A. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, vol. 2, Sage, 2012.
- BANKS, J. E., *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*, Routledge, 2016.
- BAUER, M. D. (ed.), *Am I Blue? Coming Out from the Silence*, HarperTrophy, 1994.

- BEDFORD, T., "Queer Developments in Teacher Education: Addressing Sexual Diversity, Homophobia, and Heterosexism", en R. M. Kissen (ed.), *Getting Ready for Benjamin: Preparing Teachers for Sexual Diversity in the Classroom*, Rowman & Littlefield, 2002.
- BITTNER, M., *Geschlechterkonstruktionen und die Darstellung von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, Trans und Inter* (LSBTI) in Schulbüchern*, GEW, 2011.
- BRITZMAN, D. P., "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight", *Educational Theory*, vol. 45, no. 2, 1995.
- BUTLER, J., *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, Routledge, 2006/1990.
- BUTLER, J., *Undoing Gender*, Routledge, 2004.
- BUTLER, J., "Critically Queer", en D. E. Hall y A. Jagose (eds.), *The Routledge Queer Studies Reader*, Routledge, 2013/1993.
- CART, M. (ed.), *How Beautiful the Ordinary: Twelve Stories of Identity*, Harper Teen, 2009.
- CATES, K. A., "Global Education", en M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Routledge, 2004.
- CONNELL, K., y M. HILTON (eds.), *Cultural Studies 50 Years on: History, Practice and Politics*, Rowman & Littlefield, 2016.
- CROSS, B. E., "Voice and Visibility", en J. A. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, vol. 4, Sage, 2012.
- CRUZ ÁNGELES, J., *Derechos humanos y nuevos modelos de familia. Estudio en el marco de los sistemas europeo e interamericano de protección de derechos humanos*, Thomson Reuters Aranzadi, 2018.
- DE CASTELL, S., y M. BRYSON (eds.), *Radical Interventions: Identity, Politics, and Difference/s in Educational Praxis*, State University of New York Press, 1997.
- DE LAURETIS, T., "Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities", *Differences: A Journal of Feminist Cultural Studies*, vol. 3, no. 2, 1991.
- DEPALMA, R., y E. ATKINSON (eds.), *Putting Queer Theory into Practice: Problems and Possibilities*, Trentham Books, 2009.
- EDELMAN, L., *Homographesis*, Routledge, 1994.
- FALVEY, M. A., y C. C. GIVNER, "What Is an Inclusive School?", en R. A. Villa y J. S. Thousand (eds.), *Creating an Inclusive School*, ASCD Association for Supervision and Curriculum Development, 2005.
- FRANCK, K. C., "Queer Pedagogy", en J. T. Sears (ed.), *Youth, Education, and Sexualities: An International Encyclopedia: Volume 1*, Greenwood Press, 2005.
- FREITAG-HILD, B., *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik*, WVT, 2010.
- GIFFNEY, N., "Introduction: The 'q' Word", en N. Giffney y M. O'Rourke (eds.), *The Ashgate Research Companion to Queer Theory*, Ashgate, 2009.
- GOLIO, L., y D. SCHOLL, *We Are the Youth: Sharing the Stories of LGBTQ Youth in the United States*, 2019.
- GRAY, J. (ed.), *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*, Palgrave Macmillan, 2013.
- GRAY, J., "ELT Materials: Claims, Critiques and Controversies", en G. Hall (ed.), *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, Routledge, 2016.
- HALL, D. E., *Queer Theories*, Palgrave Macmillan, 2003.
- HALL, D. E., y A. JAGOSE (eds.), *The Routledge Queer Studies Reader*, Routledge, 2013.
- HUCH, S., y M. LÜCKE, *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule*, Transcript, 2015.
- JAGOSE, A., *Queer Theory: An Introduction*, New York University Press, 1996.

- KILIAN, E., "Gender Studies, Transgender Studies, Queer Studies", en M. Middeke et al. (eds.), *English and American Studies: Theory and Practice*, Metzler, 2012.
- KUMASHIRO, K. K., *Troubling Education: Queer Activism and Antioppressive Pedagogy*, RoutledgeFalmer, 2002.
- LEE, A., *Brokeback Mountain*, Film, 2005.
- LEVITHAN, D., *Boy Meets Boy*, Ember, 2003.
- LUHMANN, S., "Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing", en W. F. Pinar (ed.), *Queer Theory in Education*, Routledge, 1998.
- LÜTGE, C. (ed.), *Global Education in English Language Teaching*, LIT, 2015.
- LÜTGE, C., "„...und jetzt auch noch Inklusion“ oder: „Embracing everyone...“? Herausforderungen für eine diversitätssensible Fremdsprachendidaktik", en E. Burwitz-Melzer et al. (eds.), *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen*, Narr Francke Attempo, 2017.
- LÜTGE, C., y M. STEIN (eds.), *Crossovers: Postcolonial Studies and Transcultural Learning*, LIT, 2017.
- MARKS, J., y T. MERSE, "The Challenges of Love-Themed Fiction in the Context of Diversity: John Green's *The Fault in Our Stars* and David Levithan's *Princes*", en J. Bland (ed.), *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8–18 Year Olds*, Bloomsbury, 2018.
- MERSE, T., *Other Others, Different Differences: Queer Perspectives on Teaching English as a Foreign Language*, LMU München, 2017.
- MERSE, T., "Creating Queer Text Ensembles for the EFL Literature Classroom: Conceptual Considerations and Practice-Oriented Perspectives", en M. Eisenmann y C. Ludwig (eds.), *Queer Beats—Gender and Literature in the EFL Classroom*, Peter Lang, 2018.
- MEYER, E. J., "But I'm Not Gay": What Straight Teachers Need to Know About Queer Theory", en N. M. Rodriguez y W. F. Pinar (eds.), *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*, Peter Lang, 2007.
- NELSON, C. D., "Why Queer Theory Is Useful in Teaching: A Perspective from English as a Second Language Teaching", *Journal of Gay & Lesbian Social Services: Issues in Practice, Policy & Research*, vol. 14, no. 2, 2002.
- NELSON, C. D., *Sexual Identities in English Language Education: Classroom Conversations*, Routledge, 2009.
- NEWMAN, L., *Heather Has Two Mommies*, Alyson Books, 1989.
- NIETO, S., "Diversity: Concepts and Terminology", en J. A. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, vol. 2, Sage, 2012.
- OFSTED, *Handbook for the Inspection of Further Education and Skills*, 2018/2012.
- PERKO, G., "Das 'Social Justice und Diversity Konzept' zugunsten einer politisierten pädagogischen Praxis", en S. Huch y M. Lücke (eds.), *Sexuelle Vielfalt im Handlungsfeld Schule. Konzepte aus Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik. Pädagogik*, Transcript, 2015.
- PILCHER, J., y I. WHELEHAN, *50 Key Concepts in Gender Studies*, Sage, 2004.
- RICHARDSON, D., *Rethinking Sexuality*, Sage, 2000.
- RICHARDSON, J., y P. PARNELL, *And Tango Makes Three*, Simon and Schuster, 2005.
- SULLIVAN, N., *A Critical Introduction to Queer Theory*, Edinburgh University Press, 2003.
- TONG, R., *Feminist Thought: A More Comprehensive Introduction*, Westview Press, 1989.
- TRIFONAS, P. P. (ed.), *Pedagogies of Difference: Rethinking Education for Social Justice*, RoutledgeFalmer, 2003.
- VAN SANT, G., *Milk*, Film, 2008.

- VOLKMANN, L., "Intercultural Learning and Postcolonial Studies: 'Never the Twain Shall Meet?'," en M. Eisenmann y T. Summer (eds.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning*, 2nd ed., Winter, 2013.
- WARIKOO, N. K., "Culture, Diversity and Education", en J. A. Banks (ed.), *Encyclopedia of Diversity in Education*, vol. 1, Sage, 2012.
- WILLHOITE, M., *Daddy's Roommate*, Alyson Books, 1990.
- YOUNG, M., "Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship", *Ethics*, vol. 99, no. 2, 1989.

Capítulo 41. HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE PARA RETENER CONCEPTOS COMPLEJOS DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

Lorena Caller Tramullas

Contratada predoctoral de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Las estrategias de aprendizaje son esenciales para mejorar la eficacia educativa y el desarrollo personal. Estas técnicas, que incluyen la organización del tiempo, la toma de apuntes, el uso de mnemotecnias y la práctica activa, permiten a los estudiantes optimizar su proceso de adquisición de conocimientos. Al implementar estrategias de aprendizaje, los individuos pueden mejorar su capacidad para retener y aplicar información, lo cual es crucial en entornos académicos y profesionales. Las estrategias de aprendizaje son fundamentales para la retención de conceptos complejos, ya que proporcionan técnicas efectivas para organizar, procesar y memorizar información difícil de asimilar. En un mundo donde el conocimiento es vasto y a menudo intrincado, dominar estas estrategias es esencial para el éxito académico y profesional.

Una de las ventajas más significativas de las estrategias de aprendizaje es que fomentan la autonomía y la autogestión. Los estudiantes aprenden a identificar sus fortalezas y debilidades, lo que les permite adaptar sus métodos de estudio para maximizar el rendimiento. Además, estas estrategias promueven una actitud proactiva hacia el aprendizaje, alentando la curiosidad y el deseo de adquirir nuevos conocimientos.

Asimismo, las estrategias de aprendizaje son fundamentales para desarrollar habilidades críticas como el pensamiento analítico y la resolución de problemas. Estas competencias no solo son vitales para el éxito académico, sino que también son altamente valoradas en el mercado laboral. En resumen, las estrategias de aprendizaje no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también preparan a los individuos para enfrentar desafíos futuros con confianza y eficacia.

Una de las principales ventajas de las estrategias de aprendizaje es su capacidad para simplificar la información compleja. Las mnemotecnias, por ejemplo, transforman datos abstractos en imágenes o frases fáciles de recordar, facilitando la memorización. Estas técnicas son particularmente útiles en diversos campos, entre ellos, en el campo de las ciencias jurídicas, donde los estudiantes deben recordar grandes cantidades de información detallada. Al convertir listas de elementos o requisitos en acrónimos o visualizaciones, los estudiantes pueden recuperar esta información más rápidamente y con mayor precisión.

Los mapas conceptuales son otra herramienta eficaz para retener conceptos complejos. Estos diagramas visuales ayudan a organizar y representar el conocimiento de manera lógica, mostrando las relaciones entre diferentes ideas. Al estructurar la información de esta manera, los estudiantes pueden ver cómo los conceptos se interconectan, lo que mejora la comprensión y facilita el recuerdo. Los mapas conceptuales son especialmente útiles en disciplinas como la biología o la historia, donde es crucial entender las conexiones entre eventos o procesos.

La práctica espaciada es una estrategia que ha demostrado ser muy efectiva para la retención a largo plazo. En lugar de estudiar intensivamente en una sola sesión (cramming), los estudiantes revisan el material en intervalos crecientes. Este enfoque refuerza la memoria y ayuda a consolidar la información en el cerebro, reduciendo el riesgo de olvido. La práctica espaciada es particularmente útil para preparar exámenes de alta complejidad, donde es necesario retener grandes cantidades de información durante períodos prolongados.

El aprendizaje activo es otra estrategia clave para retener conceptos complejos. Involucra técnicas como la enseñanza a otros, la discusión en grupos, y la aplicación práctica del conocimiento. Al explicar un concepto a alguien más, los estudiantes deben procesar y organizar la información de manera que sea comprensible, lo que refuerza su propia comprensión. Las discusiones en grupo permiten abordar diferentes perspectivas y clarificar dudas, mientras que la aplicación práctica ayuda a consolidar el aprendizaje a través de la experiencia.

Además, el uso de tecnologías educativas, como aplicaciones de aprendizaje adaptativo y simulaciones interactivas, puede complementar estas estrategias tradicionales. Estas herramientas ofrecen un enfoque personalizado y dinámico, adaptándose al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante, y proporcionando feedback inmediato.

En conclusión, las estrategias de aprendizaje son esenciales para retener conceptos complejos. Técnicas como las mnemotecnias, los mapas conceptuales, la práctica espaciada y el aprendizaje activo no solo simplifican y organizan la información, sino que también promueven una comprensión profunda y duradera. En un entorno académico y profesional cada vez más exigente, dominar estas estrategias es clave para el éxito y el desarrollo continuo.

2. LAS MNEMOTECNIAS Y SUS CLASES

Las mnemotecnias son herramientas cognitivas diseñadas para facilitar la memorización y el recuerdo de información. En el campo del derecho internacional, donde los profesionales deben manejar un volumen significativo de leyes, tratados, principios y casos judiciales, las mnemotecnias pueden ser especialmente útiles.

Existen distintas clases de técnicas mnemotécnicas cuya utilización por parte del alumnado le permite recordar conceptos complejos con facilidad.

En primer lugar, comenzando por las mnemotecnias verbales, pueden referirse los acrónimos y acrósticos. Pueden definirse como mnemotecnias verbales que utilizan las primeras letras de una serie de palabras para formar una nueva palabra o frase. Estos pueden ser extremadamente útiles en Derecho Internacional para recordar listas de tratados, principios y categorías. Por ejemplo, **UNCLOS** (United Nations Convention on the Law of the Sea) o **ICJ** (International Court of Justice). El Acrónimo "TIDM" para Tratado, Interpretación, Derecho, y Multilateral puede ayudar a los estudiantes a recordar los componentes esenciales de un análisis de un tratado internacional.

El uso de acrónimos y acrósticos presenta ventajas como la simplicidad y la eficiencia puesto que facilitan el recuerdo de términos largos y complejos y, por otra parte, la utilización de acrónimos y acrósticos presenta una gran aplicabilidad y son fáciles de crear y utilizar para memorizar listas y conceptos.

No obstante lo anterior, es preciso tener cierta cautela en su uso ya que los acrónimos, si no se proporciona el contexto adecuado, pueden llegar a resultar confusos y, por otra parte, un uso excesivo puede conducir a la creación de acrónimos similares y resultar más confusos que aclaratorios.

Las mnemotecnias visuales se sirven de imágenes para ayudar a recordar la información y resultan especialmente eficaces porque el cerebro humano recuerda con mayor facilidad las imágenes que las palabras (MARÍN, J., y CALERO, M. D., 2015, 120).

El método de Loci, también llamada palacio de la memoria, consiste en visualizar una estructura que resulte familiar y asociar cada parte de dicha estructura con la información que, en el futuro, se pretende recordar. Por ejemplo, en Derecho Internacional, Un estudiante puede imaginarse caminando por un palacio, con cada sala representando una parte de un tema de Derecho Internacional. El salón principal podrían visualizarse decorado con pergaminos con los nombres de tratados importantes relacionados con la materia. Cada habitación a la que se llega por dicha estancia podría reflejar distintas cuestiones de los tratados, por ejemplo, ámbito de aplicación y visualizar cada sala con elementos que permitan recordar el concreto ámbito de aplicación, por ejemplo, cuadros con mapas.

El método de Loci resulta beneficioso en cuanto que facilita la visualización de forma clara y permite crear asociaciones fuertes y claras con la información. Por otra parte, este método facilita la organización y estructura de la información. No obstante, el dominio de esta técnica puede requerir tiempo y práctica y la cantidad de información que puede asociarse a un espacio específico puede ser limitada (SALAS, C., y SERRANO, J. P. 2018, 208).

En lo que a los mapas conceptuales respecta, procede realizar una amplia reflexión sobre los mismos debido a su gran aplicabilidad. Los mapas conceptuales son representaciones gráficas que muestran las relaciones entre conceptos dentro de un dominio de conocimiento. Estos mapas se construyen mediante nodos, que representan conceptos, y líneas de conexión etiquetadas, que indican la relación entre ellos. La teoría detrás de los mapas conceptuales se basa en el constructivismo, específicamente en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel. Según Ausubel, el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conocimientos se integran de manera significativa con los conocimientos previos del estudiante (AUSUBEL, D. P., 1963, 163).

Los mapas conceptuales deben organizarse de manera jerárquica, con los conceptos más generales en la parte superior y los más específicos debajo. Las relaciones entre los conceptos se deben expresar en forma de proposiciones, que son enunciados que describen cómo se relacionan dos o más conceptos. Los enlaces cruzados muestran relaciones entre diferentes áreas del mapa, reflejando la interconexión del conocimiento (AUSUBEL, D. P., 1963, 215).

Los mapas conceptuales facilitan la organización y visualización de información compleja, ayudando a los estudiantes a conectar nuevos conceptos con sus conocimientos previos, mejorando la retención de la información mediante la representación gráfica y la elaboración activa de los mapas. Por otra parte, promueven la capacidad de analizar y sintetizar información.

La complejidad del Derecho Internacional, con su amplio espectro de fuentes y su naturaleza interdisciplinaria, lo hace un campo ideal para la aplicación de los mapas conceptuales. La capacidad de visualizar las interrelaciones entre diferentes normas, principios y casos puede facilitar una comprensión más profunda del Derecho Internacional.

Los mapas conceptuales pueden utilizarse para estructurar los temas principales de un curso de derecho internacional, permitiendo a los estudiantes ver cómo se relacionan entre sí. Los estudiantes pueden crear mapas conceptuales para analizar casos específicos, identificando los principios legales aplicables, las partes involucradas y las consecuencias. Son una herramienta efectiva para repasar y consolidar el conocimiento antes de los exámenes.

Un mapa conceptual sobre las fuentes del Derecho Internacional puede incluir tratados, costumbres, principios generales del derecho, decisiones judiciales y doctrina. Las relaciones entre estos elementos pueden mostrarse a través de proposiciones que expliquen, por ejemplo, cómo los tratados y las costumbres se interrelacionan. Un mapa conceptual que detalle las principales organizaciones internacionales, como la ONU o la Unión Europea, y sus roles respectivos, puede ayudar a los estudiantes a comprender cómo estas entidades interactúan en la práctica. Un mapa conceptual sobre los derechos humanos puede ilustrar la relación entre diferentes tratados, como la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Para integrar efectivamente los mapas conceptuales en la enseñanza del Derecho Internacional, se deben introducir y capacitar a los estudiantes en la teoría y la práctica de los mapas conceptuales, incluyendo talleres y ejercicios prácticos, construir los mapas inicialmente en clase bajo la guía del profesor, para que los estudiantes comprendan cómo identificar y representar relaciones entre conceptos, permitir a los estudiantes construir sus propios mapas conceptuales como parte de sus tareas y proyectos, y evaluar y discutir los mapas conceptuales creados por los estudiantes, proporcionando retroalimentación para mejorar su comprensión y habilidades.

En atención a lo expuesto, pueden señalarse algunas ventajas de esta técnica. En primer lugar, facilitan la organización y visualización de información compleja. En segundo lugar, ayudan a los estudiantes a conectar los nuevos conceptos que aprenden con el conocimiento previamente adquirido. En tercer lugar, la representación gráfica y la elaboración del mapa conceptual facilita la retención de la información. Por último, favorece la adquisición de habilidades de pensamiento crítico puesto que el alumno debe analizar y sintetizar la información. A pesar de los beneficios que reporta la elaboración de mapas conceptuales, es preciso tener en cuenta que para los alumnos que no aprenden fácilmente con imágenes puede no resultar tan útil y, por otra parte, la elaboración detallada de mapas conceptuales es un proceso laborioso que consume tiempo (PAIVIO, A., 1986, 121).

Las mnemotecnias auditivas, a diferencia de las visuales, utilizan sonidos para recordar la información. Estas técnicas pueden resultar útiles para aquellos alumnos que no aprenden visualmente.

La Teoría del Procesamiento Dual sugiere que los seres humanos procesan información a través de dos canales principales: el verbal y el no verbal (PAIVIO, A., 1986, 153). Las mnemotecnias auditivas aprovechan el canal verbal, utilizando sonidos y palabras para codificar información de manera que sea más fácil de recordar. Según esta teoría, combinar estímulos auditivos con otros métodos de aprendizaje puede mejorar significativamente la retención de información. Por otra parte, el Efecto de la Superioridad del Fonema indica

que los fonemas (los sonidos individuales de un lenguaje) tienen una ventaja en términos de memorización sobre otras formas de información. Las mnemotecnias auditivas se basan en este efecto, utilizando sonidos y patrones auditivos para crear asociaciones fuertes y duraderas en la memoria.

Una técnica que puede resultar efectiva es convertir la información en canciones o rimas que permiten recordar la información con facilidad. Se trata de una técnica que aprovecha el ritmo y la repetición para fortalecer la memoria. Por ejemplo, para retener los artículos de la Carta de Naciones Unidas se podría crear una canción que enumere cada artículo y el contenido del mismo.

Las rimas y las canciones favorecen la memorización y convierten el proceso de aprendizaje en un camino dinámico y divertido. Sin embargo, todos los conceptos no son susceptibles de conversión en canciones o rimas y, por otra parte, la creación de canciones y rimas lleva aparejada la inversión de un tiempo del que no se dispone siempre.

Las asociaciones auditivas implican la vinculación de términos jurídicos con sonidos específicos que evoquen el concepto o el contenido asociado. Esta técnica se basa en crear una conexión mental entre un sonido y un concepto jurídico. Por ejemplo, el término "Jus Cogens" puede asociarse con una campana fuerte (indicando algo obligatorio y no derogable), reforzando la idea de normas imperativas en Derecho Internacional.

Proporcionar grabaciones de audio de las clases sobre el tema que se esté impartiendo para que los estudiantes utilicen estas grabaciones para repasar el material durante sus desplazamientos y antes de los exámenes puede favorecer una comprensión más profunda y una mejor retención de los conceptos complejos.

Otra forma de desarrollar esta técnica es mediante la escucha activa del alumnado. Las exposiciones realizadas por los alumnos en la clase pueden captar la atención de los alumnos y, contribuyen de forma positiva a la fijación del conocimiento. Las aplicaciones y plataformas digitales pueden ser integradas para facilitar el uso de mnemotecnias auditivas, por ejemplo, aplicaciones de Flashcards Auditivas, que permiten la grabación de términos y definiciones para su memorización a través de la repetición auditiva, y podcasts educativos, que producen contenido donde se expliquen temas de Derecho Internacional con técnicas mnemotécnicas auditivas incorporadas.

Las mnemotecnias auditivas ofrecen una herramienta valiosa para mejorar la memorización y comprensión del Derecho Internacional. Al aprovechar la teoría del procesamiento dual y el efecto de la superioridad del fonema, estas técnicas pueden facilitar el aprendizaje de conceptos complejos y mejorar la retención de información. Aunque tienen sus limitaciones, su incorporación en métodos de enseñanza y herramientas digitales puede proporcionar beneficios significativos para estudiantes y profesionales en el campo del

Derecho Internacional (SASTRE-GÓMEZ, L. V., CELIS-LEAL, N. M., ROA DE LA TORRE, J. D. y LUENGAS-MONROY, C. F., 2017).

Las mnemotecnias kinestésicas involucran el movimiento físico para ayudar a retener la información. Este enfoque puede ser beneficioso para los estudiantes que aprenden mejor a través de la actividad física.

La memoria y el aprendizaje son procesos complejos que han sido objeto de estudio en diversas disciplinas, incluyendo la psicología, la neurociencia y la educación. Las técnicas mnemotécnicas tradicionales, como las visuales y auditivas, han demostrado ser efectivas para mejorar la memoria. Sin embargo, la incorporación del movimiento y la sensación física en estas técnicas representa una frontera relativamente nueva y prometedora. Las mnemotecnias kinestésicas se basan en la idea de que el movimiento físico puede reforzar la codificación y el recuerdo de la información.

Las teorías del aprendizaje, como el constructivismo de Piaget y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, sugieren que la interacción activa con el material de estudio facilita una comprensión más profunda y duradera. La teoría de la codificación dual de Paivio también apoya esta idea, postulando que la información codificada tanto de forma verbal como no verbal (incluyendo lo kinestésico) es más fácil de recordar.

La neurociencia ha identificado áreas del cerebro, como el hipocampo y la corteza motora, que son esenciales tanto para la memoria como para el movimiento. La activación simultánea de estas áreas puede crear conexiones más fuertes y duraderas. Estudios de neuroimagen han demostrado que la práctica de movimientos específicos puede activar redes neuronales asociadas con la memoria espacial y procedural, sugiriendo una base biológica para las mnemotecnias kinestésicas.

Pueden referirse distintos métodos para aplicar las mnemotecnias kinestésicas. Por ejemplo, puede establecerse la asociación de movimientos con palabras que permitan recordar la información al realizar el movimiento asociado al término.

Escribir y reescribir información jurídica puede ayudar a fijarla en la memoria. Por ejemplo, un estudiante podría escribir a mano los elementos de un delito internacional varias veces para ayudarse a recordarlos. Este acto físico de escribir activa diferentes partes del cerebro, reforzando la memoria.

El uso de dramatización y juego de roles puede ser particularmente útil para retener conceptos complejos en derecho. Por ejemplo, representar un juicio simulado, con estudiantes asumiendo los roles de jueces, abogados y testigos, puede ayudar a consolidar el entendimiento de los procedimientos judiciales y las argumentaciones legales.

Las mnemotecnias kinestésicas ofrecen varias ventajas sobre las técnicas tradicionales. En primer lugar, involucran múltiples sistemas sensoriales, lo que puede crear conexiones

más ricas y variadas en el cerebro. En segundo lugar, fomentan una participación activa en el proceso de aprendizaje, lo que puede aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. Por último, pueden ser especialmente útiles para los estudiantes que tienen un estilo de aprendizaje kinestésico (BUZÁN, T., 1987, 86).

A pesar de los beneficios mencionados, hay varias limitaciones a considerar. La implementación de mnemotecnias kinestésicas puede requerir más tiempo y recursos que las técnicas tradicionales. Además, no todos los estudiantes pueden encontrar útiles estas técnicas, y se necesita más investigación para entender completamente cómo y por qué funcionan. La variabilidad individual en la capacidad de realizar movimientos físicos también puede influir en la efectividad de estas técnicas.

3. TÉCNICAS COMBINADAS

A menudo, la combinación de diferentes tipos de mnemotecnias puede ser la estrategia más efectiva para retener información compleja. A continuación se exponen algunos ejemplos de cómo se pueden combinar estas estrategias.

Un estudiante podría usar el Método de Loci para recordar los principios generales del derecho y luego utilizar acrónimos para los detalles específicos dentro de cada principio. Por ejemplo, se puede imaginar una casa con diferentes habitaciones representando distintas ramas del derecho, y luego usar acrónimos dentro de cada habitación para recordar los conceptos específicos.

Para recordar los derechos y libertades protegidos por la Constitución, un estudiante podría crear una canción que incluya imágenes mentales para cada derecho. Por ejemplo, al cantar sobre la libertad de expresión, podría imaginar una pluma escribiendo en el aire.

Un alumno podría crear mapas conceptuales para organizar la información y luego grabar una explicación de esos mapas. Escuchar la grabación repetidamente mientras revisa los mapas puede reforzar la comprensión y la retención.

Para maximizar la efectividad de las estrategias mnemotécnicas es preciso adaptar las mnemotecnias al propio estilo de aprendizaje y preferencias personales. Lo que funciona para una persona puede no ser igual de efectivo para otra. La práctica regular y el uso constante de mnemotecnias facilitan el proceso de aprendizaje mediante el uso de estas técnicas.

La revisión espaciada de los conceptos puede ser muy útil para recordar conceptos a largo plazo porque repasar la información en intervalos regulares mejora la retención y reduce el olvido. Para fortalecer el uso de mnemotecnias es preciso que se utilicen en contextos prácticos, como simulaciones de juicios o discusiones en grupo. Esto no solo ayuda

a recordar la información, sino que también mejora la comprensión y la capacidad de aplicarla.

En cuanto a las mnemotecnias visuales, requieren que las imágenes mentales sean lo más vívidas y detalladas posible. Cuanto más detallada sea la visualización, más fácil será recordar la información. La asociación emocional puede reforzar el uso de mnemotecnias asociando la información con emociones. Las emociones fuertes pueden mejorar la memoria, por lo que vincular conceptos legales con situaciones emocionales puede hacerlos más memorables. Utilizar una variedad de estrategias mnemotécnicas y repetir la información en diferentes formas contribuye a su retención. La variedad en el enfoque puede ayudar a reforzar la memoria.

Las estrategias de mnemotecnica son herramientas poderosas para retener conceptos complejos en Derecho. Utilizando técnicas como acrónimos, frases, mapas conceptuales, imágenes visuales, rimas, canciones, y dramatización, los estudiantes y profesionales del derecho pueden mejorar significativamente su capacidad para recordar y aplicar información jurídica. La implementación de estas estrategias de manera regular y personalizada puede transformar el proceso de aprendizaje, facilitando una comprensión más profunda y duradera de los principios y normas jurídicas.

4. EL APRENDIZAJE POR PROYECTOS

El mundo contemporáneo se caracteriza por su complejidad y dinamismo, con relaciones internacionales cada vez más intrincadas y regulaciones que evolucionan constantemente. En este contexto, la educación en Derecho Internacional debe adaptarse para formar juristas capaces de enfrentar los retos globales. Una metodología educativa que ha ganado relevancia en este ámbito es el aprendizaje por proyectos (APP). Este enfoque, que fomenta la investigación activa, la colaboración y la aplicación práctica del conocimiento, se presenta como una herramienta poderosa para el desarrollo de competencias esenciales en el campo del Derecho Internacional

El aprendizaje por proyectos se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden mejor cuando están activamente involucrados en el proceso educativo a través de la resolución de problemas reales y relevantes. Este enfoque encuentra sus raíces en las teorías constructivistas de la educación, propuestas por pensadores como John Dewey y Jean Piaget, quienes argumentan que el conocimiento se construye a través de la experiencia y la reflexión. John Dewey, uno de los pioneros del constructivismo, defendió la idea de que la educación debe ser un proceso activo y participativo. Según Dewey, los estudiantes aprenden mejor cuando participan en actividades significativas que les permiten aplicar lo que han aprendido en contextos reales. Este enfoque promueve el pensamiento crítico, la creatividad

y la capacidad de resolver problemas (DEWEY, J., 1916, 96). Jean Piaget, por su parte, centró su teoría en el desarrollo cognitivo de los niños, sugiriendo que el aprendizaje es un proceso activo de construcción del conocimiento a través de la interacción con el entorno. Piaget enfatizó la importancia de la exploración y el descubrimiento, conceptos que son fundamentales en el aprendizaje por proyectos. El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología que encaja perfectamente con los principios del constructivismo (PIAGET, J., 1952, 137). En el contexto del Derecho Internacional, el ABP implica que los estudiantes trabajen en proyectos que aborden problemas legales reales a nivel global. Estos proyectos pueden variar desde la simulación de negociaciones diplomáticas hasta la elaboración de propuestas para reformas legales internacionales. El ABP en Derecho Internacional no solo proporciona a los estudiantes un conocimiento profundo de la materia, sino que también les permite desarrollar habilidades prácticas esenciales, como la investigación jurídica, la redacción de documentos legales, la argumentación oral y la negociación. Además, esta metodología fomenta el trabajo en equipo y la colaboración, habilidades cruciales en el ámbito legal internacional.

La implementación del aprendizaje por proyectos en la educación de Derecho Internacional ofrece numerosos beneficios que se reflejan en el desarrollo integral de los estudiantes. Uno de los principales beneficios del aprendizaje por proyectos es el desarrollo de habilidades prácticas. A través de la participación en proyectos reales, los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos en contextos prácticos. Esto les permite adquirir experiencia en la investigación jurídica, la redacción de informes legales, la preparación de argumentos orales y la negociación. El aprendizaje por proyectos promueve el pensamiento crítico y la capacidad de resolución de problemas. Al enfrentarse a desafíos legales reales, los estudiantes deben analizar la situación, identificar problemas, formular hipótesis y proponer soluciones. Este proceso fomenta un enfoque analítico y reflexivo, esencial para la práctica del Derecho Internacional. El trabajo en proyectos a menudo implica la colaboración en equipo, lo que mejora las habilidades de comunicación y colaboración de los estudiantes. En el ámbito del Derecho Internacional, la capacidad de trabajar en equipo es fundamental, ya que los profesionales a menudo deben colaborar con colegas de diferentes culturas y sistemas legales. El aprendizaje por proyectos tiende a aumentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. La oportunidad de trabajar en problemas reales y relevantes puede ser más estimulante que el aprendizaje tradicional basado en conferencias y exámenes. Este aumento en la motivación puede llevar a un mayor rendimiento académico y una mayor satisfacción con el proceso de aprendizaje. Finalmente, el aprendizaje por proyectos prepara a los estudiantes para el entorno profesional. A través de la participación en proyectos reales, los estudiantes adquieren una comprensión más profunda de cómo se aplica el Derecho Internacional en la práctica. Esto les da una ventaja

competitiva cuando ingresan al mercado laboral, ya que están mejor preparados para enfrentar los desafíos del mundo real.

A pesar de los numerosos beneficios, la implementación del aprendizaje por proyectos en el ámbito del Derecho Internacional también presenta desafíos que deben ser abordados para garantizar su éxito. El diseño y la planificación de proyectos efectivos pueden ser complejos y requerir una cantidad significativa de tiempo y recursos. Los proyectos deben ser relevantes, factibles y alineados con los objetivos de aprendizaje. Además, deben estar diseñados de manera que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos y desarrollar nuevas habilidades. La evaluación del aprendizaje en el contexto de proyectos puede ser más complicada que en los métodos tradicionales. Es necesario desarrollar criterios de evaluación claros y justos que reflejen tanto el proceso como el producto final del proyecto. Además, la evaluación debe ser capaz de medir tanto el aprendizaje individual como el trabajo en equipo.

La gestión del tiempo y los recursos es otro desafío importante. Los proyectos pueden requerir una cantidad significativa de tiempo, tanto dentro como fuera del aula. Es crucial que los estudiantes aprendan a gestionar su tiempo de manera efectiva para cumplir con los plazos y los objetivos del proyecto. Además, los proyectos pueden requerir recursos adicionales, como acceso a bases de datos legales, software especializado o la colaboración con expertos externos. El Derecho Internacional abarca una amplia variedad de temas, desde el derecho humanitario hasta el comercio internacional y el derecho ambiental. Esta diversidad y complejidad pueden presentar desafíos en la selección de proyectos que sean apropiados y manejables para los estudiantes. Es importante que los proyectos sean lo suficientemente específicos como para ser abordados en el marco de un curso, pero lo suficientemente amplios como para proporcionar una comprensión profunda del tema. Los estudiantes tienen diferentes estilos de aprendizaje y niveles de habilidad, lo que puede hacer que algunos se sientan más cómodos con el aprendizaje por proyectos que otros. Es por ello, que resulta necesario que los proyectos estén diseñados de manera inclusiva, proporcionando múltiples formas de participación y evaluación para acomodar a todos los estudiantes.

Para ilustrar cómo se puede implementar el aprendizaje por proyectos en el campo del Derecho Internacional, se presentan algunos ejemplos prácticos. Una de las formas más efectivas de aprendizaje por proyectos en Derecho Internacional es la simulación de negociaciones internacionales. En este tipo de proyecto, los estudiantes asumen el papel de representantes de diferentes países o organizaciones internacionales y deben negociar acuerdos sobre temas específicos, como el cambio climático, los derechos humanos o el comercio internacional. Por ejemplo, un proyecto podría involucrar la simulación de una conferencia de las Naciones Unidas sobre el cambio climático. Los estudiantes investigarían las posiciones de los países que representan, prepararían argumentos y estrategias de

negociación, y participarán en sesiones de negociación para alcanzar un acuerdo. Este tipo de proyecto no solo proporciona un conocimiento profundo del tema en cuestión, sino que también desarrolla habilidades de negociación, comunicación y trabajo en equipo. Otro enfoque es la investigación y propuesta de reformas legales. En este tipo de proyecto, los estudiantes identifican un área del Derecho Internacional que requiere reformas, realizan una investigación exhaustiva sobre el tema y proponen cambios legales. Por ejemplo, los estudiantes podrían investigar el funcionamiento de la Corte Penal Internacional (CPI) y proponer reformas para mejorar su eficacia y legitimidad. Este proyecto implicaría la revisión de la legislación existente, el análisis de casos y la formulación de recomendaciones basadas en la investigación. Los estudiantes podrían presentar sus propuestas en forma de un informe detallado o una presentación oral, desarrollando así sus habilidades de investigación y comunicación.

El análisis de casos internacionales es otra forma efectiva de aprendizaje por proyectos. En este tipo de proyecto, los estudiantes seleccionan un caso relevante en el ámbito del Derecho Internacional, lo investigan en profundidad y analizan sus implicaciones legales y políticas. Por ejemplo, los estudiantes podrían analizar el caso de la invasión de Ucrania por parte de Rusia en 2022, examinando las violaciones del derecho internacional humanitario y las respuestas de la comunidad internacional. Este tipo de proyecto ayuda a los estudiantes a comprender cómo se aplica el Derecho Internacional en situaciones reales y a desarrollar habilidades analíticas y críticas.

Los proyectos de cooperación internacional son otra excelente opción para el aprendizaje por proyectos en Derecho Internacional. En este tipo de proyecto, los estudiantes desarrollan un plan para un proyecto de cooperación internacional que aborde un problema global, como la pobreza, la salud pública o la educación. Por ejemplo, los estudiantes podrían desarrollar un proyecto para mejorar el acceso a la educación en regiones afectadas por conflictos. Esto implicaría la identificación de las necesidades y desafíos, la formulación de objetivos y estrategias, y la planificación de actividades y recursos. Este tipo de proyecto fomenta una comprensión práctica de cómo se puede utilizar el Derecho Internacional para abordar problemas globales y desarrollar habilidades de planificación y gestión de proyectos.

Para implementar con éxito el aprendizaje por proyectos en el ámbito del Derecho Internacional, es importante seguir algunas estrategias clave. Es fundamental definir objetivos de aprendizaje claros y específicos para cada proyecto. Estos objetivos deben estar alineados con los resultados de aprendizaje del curso y proporcionar una guía clara para los estudiantes sobre lo que se espera que logren. Los estudiantes necesitan apoyo y recursos adecuados para llevar a cabo sus proyectos. Esto puede incluir acceso a bases de datos legales,

orientación de expertos, talleres de habilidades y tiempo suficiente para completar las tareas. Es importante proporcionar un equilibrio entre la autonomía y el apoyo para que los estudiantes se sientan empoderados pero no abrumados.

La reflexión y la retroalimentación son componentes esenciales del aprendizaje por proyectos. Los estudiantes deben tener oportunidades para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y recibir retroalimentación constructiva de sus profesores y compañeros. Esto puede ayudarles a identificar áreas de mejora y desarrollar una comprensión más profunda de los temas tratados.

La evaluación en el aprendizaje por proyectos debe ser integral y considerar tanto el proceso como el producto final. Es importante desarrollar criterios de evaluación claros y justos que reflejen el esfuerzo, la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes. Además, la autoevaluación y la evaluación entre pares pueden ser herramientas valiosas para fomentar la reflexión y la responsabilidad personal.

Cada grupo de estudiantes es único, por lo que es importante adaptar los proyectos a sus necesidades y contextos específicos. Esto puede implicar la selección de temas relevantes y actuales, la consideración de diferentes niveles de habilidad y experiencia, y la incorporación de diversas formas de participación y evaluación (DÍAZ BARRIGA, F., y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002), 147).

El aprendizaje por proyectos en Derecho Internacional ofrece una metodología innovadora y efectiva para la formación de juristas capaces de enfrentar los retos globales del siglo XXI. A través de la investigación activa, la colaboración y la aplicación práctica del conocimiento, los estudiantes desarrollan habilidades esenciales y adquieren una comprensión profunda de los temas legales internacionales. Aunque la implementación de esta metodología presenta desafíos, los beneficios superan con creces las dificultades. Con una planificación cuidadosa, apoyo adecuado y estrategias efectivas, el aprendizaje por proyectos puede transformar la educación en Derecho Internacional y preparar a los estudiantes para contribuir de manera significativa al desarrollo de un orden internacional más justo y equitativo.

La adopción del aprendizaje por proyectos en las facultades de Derecho no solo mejorará la calidad de la educación jurídica, sino que también fomentará una generación de juristas comprometidos y capacitados para abordar los problemas más urgentes de nuestro tiempo. En un mundo cada vez más interconectado y complejo, la formación de juristas globales a través del aprendizaje por proyectos es no solo deseable, sino esencial.

5. SIMULACIONES EN EL AULA

El uso de simulaciones y juegos de rol en la enseñanza del Derecho Internacional ha emergido como una metodología educativa innovadora y eficaz. Estas estrategias de aprendizaje, que recrean escenarios y conflictos reales, permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos prácticos, desarrollando habilidades críticas para su futura carrera profesional.

En primer lugar, es importante entender los fundamentos teóricos que sustentan el uso de simulaciones y juegos de rol en la educación. Estos métodos están arraigados en teorías constructivistas del aprendizaje, que sostienen que los estudiantes construyen activamente su conocimiento a través de la experiencia y la reflexión. John Dewey argumentaba que la educación debe ser un proceso activo y participativo, donde los estudiantes aprendan mediante la experiencia directa y la resolución de problemas prácticos (DEWEY, J., 1916, 114). Asimismo, Jean Piaget enfatizaba la importancia de la exploración y el descubrimiento en el proceso de aprendizaje. Estas teorías subrayan la relevancia de métodos educativos que involucren a los estudiantes en situaciones de la vida real, facilitando un aprendizaje más profundo y significativo (PIAGET, J., 1952, 159).

Las simulaciones y los juegos de rol en Derecho Internacional se diseñan para imitar conflictos y negociaciones internacionales, ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de asumir diferentes roles, como representantes de estados, organizaciones internacionales o grupos de interés. A través de estas actividades, los estudiantes no solo adquieren conocimientos sustantivos sobre el Derecho Internacional, sino que también desarrollan habilidades prácticas esenciales, como la negociación, la resolución de conflictos, la argumentación jurídica y la toma de decisiones bajo presión.

Un aspecto crucial de las simulaciones es su capacidad para recrear la complejidad y la dinámica de las relaciones internacionales. Por ejemplo, una simulación puede involucrar la negociación de un tratado de paz entre varios estados, cada uno con sus propios intereses y prioridades. Los estudiantes deben investigar y representar fielmente las posiciones de las partes que les corresponden, formulando estrategias de negociación y argumentando en favor de sus intereses. Este proceso no solo profundiza su comprensión de las normas y principios del Derecho Internacional, sino que también les enseña a pensar críticamente, a analizar problemas complejos desde múltiples perspectivas y a trabajar eficazmente en equipo.

Los beneficios educativos de las simulaciones y juegos de rol son numerosos. En primer lugar, estas metodologías fomentan un aprendizaje activo y participativo, lo que se traduce en una mayor retención de conocimientos y una mejor comprensión de los conceptos complejos. Al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas reales, estas actividades promueven el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. Además, las simulaciones y juegos de rol mejoran las habilidades de

comunicación y colaboración, ya que los estudiantes deben trabajar juntos para alcanzar sus objetivos, negociar acuerdos y resolver conflictos.

Otro beneficio significativo de las simulaciones y juegos de rol es que aumentan la motivación y el compromiso de los estudiantes. La naturaleza interactiva y práctica de estas actividades hace que el aprendizaje sea más interesante y relevante, lo que a su vez fomenta una mayor participación y un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes. Este aumento en la motivación y el compromiso puede llevar a un mejor rendimiento académico y a una mayor satisfacción con el proceso de aprendizaje (PEÑAFIEL, A. G., ZÚÑIGA, B. B., Y GONZÁLEZ, M. D. O., 2018)

Sin embargo, la implementación de simulaciones y juegos de rol en la enseñanza del Derecho Internacional no está exenta de desafíos. Uno de los principales desafíos es el diseño y la planificación de las simulaciones. Crear escenarios realistas y relevantes que permitan a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos y desarrollar nuevas habilidades puede ser una tarea compleja y que consume mucho tiempo. Además, las simulaciones deben ser lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las necesidades y niveles de habilidad de todos los estudiantes, lo que añade una capa adicional de complejidad al proceso de diseño.

Otro desafío importante es la evaluación del aprendizaje. A diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza, donde la evaluación se basa en exámenes y trabajos escritos, las simulaciones y juegos de rol requieren una evaluación más holística que considere tanto el proceso como el producto final. Esto puede incluir la evaluación de la participación, el desempeño en la negociación, la calidad de los argumentos presentados y la capacidad de los estudiantes para trabajar en equipo. Desarrollar criterios de evaluación claros y justos que reflejen adecuadamente el aprendizaje y las habilidades desarrolladas es fundamental para el éxito de estas metodologías.

La gestión del tiempo y los recursos también puede ser un desafío significativo. Las simulaciones y juegos de rol suelen requerir una cantidad considerable de tiempo, tanto dentro como fuera del aula, lo que puede ser difícil de gestionar en un horario académico ya de por sí apretado. Además, estas actividades pueden requerir recursos adicionales, como acceso a información y materiales de apoyo, así como la colaboración de expertos externos o la participación de estudiantes de diferentes disciplinas.

A pesar de estos desafíos, hay numerosas estrategias que los educadores pueden utilizar para implementar con éxito las simulaciones y juegos de rol en sus clases de Derecho Internacional. Una de las claves es la planificación cuidadosa y detallada de las actividades. Esto incluye la definición de objetivos claros de aprendizaje, el diseño de escenarios realistas y relevantes, y la preparación de materiales de apoyo que ayuden a los estudiantes a comprender sus roles y las cuestiones en juego. También es importante proporcionar una guía y un apoyo adecuados a los estudiantes a lo largo de todo el proceso, asegurándose de

que comprendan lo que se espera de ellos y cómo pueden desempeñarse de manera efectiva en sus roles (PEÑAFIEL, A. G., ZÚÑIGA, B. B., Y GONZÁLEZ, M. D. O., 2018).

Otra estrategia importante es fomentar la reflexión y la retroalimentación. Las simulaciones y juegos de rol deben incluir oportunidades para que los estudiantes reflexionen sobre su experiencia, analicen su desempeño y reciban retroalimentación constructiva de sus profesores y compañeros. Esto puede ayudar a los estudiantes a identificar áreas de mejora, a desarrollar una comprensión más profunda de los temas tratados y a consolidar su aprendizaje.

La evaluación integral también es crucial. Los educadores deben desarrollar criterios de evaluación que consideren tanto el proceso como el producto final, y que reflejen adecuadamente el aprendizaje y las habilidades desarrolladas por los estudiantes. Esto puede incluir la autoevaluación y la evaluación entre pares, que pueden ser herramientas valiosas para fomentar la reflexión y la responsabilidad personal DÍAZ BARRIGA, F., y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002), 358).

Finalmente, es importante adaptar las simulaciones y juegos de rol a las necesidades y contextos específicos de los estudiantes. Esto puede implicar la selección de temas relevantes y actuales, la consideración de diferentes niveles de habilidad y experiencia, y la incorporación de diversas formas de participación y evaluación. Al hacerlo, los educadores pueden asegurarse de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y beneficiarse de estas metodologías de aprendizaje.

Para ilustrar cómo se pueden implementar las simulaciones y juegos de rol en la enseñanza del Derecho Internacional, consideremos algunos ejemplos prácticos. Una de las formas más efectivas de usar estas metodologías es a través de la simulación de negociaciones internacionales. En este tipo de simulación, los estudiantes asumen el papel de representantes de diferentes países u organizaciones internacionales y deben negociar acuerdos sobre temas específicos, como el cambio climático, los derechos humanos o el comercio internacional. Por ejemplo, una simulación podría involucrar la negociación de un tratado de paz entre varios estados, con los estudiantes investigando y representando fielmente las posiciones de las partes que les corresponden. Este tipo de actividad no solo proporciona un conocimiento profundo del tema en cuestión, sino que también desarrolla habilidades de negociación, comunicación y trabajo en equipo.

Otro ejemplo es la simulación de procedimientos judiciales internacionales. En este tipo de simulación, los estudiantes asumen el papel de jueces, abogados y partes en un caso ante un tribunal internacional, como la Corte Internacional de Justicia o la Corte Penal Internacional. Los estudiantes deben preparar y presentar argumentos, examinar pruebas y emitir decisiones basadas en el Derecho Internacional. Esta actividad no solo ayuda a los estudiantes a comprender los procedimientos y principios del Derecho Internacional, sino

que también desarrolla habilidades de argumentación jurídica, análisis de casos y toma de decisiones.

Un tercer ejemplo es el uso de juegos de rol para explorar conflictos internacionales y sus implicaciones legales. En este tipo de actividad, los estudiantes asumen el papel de diferentes actores en un conflicto internacional, como gobiernos, organizaciones no gubernamentales, medios de comunicación y ciudadanos afectados. Los estudiantes deben investigar y representar las perspectivas e intereses de estos actores, participando en debates y negociaciones para resolver el conflicto. Este tipo de actividad no solo proporciona una comprensión profunda de los conflictos internacionales y sus implicaciones legales, sino que también desarrolla habilidades de análisis, resolución de conflictos y pensamiento crítico.

La implementación exitosa de simulaciones y juegos de rol en la enseñanza del Derecho Internacional requiere una planificación cuidadosa, apoyo adecuado y estrategias efectivas de evaluación. Sin embargo, los beneficios de estas metodologías superan con creces los desafíos, proporcionando a los estudiantes una experiencia de aprendizaje rica y significativa que los prepara para enfrentar los retos del mundo real. Al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas reales, fomentar el pensamiento crítico y desarrollar habilidades prácticas, las simulaciones y juegos de rol pueden transformar la educación en Derecho Internacional, preparando a los estudiantes para contribuir de manera significativa al desarrollo de un orden internacional más justo y equitativo.

En conclusión, el uso de simulaciones y juegos de rol en la enseñanza del Derecho Internacional ofrece una metodología educativa innovadora y efectiva que puede transformar la formación de juristas en el siglo XXI. Estas estrategias de aprendizaje, basadas en teorías constructivistas, permiten a los estudiantes aplicar sus conocimientos teóricos en contextos prácticos, desarrollando habilidades críticas para su futura carrera profesional. A través de la recreación de escenarios y conflictos reales, las simulaciones y juegos de rol fomentan un aprendizaje activo y participativo, mejorando la retención de conocimientos, el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. Además, estas metodologías aumentan la motivación y el compromiso de los estudiantes, proporcionando una experiencia de aprendizaje más interesante y relevante.

Sin embargo, la implementación de simulaciones y juegos de rol presenta desafíos, como el diseño y la planificación de actividades realistas y relevantes, la evaluación integral del aprendizaje y la gestión del tiempo y los recursos. Para superar estos desafíos, es crucial que los profesores planifiquen cuidadosamente las actividades, proporcionen apoyo adecuado a los estudiantes, fomenten la reflexión y la retroalimentación, y desarrollen criterios de evaluación claros y justos. Al hacerlo, pueden asegurarse de que todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar y beneficiarse de estas metodologías de aprendizaje.

En un mundo cada vez más interconectado y complejo, la formación de juristas globales a través de simulaciones y juegos de rol es no solo deseable, sino esencial. Estas metodologías educativas innovadoras pueden preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real y contribuir de manera significativa al desarrollo de un orden internacional más justo y equitativo. Al transformar la educación en Derecho Internacional, las simulaciones y juegos de rol pueden ayudar a formar una nueva generación de juristas capaces de hacer frente a los retos globales y promover la justicia y la paz en el mundo.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, el uso de estrategias de aprendizaje activas e innovadoras en la enseñanza del Derecho Internacional se presenta como una necesidad imperante para formar juristas capacitados y comprometidos con la realidad global. Metodologías como el aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones y los juegos de rol han demostrado ser especialmente eficaces en este campo, promoviendo una comprensión profunda de los principios legales y desarrollando habilidades prácticas esenciales.

Estas estrategias no solo facilitan una mayor retención del conocimiento teórico, sino que también fomentan el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de trabajar en equipo. Los estudiantes, al participar activamente en su proceso de aprendizaje y enfrentarse a situaciones reales y complejas, adquieren una visión más holística y práctica del Derecho Internacional. Esto no solo los prepara mejor para su futura carrera profesional, sino que también los motiva y compromete más con su educación.

Sin embargo, la implementación de estas estrategias no está exenta de desafíos. Requiere una planificación cuidadosa, recursos adecuados y un enfoque flexible y adaptativo por parte de los educadores. La evaluación de estos métodos también necesita ser integral, considerando tanto el proceso como el producto final del aprendizaje. A pesar de estos desafíos, los beneficios superan con creces las dificultades, ofreciendo una formación más completa y eficaz para los estudiantes de Derecho Internacional.

En última instancia, la adopción de estrategias de aprendizaje activo en el Derecho Internacional no solo mejora la calidad de la educación legal, sino que también prepara a los estudiantes para enfrentar y resolver los complejos problemas del mundo contemporáneo. Fomentar estas metodologías en las facultades de Derecho es esencial para desarrollar una generación de juristas bien preparados, capaces de contribuir significativamente a un orden internacional más justo y equitativo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. P. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- BUZAN, T. , (1987). *Cómo utilizar su memoria*. Ediciones Deusto.
- DEWEY, J., (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- DÍAZ BARRIGA, F. y HERNÁNDEZ ROJAS, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- MARÍN, J., Y CALERO, M. D. (2015). Aplicación de estrategias mnemotécnicas en alumnos con dificultades de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 119-136.
- PAIVIO, A. (1986). *Representaciones mentales: un enfoque de codificación dual*. Oxford science publications.
- PENAFIEL, A. G., ZÚÑIGA, B. B., y GONZÁLEZ, M. D. O. (2018). El aprendizaje basado en simulación y el aporte de las teorías educativas. *Revista Espacios*, 39, 20-37.
- PIAGET, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. International Universities Press.
- SALAS, C., Y SERRANO, J. P. (2018). Evaluación del método del palacio de la memoria en adultos jóvenes. *Revista de Psicología Cognitiva*, 12(2), 203-217.
- SASTRE-GÓMEZ, L. V., CELIS-LEAL, N. M., ROA DE LA TORRE, J. D. Y LUENGAS-MONROY, C. F. (2017). La conciencia fonológica en contextos educativos y terapéuticos: efectos sobre el aprendizaje de la lectura. *Educación y Educadores*, 20(2), 175-190.

Capítulo 42. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO DESDE UNA ÓPTICA TRANSVERSAL

Lorena Caller Tramullas

Contratada predoctoral de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales de la Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El Derecho Internacional, como sistema de normas y principios que rigen las relaciones entre los Estados y otros sujetos de derecho en la esfera internacional, es una disciplina que se encuentra en constante evolución y adaptación a los cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos. Tradicionalmente, se ha entendido que la formulación y aplicación de estas normas corresponden principalmente a diplomáticos, juristas y expertos en relaciones internacionales. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha reconocido cada vez más la importancia de la contribución de diversos profesionales en el desarrollo y aplicación del Derecho Internacional. Entre estos profesionales se encuentran biólogos, ingenieros, profesionales de la salud, sociólogos y antropólogos, quienes aportan conocimientos y perspectivas fundamentales para abordar los complejos desafíos globales que enfrentamos hoy en día.

El desarrollo del Derecho Internacional no ocurre en un vacío sino que está intrínsecamente ligado a los desarrollos en otras disciplinas. La interconexión entre el Derecho Internacional y otras áreas del conocimiento permite la formulación de normas más comprensivas y efectivas. Esta interdisciplinariedad es evidente en múltiples áreas del Derecho Internacional, tales como el Derecho Ambiental, el Derecho de la Salud, el Derecho Humanitario y el Derecho de los Derechos Humanos. Cada uno de estos campos se beneficia enormemente del conocimiento especializado que aportan profesionales de distintas disciplinas.

El papel de los biólogos en el desarrollo del Derecho Internacional es particularmente evidente en el ámbito del Derecho Ambiental. Los biólogos proporcionan datos científicos esenciales sobre la biodiversidad, el cambio climático y los ecosistemas que son cruciales para la elaboración de tratados y acuerdos internacionales..

Los biólogos también juegan un rol fundamental en la implementación de estos tratados, asesorando a los gobiernos y organizaciones internacionales sobre las mejores prácticas para la conservación y el uso sostenible de los recursos naturales. Además, la colaboración entre biólogos y juristas en la identificación de especies en peligro y la creación de reservas naturales internacionales ha sido crucial para la preservación de la biodiversidad global.

El avance tecnológico ha sido uno de los motores principales del cambio en el siglo XXI, y los ingenieros han estado en la vanguardia de este proceso. Su papel en el desarrollo del Derecho Internacional es crucial en áreas como el Derecho del Espacio, el Derecho de las Telecomunicaciones y el Derecho Cibernético. Los ingenieros aportan conocimientos técnicos que son indispensables para la elaboración de normas que regulen el uso del espacio exterior, la transmisión de datos a través de las fronteras y la ciberseguridad.

La salud pública es otro ámbito donde el conocimiento especializado es indispensable para el desarrollo del Derecho Internacional. Los profesionales de la salud, incluidos médicos, epidemiólogos y especialistas en salud pública, contribuyen significativamente a la formulación de tratados y regulaciones internacionales destinados a proteger la salud global. La Organización Mundial de la Salud (OMS), por ejemplo, depende en gran medida del conocimiento y la experiencia de estos profesionales para abordar problemas como las pandemias, la resistencia a los antimicrobianos y la salud ambiental.

La comprensión de las dinámicas sociales es fundamental para la protección y promoción de los derechos humanos. Los sociólogos, con su capacidad para analizar las estructuras sociales, las desigualdades y los comportamientos colectivos, aportan una perspectiva crucial para el desarrollo del Derecho Internacional de los Derechos Humanos. Su trabajo ayuda a identificar las causas subyacentes de las violaciones de derechos humanos y a diseñar intervenciones que aborden estas causas de manera efectiva.

El trabajo de los sociólogos ha sido particularmente importante en la elaboración de instrumentos internacionales que abordan cuestiones de discriminación, equidad de género y derechos de las minorías.

La antropología, con su enfoque en la cultura, las costumbres y las formas de vida de las comunidades, es otra disciplina que contribuye significativamente al desarrollo del Derecho Internacional. Los antropólogos juegan un papel crucial en la protección de los derechos de los pueblos indígenas y otras comunidades marginadas. Su trabajo proporciona una comprensión profunda de las prácticas culturales y los sistemas de conocimiento tradicionales, que es esencial para la formulación de normas que respeten y protejan estos derechos.

2. ECONOMÍA Y DERECHO INTERNACIONAL

El papel de los economistas en el desarrollo del derecho internacional ha sido crucial para comprender y moldear las relaciones económicas globales.

El derecho internacional ha sido moldeado por diversas disciplinas, y la economía ha desempeñado un papel fundamental en este proceso. Los economistas han aportado una comprensión profunda de las interacciones económicas entre naciones y han ayudado en la formulación de políticas que impactan el comercio, la inversión y otros aspectos económicos a nivel internacional.

La intersección entre la economía y el derecho internacional es evidente en varias áreas, incluido el comercio internacional, la inversión extranjera, la propiedad intelectual y la regulación financiera. Los economistas han contribuido significativamente a la comprensión de los principios económicos subyacentes en estas áreas y han proporcionado análisis críticos que informan la toma de decisiones legales a nivel internacional (VAN AAKEN, A. 2014, 445).

El comercio internacional es una de las áreas donde la economía y el derecho internacional se cruzan de manera más prominente. Los economistas han jugado un papel crucial en la formación de acuerdos comerciales y en la creación de instituciones como la Organización Mundial del Comercio (OMC). Sus análisis sobre la teoría de la ventaja comparativa, los aranceles y las barreras no arancelarias han sido fundamentales para diseñar políticas comerciales que promuevan el libre comercio y la eficiencia económica global.

La inversión extranjera directa (IED) es otra área donde los economistas han influido significativamente en el derecho internacional. Han desarrollado modelos y teorías que explican los flujos de capital entre países y han asesorado en la creación de acuerdos bilaterales de inversión (ABI) que buscan proteger los derechos de los inversores y fomentar un ambiente favorable para la inversión extranjera.

En el ámbito de la propiedad intelectual, los economistas han aportado al desarrollo de acuerdos internacionales como el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC). Sus análisis han ayudado a equilibrar la protección de los derechos de los creadores con la necesidad de acceso a la tecnología y el conocimiento en los países en desarrollo.

La regulación financiera internacional también ha sido influenciada por los economistas. Han proporcionado el marco teórico para la creación de normas y regulaciones que buscan mantener la estabilidad financiera global, prevenir crisis financieras y gestionar el riesgo sistémico. Instituciones como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial han adoptado muchas de estas recomendaciones en sus políticas y programas.

Los economistas han desempeñado un papel vital en la formación de normas y políticas legales a nivel internacional. A través de su investigación y análisis, han identificado áreas donde se requieren regulaciones para promover la eficiencia económica, proteger los derechos de propiedad y abordar las externalidades transfronterizas. Ejemplos incluyen la elaboración de acuerdos comerciales, la creación de instituciones financieras internacionales y la promulgación de leyes antimonopolio.

La elaboración de acuerdos comerciales multilaterales y bilaterales ha sido influenciada por el trabajo de los economistas. Sus análisis de los impactos económicos de diferentes políticas comerciales han informado las negociaciones y la redacción de estos acuerdos, buscando maximizar los beneficios del comercio internacional para todas las partes involucradas. Los economistas han sido clave en la creación de instituciones financieras internacionales como el FMI y el Banco Mundial. Han proporcionado el marco teórico y las justificaciones económicas para la existencia de estas instituciones, así como para sus políticas y programas. Su trabajo ha sido crucial para diseñar mecanismos de ayuda financiera, asistencia técnica y supervisión económica que apoyen la estabilidad y el desarrollo económico global. Las leyes antimonopolio internacionales han sido influenciadas por los economistas, quienes han desarrollado teorías y modelos para entender y combatir las prácticas comerciales desleales y los monopolios. Su análisis ha sido vital para la creación de regulaciones que promuevan la competencia y protejan a los consumidores en un mercado global.

La interpretación de tratados y leyes internacionales a menudo requiere un entendimiento profundo de los principios económicos subyacentes. Los economistas han proporcionado análisis críticos en casos donde se disputa el significado económico de ciertas disposiciones legales. Por ejemplo, en casos de dumping o subsidios gubernamentales, los economistas pueden ser llamados como expertos para evaluar el impacto económico de tales prácticas en los mercados internacionales.

En casos de dumping, donde una empresa vende un producto en un mercado extranjero a un precio inferior al valor justo, los economistas han sido fundamentales para determinar si tal práctica es perjudicial y si viola los acuerdos comerciales internacionales. Han desarrollado métodos para calcular el margen de dumping y evaluar el impacto económico en las industrias nacionales afectadas.

Los subsidios gubernamentales pueden distorsionar el comercio internacional y crear ventajas injustas. Los economistas han trabajado para identificar y medir los efectos de estos subsidios, proporcionando evidencia y análisis que informan las decisiones de los organismos de resolución de disputas y ayudando a establecer normas para su regulación.

En la resolución de disputas comerciales internacionales, los economistas aportan su experiencia para evaluar los daños económicos y proponer soluciones que restauren el

equilibrio comercial. Su análisis puede influir en las decisiones de los paneles de resolución de disputas de la OMC y otros organismos similares.

En el ámbito de la resolución de disputas internacionales, los economistas desempeñan un papel crucial al proporcionar análisis económicos para informar las decisiones judiciales o arbitrales. Esto puede incluir la evaluación de daños en casos de expropiación de inversiones extranjeras, la determinación de prácticas comerciales desleales en disputas comerciales o la valoración de activos en casos de quiebra transfronteriza.

En casos de expropiación de inversiones extranjeras, los economistas han sido fundamentales para evaluar los daños económicos sufridos por los inversores y para calcular la compensación justa. Su análisis puede incluir la valoración de activos, la estimación de pérdidas futuras y la evaluación del impacto económico general de la expropiación. En disputas comerciales internacionales, los economistas ayudan a determinar si ciertas prácticas comerciales son desleales y si violan las normas internacionales. Su trabajo puede incluir el análisis de precios, costos y condiciones de mercado para establecer si se ha producido dumping, subsidios ilegales u otras prácticas anticompetitivas.

En casos de quiebras transfronterizas, los economistas desempeñan un papel importante en la valoración de activos y pasivos, así como en la evaluación del impacto económico de la quiebra en diferentes jurisdicciones. Su análisis puede ayudar a los tribunales a tomar decisiones informadas sobre la distribución de activos y la resolución de reclamos de acreedores.

Si bien los economistas han contribuido significativamente al desarrollo del derecho internacional, también enfrentan desafíos en su papel como asesores y expertos en cuestiones legales. Esto incluye la necesidad de comunicar de manera efectiva conceptos económicos complejos a audiencias no especializadas, así como la responsabilidad ética de garantizar que su análisis se utilice de manera justa y equitativa en la toma de decisiones legales (SYKES, A. O., 1992, 369).

Uno de los desafíos más significativos para los economistas en el ámbito del derecho internacional es la comunicación de conceptos económicos complejos a audiencias no especializadas, incluidos jueces, abogados y políticos. La capacidad de traducir análisis técnicos en términos comprensibles y aplicables es crucial para garantizar que su trabajo sea utilizado efectivamente en la toma de decisiones legales.

Los economistas también enfrentan la responsabilidad ética de garantizar que su análisis se utilice de manera justa y equitativa. Esto incluye la necesidad de ser transparentes en sus métodos y supuestos, y de considerar las implicaciones más amplias de sus recomendaciones. La integridad y la imparcialidad son esenciales para mantener la confianza en su papel como expertos (VAN AAKEN, A. 2014, 458).

Los cambios globales, como la globalización y los avances tecnológicos, presentan tanto desafíos como oportunidades para los economistas en el ámbito del derecho internacional. Deben estar preparados para abordar nuevas cuestiones que surgen de estos cambios, como la regulación de las criptomonedas, la protección de datos y la sostenibilidad ambiental. Al mismo tiempo, estos cambios ofrecen oportunidades para desarrollar nuevas teorías y políticas que promuevan un sistema legal internacional más justo y eficiente.

El papel de los economistas en el desarrollo del derecho internacional es fundamental para promover un sistema legal que fomente la eficiencia económica, proteja los derechos de las partes interesadas y aborde los desafíos emergentes en un mundo globalizado. Su experiencia y análisis son indispensables para informar políticas y decisiones legales que afectan a las naciones y a la comunidad internacional en su conjunto. A medida que el mundo continúa evolucionando, los economistas seguirán desempeñando un papel crucial en la formación de un marco legal internacional que promueva el desarrollo económico sostenible y equitativo.

3. LA BIOLOGÍA COMO CIENCIA IMPULSORA DE LAS NORMAS MEDIOAMBIENTALES INTERNACIONALES

En las últimas décadas, los biólogos han jugado un papel crucial en la formación y la evolución del Derecho Internacional, especialmente en lo que respecta a la conservación de la biodiversidad, la protección de los ecosistemas y la gestión sostenible de los recursos naturales.

El Derecho Internacional es una disciplina que abarca una amplia gama de temas, desde los derechos humanos hasta el comercio internacional y la protección del medio ambiente. Con el creciente reconocimiento de la interdependencia global y los desafíos ambientales transfronterizos, la ciencia biológica se ha convertido en una parte integral del desarrollo de normativas y políticas internacionales. Los biólogos, con su comprensión profunda de los sistemas naturales y los procesos ecológicos, han aportado conocimientos esenciales que han influido en la redacción y la aplicación de tratados y convenios internacionales (WINTER, G., y STOLL, P. T., 2004, 328).

El Convenio sobre la Diversidad Biológica, adoptado en 1992 durante la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro, es uno de los principales instrumentos internacionales que subraya la importancia de la biología en la legislación global. Los objetivos del CDB son la conservación de la biodiversidad, el uso sostenible de sus componentes y la distribución justa y equitativa de los beneficios derivados de la utilización de los recursos genéticos. Los biólogos han sido fundamentales en la identificación de áreas de alta biodiversidad, en la evaluación de las amenazas a la diversidad biológica y en el desarrollo de estrategias para la conservación y el uso sostenible de los recursos biológicos (KOESTER, V., 2002, 136).

En el contexto de la Unión Europea, la Red Natura 2000 es una red ecológica de áreas de conservación de la biodiversidad establecida bajo la Directiva Hábitats y la Directiva Aves. Esta iniciativa refleja cómo los conocimientos biológicos se integran en el Derecho Internacional para la protección de los hábitats y las especies amenazadas. Los biólogos han contribuido a la identificación de sitios de importancia comunitaria y a la elaboración de planes de gestión basados en la ciencia.

La Convención de Ramsar es otro ejemplo clave donde la biología ha influido significativamente en el Derecho Internacional. Esta convención tiene como objetivo la conservación y el uso racional de los humedales mediante acciones locales y nacionales y la cooperación internacional. Los estudios biológicos sobre la función ecológica de los humedales y su importancia para la biodiversidad han sido cruciales para la implementación de esta convención.

Respecto de la contribución de los biólogos al Derecho Internacional del Mar, cabe destacar su participación en la Convención de las Naciones Unidas sobre el Derecho del Mar, conocida como CONVEMAR, es el marco legal principal que regula los derechos y responsabilidades de las naciones en el uso de los océanos. Los biólogos marinos han jugado un papel esencial en la identificación de especies marinas vulnerables y en la propuesta de áreas marinas protegidas. Sus investigaciones han proporcionado la base científica para las disposiciones sobre la conservación de los recursos biológicos marinos y la gestión sostenible de las pesquerías.

La Comisión Ballenera Internacional es otro ejemplo donde los biólogos han influido en el Derecho Internacional del mar. La CBI se estableció para proporcionar la conservación adecuada de las poblaciones de ballenas y, en consecuencia, hacer posible el desarrollo ordenado de la industria ballenera. Los biólogos han sido vitales en el monitoreo de las poblaciones de ballenas y en la realización de investigaciones que informan las políticas de caza de ballenas y la protección de las especies en peligro de extinción.

En cuanto al papel de los biólogos en las políticas internacionales sobre el cambio climático puede referirse su participación en el Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC).

El IPCC es quizás el ejemplo más prominente de cómo la biología y otras ciencias naturales influyen en el Derecho Internacional. Los biólogos, junto con climatólogos y otros científicos, han aportado datos críticos sobre los impactos del cambio climático en la biodiversidad y los ecosistemas. Estos informes científicos han sido fundamentales para la formulación de acuerdos internacionales como el Protocolo de Kioto y el Acuerdo de París, que buscan mitigar el cambio climático y adaptarse a sus efectos.

Por otra parte, los biólogos han sido esenciales en el desarrollo de estrategias de adaptación y mitigación al cambio climático. Sus estudios sobre la resiliencia de los

ecosistemas y las especies al cambio climático han informado políticas para la conservación y restauración de hábitats naturales, la implementación de corredores ecológicos y la gestión de áreas protegidas (CRAIK, N. y C. S., SECK, S. L, 2018, 329).

Es necesario referir el papel de los biólogos en el desarrollo de la legislación internacional sobre las especies invasoras. La Convención Internacional para la Protección de las Plantas (CIPP) es un tratado internacional que tiene como objetivo prevenir la introducción y propagación de plagas de plantas y productos vegetales, y promover medidas apropiadas para su control. Los biólogos han contribuido significativamente a la identificación y gestión de especies invasoras que amenazan los ecosistemas y la biodiversidad nativa.

En similares términos han contribuido en el Convenio sobre la Conservación de las Especies Migratorias de Animales Silvestres (CMS) también conocido como la Convención de Bonn. Es otro ejemplo de cómo los biólogos han influido en la legislación internacional sobre especies invasoras. Los estudios biológicos sobre las rutas migratorias y las amenazas para las especies migratorias han informado la formulación de políticas y acciones de conservación transfronterizas.

A pesar de los avances logrados, los biólogos enfrentan varios desafíos en su contribución al Derecho Internacional. Uno de los principales retos es la brecha entre la ciencia y la política, donde los conocimientos científicos a menudo no se traducen directamente en acciones políticas debido a factores económicos, sociales y políticos. Además, la falta de financiamiento y recursos para la investigación biológica puede limitar la capacidad de los biólogos para influir en la formulación de políticas.

Sin embargo, también existen oportunidades significativas. La creciente conciencia global sobre los problemas ambientales y la necesidad de soluciones basadas en la ciencia han creado un entorno más receptivo para la integración de la biología en el Derecho Internacional. La colaboración interdisciplinaria y la participación activa de los biólogos en foros internacionales pueden fortalecer aún más su papel en el desarrollo de políticas globales efectivas.

Los biólogos han desempeñado y continúan desempeñando un papel crucial en el desarrollo del Derecho Internacional. Su conocimiento y experiencia son esenciales para abordar los desafíos ambientales globales y para la creación de un marco legal que promueva la conservación de la biodiversidad, la protección de los ecosistemas y la gestión sostenible de los recursos naturales. A medida que la comunidad internacional enfrenta problemas ambientales cada vez más complejos, la colaboración entre científicos y legisladores será vital para garantizar un futuro sostenible.

La intersección de la biología y el Derecho Internacional representa un campo dinámico y en evolución, donde la ciencia y la política se encuentran para abordar algunos

de los problemas más apremiantes de nuestro tiempo. En este contexto, los biólogos no solo proporcionan la base científica necesaria para la formulación de políticas, sino que también juegan un papel activo en la implementación y el monitoreo de los acuerdos internacionales. A medida que avanzamos hacia un mundo más interconectado y consciente de los desafíos ambientales, el papel de los biólogos en el Derecho Internacional será cada vez más vital para la construcción de un marco legal que promueva la justicia ambiental y la sostenibilidad global.

4. LOS PROFESIONALES DE LA SALUD Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE LAS NORMAS INTERNACIONALES.

El Derecho Internacional ha evolucionado considerablemente desde sus inicios, abarcando una amplia gama de áreas que afectan a la comunidad global. Entre estas áreas, la salud pública se ha convertido en una preocupación primordial, especialmente en el contexto de pandemias y emergencias de salud pública. Los profesionales de la salud, incluidos médicos, enfermeros, epidemiólogos y otros especialistas, han desempeñado un papel crucial en el desarrollo y la implementación de normas internacionales destinadas a proteger y promover la salud global.

La salud es un derecho humano fundamental reconocido en diversos instrumentos internacionales, incluyendo la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. La intersección entre la salud y el Derecho Internacional se manifiesta en la formulación de políticas y tratados que buscan mejorar la salud pública y garantizar el acceso a servicios de salud esenciales para todas las personas, sin discriminación.

Los profesionales de la salud han desempeñado un papel significativo en la formulación de tratados y convenios internacionales. Un ejemplo destacado es su participación en la elaboración del Reglamento Sanitario Internacional (RSI), un instrumento clave de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que establece normas globales para la prevención y control de enfermedades. Los expertos en salud han contribuido con su conocimiento técnico y experiencia práctica para desarrollar un marco regulatorio que aborda la vigilancia, la notificación y la respuesta a emergencias de salud pública (PEREIRA COLLS, 2002).

Además de su participación en la creación de tratados, los profesionales de la salud también han influido en la formulación de políticas globales de salud. A través de su trabajo en organizaciones internacionales, como la OMS, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Médicos Sin Fronteras, han aportado su experiencia para diseñar e implementar estrategias que aborden desafíos de salud global, como la vacunación, la lucha contra enfermedades infecciosas y la promoción de la salud materna e infantil.

Los profesionales de la salud han sido defensores activos de la integración de los derechos humanos en las políticas de salud. Han trabajado para garantizar que los principios de equidad, acceso universal y no discriminación sean fundamentales en la formulación de normas internacionales. Por ejemplo, han abogado por la inclusión de disposiciones específicas sobre el derecho a la salud en tratados de derechos humanos y han colaborado con organizaciones de derechos humanos para documentar y denunciar violaciones de estos derechos en el contexto de la salud.

La pandemia de COVID-19 ha sido un ejemplo claro del impacto que pueden tener los profesionales de la salud en el Derecho Internacional. Desde el inicio de la crisis, expertos en salud pública y epidemiólogos han trabajado estrechamente con organismos internacionales para desarrollar e implementar medidas de respuesta global. Su influencia se ha visto en la adopción de políticas de cuarentena, la promoción de la investigación y el desarrollo de vacunas, y la formulación de recomendaciones para la gestión de la pandemia.

Otro ejemplo significativo es la participación de los profesionales de la salud en la campaña para el Tratado sobre la Prohibición de las Armas Nucleares (TPAN). Los profesionales médicos y de salud pública han sido voces prominentes en la defensa de la eliminación de armas nucleares, argumentando que su uso tendría consecuencias catastróficas para la salud global. Su testimonio y evidencia científica han sido cruciales para convencer a los estados de la necesidad de un tratado que prohíba completamente estas armas.

La lucha por el acceso equitativo a medicamentos y tratamientos esenciales es otro ámbito donde los profesionales de la salud han tenido un impacto significativo en el Derecho Internacional. Han trabajado para influir en políticas de propiedad intelectual y derechos de patentes, abogando por excepciones y flexibilidades que permitan a los países en desarrollo acceder a medicamentos a precios asequibles. Su trabajo ha sido fundamental en la implementación del Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (ADPIC) y la Declaración de Doha sobre el ADPIC y la Salud Pública (DELGADO DEL SAZ, C., 2017).

A pesar de sus contribuciones significativas, los profesionales de la salud enfrentan numerosos desafíos en su participación en el desarrollo del Derecho Internacional. Estas barreras incluyen la falta de representación en los foros de toma de decisiones, la limitada influencia política y la escasez de recursos para participar en procesos internacionales. Además, a menudo deben navegar por complejos marcos legales y burocráticos que pueden dificultar su capacidad para influir en la formulación de políticas.

Para fortalecer el rol de los profesionales de la salud en el desarrollo del Derecho Internacional, es esencial abordar estas barreras y crear oportunidades para su participación efectiva. Esto puede incluir la creación de mecanismos para su representación en organismos

internacionales, el fortalecimiento de su capacidad para abogar por cambios políticos y el fomento de la colaboración entre profesionales de la salud y juristas internacionales. Además, la educación y formación en el ámbito del Derecho Internacional para los profesionales de la salud pueden mejorar su capacidad para influir en la formulación de normas y políticas.

Los profesionales de la salud han jugado y continúan jugando un papel crucial en el desarrollo del Derecho Internacional. Sus contribuciones a la formulación de tratados, la implementación de políticas globales y la promoción de los derechos humanos han sido fundamentales para mejorar la salud pública a nivel global. A pesar de los desafíos que enfrentan, su experiencia y conocimiento son indispensables para abordar las complejas cuestiones de salud que afectan a la comunidad internacional. Es esencial reconocer y fortalecer su participación en este ámbito para garantizar un enfoque integral y efectivo en la promoción de la salud global y la protección de los derechos humanos.

5. SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA: LAS CIENCIAS QUE ANALIZAN EL IMPACTO SOCIAL DE LAS NORMAS INTERNACIONALES.

El derecho internacional ha sido tradicionalmente dominado por juristas y diplomáticos. Sin embargo, el papel de los sociólogos y antropólogos ha sido fundamental en la evolución de este campo. La comprensión de las normas y prácticas culturales, así como las estructuras sociales de diferentes comunidades, ha permitido una mayor adaptación y efectividad de las leyes internacionales. Este artículo explora cómo estas disciplinas han contribuido a la evolución del derecho internacional y su relevancia en la práctica contemporánea.

La sociología del derecho es una subdisciplina que estudia cómo las leyes interactúan con la sociedad. Se centra en el impacto social de las normas jurídicas y cómo las estructuras sociales influyen en la creación y aplicación del derecho. Max Weber y Émile Durkheim son dos de los sociólogos más influyentes en este campo. Weber, con su análisis sobre la racionalización y burocracia (TREVINO, A. J., 2001, 7) , y Durkheim, con su enfoque en la cohesión social y la solidaridad (COTTERRELL, R., 1999), han proporcionado herramientas teóricas esenciales para comprender el derecho en un contexto social.

La antropología jurídica estudia las normas, prácticas y sistemas legales en diferentes culturas. Esta disciplina se enfoca en cómo las comunidades crean y mantienen sus propios sistemas de justicia, que pueden diferir significativamente de los modelos occidentales. Antropólogos como Bronisław Malinowski y E. E. Evans-Pritchard han documentado sistemas legales en sociedades no occidentales, proporcionando una visión crítica sobre la universalidad del derecho internacional (GOODALE, M. 2017, 97).

Durante el siglo XIX y principios del siglo XX, la sociología y la antropología comenzaron a influir en el Derecho Internacional. Los estudios sobre las costumbres y leyes indígenas realizados por antropólogos fueron cruciales para entender la diversidad legal en las colonias. Estas investigaciones ayudaron a los juristas a reconocer la necesidad de adaptar el derecho internacional a diferentes contextos culturales, en lugar de imponer un modelo único.

Después de la Segunda Guerra Mundial, el Derecho Internacional se expandió significativamente, abarcando derechos humanos, comercio internacional, y leyes ambientales. Durante este período, los sociólogos y antropólogos jugaron un papel vital en la redacción de tratados y convenciones internacionales. Por ejemplo, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 refleja una amplia consulta con sociólogos y antropólogos que aportaron perspectivas sobre la universalidad de los derechos humanos y la importancia de respetar la diversidad cultural.

La sociología y la antropología han sido esenciales para la comprensión y promoción de los derechos humanos. Los estudios sociológicos sobre la desigualdad, la discriminación y la justicia social han influido en la interpretación y aplicación de los derechos humanos. Los antropólogos, por otro lado, han resaltado la importancia de comprender los derechos humanos desde una perspectiva cultural, asegurando que las normativas internacionales no entren en conflicto con las prácticas locales legítimas.

El derecho ambiental internacional se ha beneficiado significativamente de la antropología y la sociología. La comprensión de las prácticas y creencias indígenas sobre la naturaleza ha llevado a la creación de normas más inclusivas y efectivas para la protección del medio ambiente. Los sociólogos han estudiado los movimientos sociales y su impacto en la creación de políticas ambientales, proporcionando una visión crítica sobre la implementación de las leyes ambientales.

La justicia penal internacional también ha sido influenciada por estas disciplinas. La comprensión de los contextos sociales y culturales de los crímenes de guerra y los crímenes contra la humanidad ha sido esencial para los tribunales internacionales. Los sociólogos han analizado los procesos de deshumanización y los mecanismos sociales que conducen a estos crímenes, mientras que los antropólogos han proporcionado una comprensión detallada de las prácticas culturales que pueden influir en la comisión de estos delitos.

El Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia (TPIY) es un ejemplo de cómo la sociología y la antropología han influido en el derecho internacional. Los sociólogos ayudaron a comprender las dinámicas sociales que llevaron a los conflictos en la región, mientras que los antropólogos proporcionaron información crucial sobre las prácticas culturales y la estructura social de las comunidades afectadas. Esto permitió al tribunal desarrollar un enfoque más sensible y efectivo en la justicia.

El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales es otro ejemplo de la influencia de la antropología. Este convenio reconoce la importancia de las culturas indígenas y sus derechos sobre sus tierras y recursos. Los antropólogos desempeñaron un papel clave en la redacción de este convenio, asegurando que las voces y perspectivas de las comunidades indígenas fueran incluidas.

Uno de los mayores desafíos en la intersección del derecho internacional, la sociología y la antropología es el debate entre universalidad y relativismo cultural. Mientras que el derecho internacional a menudo busca establecer normas universales, la antropología enfatiza la importancia de respetar las diferencias culturales. Este debate es particularmente relevante en la aplicación de los derechos humanos, donde las prácticas culturales pueden chocar con las normas internacionales.

Otra crítica es el riesgo de etnocentrismo, donde las perspectivas occidentales pueden dominar el desarrollo del derecho internacional, ignorando las prácticas y valores de otras culturas. Los sociólogos y antropólogos han señalado la necesidad de una mayor inclusividad y representación de diferentes culturas en la creación de normas internacionales (GOODALE, M. 2017, 203).

El futuro del derecho internacional requiere una mayor inclusión de perspectivas locales. Esto implica una colaboración más estrecha con sociólogos y antropólogos para entender las necesidades y valores de diferentes comunidades. La inclusión de estas perspectivas puede llevar a la creación de normas más justas y efectivas.

La colaboración interdisciplinaria entre juristas, sociólogos y antropólogos debe ser fortalecida. Esta colaboración puede enriquecer el derecho internacional, proporcionando una comprensión más completa y matizada de los problemas globales. La formación de equipos interdisciplinarios para la investigación y la redacción de tratados puede ser un paso importante en esta dirección.

La sociología y la antropología han desempeñado y continúan desempeñando un papel crucial en el desarrollo del derecho internacional. A través de la comprensión de las dinámicas sociales y culturales, estas disciplinas han ayudado a crear normas jurídicas más inclusivas y adaptativas. Sin embargo, todavía existen desafíos que deben ser abordados, como el equilibrio entre universalidad y relativismo cultural y la necesidad de evitar el etnocentrismo. El futuro del derecho internacional depende de una colaboración continua y fortalecida entre estas disciplinas, para crear un marco jurídico verdaderamente global y justo.

6. INGENIERÍA: LA CIENCIA CLAVE EN EL DESARROLLO INTERNACIONAL.

El desarrollo del Derecho Internacional ha sido históricamente influenciado por una variedad de disciplinas, incluyendo la política, la economía y el derecho. Sin embargo, el rol de los ingenieros en este campo ha sido menos explorado. Este artículo examina cómo los ingenieros contribuyen al desarrollo del Derecho Internacional, destacando su impacto en áreas como la regulación ambiental, la ciberseguridad, la tecnología nuclear y la construcción de infraestructuras transnacionales. A través de una revisión detallada de casos específicos y análisis de su influencia, se demuestra que los ingenieros desempeñan un papel crucial en la formulación, implementación y evolución de normas internacionales.

El Derecho Internacional es un sistema complejo que gobierna las relaciones entre los estados y otros actores internacionales. Tradicionalmente, este campo ha sido dominado por juristas y diplomáticos. No obstante, en la era contemporánea, los desafíos globales requieren una colaboración interdisciplinaria. Los ingenieros, con su experiencia técnica y capacidad para innovar, se han convertido en actores clave en el desarrollo y aplicación del Derecho Internacional.

Entender el rol de los ingenieros en el Derecho Internacional es vital para reconocer las intersecciones entre tecnología, infraestructura y regulación global. Este conocimiento es esencial para abordar problemas complejos como el cambio climático, la seguridad cibernética y la proliferación nuclear, donde las soluciones requieren tanto conocimientos técnicos como jurídicos (Smith, J. D., 2015).

Los ingenieros desempeñan un papel esencial en el desarrollo de normas técnicas que informan las regulaciones ambientales internacionales. Por ejemplo, la Organización Internacional de Normalización (ISO) incluye a ingenieros en la creación de estándares ambientales. Estos estándares son adoptados por tratados internacionales y acuerdos multilaterales, influenciando directamente la legislación nacional y las prácticas industriales.

El Protocolo de Montreal, diseñado para proteger la capa de ozono, es un ejemplo claro de la colaboración entre ingenieros y legisladores. Los ingenieros participaron en la investigación y desarrollo de alternativas a los clorofluorocarbonos (CFCs), proporcionando soluciones viables que permitieron la implementación efectiva del tratado. Su trabajo técnico fue fundamental para definir las sustancias controladas y las tecnologías de sustitución.

La ciberseguridad es un campo donde los ingenieros y los expertos legales deben colaborar estrechamente. Los ingenieros desarrollan las tecnologías y protocolos de seguridad, mientras que los juristas trabajan en la creación de marcos legales que protejan la privacidad y los derechos humanos (SHACKELFORD, S. J., 2014, 1568).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) y otros organismos internacionales dependen de ingenieros para formular políticas de ciberseguridad. Estos expertos

contribuyen a definir las mejores prácticas y estándares que son adoptados globalmente para proteger infraestructuras críticas y datos sensibles.

El Convenio de Budapest sobre Ciberdelincuencia es un ejemplo donde la contribución de los ingenieros es evidente. Este tratado establece una cooperación internacional para abordar los delitos cibernéticos, y su éxito depende en gran medida de las soluciones tecnológicas desarrolladas por los ingenieros. Estos profesionales han ayudado a diseñar sistemas de seguridad y protocolos de intercambio de información que facilitan la aplicación del convenio.

La tecnología nuclear presenta desafíos únicos para el Derecho Internacional, especialmente en el contexto de la no proliferación. Los ingenieros nucleares desempeñan un papel vital en el desarrollo de tecnologías para el uso pacífico de la energía nuclear y en la implementación de medidas de seguridad que eviten la proliferación de armas nucleares.

La AIEA trabaja estrechamente con ingenieros para supervisar el cumplimiento de los tratados de no proliferación. Los ingenieros desarrollan e implementan sistemas de monitoreo y verificación que son esenciales para asegurar que los materiales nucleares no sean desviados para usos militares. Además, contribuyen a la creación de normas técnicas que guían las prácticas seguras en el uso de la energía nuclear.

El TNP es un pilar del Derecho Internacional en materia de no proliferación. Los ingenieros son cruciales en la implementación de este tratado, proporcionando las tecnologías y metodologías necesarias para las inspecciones y el monitoreo de las instalaciones nucleares. Su trabajo garantiza que las disposiciones del tratado sean cumplidas de manera efectiva.

La construcción de infraestructuras transnacionales, como oleoductos, gasoductos y redes de transporte, requiere la colaboración entre ingenieros y expertos legales. Los ingenieros no solo diseñan y construyen estas infraestructuras, sino que también ayudan a desarrollar las normas y estándares que aseguran su operación segura y eficiente.

Los tratados y acuerdos internacionales que regulan la construcción y operación de infraestructuras transnacionales se benefician de la experiencia técnica de los ingenieros. Estos profesionales participan en la elaboración de los términos técnicos de los acuerdos y aseguran que se cumplan las normas de seguridad y eficiencia.

El oleoducto Trans-Alaska es un ejemplo de infraestructura transnacional que requirió la colaboración entre ingenieros y juristas. Este proyecto no solo implicó desafíos técnicos significativos, sino que también necesitó un marco legal robusto para manejar las cuestiones ambientales y los derechos de las comunidades indígenas. Los ingenieros desempeñaron un papel crucial en la elaboración de los estándares técnicos y en la supervisión de la construcción del oleoducto.

Los ingenieros también deben considerar los derechos humanos en la ejecución de sus proyectos. Las grandes infraestructuras y desarrollos tecnológicos pueden tener un impacto significativo en las comunidades locales, y es esencial que estos proyectos respeten los derechos humanos y el medio ambiente.

Los ingenieros participan en evaluaciones de impacto ambiental y social para asegurar que los proyectos cumplan con los estándares internacionales de derechos humanos. Estas evaluaciones son fundamentales para identificar y mitigar los efectos negativos de los proyectos de infraestructura.

El proyecto hidroeléctrico Belo Monte en Brasil es un ejemplo donde los ingenieros tuvieron que considerar los derechos humanos y el impacto ambiental. La construcción de la presa afectó a numerosas comunidades indígenas y el medio ambiente local. Los ingenieros trabajaron en la mitigación de estos impactos y en la implementación de medidas para compensar a las comunidades afectadas (FEARNSIDE, P. M., 2016, 53).

Uno de los principales desafíos en la colaboración entre ingenieros y juristas es la diferencia en enfoques y lenguajes técnicos. Mientras que los ingenieros se centran en soluciones prácticas y técnicas, los juristas se enfocan en los aspectos legales y normativos. Superar estas diferencias es esencial para una cooperación efectiva.

Es crucial que tanto ingenieros como juristas reciban una formación interdisciplinaria que les permita comprender mejor los desafíos y enfoques de cada disciplina. Programas de educación que integren conocimientos técnicos y legales pueden facilitar una colaboración más eficaz.

La colaboración entre ingenieros y expertos en Derecho Internacional ofrece oportunidades para innovar en la creación de normas y regulaciones que aborden los desafíos globales de manera más efectiva. La integración de conocimientos técnicos en la formulación de políticas puede resultar en soluciones más robustas y adaptables.

Los ingenieros desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del Derecho Internacional, contribuyendo con su experiencia técnica en la formulación, implementación y evolución de normas y regulaciones. Su participación es crucial en áreas como la regulación ambiental, la ciberseguridad, la tecnología nuclear y la construcción de infraestructuras transnacionales. A medida que los desafíos globales se vuelven más complejos, la colaboración interdisciplinaria entre ingenieros y juristas será cada vez más importante para garantizar soluciones sostenibles y efectivas.

7. EL PERIODISMO COMO VÍA DIRECTA DE INFLUENCIA SOCIAL

Tradicionalmente, los actores principales en su desarrollo han sido los Estados y las organizaciones internacionales. Sin embargo, en las últimas décadas, se ha observado una creciente influencia de actores no estatales, entre los cuales destacan los periodistas y los

medios de comunicación. Este artículo explora la influencia de los periodistas en el desarrollo del Derecho Internacional, analizando cómo su trabajo puede moldear la opinión pública, influir en la agenda política y contribuir a la creación y aplicación de normas internacionales.

Los periodistas desempeñan un papel crucial en la sociedad internacional al proporcionar información, exponer injusticias y dar voz a los sectores marginados. A través de la cobertura mediática, pueden sacar a la luz violaciones de derechos humanos, conflictos armados y otros temas de relevancia internacional, que de otro modo podrían pasar desapercibidos.

Una de las contribuciones más significativas de los periodistas al Derecho Internacional es la visibilización de violaciones de derechos humanos. Ejemplos notables incluyen la cobertura de los conflictos en Darfur, Siria, Yemen o, más reciente, los conflictos de Israel y Ucrania. Al informar sobre estas crisis, los periodistas no solo sensibilizan a la comunidad internacional, sino que también presionan a los Estados y organizaciones internacionales para que actúen.

La opinión pública juega un papel crucial en la política exterior de los Estados. La cobertura mediática puede influir en la percepción pública de eventos internacionales, lo que a su vez puede presionar a los gobiernos para que adopten determinadas políticas (Smith, L. K, 2014, 326). Por ejemplo, la cobertura de la crisis de los refugiados sirios en 2015 generó una ola de simpatía y apoyo público, lo que llevó a varios países europeos a adoptar políticas más abiertas hacia los refugiados.

Uno de los primeros ejemplos de la influencia de los periodistas en el Derecho Internacional se encuentra en los Juicios de Núremberg después de la Segunda Guerra Mundial. La cobertura mediática de estos juicios jugó un papel crucial en educar al público sobre los crímenes de guerra y en establecer la legitimidad de los tribunales internacionales. Los periodistas documentaron los testimonios de las víctimas y los acusados, y su cobertura ayudó a cimentar la idea de que los crímenes contra la humanidad no deben quedar impunes.

La Guerra de Vietnam es otro ejemplo notable de cómo el periodismo puede influir en el Derecho Internacional. Los reportajes gráficos y las noticias diarias sobre las atrocidades cometidas durante la guerra generaron una creciente oposición pública al conflicto. La cobertura mediática no solo afectó la opinión pública en los Estados Unidos, sino que también influyó en la percepción internacional del conflicto, contribuyendo a un creciente clamor por la paz y el respeto a los derechos humanos (Zelizer, Barbie, 2004, 121).

La era digital ha transformado radicalmente la forma en que se produce y se consume la información. Las redes sociales y las plataformas de noticias en línea permiten que las noticias se difundan instantáneamente a una audiencia global. Este cambio ha amplificado el impacto de los periodistas en el Derecho Internacional.

En la era digital, los ciudadanos comunes pueden actuar como periodistas, informando sobre eventos en tiempo real a través de plataformas como Twitter, Facebook y YouTube. Este fenómeno ha sido especialmente evidente en situaciones de crisis, como la Primavera Árabe, donde los reportajes ciudadanos desempeñaron un papel crucial en informar al mundo sobre las protestas y la represión gubernamental.

Las plataformas digitales también permiten a los periodistas especializados en temas internacionales llegar a audiencias más amplias. Medios como The Guardian, Al Jazeera y Human Rights Watch publican reportajes detallados sobre violaciones de derechos humanos y conflictos internacionales, proporcionando una cobertura que puede influir en la agenda de organizaciones como las Naciones Unidas y la Corte Penal Internacional.

La cobertura mediática de la guerra civil en Siria es un ejemplo contemporáneo de la influencia de los periodistas en el Derecho Internacional. A través de reportajes y documentales, los periodistas han documentado violaciones de derechos humanos, ataques químicos y crímenes de guerra. Esta cobertura ha ayudado a mantener la atención internacional sobre el conflicto y ha sido citada como evidencia en varias investigaciones y resoluciones internacionales.

A pesar de su impacto positivo, la influencia de los periodistas en el Derecho Internacional no está exenta de desafíos y críticas. Algunos de los principales problemas incluyen la falta de imparcialidad, la propagación de noticias falsas y la seguridad de los periodistas en zonas de conflicto.

La imparcialidad es una de las principales críticas al periodismo internacional. En ocasiones, los periodistas pueden ser acusados de sesgo o de presentar la información de manera sensacionalista para atraer a una audiencia más amplia. Esto puede distorsionar la percepción pública de eventos internacionales y dificultar la formulación de políticas basadas en hechos.

La propagación de noticias falsas y la desinformación es otro desafío significativo en la era digital. La rápida difusión de información en línea facilita la circulación de rumores y noticias no verificadas, lo que puede tener graves consecuencias para el Derecho Internacional. Por ejemplo, la desinformación sobre la guerra en Ucrania ha complicado los esfuerzos internacionales para resolver el conflicto.

La seguridad de los periodistas es una preocupación constante, especialmente en zonas de conflicto. Los periodistas que informan sobre violaciones de derechos humanos y crímenes de guerra a menudo se enfrentan a graves riesgos, incluyendo detenciones arbitrarias, amenazas y asesinatos. La protección de los periodistas es esencial para garantizar una cobertura mediática libre y efectiva de los eventos internacionales.

A pesar de los desafíos, la influencia de los periodistas en el desarrollo del Derecho Internacional es innegable. A través de su trabajo, los periodistas pueden sacar a la luz violaciones de derechos humanos y otros abusos, presionando a los gobiernos y organizaciones internacionales para que actúen. Además, contribuyen informando a la opinión pública sobre temas complejos de derecho internacional, fomentando una mayor comprensión y apoyo para las iniciativas internacionales. Por otra parte, influyen en la agenda política al destacar temas de importancia internacional, lo que puede llevar a la adopción de nuevas políticas y tratados y documentan eventos y proporcionar evidencia que puede ser utilizada en tribunales internacionales y en la formulación de políticas.

Los periodistas desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del Derecho Internacional. A través de la visibilización de injusticias, la influencia en la opinión pública y la agenda política, y la provisión de evidencia para tribunales y formulación de políticas, los periodistas contribuyen de manera significativa a la creación y aplicación de normas internacionales. A pesar de los desafíos que enfrentan, su trabajo es esencial para garantizar un orden internacional más justo y equitativo. Es crucial que la comunidad internacional apoye y proteja a los periodistas, reconociendo su valiosa contribución al desarrollo del Derecho Internacional.

8. CONCLUSIONES

La colaboración interdisciplinaria es fundamental para el desarrollo y la implementación efectiva del Derecho Internacional. A lo largo de este artículo, hemos destacado cómo biólogos, ingenieros, profesionales de la salud, sociólogos y antropólogos, entre otros, contribuyen significativamente a la formulación de normas y principios internacionales que abordan los complejos desafíos globales de nuestro tiempo. A continuación, se resumen las principales conclusiones de nuestra investigación:

La participación de profesionales de ciencias naturales y técnicas, como biólogos e ingenieros, fortalece la base científica y técnica del Derecho Internacional. La contribución de estos expertos es crucial para la elaboración de tratados y acuerdos que requieren un conocimiento detallado de fenómenos naturales y tecnologías avanzadas. Por ejemplo, el Convenio sobre la Diversidad Biológica y los tratados sobre el uso del espacio ultraterrestre se benefician directamente de la investigación biológica y la ingeniería aeroespacial, respectivamente. Esta colaboración asegura que las normas internacionales sean precisas y basadas en evidencia científica.

La colaboración interdisciplinaria no solo enriquece la formulación de normas, sino que también mejora su implementación. Profesionales de la salud y sociólogos, por ejemplo, juegan roles clave en la vigilancia epidemiológica y en la promoción de la equidad social, respectivamente. El Reglamento Sanitario Internacional (RSI) y la Convención sobre la

Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) son ejemplos de cómo la implementación efectiva de normas internacionales depende de la experiencia y las capacidades de profesionales fuera del ámbito jurídico.

El mundo contemporáneo enfrenta problemas globales que son intrínsecamente complejos y multifacéticos, tales como el cambio climático, las pandemias, y la desigualdad social. La naturaleza interconectada de estos desafíos requiere soluciones que integren conocimientos de diversas disciplinas. Los antropólogos, por ejemplo, aportan una comprensión profunda de las culturas y sistemas de conocimiento tradicionales, lo cual es esencial para proteger los derechos de los pueblos indígenas en instrumentos como la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (UNDRIP).

La colaboración interdisciplinaria en el Derecho Internacional también contribuye a la promoción de un orden global más justo y sostenible. Al integrar perspectivas diversas, se asegura que las normas internacionales no solo sean técnicamente sólidas, sino también socialmente equitativas y culturalmente sensibles. Esto es particularmente importante en el ámbito de los derechos humanos y el desarrollo sostenible, donde es crucial considerar las necesidades y perspectivas de todas las comunidades involucradas.

La inclusión de expertos de diversas disciplinas fomenta la innovación en el desarrollo normativo del Derecho Internacional. La capacidad de combinar conocimientos de diferentes campos permite la creación de normas más innovadoras y adaptativas. Por ejemplo, la incorporación de conocimientos de la biotecnología en el Protocolo de Cartagena sobre Seguridad de la Biotecnología muestra cómo la innovación interdisciplinaria puede conducir a soluciones normativas avanzadas que aborden nuevos desafíos.

Finalmente, nuestra investigación resalta la necesidad de establecer y fortalecer mecanismos institucionales que faciliten la colaboración interdisciplinaria. Organizaciones internacionales, gobiernos y academias deben promover estructuras que permitan la interacción constante y efectiva entre juristas y expertos de otras disciplinas. Esto incluye la creación de comités consultivos interdisciplinarios, programas de formación conjunta y plataformas de investigación colaborativa.

En conclusión, la colaboración interdisciplinaria es esencial para abordar los desafíos globales contemporáneos y para el desarrollo de un Derecho Internacional robusto, equitativo y eficaz. Fomentar esta colaboración no solo enriquecerá la formulación de normas internacionales, sino que también garantizará su implementación efectiva y su capacidad para promover un mundo más justo y sostenible.

9. BIBLIOGRAFÍA

- COTTERRELL, R., (1999). Emile Durkheim: Law in a Moral Domain. Stanford University Press.
- CRAIK, N. Y. C. S., SECK, S. L., . "The value of an innovation framework for international law" en *Global environmental change and innovation in international law*. Cambridge University Press, 2018.
- DELGADO DEL SAZ, C., (2017). La patente de medicamentos de uso humano y fabricación industrial como instrumento de protección de la innovación: estudio del acuerdo sobre los ADPIC y la Declaración de Doha.
- FEARNSIDE, P. M., (2016). Environmental and Social Impacts of Hydroelectric Dams in Brazilian Amazonia: Implications for the Aluminum Industry. *World Development*, 77, 48-65.
- GOODALE, M., (2017). Anthropology and law: a critical introduction. New York University Press.
- KOESTER, V. (2002). The Biodiversity Convention Negotiation Process and Some Comments on the Outcome. *Environmental Policy and Law*, 32(3), 128-137.
- PEREIRA C., (2002). "Participación comunitaria en salud: una revisión narrativa a la producción académica desde las desigualdades sociales".
- SHACKELFORD, S. J., (2014). Governing the Internet of Things: Cybersecurity and Privacy in a Hyperconnected World. *Berkeley Technology Law Journal*, 29(2), 1501-1582.
- SMITH, J. D., (2015). The Role of Engineering in the Development of International Environmental Law. University of Cambridge.
- SMITH, L. K., (2014). The Role of Journalism in Shaping International Humanitarian Law: A Case Study of the Rwandan Genocide. Columbia University.
- STOLL, P.T. (2004). Biotechnology and International Law. Hart Publishing.
- SYKES, A. O. (1992). The Economics of Public International Law. *University of Chicago Law Review*, 100(2), 363-379.
- TREVINO, A. J., (2001). The sociology of law in global perspective. *The American Sociologist*, 32(2), 5-9.
- VAN AAKEN, A. (2014). Behavioral International Law and Economics. *Harvard International Law Journal*, 55(2), 421-481.
- WINTER, G., y STOLL, P. T., (2015). Research and Development on Genetic Resources Public Domain Approaches in Implementing the Nagoya Protocol. Earthscan from Routledge.
- ZELIZER, B. "When War Is Reduced to a Photograph" en ALLAN S. and ZELIZER, B. *Reporting War: Journalism in Wartime*, Routledge, 2014.

Capítulo 43. PROPUESTAS DE MEJORA EN LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SOBRE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Carlos López Fernández

Universidad de Granada

1. BASES DEL ANÁLISIS COMPARATIVO PARA LA MEJORA EN LOS ESTUDIOS DE GRADO SOBRE LA ADMINISTRACIÓN

Existen esencialmente dos formas de afrontar directamente dentro de la oferta de estudios de grado el estudio global de la Administración. De un lado, estarían el Grado en Gestión y Administración Pública y, de otro, el Grado en Ciencias Políticas y de la Administración. Todo ello sin perjuicio de la amplia contemplación que los estudios sobre la Administración Pública deben tener dentro del Grado en Derecho. Además, pensemos que también pueden existir dobles grados, como el que existe en la Universidad de Granada en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho o el doble grado que se ha intentado impulsar desde la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén sobre Gestión y Administración Pública y Derecho.

Así, en la Universidad de Granada no existe el Grado en Gestión y Administración Pública. Por otra parte, en la Universidad de Jaén, no existe un Grado en Ciencias Políticas y de la Administración.

Frente a la escasa demanda de los estudios de Gestión y Administración Pública en la Universidad de Jaén, es mayor la que tienen los estudios de Ciencias Políticas y de la Administración en la Universidad de Granada, especialmente cuando se trata del doble grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho.

De esta forma, para realizar nuestro estudio comparativo, partiremos de la exposición de tres planes de estudio. En primer lugar, nos fijaremos en las asignaturas que existen dentro del Grado en Ciencias Políticas y de la Administración de la Universidad de Granada. En segundo lugar, expondremos la relación de asignaturas del Grado en Gestión y Administración Pública de la Universidad de Jaén. En tercer lugar, prestaremos atención a la relación de asignaturas del doble grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho de la Universidad de Granada.

Terminaremos con nuestras conclusiones y propuestas en función de lo expuesto.

2. ESTRUCTURA DEL GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Primer curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:

Fundamentos de Ciencia Política: Conceptos y Enfoques

Fundamentos de Ciencia de la Administración

Historia Social y Política Contemporánea

Sociología General

Teoría del Derecho.

Asignaturas del segundo cuatrimestre:

Administraciones Públicas en España

Economía Política

Fundamentos de Ciencia Política: Actores y Procesos

Ordenamiento Constitucional Español

Técnicas de Producción de Datos Socio-Políticos.

Segundo curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:

Análisis de Datos Socio-Políticos

Economía del Sector Público

Historia Política de España Contemporánea

Historia de las Ideas Políticas

Sistema Político Español

Técnicas de Expresión Oral y Escrita para la Elaboración del Discurso.

Asignaturas del segundo cuatrimestre:

Estructura Social de España y Andalucía

Relaciones Internacionales

Régimen Jurídico de la Actividad Administrativa I

Sistemas Políticos de Europa y Norteamérica

Teoría Política: Conceptos y Tradiciones de Pensamiento

Uso de las Tecnologías en la Investigación Socio-Política.

Tercer curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:

Análisis de Políticas Públicas

Análisis y Sistemas Electorales

Corrientes Actuales de la Teoría Política

Gobierno y Gestión Local

Ideologías Políticas Contemporáneas

Organizaciones Internacionales

Sistemas Políticos de Países Emergentes.

Asignaturas del segundo cuatrimestre:

Comportamiento Político, Partidos y Grupos de Presión

Evaluación de Políticas Públicas

Gestión Pública, Planificación Estratégica y Calidad Administraciones Públicas

Pensamiento Político Español

Política Exterior de España

Política, Gobierno y Administración en Andalucía

Relaciones Sindicales y Marco Legal del Personal de las Administraciones Públicas.

Cuarto curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:

Comunicación Política

Política Comparada

Proceso Político Español

Sistema Político y Jurídico de la Unión Europea

Sistemas Políticos del Magreb

Teoría de la Democracia: Género e Interculturalidad.

Asignaturas del segundo cuatrimestre:

Diseño y Análisis de Campañas Electorales

Economía Internacional y de la Unión Europea

Gobernanza y Relaciones Intergubernamentales

Políticas de Seguridad y Defensa

Prácticas

Régimen Jurídico de la Actividad Administrativa II

Sistemas Políticos y Dinámicas Regionales en Oriente Próximo

Trabajo Fin de Grado.

3. ESTRUCTURA DEL GRADO EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

Primer Curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:

Derechos humanos y legislación

Introducción a la informática de gestión

Introducción a la sociología

Introducción a la ciencia política

Ordenamiento constitucional y derechos fundamentales.

Asignaturas del segundo cuatrimestre:

Informática aplicada a la gestión pública

Gestión pública de la información

Introducción al Derecho

Economía política

Organización institucional del estado.

Segundo Curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:

Economía del sector público

Métodos y técnicas de investigación social

Derecho administrativo I

Estadística I

Organización territorial del estado.

Asignaturas del segundo cuatrimestre:

Derecho administrativo II

Gestión presupuestaria
Estadística II
Información y documentación administrativa
Introducción a la contabilidad.

Tercer Curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:
Derecho administrativo III
Derecho internacional público y de la Unión Europea
Gestión financiera
Fundamentos y métodos de gestión pública
Derecho Tributario y aplicación de los tributos I.
Asignaturas del segundo cuatrimestre:
Contabilidad pública
Derecho Tributario y aplicación de los tributos II
Gestión de recursos humanos
Derecho administrativo IV
Sociología aplicada a las organizaciones.

Cuarto Curso

Asignaturas:
Relaciones laborales y de la Seguridad Social en el empleo público
Trabajo fin de Grado
Creación de empresas
Prácticas externas.

A ello se deben añadir una serie de asignaturas optativas según los itinerarios de las distintas menciones, entre las que podemos encontrar, por ejemplo, entre otras, las asignaturas de Derecho local, Derecho público de Andalucía o Derecho Financiero y Tributario autonómico y local.

4. ASIGNATURAS DEL DOBLE GRADO EN CIENCIAS POLÍTICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN Y DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Primer Curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:

Análisis de datos socio-políticos

Derecho Constitucional I

Derecho Romano

Fundamentos de Ciencia Política: conceptos y enfoques

Fundamentos de Ciencia de la Administración

Historia del Derecho

Teoría del Derecho.

Asignaturas del segundo Cuatrimestre:

Administraciones Públicas en España

Derecho Civil I

Derechos humanos, igualdad y sistemas de protección

Fundamentos de ciencia política: actores y proceso

Historia social y política contemporánea

Sociología general.

Segundo Curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:

Derecho Constitucional II

Derecho a la libertad religiosa

Historia de las ideas políticas

Derecho Administrativo I

Economía política

Técnicas de producción de datos socio-políticos.

Asignaturas del segundo cuatrimestre:

Derecho Civil II

Economía del sector público

Sistemas políticos de Europa y Norteamérica
Teoría política: conceptos y tradiciones de pensamiento
Derecho Penal I
Derecho Procesal I.

Tercer Curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:
Comportamiento político, partidos y grupos de presión
Corrientes actuales de la teoría política
Derecho Administrativo II
Derecho Civil III
Derecho Internacional Público.
Asignaturas del segundo cuatrimestre:
Comunicación Política
Derecho Financiero I
Derecho Penal II
Derecho Procesal II
Relaciones internacionales
Sistemas políticos de países emergentes.

Cuarto Curso

Asignaturas del primer cuatrimestre:
Análisis de políticas públicas
Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Derecho Financiero II
Derecho Mercantil I
Gestión pública, planificación estratégica y calidad de las Administraciones Públicas
Sistema político y jurídico de la Unión Europea.
Asignaturas del segundo cuatrimestre (más optativas):
Derecho Civil IV
Evaluación de políticas públicas

Proceso político español.

Quinto Curso

Asignaturas del primer cuatrimestre (más optativas):

Derecho Internacional Privado

Derecho Mercantil II

Política comparada.

Asignaturas del segundo cuatrimestre:

Prácticas externas

Trabajo de fin de grado.

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Como hemos podido ver, se puede apreciar una amplia coincidencia en los contenidos de los estudios en Ciencias Políticas y de la Administración con los estudios en Gestión y Administración Pública, especialmente cuando se trata del doble grado en Ciencias Políticas y de la Administración y Derecho. Estos últimos, presentan una gran demanda, lo cual se manifiesta en su nota de corte para el acceso a los mismos.

Además, el doble grado en Ciencias Políticas y de la Administración, aun tratándose de un único grado, da la impresión de ofrecer una doble formación, política y en Administración Pública.

Por todo lo expuesto, entendemos que una forma de mejorar, revitalizándolos, los estudios en Gestión y Administración Pública, que son menos demandados, sería orientándolos a su reconversión en el grado en Ciencias Políticas y de la Administración y, especialmente, siempre que sea posible, articulando el doble grado de éste con Derecho.

Capítulo 44. EL ACERCAMIENTO AL ALUMNADO DE LAS INSTITUCIONES COMUNITARIAS A TRAVÉS DEL METAVERSO EN LA ENSEÑANZA DE LA FISCALIDAD DE LA UNIÓN EUROPEA

David García Guerrero

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Financiero y Tributario de la UNED

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo de libro nace como consecuencia de la participación en el Proyecto de Innovación Docente “El uso de Tecnologías de Realidad Virtual (RV) para reproducir las instituciones de la Unión Europea (PIMED35_202224)”. CRUZ ÁNGELES, el Investigador Principal del proyecto, afirma que la llegada de la Realidad Virtual a nuestras vidas desencadena toda una grandísima variedad de aplicaciones (CRUZ ÁNGELES, J., 2024). Una de esas aplicaciones va a ser, en nuestro caso, la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

LÓPEZ ESPADAFOR señala la importancia de la incidencia de la investigación en la calidad docente (LÓPEZ ESPADAFOR, C. M., 2023, pp. 15-20). Siguiendo esta línea de pensamiento, el profesor universitario que integra sus líneas de investigación en la enseñanza de las materias que imparte genera un valor añadido para su estudiantado. Es por ello que la propuesta, en el marco de la materia del Derecho Financiero y Tributario, se centra en la Fiscalidad de la Unión Europea.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Independientemente del nombre que reciban las distintas asignaturas que pueden encuadrarse en la especialidad de Derecho Financiero y Tributario en cada una de las universidades españolas, podría dividirse la materia en la parte general y la parte especial. Pues bien, tanto en la parte general como en la parte especial tienen una incidencia directa o indirecta las instituciones de la Unión Europea.

Si pensamos en cuestiones en las que tiene competencia exclusiva la Unión, como es la unión aduanera, no se puede dejar pasar por alto la tan importante reforma en este ámbito

que está en proceso de debate, llegando incluso a afirmarse que es la más importante de los últimos sesenta años. Así, ¿cómo se gesta esta reforma? ¿Qué procedimiento es el adecuado? ¿Qué fases tiene? ¿Por qué instituciones comunitarias ha de pasar? ¿Cuál es el rol de estas instituciones?

Otro ámbito, por ejemplo, es el de la armonización fiscal de los impuestos indirectos, como el Impuesto sobre el Valor Añadido o los Impuestos Especiales. También es importante conocer el papel de las instituciones de la Unión Europea en este proceso de armonización fiscal. Cuestiones como la regla de la unanimidad en materia tributaria pueden verse mejor vislumbrando cada una de las instituciones que en un modo u otro pueden jugar un rol.

El análisis que se realiza en este capítulo de libro va a tener en cuenta los distintos modelos de Universidad que coexisten en el sistema universitario español, máxime cuando nosotros hemos vivido la experiencia de la Universidad de Jaén -que es presencial- y, actualmente, la de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). El alumnado en una Universidad presencial y en una Universidad a distancia puede variar, incluso significativamente.

El perfil del estudiante medio de una Universidad presencial es, con carácter general, la persona que acaba de terminar sus estudios de Bachillerato, de unos 18 años, que no ha salido todavía del sistema educativo.

Por su parte, el perfil del alumnado de una Universidad a distancia cumple otras características -si bien se empiezan a difuminar las diferencias con la presencial-: lugar de residencia más alejado de los núcleos urbanos en los que se encuentran las facultades de las universidades presenciales -generalmente, las capitales de provincia- u otros condicionantes que dificultan que vayan a esas universidades presenciales -puede ser el factor económico, pero no solamente, sino que simplemente puede tratarse de la comodidad de estudiar y prepararse sin tener que desplazarse y escoger el modo en que se prepara uno y se organiza sus estudios de Grado o Posgrado-; también puede tratarse de un alumno que tenga una jornada de trabajo con un horario que no le permita asistir con regularidad a la Universidad que imparte docencia en presencia (GARCÍA GUERRERO, D., 2023, pp. 615 y ss.).

Por lo tanto, son ciertas notas las que se dan en el alumnado medio de una Universidad a distancia, como es la UNED -no se tome esto como un estudio estadístico, sino como un análisis del tipo de estudiantes que es frecuente encontrar en las universidades a distancia-: su edad está entre los 30 y 40 años; dispone de más de una titulación académica superior; es un trabajador que quiere seguir formándose, por gusto o por una mejora laboral; y no tiene la posibilidad de dedicarle las mismas horas todos los días -es posible que le dedique algunas tardes de la semana algunas horas y, luego, su esfuerzo se centre mayoritariamente los fines de semana, a título de ejemplo- (SANGRÀ *et al.*, 2005, pp. 9 y 10).

Ahora bien, es importante dejar constancia de que, a pesar de que la UNED lleva en su nombre “a distancia”, no es en sí una universidad *online* al cien por ciento. Ello es así porque, por una parte, existen facultades en Madrid donde los profesores que conformamos lo que se denomina “Equipo Docente” tenemos nuestros despachos; además, existen tanto centros asociados como incluso “extensiones” en todas las provincias donde los estudiantes pueden acudir para tener cada semana tutorías con los tutores. Es por ello que se podría tildar a la UNED más bien como una universidad semipresencial. Por supuesto que el alumno tiene la posibilidad de que sea totalmente a distancia, no siendo una obligación acudir a las tutorías, sino una opción para complementar su formación integral. Se podrá decir, si se nos permite, que la UNED representa un modelo de universidad que trata al alumno, efectivamente, como adulto.

Una vez realizadas las premisas anteriores, se considera, pues, fundamental acercar las instituciones de la Unión Europea a estudiantes que o bien se encuentran físicamente en una provincia no muy bien comunicada como es Jaén, o bien que por distintas razones no se pueden desplazar a conocer esas instituciones unos días en un viaje. Es aquí donde puede entrar nuestra propuestas sobre el uso del Metaverso.

3. OBJETIVOS

Se pueden enumerar los siguientes objetivos de la propuesta:

1. Facilitar la comprensión del funcionamiento de las instituciones de la Unión Europea, con especial referencia a aquéllas que inciden en la materia financiera y tributaria.
2. Conocer y aplicar el sistema de reparto de competencias en la Unión Europea en materia tributaria.
3. Aproximar las instituciones de la Unión Europea a alumnos con escasos o limitados recursos económicos.
4. Acercar las instituciones comunitarias a los estudiantes que tienen un puesto de trabajo.
5. Facilitar que los alumnos con discapacidad puedan vislumbrar el entramado institucional de la Unión Europea.
6. Adquirir una mayor capacidad crítica por un conocimiento más preciso de la materia en cuestión.
7. Obtener mayores destrezas competenciales en sede de instituciones de la Unión Europea, con especial referencia al ámbito tributario.

4. METODOLOGÍA

La propuesta del presente capítulo de libro consiste, como se ha tenido ocasión de ver, en acercar el funcionamiento de las instituciones de la Unión Europea, así como los distintos procedimientos legislativos, para que los alumnos tengan un mayor conocimiento de una materia que podría pasar inadvertida o incluso como poco importante, pero que, sin embargo, tiene una incidencia bastante significativa para nuestra realidad cotidiana.

Para ello, la base es, naturalmente, el manual o el sistema de apuntes de la asignatura que corresponda, a lo que habría que añadirse recursos audiovisuales. Teniendo en cuenta estos dos pilares que se consideran fundamentales, el siguiente paso sería la introducción de la Realidad Virtual en el aula.

El rol del profesor universitario es fundamental, pues, tal y como se aprecia, en la combinación de estos tres elementos (manual y/o apuntes + recursos audiovisuales + Metaverso) será el docente quien decida los momentos o cómo agrupar a los distintos estudiantes. En definitiva, decidirá cómo y cuándo se ha de ejecutar cada uno de estos tres pilares imprescindibles.

De esta forma, con independencia de la metodología que se use para el resto de la asignatura, se sale del modelo tradicional de lección magistral, que consideramos fundamental para las materias jurídicas, para encaminarse a una metodología que pone al estudiante como protagonista. Piénsese que, en primer lugar, el profesor enseñará o dará unos esbozos de la materia, para, posteriormente, proceder con recursos audiovisuales y con la Realidad Virtual.

Es posible también pensar en modelo inverso en el que, en primer lugar, se recurra a los dos últimos pilares, esto es, recursos audiovisuales y el Metaverso, con la finalidad de que sean los estudiantes los que saquen sus principales conclusiones e incluso tomen notas tras una forma de enseñanza-aprendizaje distinta a la clase magistral. Después, el profesor podría resolver dudas y/o ofrecer una serie de ideas que considere que no han sido entendidas o que es posible que, por su complejidad, no consigan que sean captadas por el estudiantado.

El docente universitario, además, tendrá que tener en cuenta el Grado en el que se imparte la asignatura. El Derecho Financiero y Tributario no es exclusivo del Grado en Derecho, sino que también puede ser materia a estudiar en otras carreras, tales como Administración y Dirección de Empresas, Economía, Finanzas y Contabilidad, Relaciones Laborales o Turismo, sin ánimo de ser exhaustivo. En consecuencia, otro elemento a tener en cuenta por el profesor es la base que puede tener el alumno medio de la asignatura.

Lo anterior conlleva que el profesor analice el plan de estudios de las distintas carreras en que se imparte la asignatura. Ahora bien, teniendo en cuenta que se está hablando de estudios universitarios, si ha habido alguna asignatura anterior introductoria a la materia

jurídica, el docente se ha de preocupar solamente por el hecho de que no hayan podido adquirir las bases suficientes en materias como Derecho de la Unión Europea, que es fundamental, como es natural, para poder entender la Fiscalidad Comunitaria.

Ahora bien, en el caso de que se esté enseñando en la parte general el bloque de Derecho Presupuestario -incluso en el Grado en Derecho, por ejemplo- y se vaya a estudiar cómo se articula el presupuesto de la Unión Europea y a través de qué procedimiento, se ha de tener en cuenta que es posible que no se haya impartido todavía la asignatura de Derecho de la Unión Europea. Hemos sido testigos de esa experiencia en la Universidad de Jaén, enseñándose “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” en segundo curso y, en cambio, “Instituciones y Derecho de la Unión Europea” se imparte en tercer curso. Son factores determinantes de cara a las bases fundamentales de la misma fiscalidad de la Unión Europea: piénsese en cuestiones tan importantes como la diferencia entre competencia exclusiva y competencia compartida, siendo, a título de ejemplo, la unión aduanera una competencia exclusiva de la Unión.

5. PROPUESTA DE DESARROLLO

5.1. Ideas introductorias

Teniendo en cuenta lo anterior, es imprescindible tener en cuenta la incidencia en materia financiera y tributaria de las siete instituciones de la Unión Europea *ex* artículo 13 del Tratado de la Unión Europea: Parlamento Europeo, Consejo Europeo, Consejo, Comisión Europea, Tribunal de Justicia, Banco Central Europeo y Tribunal de Cuentas (art. 13 TUE).

Dentro del sistema institucional de la Unión Europea, como bien señala MANGAS MARTÍN, los Tratados han reservado solamente la denominación de instituciones para las siete anteriores que se acaban de citar, que tendrían un carácter principal. No obstante, existen órganos de carácter secundario que tienen la importante función de asistir a las instituciones, los cuales reciben el nombre de órganos consultivos. Y, a su vez, en mitad de estas dos categorías -instituciones y órganos consultivos- existen otros organismos que llevan a cabo un ejercicio de funciones de forma independiente y que, por ende, no asisten a las instituciones, existiendo, además, otros organismos, como la OLAF -que tiene importantes funciones en la materia tributaria- y bastantes agencias (MANGAS MARTÍN, A. y LIÑÁN NOGUERAS, D. J., 2014, pp. 273 y ss.).

Cuando se inició el proyecto de innovación docente en el que participamos, pertenecíamos a la Universidad de Jaén, mientras que, en la actualidad, a la UNED. Por lo tanto, se procede a exponer el desarrollo tanto para una universidad presencial como para

una universidad a distancia, con el fin de que puedan servir para ambos modelos de universidad.

5.2. Propuesta de desarrollo para una universidad presencial

Para que se pueda desarrollar en una universidad presencial, lo conveniente es que el profesor desarrolle esta propuesta en el horario fijado para su asignatura, pudiendo utilizar las horas de prácticas e incluso también las destinadas a teoría.

Un elemento importantísimo a tener en cuenta es el factor económico: para el éxito del proyecto de innovación docente, es necesario la adquisición del material con el que poder acceder al Metaverso. Una vía son las conocidas como gafas de realidad virtual. Se es plenamente consciente que este equipo ha llegado a costar, nuevo, en torno a 400 euros. Se podría pensar en adquirirlas de segunda mano.

En todo caso, no haría falta un par de gafas por cada alumno inscrito, sino que se podría pensar en agruparse entre 4 o 5 alumnos, máxime cuando en grupos de Derecho se puede alcanzar la cifra de hasta 140 alumnos por clase en una universidad presencial pequeña como es la Universidad de Jaén.

Tendría que ser la universidad la que se encargase de financiarla. El presupuesto que se suele conceder para un proyecto de innovación docente no sería suficiente para poder obtener un número de gafas “decente” que permita el correcto desarrollo de la propuesta.

Para ello, se podría pensar en fondos o ayudas autonómicos, estatales e incluso europeos.

Como se acaba de afirmar, sería necesario dividir la clase en distintos grupos, de 4 o 5 personas, para que puedan turnarse las gafas de realidad virtual entre ellos. Todo ello siempre bajo la supervisión del profesor y haciendo hincapié en la necesidad de hacer un uso responsable de las mismas.

5.3. Propuesta de desarrollo para una universidad a distancia: especial atención al modelo de la UNED

A diferencia de lo que ocurre en una universidad presencial, en la UNED, a la que se ha definido en este trabajo como universidad semipresencial, el profesor que forma parte del Equipo Docente ejerce su labor de enseñanza a través de los foros habilitados al respecto. No existe, en consecuencia, un contacto presencial entre el profesor y el alumno, salvo que concierten una tutoría en el despacho de la facultad a la que esté adscrito el docente, que se encontrará, en cualquier caso, en Madrid, como es el caso de la Facultad de Derecho.

¿Cómo puede, entonces, desarrollarse satisfactoriamente la presente propuesta con estas circunstancias?

Se podría ejecutar un plan de trabajo coordinado entre los profesores que conformamos el Equipo Docente con los tutores del conjunto de centro asociados. Existen reuniones de coordinación a través de las cuales se ofrecen por parte del Equipo Docente las pautas fundamentales a los tutores. Así las cosas, se habría de contar con un mínimo de gafas de realidad virtual por cada centro asociado del territorio español en que se impartan las asignaturas circunscritas a la materia de Derecho Financiero y Tributario.

El aspecto positivo es que los tutores tienen un número mucho más reducido de alumnos en sus respectivos centros asociados.

Por lo tanto, como hipótesis, es posible que el número de gafas de realidad virtual totales para el conjunto de centros asociados de la UNED en donde se enseñe Derecho Financiero y Tributario no diste o no sea excesivamente distinto del *quantum* total de gafas de realidad virtual que corresponderían solamente a una universidad presencial con un gran número de alumnos por clase.

Ahora bien, la actividad se habría de realizar en el horario que tenga asignado cada centro asociado de la UNED para la asignatura. No obstante, se podría pensar incluso en ofrecer alguna otra franja horaria, dadas las notas que se mencionaban *supra* del estudiantado de la UNED.

De igual forma que ocurre con el supuesto de la universidad presencial, para la UNED también se debería realizar una actividad de búsqueda y captación de fondos o ayudas públicas -autonómicos, estatales o europeos- para poder financiar esta actividad.

Es de justicia mencionar también los posibles inconvenientes: téngase en cuenta el alumnado que tiene una discapacidad elevada y que le impide salir de casa. Claramente, saldría perjudicado porque no podría acceder a esta actividad. No obstante, tendría el contenido de la asignatura vía manual recomendado por el Equipo Docente, junto con los recursos audiovisuales.

Se trata de un ejercicio para hacer más participe al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario, en general, y de la Fiscalidad de la Unión Europea, en particular.

Por todo ello, para evitar perjuicios no solamente al alumnado que no pueda asistir al centro asociado por su nivel de discapacidad, sino también al estudiantado que por trabajo o por motivos económicos no puede asistir con regularidad a las distintas tutorías de los centros asociados, esta actividad será para profundizar en la Fiscalidad de la Unión Europea, pero los contenidos que se examinarían habrían de ser solamente los disponibles en la Guía docente, que, como regla general, es el manual o los manuales recomendados. Tampoco serían objeto de las Pruebas de Evaluación Continua (PECs).

6. DISCUSIÓN: PROS Y CONTRAS

6.1. Universidades presenciales

6.1.1. Pros

- El alumnado podrá entender de una forma más nítida contenidos complejos del Derecho Financiero y Tributario, como es la materia que tiene que ver con la Fiscalidad de la Unión Europea y, más específicamente, las cuestiones relacionadas con su entramado institucional.

- El estudiantado puede encontrarse más motivado con una metodología diferente a la tradicional clase magistral (la cual se ha venido defendiendo también a lo largo de los párrafos de este capítulo).

- El equipo (las gafas de realidad virtual) no estaría costeado por los alumnos, por lo que permite que todos los estudiantes, con independencia de la capacidad económica de que dispongan ellos o su unidad familiar, podrán disfrutar de una tecnología emergente y claramente importante como es la Realidad Virtual.

- Al desarrollarse la actividad dentro del horario que tiene establecido la asignatura, ya sea en horario de teoría y/o de prácticas, todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de poder acceder a esta actividad.

6.1.2. Contras

- Gran número de estudiantes por clase, principalmente en grupos del Grado en Derecho, lo que supone una gestión de la actividad más dificultosa para la labor de vigilancia y seguimiento.

- De nuevo, ese número elevado de estudiantes por clase, como en el caso de Derecho, supone que haya que adquirir más gafas de realidad virtual, aunque se conformen grupos de 4 o 5 personas.

- Ese elevado número de estudiantes puede hacer que los alumnos que están esperando para poder usar las gafas de realidad virtual o aquéllos que ya las han usado tengan un tiempo no productivo. Este inconveniente se podría paliar con alguna práctica que esté relacionada para que los estudiantes que ya hayan utilizado las gafas de realidad virtual la realicen.

6.2. Universidades a distancia (especialmente la UNED)

6.2.1. Pros

- Ya existen, en la actualidad, canales de coordinación entre el Equipo Docente y los tutores del conjunto de los centros asociados de la UNED, que pueden servir de marco que sustente la organización e incluso comunicaciones regulares entre profesores y tutores.

- Existe un número más reducido de alumnos que asisten a las tutorías de los centros asociados de la UNED que los alumnos presentes en grupos estándar de Derecho en las universidades presenciales, facilitando que los tutores puedan ejecutar una correcta labor de vigilancia y seguimiento de la actividad.

- Ese número más reducido de números que asisten a las tutorías de los centros asociados de la UNED también posibilita que puedan acceder de forma más rápida a las gafas de realidad virtual y eviten, así, tiempo no productivo.

- Si se realiza la actividad en el horario fijado para las tutorías, todos los estudiantes que tienen derecho a acceder a estas tutorías podrán realizar en igualdad de condiciones la propuesta de actividad. Además, si se pudiese incluso hacer también fuera del horario de tutorías, esa igualdad de condiciones se ve aumentada significativamente porque incluso existe alumnado de la UNED que no puede asistir a las tutorías por sus horarios de trabajo, a título de ejemplo y sin ánimo de ser exhaustivo.

- Al igual que se ha señalado para las universidades presenciales, los alumnos pueden encontrarse más motivados con una metodología diferente a la tradicional clase magistral (la cual se ha venido defendiendo también a lo largo de los párrafos de este capítulo).

- Las gafas de realidad virtual no estarían costeadas por los estudiantes, permitiéndoles que, con independencia de la capacidad económica de que dispongan ellos o su unidad familiar, podrán disfrutar de una tecnología emergente y claramente importante como es la Realidad Virtual.

6.2.2. Contras

- El plan de coordinación entre el Equipo Docente y el conjunto de tutores de todos los centros asociados de la UNED requiere la movilización de una cantidad importante de personal, pudiendo constituir un factor de desmotivación.

- Si bien un pro que se ha destacado era la existencia de grupos reducidos para las tutorías en los centros asociados de la UNED facilitaba un acceso más ágil a las gafas de realidad virtual, hay que tener en cuenta que es posible que exista un número pequeño de gafas de realidad virtual, incluso solamente un par por centro asociado, por lo que con grupos que son reducidos, por ejemplo, de 8 alumnos, existiría igualmente ese “tiempo de espera”

por parte de los estudiantes que no han usado todavía las gafas de realidad virtual y aquéllos que ya las han utilizado.

- La UNED tiene un porcentaje de alumnos con discapacidad más alto que las universidades presenciales españolas. El hecho de que la actividad se desarrolle en el centro asociado de la UNED supone que parte de estos alumnos que no puedan salir de su residencia no puedan acceder a esta actividad. No obstante, se trata de una actividad para fijar los contenidos que ya aparecerían en el material preestablecido por la Guía docente de la asignatura, los cuales bastarían para el examen. En consecuencia, no se verían perjudicados, en ningún momento, en materia de contenidos en la nota global de la asignatura. Insistimos que se trata de un ejercicio para clarificar conceptos, para que se vislumbren de forma más clara, pero no para aprender determinados conocimientos en el seno de esa actividad que, además, serán objeto de examen -ni tampoco de Prueba de Evaluación Continua (PEC)-.

7. CONCLUSIONES

El Metaverso está llamado a quedarse en nuestro día a día, y ni el ámbito jurídico ni la enseñanza universitaria pueden permanecer como compartimentos estancos frente a este nuevo “agente”.

Las nuevas generaciones de alumnos están acostumbradas a manejar las nuevas tecnologías con una facilidad increíble, por lo que su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje puede resultar beneficiosa. No se está justificando la necesidad de motivar continuamente al estudiante. El profesor puede hacer atractiva la asignatura, pero tampoco se le puede pedir que ejerza el rol de animador socio-cultural, puesto que se estaría confundiendo radicalmente de ámbito.

El uso del Metaverso en las universidades, tanto presenciales como a distancia, supone un desafío, que conlleva pros y contras, como se ha podido ver, pero que puede traer resultados positivos que son muy destacables. Poder aproximar instituciones de la Unión Europea que se encuentran fuera del territorio de las universidades españolas, de forma que es como si el estudiante de aquí se encontrase físicamente allí es un claro elemento beneficioso.

El funcionamiento de la Unión Europea es complejo, más aún si se une con la materia jurídico-financiera y tributaria. Por ello, cualquier actividad que pueda acercar al alumno a la realidad que estudia puede ocasionar un mayor interés y, además, una mejor comprensión.

Cuando se ha redactado el presente capítulo de libro (mayo de 2024), sigue estando en fase de propuesta. Su implantación todavía genera interrogantes, pero está resultando muy

interesante las distintas reuniones que se está manteniendo con colegas docentes de otras áreas jurídicas, especialmente con internacionalistas que enseñan el Derecho de la Unión Europea, que supone la base imprescindible de la que parte, como es natural, la Fiscalidad Comunitaria.

También hemos de destacar que, mientras está vigente este proyecto de innovación docente, hemos podido constatar dos distintos modelos universitarios: la universidad presencial (en el caso de la Universidad de Jaén) y la universidad a distancia (la UNED, si bien, como se ha venido manteniendo a lo largo de este trabajo, preferimos denominarla universidad semipresencial por su especial estructura en la que existen físicamente las facultades en Madrid, así como centros asociados repartidos por toda la geografía española).

Se trata de un proyecto pionero, con el que se pretende que el sistema universitario no se quede al margen de la grandísima velocidad a la que van los avances en las tecnologías.

8. BIBLIOGRAFÍA

- CRUZ ÁNGELES, Jonatán. La Unión Europea y la regulación de los mundos virtuales, Dykinson, 2024.
- GARCÍA GUERRERO, David. “Reflexiones sobre la enseñanza a distancia del Derecho”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C. M. (coord.), Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo, Dykinson, 2023.
- LÓPEZ ESPADAFOR, Carlos María. “Reordenación de la innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo: la búsqueda de la originalidad”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C. M. (coord.), Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo, Dykinson, 2023.
- MANGAS MARTÍN, A y LIÑÁN NOGUERAS, D. J. Instituciones y Derecho de la Unión Europea, 8ª ed., Tecnos, 2014.
- SANGRÀ, A., GUÀRDIA, L., MAS, X. y GIRONA, C.. Los materiales de aprendizaje en contextos educativos virtuales. Pautas para el diseño tecnopedagógico, Editorial UOC, 2005. Disponible online:
https://www.researchgate.net/publication/221817435_Los_materiales_de_aprendizaje_en_contextos_educativos_virtuales_Pautas_para_el_diseño_tecnopedagógico

Capítulo 45. LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS ORALES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA DEL JURISTA: ESPECIAL ATENCIÓN AL MODELO DE LA UNED

David García Guerrero

Profesor Ayudante Doctor de Derecho Financiero y Tributario de la UNED

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo de libro tiene como origen una preocupación como es la formación en las habilidades orales del estudiante del Grado en Derecho. El futuro jurista ha de tener la capacidad de argumentación y también de ser convincentes, todo ello incluso a través de la necesaria conciencia crítica que ha de desarrollar (ANDRÉS MOLINA, O., 2023, pp. 30-31).

Es cierto que, cuando se piensa en habilidades orales, en general, o, por ejemplo, la oratoria, en particular, se puede relacionar directamente estas ideas con la abogacía. Es por ello que un elemento que debe tener todo máster de acceso a la profesión de abogado es la enseñanza-aprendizaje de estas *skills* orales (ESTEBAN GUINEA, F. J., 2022, p. 70).

Ahora bien, no es menos cierto que cualquier jurista, y no solamente el abogado, habría de tener en su haber la competencia oral. Dicho de otro modo, durante su formación para poder denominarse jurista habría debido de recibir una enseñanza sobre estas habilidades orales tan imprescindibles.

Con los estudios de las distintas metodologías de enseñanza-aprendizaje de las distintas materias jurídicas en el aula universitaria se ha puesto de relieve la importancia de la oratoria. Métodos alternativos a la tradicional -e importantísima- clase magistral, como el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) o el método del caso, son testigos de ello. Ahora bien, se ha de resaltar que nuestra posición es que esos métodos no deberían sustituir, sino complementar, a las clases magistrales en las universidades presenciales (GARCÍA GUERRERO, D., 2021, pp. 94-95). Cuestión distinta es las universidades como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), en donde se puede encontrar la clase magistral no de parte del Equipo Docente encargado de las asignaturas, sino de los tutores de los centros asociados -los cuales también serán, en bastantes casos, profesores del Equipo Docente-.

2. CONTEXTUALIZACIÓN

Teniendo en cuenta lo anterior, cabría preguntarse cómo adquieren los estudiantes que pretenden ser juristas las competencias orales. Como se puede deducir de lo que se ha expuesto hasta ahora, se está defendiendo en este capítulo que el jurista, una vez finalizada su formación de Grado o de Posgrado -másteres, doctorados, títulos propios, etc.- ha de haber adquirido las *skills* orales y no solamente las relacionadas con el modo y la calidad en la redacción de los escritos pernitenes.

Es una cuestión especialmente relevante para el alumnado de una universidad como la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), puesto que se trata de una docencia eminentemente *online*, salvo las tutorías que se llevan a cabo presencialmente en los centros asociados de la UNED por los tutores.

Pues bien, el diseño, a día de hoy, del Grado en Derecho en la UNED no contempla en ninguna asignatura contenidos relacionados específicamente con la oratoria, por ejemplo.

Ahora bien, en relación a dos másteres oficiales de la UNED que son muy relevantes para la formación jurídica de Posgrado, como son el Máster Universitario en Acceso a las profesiones de Abogacía y Procura y el Máster Universitario en Ejercicio de la Función Jurisdiccional, sí que se contemplan materias específicas para la adquisición de competencias orales.

Efectivamente, dentro del Máster Universitario en Acceso a las profesiones de Abogacía y Procura existe, en el primer cuatrimestre, la asignatura “Habilidades del profesional”. Su contenido se divide en dos bloques, en el sentido que interesa de cara a esta publicación: el bloque primero está relacionado con las orales (“Argumentación, retórica y oratorias jurídicas”) y el segundo con las escritas (“Redacción de los principales escritos forenses en las distintas ramas del Derecho Procesal”).

Las habilidades orales tienen una asignatura propia en el el Máster Universitario en Ejercicio de la Función Jurisdiccional (“Comunicación, oratoria y liderazgo”).

Además, hay otro tipo de formaciones de este ámbito fuera del Grado en Derecho y de estos dos másteres oficiales, a través de títulos propios o incluso cursos en algunos centros asociados de la UNED.

Ahora bien, la pregunta que nos planteamos es qué ocurre con aquellos graduados en Derecho que no vayan a cursar alguno de los dos másteres oficiales de la UNED señalados en los que se adquieren las competencias orales. He aquí la propuesta a la que pretendemos dar forma en el presente capítulo de libro.

Permítasenos señalar que una posible vía de mejora de la oratoria del alumnado es a través de un sistema de examen oral, donde el alumno ha de defender ante el profesor la materia, debiendo ser, además, riguroso y coherente en el discurso (MONTORO

SÁNCHEZ, J. A., 2021, p 195). No obstante, dado el sistema de la UNED, sería compleja su implementación, por lo que simplemente se deja esbozada la idea y el motivo de su descarte para el caso de una universidad como la UNED.

3. PROPUESTA

Por todo ello, se podría pensar en la incorporación de la adquisición de competencias orales directamente para el alumnado que se encuentre cursando el Grado en Derecho de la UNED.

Se plantearía a través de dos vías, que podrían ser alternativas o acumulativas: la primera es incorporando las competencias orales en cada una de las materias del Grado en Derecho (Derecho Financiero y Tributario, Derecho de la Unión Europea, Derecho Civil, Derecho Penal, etc.); la segunda es incorporando una nueva asignatura que aborde en todo o en parte las habilidades orales -se dice “en parte” porque podría incorporarse junto con las habilidades escritas-.

Con respecto a la opción de que el alumnado del Grado en Derecho pueda acceder a estas competencias a través de cursos de centros asociados de la UNED

4. OBJETIVOS

Los objetivos de la implantación de esta propuesta serían los siguientes:

- Desarrollar la capacidad del alumnado en la argumentación jurídica. En concreto, ello conllevaría, por un lado, una mayor claridad y precisión al enseñar a los estudiantes a presentar argumentos claros y precisos, esenciales para interpretar y aplicar las normas financieras y tributarias; y, por otro lado, el fomento de la habilidad para sustentar sus argumentos con fuertes bases jurídicas sólidas, utilizando la legislación, jurisprudencia y doctrina relevante.

- Mejorar la comunicación oral en el contexto jurídico a través de distintos ámbitos, como la efectividad persuasiva (mediante la capacitación a los estudiantes para que comuniquen sus ideas de manera persuasiva, crucial en la defensa de posiciones ante la Administración tributaria, tribunales y clientes), la adaptabilidad comunicativa (preparando a los estudiantes para adaptar su discurso según el público, ya sea técnico o no técnico, y según la situación, como negociaciones o litigios, entre otros) y el

- Fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas a través del análisis crítico (propiciando el desarrollo de la capacidad de analizar críticamente situaciones complejas y de encontrar soluciones creativas y conformes a Derecho a problemas jurídico-

tributarios) y del debate y la contraposición (promel debate y la contraposición de ideas, permitiendo a los estudiantes evaluar diferentes puntos de vista y fortalecer su propio razonamiento).

-Preparar para el ejercicio profesional (entiéndase aquí como profesión cualquier salida del Grado en Derecho, no solamente la abogacía) vía simulación de casos reales (consistentes en experiencias prácticas a través de simulaciones y *role-playing*, donde los estudiantes puedan aplicar sus conocimientos en contextos que simulan la práctica profesional, por ejemplo), aumentando la confianza y profesionalidad de los alumnos al hablar en público y su capacidad para desenvolverse con profesionalidad en situaciones reales (como reuniones con cliente, procedimientos tributarios o procesos judiciales).

-Fortalecer la ética y responsabilidad profesional. En concreto, se hace referencia a la ética en la argumentación (inculcando la importancia de la ética y la responsabilidad en la argumentación jurídica, asegurando que los futuros profesionales actúen con integridad) y a la responsabilidad social (sensibilizando a los estudiantes sobre la responsabilidad social y el impacto de sus decisiones y argumentos en la sociedad, especialmente en el ámbito tributario).

-Enriquecer el aprendizaje colaborativo, vía trabajo en equipo (fomentando la colaboración entre compañeros, esenciales para el desarrollo profesional en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario) y *feedback* constructivo (mejorando continuamente las habilidades orales, en las que estamos incluyendo la argumentación, la retórica y la oratoria jurídicas).

5. METODOLOGÍA

En primer lugar, como se ha ido dejando ver en las líneas anteriores, podrían existir dos modelos de cara a la implantación en el Grado en Derecho de la UNED de las competencias orales (argumentación, retórica y oratoria jurídicas): el primero es la introducción curricular vía asignatura específica del Plan de Estudios (esto es, incluir una asignatura centrada en la argumentación jurídica, donde los estudiantes aprendan a construir y deconstruir argumentos jurídicos, utilizando casos prácticos y jurisprudencia relevante, así como doctrina) y el segundo sería a través de un enfoque transversal (osease, incorporar módulos o sesiones dedicadas a las habilidades orales en diversas asignaturas, especialmente aquellas con alta carga práctica, como Derecho Penal, Derecho Civil, Derecho Administrativo y, por supuesto, en el Derecho Financiero y Tributario, que es el caso que nos interesa en el presente estudio).

Se podría pensar en una evaluación formativa y continua. Un modo sería la retroalimentación constante (proporcionando una retroalimentación individualizada y

detallada sobre las presentaciones orales, destacando fortalezas y áreas de mejora, así como promoviendo la autoevaluación y la coevaluación entre pares para desarrollar una conciencia crítica sobre las propias habilidades y las de los demás); en el caso de la UNED, para las actividades grupales se puede usar la plataforma Microsoft Teams, que es la vía habitual para las reuniones. Otro modo podría ser la presentación oral de trabajos, pudiendo realizarse de forma síncrona, de nuevo, acudiendo a Microsoft Teams, o de forma asíncrona, subiendo, por ejemplo, el vídeo al ítem específico de la asignatura en la plataforma virtual de la UNED denominada Ágora.

Así, desde la perspectiva de los recursos y las herramientas didácticas, se podrían utilizar tecnologías educativas como la grabación de presentaciones por parte de los alumnos, la exposición en tiempo real a través de Microsoft Teams o cualquier otra herramienta similar que pueda ofrecer la plataforma Ágora de la UNED. Además, por parte del profesorado -esto es, del Equipo Docente-, se podría proporcionar guías y manuales sobre técnicas de oratoria, argumentación y retórica jurídica, así como incluir una bibliografía específica sobre argumentación jurídica, retórica clásica y moderna y oratoria aplicada al Derecho.

Lo anterior se podría complementar, en el caso de que el estudiante quisiese -esto es, potestativamente-, fomentando la participación en competiciones de *moot court* y concursos de debate, tanto a nivel nacional como internacional y/o promoviendo la participación activa en jornadas y congresos, donde los estudiantes puedan presentar ponencias y/o comunicaciones.

A través de un acuerdo con los tutores, podrían realizarse en los centros asociados de la UNED, en el horario de las tutorías de la asignatura específica -en nuestro caso, Derecho Financiero y Tributario- se podrían realizar las actividades anteriormente mencionadas.

Sería relevante tener en cuenta, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estas habilidades orales, crear un ambiente de aula seguro y respetuoso donde los estudiantes se sientan cómodos para practicar y equivocarse sin temor a la crítica destructiva; también fomentar la diversidad de opiniones y el respeto hacia distintas perspectivas, enriqueciendo el debate y la argumentación; así como el desarrollo de la confianza en el estudiantado, enseñando técnicas de relajación y control del estrés para mejorar la confianza y el desempeño oral bajo presión e implementando prácticas y actividades que refuercen la autoestima y la motivación de los estudiantes, como reconocer y premiar el esfuerzo y la mejora continua.

Otro elemento que se debe destacar es ofrecer formación continua a los profesores y, en su caso, de los tutores -si saliesen adelante los acuerdos mencionados *supra*- sobre nuevas técnicas y herramientas para la enseñanza de la argumentación, retórica y oratoria jurídicas.

6. DESARROLLO

6.1. Primera modalidad: incorporación en las distintas asignaturas ya existentes del Grado en Derecho. Especial referencia al Derecho Financiero y Tributario

Para ejecutar esta primera opción, se podría ampliar un tema de la Guía docente de cada asignatura del Grado en Derecho tanto de Derecho sustantivo como de Derecho Procesal para introducir las competencias orales vía argumentación, retórica y oratoria jurídica aplicadas a cada uno de los mencionados campos jurídicos.

Lo anterior no implicaría un cambio en el contenido del Plan de Estudios, que conlleva un procedimiento con una carga burocrática importante.

Ahora bien, esta opción requiere de una coordinación entre el conjunto de asignaturas de las distintas áreas de conocimiento de Derecho para que el alumno no reciba, a lo largo de la gran mayoría de asignaturas del Grado, una reiteración sobre argumentación, retórica y oratoria jurídica en general.

Es por ello que la propuesta, para esta primera modalidad, se va a centrar en el Derecho Financiero y Tributario, a modo de ejemplo, ya que es nuestra área de especialización.

En particular, en el Grado en Derecho, existen cuatro asignaturas adscritas al área de conocimiento de Derecho Financiero y Tributario: “Derecho Financiero y Tributario I.1: Introducción”, “Derecho Financiero y Tributario I.2: Procedimientos tributarios”, “Derecho Financiero y Tributario II.1: Imposición directa” y “Derecho Financiero y Tributario II.2: Imposición indirecta”.

De esta forma, hay dos partes generales (Introducción y Procedimientos tributarios) y dos partes especiales (Imposición directa e Imposición indirecta).

Para dotar de coherencia a nuestra propuesta, la introducción de las competencias orales habría de darse, necesariamente, o solamente en la Introducción o repartidas entre la Introducción y Procedimientos tributarios.

A título de ejemplo, y sin ánimo de exhaustividad, estas habilidades orales serían de gran utilidad de cara a las siguientes salidas profesionales relacionadas con el Derecho, en general, y con el Derecho Financiero y Tributario, en particular, como son las siguientes: judicatura (con las especialidades de lo contencioso-administrativo e incluso penal), abogacía, asesoría fiscal o trabajadores de la Administración Tributaria.

Seríamos más partidarios de que se incorporase un tema relacionado con argumentación, oratoria y retórica orientadas al Derecho Financiero y Tributario solamente en la asignatura de “Derecho Financiero y Tributario I.1: Introducción” desde un punto de vista sistemático.

Con respecto al contenido del tema gracias al cual, en teoría, el estudiante del Grado en Derecho adquiriría las habilidades orales en la asignatura de Introducción sería tal y como sigue:

“Adquisición de competencias orales en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario”

1. Introducción a las habilidades orales jurídicas.
 - 1.1. Definición.
 - 1.2. Relación con el Derecho Financiero y Tributario.
 - 1.3. Objetivos del aprendizaje de habilidades orales.
2. La argumentación jurídica en el Derecho Financiero y Tributario.
 - 2.1. Concepto de argumentación jurídica.
 - 2.2. Tipos de argumentos jurídicos.
 - 2.2.1. Argumentos de interpretación.
 - 2.2.2. Argumentos de sistematización.
 - 2.2.3. Argumentos de analogía.
 - 2.3. Estructura de un argumento jurídico.
 - 2.4. Técnicas de argumentación aplicadas al Derecho Financiero y Tributario.
 - 2.5. Casos prácticos de argumentación en Derecho Financiero y Tributario.
3. Retórica jurídica en el Derecho Financiero y Tributario.
 - 3.1. Concepto de retórica y su aplicación al Derecho.
 - 3.2. Elementos clásicos de la retórica.
 - 3.2.1. Ethos: credibilidad del orador.
 - 3.2.2. Pathos: conexión emocional.
 - 3.2.3. Logos: lógica del discurso.
 - 3.3. Estrategias retóricas en el discurso jurídico.
 - 3.4. Retórica en la redacción de recursos y alegaciones en el ámbito jurídico-financiero y tributario.
 - 3.5. Análisis de discursos jurídicos en la materia jurídico-financiera y tributaria.
4. Oratoria jurídica en el Derecho Financiero y Tributario.
 - 4.1. Concepto y objetivos de la oratoria jurídica.
 - 4.2. Técnicas de preparación de discursos jurídicos.
 - 4.2.1. Investigación y análisis previo.

- 4.2.2. Organización del discurso.
- 4.3. Técnicas de presentación oral.
 - 4.3.1. Control de la voz y entonación.
 - 4.3.2. Uso del lenguaje corporal.
 - 4.3.3. Manejo del tiempo y ritmo.
- 4.4. Prácticas de oratoria en simulaciones de procedimientos tributarios y procesos judiciales.
- 5. Breves notas sobre ética y responsabilidad en la argumentación, retórica y oratoria jurídicas.
- 6. Bibliografía y recursos adicionales.

6.2. Segunda modalidad: creación de una nueva asignatura sobre competencias orales

Somos perfectamente sabedores que el correcto desarrollo de esta segunda opción conllevaría una modificación del Plan de Estudios del Grado, con un procedimiento que podría alargarse en el tiempo y que podría implicar recortar créditos a otras materias, por lo que, como es natural, no saldría, posiblemente, adelante.

Defendemos la primera modalidad planteada en este capítulo. Ahora bien, se ha considerado poner de manifiesto esta segunda opción, que, como se acaba de afirmar, podría ir en detrimento de la actual distribución de créditos del Plan de Estudios del Grado en Derecho y que, en consecuencia, iría en detrimento de la formación en las otras materias previstas actualmente.

7. DISCUSIÓN: PROS Y CONTRAS

7.1. Primera modalidad: incorporación en las distintas asignaturas ya existentes del Grado en Derecho

7.1.1. Pros

- Especialización a la hora del estudio y la aplicación de las competencias orales al incorporarse en las Guías docentes de las distintas materias jurídicas sustantivas y procesales.

- Igualmente, esa especialización es un punto a favor del Grado, que lo distinguiría de los dos másteres oficiales de la UNED que prevén asignaturas sobre argumentación, retórica y oratoria jurídicas (el de Abogacía y Procura y el de Judicatura) porque en estos dos másteres

se abordan las competencias orales de una forma genérica, mientras que en el Grado, con la propuesta de la primera modalidad, se podría orientar de forma concreta a las salidas profesionales del Derecho relacionadas con cada materia en particular.

- Menos carga burocrática que si se realizase directamente la segunda modalidad -esto es, la incorporación al Plan de Estudios del Grado en Derecho de la UNED de una asignatura específica sobre adquisición de *skills* orales-.

- Si se trata de materias que tienen más de una asignatura en el Plan de Estudios, es más fácil incorporar este tema nuevo sobre competencias orales porque tienen un margen mayor de maniobra, como es el caso del Área de Derecho Financiero y Tributario, que dispone de un total de cuatro asignaturas.

7.1.2. *Contras*

- Labor de coordinación entre la mayor parte de materias jurídicas sustantivas y procesales del Grado en Derecho de la UNED. Es un contra porque no se puede obligar al conjunto del profesorado que imparte estas asignaturas implicadas a que introduzcan un nuevo tema en sus Guías docentes sobre argumentación, retórica y oratoria jurídicas.

- Si se trata de materias que tienen solamente una asignatura en el Plan de Estudios, el hecho de incorporar un tema más a su Guía Docente lo podrían ver como un elemento perjudicial porque detraería tiempo al estudiantado de estudio del resto de temas que actualmente están previstos.

7.2. **Segunda modalidad: creación de una nueva asignatura sobre competencias orales**

7.2.1. *Pros*

- No conllevaría, *a priori*, ninguna modificación de las Guías Docentes del conjunto de las asignaturas que actualmente están previstas en el Plan de Estudios del Grado en Derecho por la UNED.

7.2.2. *Contras*

- Habría que modificar el Plan de Estudios, con el consecuente cambio del Plan de Estudios, siendo un proceso largo y excesivamente burocratizado.

- Introducirse una nueva materia, en el caso de que se consiguiese, podría desembocar en una disminución de créditos de otras asignaturas al tener que reestructurar el Plan de

Estudios por introducir una asignatura nueva teniendo como marco máximo el número de créditos totales del Grado en Derecho que existen en la actualidad.

- La disminución de créditos de otras asignaturas podría traer consigo una pérdida de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las asignaturas que se encuentran aprobadas en el actual Plan de Estudios del Grado en Derecho.

8. CONCLUSIONES

Primera.- Actualmente, la UNED cuenta con un sistema de formación universitaria en materia de competencias orales para juristas que puede ser calificado de bastante satisfactorio.

Por un lado, existen dos másteres oficiales que abordan de manera específica la adquisición de las habilidades orales: el Máster Universitario en Acceso a las profesiones de Abogacía y Procura y el Máster Universitario en Ejercicio de la Función Jurisdiccional.

Por otro lado, el estudiante del Grado en Derecho que quiera formarse en argumentación, retórica y oratoria jurídicas puede hacerlo a través de títulos propios que actualmente existen e incluso cursos ofertados por distintos centros asociados de la UNED.

Segunda.- La adquisición de competencias orales por parte del alumnado del Grado en Derecho por la UNED podría mejorarse a través de la incorporación, en las distintas materias jurídicas procesales y sustantivas, de un tema relacionado con la argumentación, la retórica y la oratoria en cada una de esas disciplinas específicas.

Tercera.- Se descarta la creación de una asignatura genérica en el Grado en Derecho por la UNED sobre competencias orales porque traería consigo un gran número de contras y muy pocos pros.

Cuarta.- Téngase en cuenta que un jurista ha de ser capaz de argumentar con coherencia, convicción y, al mismo tiempo, con un rigor técnico-jurídico adecuado. Es por ello que nace esta propuesta de capítulo de libro sobre la necesidad de que el alumnado que pretende ser jurista, desde sus inicios en la formación universitaria, esto es, desde el primer curso del Grado en Derecho, se vea implicado en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde de una forma directa o indirecta se aborden las competencias orales.

9. BIBLIOGRAFÍA

ANDRÉS MOLINA, Óscar. “El espacio teórico práctico que ofrece la Clínica Jurídica en la enseñanza del Derecho”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C. M. (dir.), *Elementos de innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, 2023.

- ESTEBAN GUINEA, Francisco Javier. “Enseñanzas del cine para la práctica de la oratoria jurídica: el alegato como expresión de la inteligencia emocional”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C. M. (dir.), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Dykinson, 2022.
- GARCÍA GUERRERO, David. “La enseñanza-aprendizaje de la parte especial del Derecho Financiero y Tributario en el Grado en Derecho: estudio y análisis de metodología en el aula”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C. M. (dir.), *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, 2021.
- MONTORO SÁNCHEZ, Juan Alejandro. “Los retos de la enseñanza del Derecho Procesal Civil en tiempos de pandemia”, en LÓPEZ ESPADAFOR, C. M. (dir.), *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, 2021.

Capítulo 46. RETOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO: LAS AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS INDEPENDIENTES, LA DISCRECIONALIDAD ADMINISTRATIVA Y EL CONTROL JUDICIAL DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Antonio Marti del Moral

Profesor Titular de Derecho Administrativo de la Universidad de Jaén

1. PLANTEAMIENTO GENERAL

Una de las técnicas de innovación docente en la enseñanza del Derecho Administrativo puede orientarse a explicar de forma sencilla y completa los conceptos esenciales del Derecho con un grado de profundidad adecuado, sin rebajar el objetivo porque sea difícil de comprender para los estudiantes. Este propósito requiere una labor de preparación e investigación previa, evitando el error del conformismo que se derive de una explicación superficial y ligera o bien centrarse en el comentario de aspectos secundarios, abandonando el objetivo de buscar las razones de fondo y el sentido último de las instituciones del Derecho administrativo.

En esta dimensión planteamos un reto dirigido a mejorar la enseñanza de tres temas esenciales que se han seleccionado convencionalmente de las asignaturas propias del Derecho administrativo y ahora adelantamos brevemente: el régimen jurídico de las autoridades administrativas independientes, la discrecionalidad administrativa y el alcance del control judicial de las Administraciones públicas, teniendo en cuenta que éstas ejercen un conjunto de potestades administrativas (la potestad ejecutiva, potestad reglamentaria, etc.), que inciden de forma intensa en los ciudadanos y en la sociedad. Estas potestades públicas comprenden la autotutela administrativa (declarativa, ejecutiva y reduplicativa en palabras de GARCÍA DE ENTERRÍA y RODRÍGUEZ FERNANDEZ) y tienen un carácter provisional hasta que sea revisada conforme a la legalidad y confirmada o anulada por la jurisdicción contencioso-administrativa mediante el sistema de recursos previstos en la legislación procesal administrativa.

Tras la experiencia de varias décadas de docencia universitaria y algunos proyectos de innovación docente desarrollados en Derecho Administrativo, se pueden descubrir algunas dificultades o resistencias de los estudiantes en la tarea de comprender adecuadamente los conceptos y técnicas esenciales de esta parte del ordenamiento. En concreto, es notable el

desconocimiento de las razones de fondo del régimen jurídico relativo al funcionamiento de las autoridades administrativas independientes, denominadas “autoridades administrativas independientes” (en adelante AAI) en el art. 109 de la Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público; el concepto de discrecionalidad administrativa, diferente a la discrecionalidad de otros poderes públicos como el poder legislativo y judicial, las técnicas de control de la discrecionalidad, la distinción entre actos políticos y actos discrecionales, el empleo de conceptos jurídicos indeterminados, y en tercer lugar, el alcance del control judicial de la discrecionalidad administrativa de las Administraciones públicas también de las autoridades administrativas independientes, que no pueden escapar al control basado en el Derecho.

Así pues, proponemos tres retos para mejorar la enseñanza en tres materias del Derecho administrativo que están conectadas y finalizan con el control judicial de las autoridades administrativas independientes y de la discrecionalidad administrativa. El cumplimiento de estos objetivos obliga a emplear una atención preferente para innovar en el aprendizaje y estas técnicas se pueden extender tanto al conocimiento de la jurisprudencia como de la doctrina científica. En estas materias se aprecia el intercambio de ideas entre la doctrina científica, la jurisprudencia y la legislación que acostumbra a ser el traslado, aunque en ocasiones adaptan caminos dispares que solo coinciden con la rectificación de criterios jurídicos que evolucionan en el tiempo. En efecto, es preciso seleccionar y comentar la jurisprudencia relevante del Tribunal Supremo, así como profundizar en el estudio de la doctrina científica que facilite la labor de interpretar del ordenamiento jurídico y su crítica y confrontación con la situación real y la práctica administrativa. Tanto la jurisprudencia como la doctrina científica ayudan a cubrir lagunas y despejar las dudas que plantean la legislación insuficiente en estas materias. Así pues, abordamos brevemente algunas ideas clave sobre los temas indicados cuya enseñanza constituye un reto nada fácil para los estudiantes e interesados, sin ánimo de efectuar una exposición completa que excede al propósito de esta ponencia.

2. EL OBJETIVO DE MEJORAR LA ENSEÑANZA SOBRE EL RÉGIMEN JURIDICO DE LAS AUTORIDADES ADMINISTRATIVAS INDEPENDIENTES

Tras la experiencia docente de varios años, cabe apreciar la dificultad de los estudiantes en el conocimiento de las autoridades administrativas independientes que se distinguen de los entes públicos institucionales vinculados o dependientes de una Administración pública territorial y se integran en la Administración pública. De otra parte, las AAI presentan caracteres afines a las funciones que ejercen el poder legislativo cuando ejercitan la potestad reglamentaria. De forma paralela, las AAI asumen funciones parecidas a las del poder judicial, entre otras la resolución de conflictos entre los usuarios y los operadores, el arbitraje y otras potestades establecidas por la normativa aplicable. Este planteamiento general se

concreta en la Ley de creación de la Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia de 2013, que otorga estas potestades públicas y configura el funcionamiento y actuación de la Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia, que sustituye a siete organismos públicos anteriores, entre ellos la Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones creada por el Decreto-ley 6/1996.

El origen y funcionamiento de las autoridades administrativas independientes y de las autoridades nacionales de reglamentación proceden del derecho comunitario europeo, en concreto de las Directivas europeas de los sectores regulados (energía, electricidad, gas y telecomunicaciones) aprobadas en la década de los noventa y en las reformas posteriores que han sido adaptadas en cada Estado miembro. Estas normas han promovido la liberalización de los servicios en cuanto al libre acceso y el principio de separación de actividades en los Estados miembros de forma que éstos no pueden ser al mismo tiempo operadores y prestadores de servicios de interés económico y reguladores del sector. Solo de esta manera se garantiza la finalidad de obtener una competencia efectiva y libre en el mercado interior.

Atendiendo al derecho interno, las autoridades administrativas independientes de ámbito estatal son “entidades de derecho público que, vinculadas a la Administración General del Estado y con personalidad jurídica propia, tienen atribuidas funciones de regulación o supervisión de carácter externo sobre sectores económicos o actividades determinadas, por requerir su desempeño de independencia funcional o una especial autonomía respecto de la Administración General del Estado, lo que deberá determinarse en una norma con rango de Ley” (art. 109 Ley 40/2015). Este tipo de Administraciones públicas no escapan al control de la jurisdicción contencioso-administrativa, aunque no sea tarea fácil por la complejidad de la materia objeto de regulación. Los miembros de estos organismos públicos son nombrados por criterios técnicos, la normativa exige que sean expertos en la materia y están dotados de independencia funcional frente a las injerencias del Gobierno.

Desde el punto de vista de la doctrina científica, el origen de las Administraciones independientes se desvela en los planteamientos de Carl SCHMITT sobre la conveniencia de neutralización y “despolitización” del Estado, de modo que el cumplimiento de algunas tareas relativas a la regulación y supervisión del sector bancario y de los organismos públicos de televisión en Alemania esté al margen de las disputas entre los partidos políticos dominantes en cada momento. Así pues, se justifica la existencia de autoridades independientes por razones diferentes en el sector bancario (estabilidad de los precios) y en la televisión para la salvaguarda del derecho fundamental de la libertad de televisión que en Alemania presenta una configuración más avanzada que en España y exige la creación de organismos públicos de forma que la organización de los Consejos de radiotelevisión no estén dominados por la influencia de los poderes políticos y de los ejecutivos (MARTÍ, 2018, 2350).

3. EL RETO DE COMPRENDER LA DISCRECIONALIDAD ADMINISTRATIVA

3.1. Discrecionalidad no es arbitrariedad

No es fácil entender la discrecionalidad administrativa que no se confunde con la arbitrariedad prohibida en el art. 9.3 CE. La discrecionalidad es imprescindible en la actuación administrativa y permite a la Administración pública que cumpla la misión de servir con objetividad a los intereses generales y actúe con pleno sometimiento a la ley y al Derecho (art. 103.1 CE). El comentario más acertado y profundo continúa siendo el de Alejandro NIETO. Como enseña NIETO (1991, 2211) "la ideología del interés general ha servido siempre para legitimar el poder y al mismo tiempo (en una contradicción, aparentemente paradójica, pero en realidad inevitable) para limitarlo. Los poderes públicos no se legitiman ya con la simple invocación del interés general, sino por la norma constitucional que atribuye competencias y precisa el alcance de su ejercicio, es decir, lo delimita y limita. La ideología, por así decirlo, se ha normativizado y, por ende, juridificado. Circunstancia que permite el control jurídico de los Tribunales". Sin embargo, el profesor también llama la atención sobre el riesgo contrario de "caer en un nuevo decisionismo por parte de los jueces" (NIETO, 1991, 2252). En torno a esta idea NIETO ha advertido desde el realismo jurídico la existencia de un nuevo paradigma jurídico, que renueva el paradigma tradicional y encuentra su clave en el arbitrio, sobre todo en el judicial.

La discrecionalidad administrativa se puede atribuir a la potestad reglamentaria y a los actos administrativos discrecionales frene a los actos reglados. Además cabe reflexionar sobre discrecionalidad del poder legislativo y otra discrecionalidad que puede atribuirse al poder judicial, si bien ninguno de los tres tipos de discrecionalidad no pueden convertirse en arbitrariedad que resulta proscrita por el art. 9.3 de la Constitución. El precepto incluye entre los principios que la Constitución garantiza el de "interdicción de la arbitrariedad de los poderes públicos". No basta, sin embargo, con alegar aducir alguna razón para motivar al acto de cualquier manera. La exigencia de razones que resulta del artículo 9.3 de la Constitución no se agota en el puro plano formal de la motivación.

GARCÍA DE ENTERRÍA y FÉRNANDEZ-RODRÍGUEZ explican con acierto que "el principio constitucional de interdicción de la arbitrariedad vincula a todos los poderes públicos y por ello también a los Jueces y Tribunales y obliga a éstos, en consecuencia, a justificar con las razones del Derecho sus propias decisiones sobre la racionalidad o falta de ella de las resoluciones gubernativas sometidas a su control. Por otra parte, esa confrontación de razones (las de la Administración) con razones (las de los Tribunales) a la que todo proceso aboca no es simétrica, ya que la Administración es libre de elegir, dentro del amplio espacio que en cada caso le dejan la Ley y el Derecho, el tipo de razones (jurídicas, económicas, sociales, técnicas, ambientales, a corto, medio o largo plazo, etc.) que hayan de servir de soporte a sus decisiones, en tanto que los Tribunales no pueden utilizar para justificar las suyas sino las razones del Derecho y sólo éstas, como ya hemos dicho".

3.2. Discrecionalidad y conceptos jurídicos indeterminados

Distinta a la discrecionalidad administrativa, la legislación emplea los conceptos jurídicos indeterminados que exigen una labor que primero ha de realizar la Administración pública y finalmente debe ser revisada por la jurisprudencia ordinaria. Esta labor consiste en fijar la solución única que el legislador ha querido dar a estos supuestos que no son de discrecionalidad, puesto que la Administración al aplicarlos tiene que encontrar una única solución justa. Debido a que en todo caso se admite un margen de apreciación, esto ha llevado a equiparar el ejercicio de las potestades discrecionales y las de interpretación de la significación de los conceptos jurídicos indeterminados, ya que en ambos casos la Administración cuenta con un margen de apreciación. Se ha propuesto, de esta manera el retorno a la doctrina unitaria de la discrecionalidad.

3.3. El deber de motivar los actos discrecionales

La discrecionalidad administrativa se puede atribuir a la potestad reglamentaria como ejecución de la legislación que plantea problemas entre los diversos tipos de normas reglamentarias (ejecutivos e independientes) y a los actos administrativos discrecionales frente a los actos reglados. Desde una perspectiva normativa, la legislación estatal de procedimiento administrativo se ha limitado a establecer el deber de motivar los actos discrecionales en el art. 35.1.d) de la Ley 39/2015 de 1 de octubre, eludiendo la aceptación de reglas y criterios que aparecen en otras normas de derecho comparado que se han ocupado del tema. En este ámbito la Ley alemana de procedimiento administrativo de 25 de mayo de 1976 (Verwaltungsverfahrensgesetz, VwVfG) concreta de forma más exigente el deber general de la Administración pública de motivar todos los actos y de forma específica los actos discrecionales. En efecto, el art 39.1 indica que “...La motivación expondrá las razones esenciales de hecho y de derecho que han llevado a la autoridad a adoptar su decisión. La motivación de las decisiones discrecionales indicará asimismo los puntos de vista en los que la autoridad basó el ejercicio de su facultad discrecional”. Más adelante el art. 40 de la Ley alemana bajo el título “Discrecionalidad”, establece que “cuando la autoridad esté facultada para actuar con arreglo a su discrecionalidad, deberá ejercerlo de conformidad con la finalidad de la habilitación y respetar los límites legales de la discrecionalidad”. Estos dos preceptos no han sido modificados desde la redacción original y su entrada en vigor en 1977, y han sido ampliamente comentados por la doctrina y la jurisprudencia (BACIGALUPO, 1997, MAURER, 2022).

Tras la entrada en vigor de los Tratados de Lisboa, la lucha por el control judicial de la discrecionalidad administrativa y contra la arbitrariedad se puede construir con un nuevo fundamento jurídico y deriva de las exigencias del derecho a una buena administración que consagra el art. 41 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, vigente en los términos previstos en el art. 6 del Tratado de la Unión Europea de 2007. En efecto el art. 41.1. Derecho a una buena administración establece que “Toda persona tiene derecho a que las instituciones, órganos y organismos de la Unión traten sus asuntos imparcial y

equitativamente y dentro de un plazo razonable”. El art. 41.2.c añade que “Este derecho incluye en particular: la obligación que incumbe a la Administración de motivar sus decisiones”. La doctrina se ha ocupado del tema (PONCE SOLÉ, J. 2010) y la jurisprudencia del TJUE ha “presentado en sociedad” el derecho a una buena administración, que “hasta ahora no nos habíamos tomado demasiado en serio, pero que está llamado a abrir una nueva etapa en nuestro Derecho y en el Derecho Europeo en general” (GARCIA DE ENTERRÍA Y FERNANDEZ-RODRIGUEZ, 2020, 8) en la que se cita la Sentencia del TJUE de 16 de enero de 2019 (asunto *United Parcel Service c/ Comision*).

Así pues, el deber de motivar los actos discrecionales es una obligación impuesta por el derecho nacional y el europeo que inicia una nueva etapa en la justificación del ejercicio de las potestades discrecionales. De otra parte, la doctrina (GARCÍA DE ENTERRÍA, FERNANDEZ RODRÍGUEZ) se ha ocupado de explicar las técnicas de control de la discrecionalidad a partir del control de los elementos reglados del acto discrecional, que pueden distinguirse de los elementos discrecionales y acompañan a los actos discrecionalidad y son fijados por el legislador en los distintos sectores del ordenamiento jurídico. También se ha explicado con detalle el control del fin y la aplicación de los principios generales del derecho, entre los que destaca la relevancia del principio de proporcionalidad.

4. EL RETO DE EXPLICAR EL ALCANCE DEL CONTROL JUDICIAL SOBRE LA DISCRECIONALIDAD ADMINISTRATIVA

Atendiendo a las bases constitucionales, el control judicial de las Administraciones públicas por la jurisdicción contencioso-administrativa se articula en una dimensión objetiva a partir de lo dispuesto en los art. 117.1, 103.1 y art. 106.1 CE, y en una dimensión subjetiva con fundamento en el derecho a la tutela judicial efectiva en el art. 24.1 CE (SANTAMARIA PASTOR, 2018, 594). Este planteamiento se puede descubrir en la Exposición de motivos de la vigente Ley de la Jurisdicción Contencioso-administrativa 29/1998 de 13 de julio (en adelante LJCA). En desarrollo de estas previsiones, la LJCA opta por un modelo y configura el ámbito de la jurisdicción con todos sus elementos. Cuando se ocupa de regular la sentencia contencioso-administrativa, el control de los fines que justifican la actuación administrativa se materializa, entre otras técnicas, en la desviación de poder que constituye un motivo específico de anulabilidad en el art. 71.1 LJCA y es una técnica clásica incorporada desde la anterior Ley de la Jurisdicción Contencioso-Administrativa de 1956.

Conviene reparar en que el control judicial de la Administración se opera exclusivamente sobre la legalidad de su actuación medida según la ley y el Derecho (art. 103.1 CE), no sobre el contenido político de las decisiones que la CE atribuye a los órganos políticos (Gobierno). El juez contencioso-administrativo no puede hablar más que en nombre del derecho y no puede pretender sustituir en sus atribuciones a los órganos políticos

con ocasión de su control. Estas afirmaciones no son fáciles de entender sino de forma sistemática y permiten el respeto al principio de separación de poderes en un Estado de Derecho.

Por todo ello, el art. 71.2 LJCA prescribe que “Los órganos jurisdiccionales no podrán determinar la forma en que han de quedar redactados los preceptos de una disposición general en sustitución de los que anulen ni podrán determinar el contenido discrecional de los actos anulados”. El precepto establece unos límites relativos a la eficacia de las sentencias estimatorias, pero no es un límite al control pleno de la actuación administrativa. La jurisdicción contencioso-administrativa no puede sustituir a la Administración cuando el ordenamiento jurídico le ha encomendado la apreciación de ciertos elementos discrecionales a la Administración, que constituye un poder público distinto al poder judicial. Por todo ello la exposición de motivos LJCA “recuerda la naturaleza de control en derecho que tiene el recurso contencioso-administrativo y de ahí que precise que no pueden los Jueces y Tribunales determinar el contenido discrecional de los actos que anulen. Como es lógico, esta regla no pretende coartar en absoluto la potestad de los órganos judiciales para extender su control de los actos discrecionales hasta donde lo exija el sometimiento de la Administración al derecho, es decir mediante el enjuiciamiento de los elementos reglados de dichos actos y la garantía de los límites jurídicos de la discrecionalidad”.

En relación con el control de los actos políticos, conviene mencionar que históricamente ha sido una categoría doctrinal empleada como zona exenta del control judicial en la LJCA de 1956, y se pretendían justificar como actos distintos a los actos administrativos discrecionales. La LJCA en el art. 2.a) opta por asumir como normal el control y el enjuiciamiento de los “actos políticos”, aceptando plenamente la doctrina del TS en las Sentencias de 4 abril 1997, del Pleno de la Sala Tercera (recursos núms. 602/1996, 634/1996 y 726/1996). En consecuencia bien puede sostenerse que la doctrina del acto político como exento de la jurisdicción contencioso-administrativa ha sido definitivamente vencido, sin perjuicio del control propio de la jurisdicción constitucional.

Como indican las Sentencias mencionadas, la existencia de “conceptos judicialmente asequibles” lleva al TS a ponderar los intereses jurídicos en juego y a dar prevalencia al derecho constitucional a la tutela judicial efectiva invocado por los recurrentes para pedir la desclasificación de los papeles del CESID. En estas Sentencia del TS de 1997 ha consolidado una línea jurisprudencial avanzada que significa la afirmación plena del Estado de Derecho y del derecho a la tutela judicial efectiva.

Así las cosas, el art. 2.a) de la LJCA afirma que “El orden jurisdiccional contencioso administrativo conocerá de las cuestiones que se susciten en relación con: ...La protección jurisdiccional de los derechos fundamentales, los elementos reglados y la determinación de las indemnizaciones que fueran procedentes, todo ello en relación con los actos del Gobierno o de los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas, cualquiera que fuese la naturaleza de dichos actos”.

Así pues, el control de la Administración por la jurisdicción contencioso-administrativa es un instrumento básico por el que se consigue “el sometimiento pleno a la Ley y al Derecho” (art. 103.1 CE), determina el verdadero alcance del principio de legalidad administrativa (art. 9.1, art. 98.1 CE), de modo que no se convierta en una simple declaración programática. Además la LJCA garantiza el derecho a la tutela judicial efectiva en el art. 24.1 CE de formas diversas. Por ejemplo, de un lado, en la regulación de las sentencias contencioso-administrativas estimatorias Cualquier infracción del ordenamiento jurídico por una actuación administrativa sujeta al Derecho administrativo constituye un fallo estimatorio. De otro lado, si bien no se puede sustituir a las Administraciones públicas, el juez puede obligar a una actuación administrativa imponiendo un plazo para que se cumpla el fallo estimatorio (Art. 71.1.c LJCA).

5. SOBRE LAS TÉCNICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL DERECHO ADMINISTRATIVO: LA JURISPRUDENCIA Y LA LECTURA DE LOS MAESTROS DE DERECHO PÚBLICO

Desde el punto de vista de las técnicas de innovación docente en el Derecho administrativo y en las tres materias que hemos seleccionado (autoridades administrativas independientes, discrecionalidad administrativa y control judicial de las Administraciones públicas) el progreso se puede alcanzar mediante el descubrimiento del camino que siguen las ideas y conceptos desde que aparecen o surgen por obra de la doctrina científica, o bien de la propia jurisprudencia o bien del legislador comunitario europeo o nacional, en un viaje que tiene idas y vueltas, entradas y salidas en la doctrina, jurisprudencia o legislación. Queremos concluir destacando la idea de desvelar el entrecruzamiento entre la doctrina científica, la jurisprudencia y la legislación que avanza y retrocede, que cambian de criterios y reglas de interpretación si bien cada uno de ellos tiene una función propia y diferente.

En todo este proceso de inicio y reconocimiento de conceptos jurídicos sobre las tres materias que hemos analizado, conviene resaltar que la innovación docente no puede eludir dos vías para su mejora: el conocimiento de la jurisprudencia relevante (europea, constitucional, ordinaria) y la profundización en el conocimiento de la vida y obra de los maestros de derecho público y de la doctrina científica.

Como se ha expuesto anteriormente, el objetivo de mejorar la enseñanza de la discrecionalidad administrativa y su control judicial se consigue mediante el estudio y comentario de la jurisprudencia ordinaria, toda vez que resulta insuficiente la legislación positiva que no resuelve las lagunas y dudas en la aplicación del ordenamiento. Por ejemplo, el art. 2.ª LJCA resulta de la aceptación de la jurisprudencia del TS desde las Sentencias del TS de 4 abril de 1997. De otra parte, la Sentencia del TS 1161/2022 de 20 de septiembre niega el carácter de acto político en un municipio como exento del control judicial.

Además del conocimiento de la jurisprudencia, la segunda vía para mejorar la enseñanza del Derecho Administrativo puede encontrarse con el conocimiento de la doctrina científica que sea mejor valorada por los especialistas y se extienda a la biografía y obras de los maestros y profesores de Derecho público es otra técnica de innovación docente en España y Europea, especialmente en Alemania, Francia e Italia. Es una técnica útil para mejorar la enseñanza profundizar y divulgar el conocimiento de las publicaciones de los autores clásicos que siguen marcando las pautas para la mejora de la ciencia del Derecho no puede ser minusvalorada. La lectura de su vida y obras no puede ser sustituida sino alentada por el empleo de las redes y las nuevas herramientas de búsqueda de conocimiento.

La lectura de los maestros clásicos en el Derecho público permite superar la idea de conformarse con un nivel de conocimiento superficial y ligero, y plantean los problemas y tensiones que surgen en el ámbito de las relaciones entre el Derecho, la política, la sociedad, la economía y la ética pública. Las técnicas de innovación docente no pueden eludir la tarea de acudir a las razones de fondo materiales, preguntarse por las causas y efectos que resultan de la interpretación de las normas jurídicas.

En este ámbito, merece la pena releer a K. STERN, fallecido en enero de 2003 cuya obra es fuente de inspiración para ejercer un análisis crítico del pensamiento jurídico, el derecho y la política, así como ponderar la actuación de los poderes públicos, especialmente en el ámbito del Derecho público alemán y europeo (JIMENEZ-BLANCO CARRILLO DE ALBORNOZ, A., 2023).

El estudio de los clásicos y su pervivencia en la actualidad mejoran el conocimiento y sirve para plantearse de forma completa y aportar posibles soluciones a los problemas que la permanente evolución del Derecho Administrativo. Conviene así contrastar las técnicas legales y la doctrina científica preexistente en un proceso continuo de idas y venidas entre la legislación, la jurisprudencia y la doctrina científica. Como ejemplo de todo ello, recordamos que las ideas de Carl SCHMITT sobre la neutralidad política y la despolitización del Estado en determinadas tareas se han materializado en las Directivas europeas sobre los sectores regulados que fomentan el establecimiento de autoridades nacionales de reglamentación que no pueden ser el poder legislativo, sino expertos en la materia que ejercen la regulación y supervisión de los mercados sin estar sometidos a las instrucciones de los poderes políticos.

En recapitulación, conviene renovar el propósito de seguir trabajando para descubrir los puntos débiles en el aprendizaje por los alumnos y mejorar los métodos docentes empleados en la docencia del Derecho Administrativo. Sin embargo, el compromiso de los estudiantes que deben dedicar más tiempo a la lectura y reflexión de las materias no se puede omitir por otras técnicas. Los métodos de enseñanza basados en las TICs permite nuevos instrumentos para vencer las dificultades en la comprensión de los contenidos de esta asignatura, pero no se puede caer en la superficialidad evitando entrar en el fondo de las cuestiones esenciales del Derecho aunque sea complicadas y objeto de reforma constante por la legislación aplicable.

6. BIBLIOGRAFÍA

- BACIGALUPO SAGUESE, M., La discrecionalidad administrativa (estructura normativa, control judicial y límites constitucionales de su atribución), Marcial Pons, 1997
- GARCIA DE ENTERRÍA “La lucha contra las inmunidades del poder”, Revista de Administración Pública, núm. 38, 1962; luego publicado en el libro *La lucha contra las inmunidades del poder*, Civitas, Madrid, 1979.
- GARCIA DE ENTERRÍA, E. Y FERNANDEZ-RODRIGUEZ, T.R., Curso de Derecho Administrativo, 2020, Thomson-Reuters
- GARCÍA DE ENTERRÍA, E., Democracia, jueces y control de la Administración, Civitas, 1997
- JIMÉNEZ-BLANCO CARRILLO DE ALBORNOZ, A., “El maestro Enterría (1923-2013) y su circunstancia”, Derecho y Literatura en la obra de Eduardo García de Enterría. Homenaje al Maestro con ocasión del centenario de su nacimiento (1923-2023), Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Derecho, 2023, p. 103-125
- JIMÉNEZ-BLANCO CARRILLO DE ALBORNOZ, A., Klaus Stern (1932-2023) “El almacén del Derecho, 9 enero de 2023).
- MARTI DEL MORAL, A., “La libertad de televisión y el pluralismo interno: la reducción del poder estatal en los órganos de control de las televisiones públicas en Alemania”, en la obra colectiva *Estudios de Derecho Público en Homenaje a Luciano Parejo Alfonso*, coordinada por Descalzo González, A, Vaquer Caballería, M, y Moreno Molina, Ángel Manuel, Tirant Lo Blanch, vol. 3, 2018, p. 2345-2364.
- MARTI DEL MORAL, A., La Comisión del Mercado de las Telecomunicaciones, INAP, 2000.
- MAURER, H, Allgemeines Verwaltungsrecht, Beck, 2022.
- NIETO, A. "La Administración sirve con objetividad los intereses generales", Estudios sobre la Constitución española. Homenaje a García de Enterría, vol. III, Civitas, Madrid, 1991, p. 2185-2254.
- PONCE SOLÉ, J. “La lucha por el buen gobierno y la buena administración como vocación del Derecho administrativo del siglo XXI. La discrecionalidad no puede ser arbitrariedad y debe ser buena administración”, Revista Española de Derecho Administrativo, 146, 2010.
- REBOLLO PUIG, M., CARBONEL PORRAS, E. Derecho Administrativo. Tomo I. Conceptos fundamentales fuentes y organización, 2023, Tecnos.
- SCHMITT, C., El concepto de lo político. Texto de 1932, versión de R. AGAPITO, Alianza Editorial, 1998, p. 125-130.
- STERN, K, “Derecho del Estado de la República Federal de Alemania” 1987, traducción parcial *Das Staatsrecht der Bundesrepublik Deutschland*, Tomo I, 1977 en Alemania) a cargo de Javier Pérez Royo y Pedro Cruz Villalón, p. 283

Capítulo 47. HACIA UNA EDUCACIÓN JURÍDICA INTEGRAL: AMPLIANDO EL ESPACIO PARA EL DERECHO TRIBUTARIO

Josefa García Nájera

Servicio Provincial de Gestión y Recaudación de la Diputación de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En mi rol actual dentro del Servicio Provincial de Recaudación de la Diputación de Jaén, aplico cotidianamente los conocimientos especializados obtenidos a lo largo del máster en Derecho Tributario. Esta experiencia práctica ha sido no solo crucial para mi desarrollo profesional, sino que también ha puesto de manifiesto la discrepancia entre la educación académica recibida y las complejas realidades fiscales actuales. Frente a un panorama global en constante cambio, donde las modificaciones legislativas tributarias pueden tener impactos económicos significativos a nivel mundial, mi trayectoria profesional destaca la urgente necesidad de una formación avanzada en Derecho Tributario.

Inspirada por la recomendación de mi Director de Tesis Universitaria, Carlos M^a López Espadafor, esta ponencia aboga por una expansión del contenido de Derecho Tributario en los programas de máster, enfatizando la preparación de los futuros profesionales para contribuir efectivamente a la sociedad y afrontar con solvencia los retos del futuro.

La expansión de los contenidos de Derecho Tributario práctico en el Currículo Jurídico, conlleva contemplar la construcción social del conocimiento mediante la interacción social y el uso de una metodología implicativa, inductiva –que parte de lo concreto a lo general- y participativa.

A continuación desarrollo aquellos elementos de interés a tener en cuenta en la ampliación de los Contenidos de Derecho Tributario práctico en el Currículo Jurídico.

2. ELEMENTOS A TENER EN CUENTA EN LA AMPLIACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE DERECHO TRIBUTARIO PRÁCTICO EN EL CURRÍCULO JURÍDICO

1.- Las habilidades de análisis y resolución de problemas son indispensables para los profesionales del Derecho Tributario, especialmente en un contexto donde los casos

tributarios frecuentemente trascienden las fronteras nacionales. Esta competencia permite a los profesionales no solo identificar y entender las complejidades de la legislación tributaria aplicable sino también desarrollar soluciones innovadoras y efectivas para problemas que a menudo son multi-jurisdiccionales en un marco de las relaciones humanas.

En mi experiencia, enfrentar desafíos tributarios que involucran varias legislaciones y normativas internacionales ha subrayado la importancia de una formación que equipa a los estudiantes con habilidades críticas de pensamiento, análisis detallado, y la capacidad de aplicar teorías tributarias complejas a situaciones reales en contextos de equipos multidisciplinares e interdisciplinares. Es importante incorporar un enfoque práctico y centrado en las habilidades de resolución de problemas dentro de los programas de máster en Derecho Tributario, preparando así a los futuros profesionales para navegar con éxito en el dinámico mundo de la tributación internacional.

Destacando la importancia de desarrollar habilidades analíticas y de resolución de problemas en el ámbito del Derecho Tributario, basándome en mi experiencia para ilustrar cómo estos desafíos se manifiestan en la práctica profesional.

2.- Una comprensión avanzada de la legislación tributaria internacional es esencial para los profesionales del Derecho Tributario, permitiéndoles navegar con agilidad ante los constantes cambios legislativos. Esta capacidad no solo involucra el conocimiento detallado de diversas normativas y tratados internacionales sino también una profunda comprensión de cómo estas leyes interactúan en el escenario global. En el contexto de mi trabajo en la Diputación de Jaén, he observado que la habilidad para anticipar y adaptarse a las modificaciones legislativas internacionales es crucial. Esto no solo mejora la eficiencia y efectividad de la práctica tributaria sino que también asegura el cumplimiento legal y la optimización fiscal. Por tanto, argumento que los programas de máster deben enfatizar la enseñanza de estrategias para una rápida adaptación a las leyes tributarias globales, preparando a los futuros profesionales para liderar en un ambiente internacional dinámico y en constante evolución.

3.- La capacidad de aplicar tecnología en la gestión tributaria es fundamental en la era digital, permitiendo a los profesionales maximizar la eficiencia y efectividad de sus prácticas. El uso estratégico de herramientas digitales y plataformas de análisis de datos facilita una mejor toma de decisiones, optimización de recursos y una gestión proactiva de obligaciones y beneficios fiscales. Mi experiencia en la Diputación de Jaén ha evidenciado cómo la tecnología transforma la gestión tributaria, desde la simplificación de procesos hasta el mejoramiento de la interacción con contribuyentes. Por lo tanto, es imperativo que los programas de máster en Derecho Tributario integren módulos específicos sobre tecnologías aplicadas a la tributación, preparando a los futuros profesionales para liderar en un entorno tributario cada vez más tecnologizado y complejo. Esta sección enfatiza la importancia de integrar conocimientos tecnológicos en el campo del Derecho Tributario, destacando tu experiencia práctica con la aplicación de estas herramientas.

La revolución tecnológica ha redefinido el paisaje del Derecho Tributario, introduciendo herramientas y conceptos que transforman tanto la administración como la cumplimentación de las obligaciones fiscales. Inteligencia Artificial (IA), blockchain, y criptomonedas son solo algunos de los avances que están marcando el inicio de una nueva era en la tributación. Esta sección discute el impacto significativo de estas tecnologías en el campo del Derecho Tributario y subraya la importancia de incorporar una formación técnica y legal actualizada en los programas educativos, preparando a los profesionales para los desafíos y oportunidades que estas innovaciones presentan.

La IA está transformando la forma en que los profesionales y las autoridades fiscales procesan datos, toman decisiones y detectan el fraude fiscal. Por ejemplo, algoritmos avanzados pueden analizar grandes volúmenes de transacciones en busca de patrones inusuales que podrían indicar evasión o elusión fiscal. Esta capacidad para procesar y analizar datos a una escala y velocidad sin precedentes permite una administración tributaria más eficiente y justa. Sin embargo, también plantea preguntas sobre privacidad, seguridad de datos y la interpretación legal de las decisiones automatizadas.

La tecnología blockchain ofrece un registro inmutable y transparente de transacciones, lo que tiene un potencial significativo para mejorar la eficiencia y la transparencia en la recaudación de impuestos. Su aplicación en el Derecho Tributario podría revolucionar la forma en que se rastrean y se reportan las transacciones, reduciendo la posibilidad de fraude y evasión fiscal. Además, la blockchain podría facilitar la implementación de contratos inteligentes, automatizando el cumplimiento de las obligaciones tributarias y reduciendo los costos administrativos tanto para contribuyentes como para las autoridades.

El auge de las criptomonedas ha presentado desafíos únicos para los legisladores y profesionales del Derecho Tributario, desde la clasificación fiscal de los activos digitales hasta las implicaciones de las transacciones transfronterizas en criptomonedas. La volatilidad de estas monedas, junto con la falta de un marco regulatorio uniforme, complica la tasación y el reporte de obligaciones fiscales. La formación en Derecho Tributario, por tanto, debe abordar no solo los principios legales subyacentes sino también los aspectos técnicos de las criptomonedas, preparando a los profesionales para navegar en este territorio emergente.

La integración de la tecnología en el Derecho Tributario no solo plantea desafíos técnicos sino también éticos y legales, requiriendo una formación que aborde todos estos aspectos. Los programas de máster en Derecho Tributario deben evolucionar para incluir cursos especializados que combinen el conocimiento legal con el técnico, desde el funcionamiento básico de la blockchain y la IA hasta la regulación de las criptomonedas y la protección de datos.

Los avances tecnológicos representan tanto oportunidades como desafíos para el Derecho Tributario, haciendo imprescindible una formación que prepare a los profesionales para el futuro de la tributación. Al incorporar conocimientos técnicos y legales actualizados sobre estas innovaciones, los futuros profesionales del Derecho Tributario estarán mejor

equipados para afrontar los retos que la tecnología presenta, garantizando al mismo tiempo la justicia, eficiencia y transparencia del sistema tributario.

4.- El desarrollo de una argumentación jurídica sólida es crucial para los profesionales del Derecho Tributario, permitiéndoles comunicar y defender eficazmente posiciones en foros tanto nacionales como internacionales. Esta habilidad no solo comprende la capacidad de construir argumentos coherentes y fundamentados en la legislación y jurisprudencia relevantes, sino también de presentar estos argumentos de manera persuasiva ante diversas audiencias. Mi experiencia personal subraya la importancia de esta competencia, especialmente en situaciones donde las interpretaciones de la ley tributaria pueden variar significativamente entre jurisdicciones. Por lo tanto, es esencial que los programas de máster en Derecho Tributario dediquen una atención especial al desarrollo de habilidades de argumentación y comunicación jurídica, preparando a los futuros profesionales para afrontar con éxito los desafíos de la abogacía tributaria en el escenario global. Esta sección resalta la importancia de una sólida formación en argumentación jurídica para los futuros profesionales del Derecho Tributario, basándose en tu experiencia y la necesidad de preparar a los estudiantes para los retos del ámbito jurídico internacional.

La eficacia en la negociación y aplicación de tratados fiscales internacionales se ha vuelto una habilidad crucial para los profesionales del derecho en este entorno globalizado. Un ejemplo ilustrativo de esto es la complejidad de aplicar los tratados de doble imposición, donde los profesionales deben entender las disposiciones para evitar la doble tributación de ingresos y ganancias que cruzan fronteras, garantizando al mismo tiempo la equidad y eficiencia fiscal.

5.- La globalización económica ha transformado fundamentalmente las dinámicas y estructuras de los sistemas tributarios a nivel mundial, presentando tanto oportunidades como desafíos significativos para los profesionales del Derecho Tributario. Este fenómeno ha conducido a una interdependencia económica creciente entre países, donde las decisiones fiscales en una jurisdicción pueden tener efectos inmediatos y profundos en otras. Esta sección explora el impacto de la globalización en las políticas tributarias y la legislación, subrayando la necesidad de una formación avanzada que prepare a los profesionales para navegar en este complejo entorno internacional.

La globalización ha llevado a una mayor interacción entre los sistemas tributarios nacionales, requiriendo de los profesionales del derecho una comprensión detallada de cómo estas interacciones afectan a la planificación y cumplimiento fiscal. Por ejemplo, la implementación de medidas de la Base Erosion and ProfitShifting (BEPS) por la OCDE es un claro indicativo de cómo la cooperación internacional se está volviendo esencial para combatir la erosión de la base imponible y la transferencia de beneficios.

Los desafíos tributarios internacionales recientes, como los debates sobre la imposición a la economía digital y las propuestas para introducir un impuesto corporativo global mínimo, ejemplifican las complejidades y los rápidos cambios en el panorama tributario global. Estos desarrollos demandan que los profesionales del Derecho Tributario posean no

solo un conocimiento actualizado de la legislación local, sino también una comprensión profunda de los tratados fiscales internacionales y las prácticas de tributación global.

Para operar eficazmente en este mercado global, los profesionales del Derecho Tributario deben estar equipados con conocimientos y habilidades que trascienden las fronteras nacionales. Esto incluye una sólida formación en derecho comparado, comprensión de las dinámicas de los mercados internacionales, y habilidades en idiomas extranjeros, así como una apreciación de las diferencias culturales en prácticas comerciales y fiscales.

La globalización económica ha hecho imperativo que los programas de máster en Derecho Tributario adapten sus currículos para preparar a los futuros profesionales con una visión internacional, habilidades prácticas y conocimientos técnicos que les permitan enfrentar los retos tributarios de hoy y de mañana. Equipar a los profesionales con estas herramientas es esencial para asegurar que puedan contribuir efectivamente a la gestión de las políticas fiscales en un entorno globalmente interconectado, promoviendo sistemas tributarios justos, eficientes y adaptados a las realidades de la economía mundial.

6.- La ética profesional y la responsabilidad social son pilares fundamentales en la práctica del Derecho Tributario. Estos principios guían a los profesionales tributarios no solo en el cumplimiento de la ley sino en la promoción de un sistema fiscal justo y equitativo. En un contexto globalizado, donde la evasión fiscal y el uso de paraísos fiscales son preocupaciones crecientes, la importancia de una conducta ética y socialmente responsable cobra aún mayor relevancia. Esta sección destaca cómo los profesionales del Derecho Tributario pueden liderar con el ejemplo, contribuyendo a la integridad y equidad del sistema tributario a través de su práctica.

La ética profesional en el Derecho Tributario se manifiesta en la adhesión a principios de honestidad, integridad y transparencia. Los profesionales tributarios deben navegar por complejas leyes y regulaciones, equilibrando los intereses de sus clientes con las obligaciones legales y morales hacia la sociedad. Esto incluye la responsabilidad de asesorar contra la planificación fiscal agresiva que, aunque legal, puede ser contraria al espíritu de la ley y tener efectos adversos en la equidad del sistema tributario.

La responsabilidad social en el Derecho Tributario refleja el compromiso de los profesionales con el desarrollo de sistemas fiscales que promuevan la justicia social y la equidad. Esto implica abogar por políticas fiscales que aseguren una distribución justa de la carga tributaria y combatan la evasión fiscal y el uso indebido de los paraísos fiscales. Los profesionales tributarios tienen un papel crucial en la creación de conciencia sobre las consecuencias económicas y sociales de estas prácticas y en la promoción de reformas para abordarlas.

La evasión fiscal y el uso de paraísos fiscales erosionan la base imponible de los países, limitando su capacidad para financiar servicios públicos esenciales y contribuyendo a la desigualdad. Los profesionales del Derecho Tributario, armados con un profundo

entendimiento de la legislación fiscal internacional, están en una posición única para identificar y denunciar estas prácticas. Además, pueden desempeñar un papel activo en el diseño e implementación de estrategias y legislaciones que limiten estas actividades, asegurando así un entorno fiscal más transparente y equitativo.

Los programas de formación en Derecho Tributario deben incluir componentes éticos fuertes, preparando a los futuros profesionales para enfrentar dilemas éticos y promover la responsabilidad social en su práctica. Esto implica no solo el estudio de la ley sino también el desarrollo de un juicio moral que guíe la toma de decisiones. La educación en ética tributaria debe enfatizar la importancia de contribuir a la sociedad de manera positiva, resaltando el impacto de la tributación en la justicia social y el bienestar colectivo.

La ética profesional y la responsabilidad social son fundamentales en la práctica del Derecho Tributario. Al promover principios de integridad, transparencia y justicia, los profesionales tributarios pueden liderar el camino hacia sistemas fiscales más justos y equitativos. La educación en Derecho Tributario debe, por tanto, enfocarse no solo en el conocimiento técnico sino también en el desarrollo de un sólido marco ético, preparando a los profesionales para enfrentar los desafíos fiscales del futuro con una conciencia social profunda.

3. METODOLOGÍAS ALTERNATIVAS PARA IMPLEMENTAR LOS CONTENIDOS DE DERECHO TRIBUTARIO PRÁCTICO EN EL CURRÍCULO JURÍDICO

La evolución constante del Derecho Tributario, impulsada por cambios legislativos globales, avances tecnológicos y nuevos desafíos económicos, exige enfoques pedagógicos que no solo transmitan conocimientos sino que también fomenten habilidades analíticas, críticas y de adaptación. Las metodologías de enseñanza innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones y la educación a distancia, ofrecen vías prometedoras para enriquecer la experiencia educativa en el campo del Derecho Tributario. Esta sección explora cómo estos métodos pedagógicos pueden revolucionar la enseñanza de esta disciplina, mejorando la comprensión y la retención de conocimientos entre los estudiantes.

La adopción de metodologías de enseñanza innovadoras en el Derecho Tributario tiene el potencial de transformar la educación en esta área, haciendo que el aprendizaje sea más interactivo, aplicado y relevante para las necesidades del mercado laboral actual. Al integrar el aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones, la educación a distancia y las tecnologías emergentes, los programas de Derecho Tributario pueden preparar a los estudiantes no solo para comprender la complejidad de la legislación tributaria sino también para enfrentar los desafíos prácticos de la profesión con confianza y competencia.

1.- La integración de casos prácticos y estudios de caso en la enseñanza del Derecho Tributario es una estrategia pedagógica eficaz que puentea la brecha entre la teoría y la

práctica. Este enfoque no solo enriquece la comprensión conceptual de los estudiantes sobre la materia, sino que también desarrolla habilidades analíticas, críticas y de resolución de problemas aplicables en situaciones reales. Esta sección propone la adopción sistemática de análisis de casos prácticos y estudios de caso en los programas de máster, destacando su importancia para una formación jurídica completa y efectiva en el campo del Derecho Tributario.

Los casos prácticos permiten a los estudiantes explorar situaciones tributarias complejas basadas en contextos reales, facilitando una comprensión más profunda de las leyes y regulaciones tributarias. Al enfrentarse a problemas similares a los que encontrarán en su práctica profesional, los estudiantes aprenden a aplicar la legislación tributaria de manera efectiva, a interpretar la jurisprudencia relevante y a considerar las implicaciones fiscales de diversas transacciones y decisiones comerciales. Este enfoque práctico ayuda a los estudiantes a entender mejor las consecuencias de las leyes tributarias y a desarrollar estrategias de planificación fiscal eficaces.

Los estudios de caso, por otro lado, ofrecen una narrativa detallada de escenarios tributarios específicos, proporcionando una oportunidad para el análisis en profundidad de las cuestiones legales, económicas y éticas involucradas. A través del estudio de casos reales o hipotéticos, los estudiantes pueden examinar las decisiones tomadas por las partes involucradas, evaluar las estrategias tributarias implementadas y discutir las posibles alternativas y sus implicaciones. Este método de enseñanza fomenta el pensamiento crítico, mejora las habilidades de argumentación y comunicación, y promueve una comprensión integral de las dinámicas del Derecho Tributario en la práctica.

Para maximizar el impacto educativo de los casos prácticos y estudios de caso, los programas de máster deben:

- Seleccionar una diversidad de casos que cubran una amplia gama de temas tributarios, incluyendo tributación internacional, el uso de tecnologías emergentes en la tributación, y cuestiones éticas en la práctica tributaria.
- Fomentar la participación activa de los estudiantes a través de discusiones en grupo, debates y simulaciones de litigios tributarios, permitiéndoles asumir diferentes roles y explorar diversas perspectivas.
- Integrar la colaboración con profesionales del Derecho Tributario y autoridades fiscales, proporcionando a los estudiantes una visión práctica y actualizada de la tributación.
- Evaluar a los estudiantes no solo en su conocimiento teórico sino también en su capacidad para aplicar este conocimiento en la resolución de problemas prácticos, a través de la elaboración de opiniones legales, planes de acción y presentaciones.

La inclusión de casos prácticos y estudios de caso en la enseñanza del Derecho Tributario es fundamental para preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo real. Este enfoque pedagógico no solo mejora la comprensión teórica de los estudiantes sino que también desarrolla habilidades prácticas esenciales, asegurando que los futuros profesionales

del Derecho Tributario estén bien equipados para afrontar con confianza y competencia los retos de su campo.

2.- El aprendizaje basado en proyectos (ABP) involucra a los estudiantes en la solución de problemas complejos y relevantes, emulando situaciones reales que podrían enfrentar como profesionales del Derecho Tributario. Esta metodología fomenta una comprensión profunda de los principios tributarios al aplicarlos en contextos prácticos, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo, la comunicación efectiva y el pensamiento crítico. Por ejemplo, los estudiantes podrían trabajar en proyectos que impliquen la planificación fiscal de una empresa multinacional, abordando retos como la doble imposición internacional y la optimización fiscal.

3.- Las simulaciones ofrecen a los estudiantes la oportunidad de participar en escenarios tributarios simulados, donde pueden practicar la negociación de tratados fiscales, la resolución de disputas tributarias o el asesoramiento a clientes ficticios. Este enfoque interactivo permite a los estudiantes experimentar las consecuencias de sus decisiones en un entorno controlado, mejorando su capacidad para aplicar teorías y regulaciones tributarias en la práctica. Las simulaciones también pueden incluir el uso de software tributario y herramientas digitales, preparando a los estudiantes para el uso de tecnologías actuales en su futura práctica profesional.

4.- La educación a distancia, potenciada por plataformas de aprendizaje en línea y recursos digitales, brinda flexibilidad y accesibilidad, permitiendo a los estudiantes de Derecho Tributario estudiar desde cualquier lugar y en cualquier momento. Este formato puede enriquecerse con videos interactivos, foros de discusión y webinars, facilitando una experiencia de aprendizaje dinámica y participativa. Además, la educación a distancia puede facilitar la colaboración internacional, permitiendo a los estudiantes interactuar con expertos y colegas de diferentes jurisdicciones, enriqueciendo su comprensión de la tributación global.

La adopción de metodologías de enseñanza innovadoras en el Derecho Tributario tiene el potencial de transformar la educación en esta área, haciendo que el aprendizaje sea más interactivo, aplicado y relevante para las necesidades del mercado laboral actual. Al integrar el aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones, la educación a distancia y las tecnologías emergentes, los programas de Derecho Tributario pueden preparar a los estudiantes no solo para comprender la complejidad de la legislación tributaria sino también para enfrentar los desafíos prácticos de la profesión con confianza y competencia.

4. DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO Y EDUCACIÓN EN DERECHO TRIBUTARIO

El campo del Derecho Tributario se caracteriza por su constante evolución, impulsada por reformas legislativas, cambios en las políticas fiscales internacionales, y el desarrollo de nuevas tecnologías. Este dinamismo plantea un desafío significativo para los profesionales

del área, quienes deben mantenerse al día con las últimas tendencias y regulaciones para ofrecer asesoramiento preciso y efectivo. El desarrollo profesional continuo (DPC) se convierte, así, en un pilar esencial para la práctica efectiva del Derecho Tributario, asegurando que los profesionales no solo refresquen y amplíen sus conocimientos, sino que también mejoren sus habilidades prácticas y técnicas. Esta sección propone estrategias para fomentar la educación continua y la actualización de conocimientos en el ámbito del Derecho Tributario.

Los colegios profesionales y asociaciones de Derecho Tributario pueden desempeñar un papel crucial en el DPC, ofreciendo programas de actualización y certificación diseñados para reflejar las últimas prácticas y legislaciones. Estos programas pueden incluir cursos intensivos, seminarios web y talleres sobre temas específicos, como la tributación de la economía digital, el uso de herramientas tecnológicas en la práctica tributaria, y las implicaciones fiscales de las transacciones internacionales.

El desarrollo profesional continuo es indispensable para los profesionales del Derecho Tributario, dada la naturaleza cambiante de su práctica. A través de programas de actualización, participación en eventos profesionales, redes de aprendizaje colaborativo, acceso a recursos especializados y formación en habilidades blandas, los profesionales pueden asegurar su relevancia y efectividad en el mercado. Adoptar un enfoque proactivo hacia el DPC no solo beneficia a los individuos en su desarrollo profesional sino que también eleva la calidad y la integridad del asesoramiento tributario a nivel global.

1.- Participar regularmente en conferencias y simposios nacionales e internacionales permite a los profesionales del Derecho Tributario no solo adquirir conocimientos actualizados, sino también intercambiar ideas y experiencias con colegas de otras jurisdicciones. Estos eventos son oportunidades valiosas para debatir sobre las tendencias emergentes, los desafíos legislativos y las mejores prácticas en el ámbito tributario.

2.- Fomentar la creación de redes de aprendizaje colaborativo entre profesionales puede ser una estrategia efectiva para el DPC. Estas redes permiten a sus miembros compartir recursos, conocimientos y experiencias, facilitando el aprendizaje mutuo y la actualización continua. Las plataformas en línea y las redes sociales profesionales pueden servir como espacios para estas interacciones, promoviendo discusiones enriquecedoras y el desarrollo de comunidades de práctica.

Acceso a Recursos y Publicaciones Especializadas

Mantener una suscripción activa a revistas especializadas, bases de datos jurídicas y publicaciones académicas en Derecho Tributario es esencial para el DPC. Estos recursos proporcionan análisis profundos de las últimas tendencias, decisiones judiciales relevantes y estudios de caso, permitiendo a los profesionales mantenerse informados sobre los avances en su campo.

3.- El DPC en Derecho Tributario no debe limitarse a la actualización de conocimientos técnicos; también es crucial desarrollar habilidades blandas, como la

negociación, el liderazgo y la comunicación efectiva. Estas habilidades son fundamentales para la gestión de clientes, la resolución de conflictos y la presentación persuasiva de argumentos.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La ponencia ha abordado diversos aspectos críticos relativos a la enseñanza y práctica del Derecho Tributario en el contexto de un entorno globalizado y tecnológicamente avanzado. Hemos explorado la necesidad de adaptar los contenidos educativos para reflejar la complejidad creciente de la tributación internacional, la importancia de integrar metodologías de enseñanza innovadoras, y el papel fundamental del desarrollo profesional continuo para los profesionales en este campo. A continuación, se presentan conclusiones clave y recomendaciones dirigidas a instituciones educativas, profesores y legisladores.

5.1. Conclusiones

1. *Evolución Dinámica del Derecho Tributario*: La globalización y los avances tecnológicos están transformando la práctica del Derecho Tributario, haciendo imprescindible una formación que prepare a los profesionales para enfrentar desafíos internacionales y aprovechar herramientas digitales.

2. *Metodologías de Enseñanza Innovadoras*: El aprendizaje basado en proyectos, las simulaciones y la educación a distancia pueden mejorar significativamente la comprensión y retención de conocimientos, preparando a los estudiantes para la práctica real del Derecho Tributario.

3. *Desarrollo Profesional Continuo*: La naturaleza cambiante del Derecho Tributario requiere un compromiso constante con la actualización y el aprendizaje profesional, asegurando que los practicantes puedan ofrecer asesoramiento relevante y efectivo.

5.2. Recomendaciones

Para Instituciones Educativas:

- **Actualizar Currículos**: Integrar regularmente contenidos actualizados sobre legislación tributaria internacional y tecnologías emergentes en los programas de máster.
- **Adoptar Metodologías Activas de Aprendizaje**: Implementar el aprendizaje basado en proyectos y simulaciones que reflejen desafíos tributarios reales, facilitando una experiencia educativa práctica y relevante.
- **Fomentar el Desarrollo Profesional Continuo**: Ofrecer programas de actualización y certificación para graduados, asegurando su acceso a formación continua en el campo.

Para Profesores:

- **Capacitación en Nuevas Tecnologías:** Mantenerse al día con las herramientas digitales y tecnologías emergentes aplicables al Derecho Tributario, integrándolas en la enseñanza.

- **Promover el Debate y la Reflexión Crítica:** Estimular la discusión sobre ética tributaria y responsabilidad social, preparando a los estudiantes para enfrentar dilemas morales en su práctica profesional.

Para Legisladores:

- **Apoyar la Educación en Derecho Tributario:** Reconocer la importancia estratégica del Derecho Tributario para el desarrollo económico y la justicia social, proporcionando recursos y apoyo para la investigación y la enseñanza en esta área.

- **Promover la Colaboración Internacional:** Facilitar acuerdos y redes de cooperación entre instituciones educativas a nivel internacional, enriqueciendo la formación en Derecho Tributario con perspectivas globales.

En conclusión, la adecuada preparación de los futuros profesionales del Derecho Tributario es esencial para asegurar la justicia, eficiencia y transparencia de los sistemas fiscales en el ámbito global. Al adoptar enfoques pedagógicos innovadores y comprometerse con el desarrollo profesional continuo, podemos enfrentar con éxito los retos actuales y futuros en el campo de la tributación.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciase de nuestras ofertas semanales