

LA INTEGRACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL Y LA GAMIFICACIÓN COMO ESTRATEGIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICO-SOCIALES Y ECONÓMICAS

DIRECCIÓN:

**SALVADOR PERÁN QUESADA
MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ SALADO**

COORDINACIÓN:

**GLORIA MARÍA MONTES ADALID
RAQUEL CASTRO MEDINA**

EDICIÓN:

**CARLOS DAVID AGUILAR SEGADO
CRISTINA RAMÍREZ BANDERA
AÍDA CABELLO ROLDÁN
JOSÉ IVÁN PÉREZ LÓPEZ
RAFAEL BORREGO PEÑA**

ISBN: 978-84-1070-712-2

DYKINSON EBOOK

**La integración de la práctica
profesional y la gamificación como
estrategias de innovación docente en
la enseñanza de las ciencias
jurídico-sociales y económicas**

Dirección:
Salvador Perán Quesada
Miguel Ángel Gómez Salado

Coordinación:
Gloria María Montes Adalid
Raquel Castro Medina

Edición:
Carlos David Aguilar Segado
Cristina Ramírez Bandera
Aída Cabello Roldán
José Iván Pérez López
Rafael Borrego Peña

La integración de la práctica profesional y la gamificación como estrategias de innovación docente en la enseñanza de las ciencias jurídico-sociales y económicas

Carlos David Aguilar Segado

Macarena Ángel Quiroga

Clara María Arrondo Asensio

Rafael Borrego Peña

Aída Cabello Roldán

Raquel Castro Medina

Oriol Cremades Chueca

Jonatán Cruz Ángeles

Noelia de Torres Boveda

Silvia Fernández Martínez

Marina Fernández Ramírez

Juan Gil Plana

Estefanía González Cobaleda

Miguel Ángel Gómez Salado

Juan José Hinojosa Torralvo

Isabella Marie Iturrizaga

Belén del Mar López Insua

Sheila López Vico

Gloria María Montes Adalid

Alejandro Muros Polo

Francisco Miguel Ortiz González-
Conde

Pompeyo Gabriel Ortega Lozano

Salvador Perán Quesada

José Iván Pérez López

Antonio José Pérez Martínez

Cristina Ramírez Bandera

Daniel Redondo Torres

Alfonso Ruiz Rubio

Francisco Sánchez-Cubo

José Luis Sánchez-Ollero

Bárbara Torres García

Francisco Trujillo Pons

Francisco Vila Tierno

Esta monografía se enmarca dentro de los siguientes proyectos y grupos de investigación:

a) PIE22-131 “*La “gamificación” de las enseñanzas jurídico-sociales y económicas: el uso de Kahoot y de otras herramientas digitales e interactivas para fomentar el aprendizaje activo y mejorar el rendimiento académico*”, financiado por el Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga; b) PIE22-149 “*Integración del componente práctico en la enseñanza del Derecho, mediante la creación de una clínica jurídica conformada por profesores universitarios en despachos profesionales*”, financiado por el Vicerrectorado de Personal Docente e Investigador de la Universidad de Málaga; c) Proyecto de I+D+i “*El sistema español de pensiones ante el reto de la revolución digital y robótica: una aproximación multidisciplinar*” (ref. B1-2021_11), financiado por la Comisión de Investigación y Transferencia; d) Instituto Universitario de Investigación sobre “*Juventud, mercado de trabajo inclusivo y protección jurídico-social y económica*” (JUVUMA); e) Grupo de Investigación PAIDI SEJ-347 sobre “*Políticas de empleo, igualdad e inclusión social*”, financiado por la Junta de Andalucía.



UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

ÍNDICE

Título I: Competencias y metodologías del profesorado de Derecho del Trabajo9

1. Francisco Vila Tierno: “La práctica profesional en Despacho de Abogados como valor para la docencia práctica del Derecho del Trabajo”10
2. Salvador Perán Quesada: “Competencias y experiencia profesional del profesorado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y aprendizaje del Derecho”25
3. Marina Fernández Ramírez: “El aprendizaje basado en proyectos (ABP). Análisis de su eficacia en el contexto jurídico-laboral universitario”50
4. Pompeyo Gabriel Ortega Lozano y Sara Guindo Morales: “Una metodología docente integradora del componente práctico en la enseñanza teórica del Derecho”68
5. Cristina Ramírez Bandera: “La necesaria introducción de un componente práctico en la enseñanza del Derecho del Trabajo: de la teoría al ‘Derecho vivo’”94
6. Rafael Borrego Peña: “El análisis de casos como metodología docente”111

Título II: Innovación y tecnologías en la enseñanza del Derecho.....122

1. Belén del Mar López Insua (UGR): “Digitalización, trabajo y emprendimiento desde una perspectiva innovadora: ¡vamos a jugar!”123
2. Juan Gil Plana y Daniel Redondo Torres (UCM): “Gamificación en la enseñanza universitaria, entre la motivación y la resiliencia. El caso Kahoot”140
3. Antonio José Pérez Martínez (UMA) y Alfonso Ruiz Rubio (UMA): “La gamificación en la Enseñanza Contable Universitaria: Transformando la Educación Financiera”157
4. Macarena Ángel Quiroga (UCM) y Noelia de Torres Boveda (UCM): “El uso de herramientas de inteligencia artificial para la enseñanza del Derecho: oportunidades y desafíos”168
5. Clara María Arrondo Asensio (UMA): “El futuro de las sesiones magistrales, nuevas herramientas tecnológicas para lograr captar la atención del alumnado: Canva para la educación”185

6. Isabella Marie Iturrizaga (UMA): “KIALO EDU: Cómo fomentar el aprendizaje a través del debate”198
7. Juan José Hinojosa Torralvo (UMA) y Carlos David Aguilar Segado (UMA): “Gamificación y Educación Tributaria: estrategias innovadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje”212
8. Raquel Castro Medina (UMA): Gamificación y debate: aprendiendo Derecho de forma lúdica230
9. José Iván Pérez López (UMA): “La gamificación como método de enseñanza en los grados universitarios de rama jurídica”241

Título III: Gamificación en la enseñanza del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social ..257

1. Francisco Miguel Ortiz González-Conde (UM): “Aprendizaje colaborativo a través de la gamificación aplicada al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social” ..258
2. Estefanía González Cobaleda (UMA): “La gamificación en la docencia de Derecho Individual del Trabajo: En búsqueda de nuevas metodologías de aprendizaje activo”275
3. Oriol Cremades Chueca (URV): “Los límites de ludificar y gamificar la docencia universitaria del Derecho del Trabajo: reflexiones sobre las paradojas, la intensidad regresiva y las aplicaciones prácticas”290
4. Francisco Trujillo Pons (UJI): “Los escape rooms en la educación jurídico-laboral. Una visión innovadora en la impartición de la seguridad y salud en el trabajo”.302
5. Silvia Fernández Martínez (USC): “La aplicación de la gamificación en la docencia del Derecho de la prevención de riesgos laborales”318
6. Raquel Castro Medina (UMA): El juego de rol en línea: una herramienta académica para comprender las dinámicas laborales.....333
7. Sheila López Vico (UGR), Alejandro Muros Polo (UGR) y Gloria Montes Adalid (UMA): “¿Quién quiere ser laboralista? Un ejemplo de gamificación en la disciplina del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”349

Título IV: Didáctica innovadora para la formación jurídica: enfoques prácticos.....368

1. Jonatán Cruz Ángeles (UJA): Estrategias de gamificación para el estudio de los Convenios de Viena sobre Relaciones Diplomáticas y Consulares369
2. Miguel Ángel Gómez Salado (UMA): Técnicas individuales y grupales para la docencia-aprendizaje del Derecho del Trabajo I y II: (pregunta-respuesta, lectura

silenciosa, mapa de contenido, cuadro sinóptico, flipped classroom, gamificación, podcast educativo...)	384
3. Sheila López Vico (UGR), Alejandro Muros Polo (UGR) y Gloria Montes Adalid (UMA): “Actividades interactivas para el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”	407
4. Sheila López Vico (UGR), Alejandro Muros Polo (UGR) y Gloria Montes Adalid (UMA): “Píldoras informativas y vídeo-cuestionarios para el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”	432
5. Francisco Sánchez-Cubo (UCLM) y José Luis Sánchez-Ollero (UMA): “Identificadores didácticos, insignias y tier lists para el aprendizaje en Economía”	451
6. Bárbara Torres García (USC): “Dinámicas de aprendizaje mediante el juego: valoración de sus posibilidades en la enseñanza del Derecho del Trabajo”	462
7. Aída Cabello Roldán (UMA): “Kahoot!” como elemento didáctico para mejorar la motivación y mejora del rendimiento en el ámbito académico”	476

Título I

Competencias y metodologías del profesorado de Derecho del Trabajo

Capítulo 1

La práctica profesional en Despacho de Abogados como valor para la docencia práctica del Derecho del Trabajo¹

FRANCISCO VILA TIerno

Catedrático de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Málaga

Of Counsel Martínez Echevarría Abogados

La realidad supera la ficción

Oscar Wilde

I. INTRODUCCIÓN

Es una costumbre arraigada en el mundo de los operadores jurídicos distinguir entre la Academia y la realidad. De un lado se sitúa el laboratorio de ideas que parte del profesorado universitario y, de otro, las necesidades reales que las relaciones, en nuestro caso, laborales, a las que tiene que dar respuesta el profesional en su quehacer diario. Se achaca, de tal modo, que el docente no sale del “laboratorio”, que se encuentra alejado de la práctica y que se limita a teorizar.

No puede considerarse, sin embargo, que eso sea completamente cierto. Piénsese, por ejemplo, que el enseñante del Derecho del Trabajo no es desconocedor de, entre otros elementos, de la doctrina judicial que se va formando en el seno de los diferentes órganos de justicia, siendo especialmente relevante, los pronunciamientos del TEDH, el TJUE o el TS. Pero también los fallos que las diferentes Salas de lo Social de los TSJ van formulando. Ello sitúa a aquel docente frente a una interpretación auténtica de las normas laborales, pero, desafortunadamente, lo hace en un escenario alejado de la propia realidad, en el que sus decisiones o argumentaciones no tienen una trascendencia práctica.

Piénsese, en este sentido, que los profesionales en el ejercicio del Derecho deben afrontar y resolver supuestos de hecho en situaciones de presión, celeridad y,

¹ El presente trabajo se sitúa además del marco de los proyectos de innovación educativa que contextualizan esta monografía, en el seno del Grupo PAIDI SEJ 347 “Políticas de Igualdad, Inclusión e inserción social”.

especialmente, con una trascendencia real. De este modo, cada una de las decisiones que se adoptan repercuten, de manera directa, en la esfera socio-laboral de personas. Pueden, en consecuencia, resolver problemas o crearlos respecto de aquellas personas que se encuentran sometidas a su ámbito de actuación.

Si bien es cierto que ello es algo de lo que se tiene constancia en el espacio universitario, no es menos cierto que no es una experiencia directamente vivida y, por tanto, el profesor, cuando enfoca un caso práctico para departir con los estudiantes, jamás, por norma general, lo hecho de manera real.

Esto nos ha situado ante la constatación de un hecho: las clínicas jurídicas, por más que estuvieran planteadas con un ánimo muy positivo, no son realistas en cuanto a sus objetivos, por cuanto no se pueden transmitir conocimientos, destrezas y habilidades, de las que carece, en primera persona, el profesor que únicamente se ha movido en contextos teóricos.

La idea, por tanto, sobre la que se construye esta propuesta de actuación, parte de una inmersión del docente en la práctica profesional de un despacho de abogados. La participación y seguimiento de casos reales hasta su resolución definitiva, planteando soluciones y asumiendo decisiones, le coloca en un escenario hasta ahora desconocido para él, pero que le permite la adquisición de aquellos elementos -conocimientos, destrezas y habilidades- que luego ha de transmitir.

De este modo, el planteamiento es simple: no se puede enseñar si previamente no se ha aprendido. Ello nos conduce a planificar una clínica jurídica, pero diferenciada a lo que hasta ahora conocíamos, en la que no intervienen estudiantes, ya que, éstos, son el objeto último de la colaboración despacho-docente.

Se consigue, al tiempo, una labor de interacción entre la sociedad y lo académico, posibilitando una auténtica función de transferencia en la que los beneficios tienen una doble dirección: el despacho se beneficia del conocimiento teórico del profesor, así como su capacidad de investigación jurídica y este, al tiempo, se nutre de la experiencia práctica que supone trabajar codo con codo con auténticos operadores jurídicos, viendo, a su vez, la trascendencia de sus decisiones.

La posibilidad de haber desarrollado tareas como abogado, asesor jurídico de entidades y de organizaciones sindicales, administrador de entes públicos, magistrado, así como otras tantas actividades, nos ha permitido apreciar como esta experiencia real tiene una

repercusión evidente sobre la docencia que es altamente agradecida por el estudiante. Ello supone que, se quiera trasladar la colaboración con importantes despachos de abogados a otros docentes y que ello se transforme en una experiencia compartida en beneficio de una labor académica más cercana a la realidad social.

II. INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE PRÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO, MEDIANTE LA CREACIÓN DE UNA CLÍNICA JURÍDICA CONFORMADA POR PROFESORES UNIVERSITARIOS EN DESPACHOS PROFESIONALES

1. La práctica profesional del derecho como elemento clave en la formación del estudiante

Desde una perspectiva constructivista del aprendizaje² lo más importante en un proceso de enseñanza-aprendizaje son las experiencias que cada individuo pueda vivir en primera persona. De ahí la importancia de experiencia en la construcción del conocimiento del ser humano, en tanto que ésta constituye la base cognitiva de sus interpretaciones sobre los fenómenos naturales y sociales, así como la arquitectura lógica de sus decisiones y actuaciones³. En este contexto, debemos considerar que el profesor, en el aula, debe enseñar al estudiante a adoptar tales decisiones y actuaciones, por lo que, con carácter previo, debe haberlas vivido en un ámbito profesional. Solo de este modo, podrá preparar al futuro operador jurídico a desenvolverse en el mundo en el que le tocará desarrollar su actividad.

Téngase en cuenta que la forma de impartir nuestra docencia, así como los objetivos marcados en relación con ella, viene así condicionada en gran medida por las experiencias vividas al margen de nuestra actividad educativa, de modo que, a falta de un elemento de referencia externo, no puede darse al discente una formación completa.

Esta percepción ha marcado indudablemente la actividad docente de quien ahora efectúa esta propuesta, entendiendo que existía una necesidad de romper con un sistema

² Corriente en el ámbito de la pedagogía que defiende que el ser humano construye su conocimiento a través de su acción sobre el entorno y sus relaciones sociales con las personas, así como la observación e imitación de modelos, todo ello teniendo en cuenta tanto los factores internos como externos.

³ Bernstein, B., *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*, vol. 4, (Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico), Morata, Madrid, 1993, pág.165.

basado, esencialmente, en el componente memorístico, que permitía retener conocimientos, pero no enseñar a pensar en términos jurídicos. Y ello, en tanto que debe de asumirse la obligación de la formación integral de laboristas. Formación en la que adquiere una especial dimensión la actividad profesional.

En este sentido, la experiencia profesional, como componente externo a la Universidad, nos conduce a replantear la consideración clásica de la docencia, llegando a la conclusión de que el aula debe ser un ámbito de intercambio entre la cultura experiencial y la cultura académica. La necesidad, no solo de aprender conocimientos, sino de comprenderlos y llevarlos a la práctica en el ejercicio como operador jurídico, nos sitúa ante un axioma que se configura como base para construir una forma de entender la enseñanza de nuestra disciplina: el Derecho del Trabajo no solo hay que aprenderlo o estudiarlo, sino entenderlo. No basta, de tal forma, quedarse en la mera memorización de las distintas Instituciones, contenidos, figuras, categorías y elementos propios de la asignatura o asignaturas, sino empaparse de su utilidad, interpretar los efectos de su aplicación, interrelacionarlos y darles un sentido en su conjunto. De este modo, la cultura experiencial debe ser el punto de partida para que los nuevos contenidos que se adquieren en el aula, provoquen la activación de los esquemas habituales de actuar y pensar de los estudiantes asistentes a las clases.

Intentar abordar la realidad universitaria sin atender a los problemas y a la situación social que nos rodea, no resulta muy coherente si queremos abordar plenamente, y en todos sus aspectos, un proyecto educativo serio. Comprender conjuntamente ambos aspectos Universidad, docencia, sociedad y problemas sociales es esencial para un análisis completo.

Debe existir una simbiosis entre Universidad y sociedad, un equilibrio que si lo tenemos en consideración resultará lo suficientemente eficaz para desarrollar la labor docente y el consecuente desarrollo integral del iuslaboralista.

La Universidad no puede vivir a espaldas de la sociedad y sus problemas, y de otra parte la sociedad necesita de la Universidad como espacio desinteresado y libre de decisión e investigación para llevar a cabo las grandes transformaciones que la sociedad necesita. Es por ello necesario que la Universidad desarrolle las capacidades y competencias necesarias para que los discentes participen activamente y se involucren en los problemas que plantea la sociedad actual. En esta línea, es la propia sociedad la que vehicula a la Universidad, ya que le señala las necesidades ocupacionales y de otro tipo,

como la investigación en asuntos que interesan a la misma. Realidades como la indemnización adicional en caso de despido, las dificultades en el marco de la contratación laboral, las especialidades del empleo público, son aspectos que se van transformando de manera continua en un nuestro entorno socio-laboral y que únicamente resulta comprensible con un trato directo con las mismas.

Surge, de este modo, un debate que, no obstante, viene de antiguo⁴, acerca del dilema entre el desarrollo personal y el desarrollo científico; entre la profesionalización y el desarrollo cultural integral. Es esta una cuestión que está en la base de cualquier planteamiento curricular, tanto en el seno de la universidad como en los niveles más básicos de la escolaridad. La opción por una u otra alternativa o por una combinación de ambas, dependerá del sentido que demos a la “formación” —en nuestro, caso de juristas— y a los ámbitos a que dicha formación se entienda debiera afectar.

En nuestra opinión, la universidad debe ser un lugar donde se preparan individuos para desempeñar un trabajo cada vez más especializado, pero en el contexto de una idea central de formación personas reflexivas y pensantes, capaces de adoptar sus propias decisiones y de ser mejores personas, éticas y comprometidas con los problemas sociales que las rodean.

En este sentido, nos hacemos eco de las palabras de ORTEGA Y GASSET cuando señalaba que la enseñanza en la universidad está dirigida a la formación de hombres cultos y profesionales y/o especialistas o investigadores. La universidad debe preparar a los estudiantes bien y de forma completa, debe huirse de exclusividades y de reduccionismos y de modelos “puros”, porque no puede olvidarse que, por un lado, la sociedad espera que la universidad forme profesionales y lo exige, al tiempo que la universidad es, sin duda, la institución mejor preparada para ello⁵. Pero, por otro lado, un buen profesional precisa una previa formación cultural y general (aunque específica del saber que corresponda),

⁴ Ya Laín Entralgo señalaba que “El más grave y urgente de los problemas pedagógicos que plantea la masificación de nuestras Facultades —la distinción entre la formación de profesionales y la formación de técnicos superiores y hombres de ciencia— no puede ser eficazmente abordado, dentro de la actual estructura de la Universidad”. *Vid.* Laín Entralgo, P., *El problema de la universidad: reflexiones de urgencia*, EDICUSA, Madrid, 1968, pág. 25.

⁵ *Vid.* Rodríguez Espinar, S., “La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro”. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 36, 2018, pp. 15-38.

porque esa formación es precisamente una de las mejores y más sólidas herramientas con que contará el futuro profesional en el ejercicio de su profesión⁶.

Conforme a todo ello las Universidades deben preparar a los estudiantes para la práctica académica de sus profesiones, es decir, formar especialistas y prepararlos para el desarrollo ético de sus profesiones⁷. La enseñanza del Derecho, y en concreto del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, por tanto, debe seguir estas orientaciones proporcionando al estudiante una formación integral tanto científica como profesional, al tiempo que humanística y apoyada en la ética y la justicia social⁸. Debe procurar al futuro jurista, la reiterada formación integral que le permita interpretar rectamente determinados problemas jurídicos que son reconocibles en el marco de las relaciones laborales. Se trata, “de satisfacer el doble objetivo de preparar a unos futuros profesionales y de formarlos a través de un conocimiento reflexivo, racional, científicamente fundamentado, de la parcela o sector jurídico correspondiente”⁹.

En esta línea, como hemos afirmado, nuestra disciplina no puede entenderse como un Derecho reservado a un aprendizaje exclusivamente memorístico, sino para ser comprendido e incluso criticado. En el ámbito laboral, como sabemos, las regulaciones se suceden unas a otras con excesiva frecuencia y no solo, no se les debe exigir a los alumnos que las aprendan, sino que entiendan el sentido de su evolución. Lo importante es que la formación jurídico-laboral que le proporcionemos, con esquemas básicos de la forma de operar de los institutos jurídico-sociales, permitan al estudiante seguir formándose cuando salgan de la universidad, así como entender y aplicar correctamente las diferentes regulaciones que vayan apareciendo a lo largo de su vida profesional.

⁶ Pero es preciso reconocer que para ello, en su fase formativa, “el universitario está obligado a mantener tensa la actitud crítica; no contra esto ni aquello en concreto, sino la actitud en sí misma, como postura radical. La universidad no puede ser una fábrica de conformismo, sobre todo de conformismos intelectuales. Por ello, estimo que es nuestro deber acudir al reto que nos lanza la realidad misma y el tiempo en que vivimos”, *vid.* Murillo Ferrol, F. *Estudios de Sociología Política*, Tecnos, Madrid, 1963, citado por Beltrán Villalva, F., “In memoriam Francisco Murillo Ferrol”, *Reis*, núm. 107/04, pág. 11, disponible en http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_107_031168249381099.pdf

⁷ Son cuatro las funciones de la universidad, junto a la reflejada en el texto principal: Producir conocimiento científico avanzado y entrenar a los jóvenes para adquirir esos conocimientos y convertirse en buenos investigadores; Proveer educación en general para formar a la ciudadanía; Generar conocimiento sobre los problemas de la sociedad a la vez que estimulan la capacidad crítica de los estudiantes para resolverlos. Parsons, T. y Platt, G.M., *The American University*, Cambridge, Harvard University Press, citado por Van Vucht Tijssen, L. De Weert, E., “From Erudition to Academic Competence”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 230, 2005, pág. 124.

⁸ Términos y enfoque ya planteado de manera clásica por Pérez Botija, E., Discurso correspondiente a la apertura del Curso Académico 1953-1954 en la Universidad Complutense de Madrid.

⁹ Santos Martínez, V., *Para una didáctica del Derecho (Con especiales referencias al Derecho Mercantil)*, Instituto de Ciencias de la Educación, Murcia, 1978, pág.47.

Si contextualizamos este proceso de formación y aprendizaje y lo insertamos en el escenario globalizado en el que estamos inmerso y que se caracteriza por un profundo y rápido desarrollo tecnológico; se relativiza la necesidad de aprehensión ilimitada conocimiento e información, puesto que estos se encuentran al alcance de nuestras manos de forma rápida y automática. Pero, sin embargo, surgen nuevas necesidades que se concretan en desarrollar un conjunto de nuevas competencias y habilidades, precisas para acceder a las nuevas fuentes de conocimiento. Por todo ello, la formación del estudiante en esta materia, exige, no tanto la retención memorística de una cantidad ingente de conceptos, conocimientos, de artículos, normativas y regulaciones, sino que aprendan por sí mismos el camino del razonamiento jurídico, de la síntesis y de la oratoria, que vean que las normas jurídico laborales tienen “una unidad de sentido” a que responden y se guían en su establecimiento y aplicación, por unos principios que les son propios: “solo si es capaz de ello, será capaz también de integrar, en un sistema de principios permanentes, la mudable y cambiante realidad de cada momento que se contiene en la pequeña y dispersa legislación del “Boletín Oficial” de cada mañana”¹⁰. Que sepa, en síntesis, resolver los problemas que el mundo de las relaciones laborales presenta en el día a día.

La conclusión se hace evidente: en este punto, es determinante la experiencia práctica del docente para conseguir aquel objeto.

2. La formación práctica del estudiante de Derecho del Trabajo como presupuesto que justifica la experiencia profesional del docente

Llegados a este punto y después de lo expuesto anteriormente, debemos diseñar un proceso de enseñanza-aprendizaje que permita adquirir al estudiante de Derecho laboral las capacidades y habilidades que le permita tener las cualidades que debe poseer un jurista, es decir, un profesional del derecho, sea abogado, juez, fiscal, registrador, notario, funcionario público, etc.

Para ello, el primer paso debe ser dotar al docente de las habilidades necesarias para conseguir desarrollar la misión que le es propia y que no es otra que trasladar al conjunto

¹⁰ Ariño Ortiz, G., “Sobre el estudio y comprensión del Derecho público. Guía para su estudio»” *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 6, 2012, pág. 23

de la sociedad las destrezas necesarias para, en este caso, dominar la ciencia jurídica y las fuentes de conocimiento en el contexto actual.

Así “los mejores profesores universitarios han utilizado su conocimiento para desarrollar técnicas que les permitan conocer a fondo principios fundamentales y conceptos organizativos que otros pueden utilizar para comenzar a construir su propia capacidad de comprensión y desarrollar sus capacidades. Saben cómo simplificar y clarificar conceptos complejos, como llegar a la esencia del asunto con revelaciones motivadoras y son capaces de pensar sobre su propia forma de razonar en la disciplina, analizando su naturaleza y evaluando su calidad. Esa capacidad de pensar meta cognitivamente es mucho de lo que hemos visto en la mejor docencia... los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un “entorno para el aprendizaje crítico natural”. En ese entorno las personas aprenden enfrentándose a problemas importantes, atractivos o intrigantes, a tareas auténticas que le plantearán un desafío a la hora de tratar con ideas nuevas, recapacitar sus supuestos y examinar sus modelos mentales de la realidad, son condiciones exigentes pero útiles, en las que los estudiantes experimentan una sensación de control sobre su propia educación; trabajan en colaboración con otros; creen que su trabajo será considerado imparcial y honestamente”¹¹.

El enseñante del Derecho Trabajo debe conseguir, por tanto, ser capaz de poner en marcha un “aprendizaje innovador y creativo”, para lo que debe, en primer término, aprender a afrontar problemas y situaciones distintas de las de un marco estrictamente teórico o de las que encuentre en un repertorio de jurisprudencia. Tiene que conseguir alcanzar soluciones diferentes y variadas e incluso a veces inéditas y desconocidas por los operadores jurídicos. Finalmente, debe estar en condiciones de analizar, aplicar o interpretar la regulación jurídica en una comprensión integral de nuestra disciplina. Tiene que ser, en síntesis, un auténtico pensador iuslaboralista en toda su extensión.

Solo de este modo se conseguirá que, en una fase posterior, pueda, a su vez, el docente, transmitir las habilidades para que el estudiante sepa aplicar de forma práctica los esquemas y conocimientos básicos adquiridos, y que sepa resolver o al menos afrontar

¹¹ Bain, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Servei de Publicacions, Valencia, 2007, pág. 67.

supuestos y problemas concretos y reales. Las clases prácticas o, mejor dicho, las prácticas, en una combinación de la clase teoría y práctica¹², deben ir dirigidas en esta línea y, con tal objeto, es preciso que el profesor sea un docente práctico y con experiencia profesional.

3. El diseño de la formación práctica en Derecho del Trabajo

Para que el estudiante adquiriera una formación integral de nuestra disciplina, se debe plantear la resolución, unas veces en clase y otras veces fuera del aula, de casos prácticos de diversa índole y naturaleza, que bien trabajados en grupo o de forma individual, supondrán siempre la aplicación de esos conocimientos teóricos adquiridos de forma previa, bien del profesor o bien los adquiridos de forma personal y autónoma por el alumno.

Nos basamos, para conseguir estos objetivos, en un “aprendizaje basado en problemas”¹³. Los casos prácticos pueden ser supuestos llamados de laboratorio, pero en la medida de lo posible deben ser casos reales. Y si esos casos son de actualidad y conocidos por los docentes a través de experiencias personales, mejor. Trabajar con problemas reales y relevantes y que se perciban como tal, es necesario para que se enfrenten a la vida y a los verdaderos problemas y para que sean más responsables y comprometidos con la realidad que les rodea.

La selección de casos prácticos debe, en la medida de lo posible, permitir a los estudiantes adquirir competencias necesarias para actuar en el campo de la práctica jurídica extendida hacia un mundo globalizado. En este proceso resulta de enorme utilidad

¹² Ahora bien, esta combinación de teoría y práctica no es algo novedoso. Ya lo puso de manifiesto SAVIGNY al analizar la actividad de los juristas romanos: su teoría y su práctica no están separadas. La teoría se perfecciona por su aplicación más inmediata y su práctica es ennoblecida por el tratamiento científico. En cada precepto fundamental ven al mismo tiempo un caso de aplicación y en cada caso litigioso la regla que lo determina, no pudiendo menos que reconocerse su maestría en la facilidad con que pasan de lo general a lo particular y de lo particular a lo general. Y en este método de encontrar e identificar el derecho está su valor peculiar.

¹³ Estudio del caso. El profesor presenta a los alumnos de forma muy detallada y con una extensa documentación un caso concreto —y a ser posible real— que exige un diagnóstico previo para encontrar una solución razonada al problema. Cada miembro del grupo estudia la documentación de forma individual a fin de familiarizarse con la situación planteada. El grupo, después, se reúne para intercambiar ideas y analizar y debatir los diferentes aspectos que presenta la situación planteada. Finalmente el grupo elabora las conclusiones, con un análisis detallado de la situación y la resolución consensuada.

que el mismo profesor se haya enfrentado con carácter previo a las complejidades que el supuesto de hecho le haya planteado.

El docente, de esta forma, está capacitado en su función de supervisión, orientación y colaboración para que el estudiante consiga remover obstáculos que impidan el avance o un pleno entendimiento de la actividad a realizar. El profesor debe poner a disposición del estudiante sus conocimientos y experiencias, incluso sus dudas que ha vivido en el estudio y análisis de supuestos reales. Y como los diferentes planteamientos conducen a diversas consecuencias jurídicas.

Es importante la actitud del profesor ante los casos prácticos, pues no debe limitarse a transmitir resultados y soluciones cerradas, sino que ha de plantear o indicar los problemas de fondo que se esconden tras las normas de Derecho Trabajo y de la Seguridad Social y las diversas interpretaciones y por tanto soluciones que se pueden dar. Y para tal fin, es esencial que haya participado de un modo directo en ellos.

Hay que llevar el conocimiento teórico a la práctica y que el estudiante se familiarice con el contexto de un profesional. Así, si se ha enfrentado a los casos prácticos planteados en el aula, pero siendo reales, tendrá mayor facilidad en el futuro —ante nuevas situaciones que se le presenten— para recordar aquello que le sirvió para resolver una situación conflictiva.

Como herramientas de trabajo en estas clases prácticas, pueden usarse, como en la práctica profesional, el manejo de la jurisprudencia y su comentario, la resolución de casos prácticos elaborados por el profesor, la propuesta de ciertos asuntos polémicos para que los alumnos debatan, las simulaciones de pleitos, la elaboración de informes y su exposición siendo muy importante la utilización de documentos reales y la experiencia práctica previa del docente¹⁴.

En este contexto, la reflexión sobre lo aprendido es un principio esencial. El estudiante percibe que en la vida real los problemas están poco estructurados, que se requiere una capacidad de análisis jurídico intenso, una aplicabilidad de sus conocimientos, así como

¹⁴ Vid. Núñez Lozano, M.C., González Mora, F.J. y Zamorano Wisnes, J., “La elaboración de informes jurídicos: su redescubrimiento a la luz de la adquisición y desarrollo de competencias”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 1, 2010, págs. 61 a 67. También puede verse: Gil Membrado, C., “La sala de vistas en la Facultad de Derecho: un espacio “real” para la práctica de la oratoria”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 15, 2017, pp. 11-30.

que la colaboración de terceros es esencial y que se han de poner en práctica habilidades sociales requeridas en la vida profesional.

Con todo se consigue lo más importante: el razonamiento jurídico, ir del hecho particular a la regla general, de lo concreto a lo abstracto y viceversa.

El Derecho del Trabajo no puede explicarse de manera estricta en sus conceptos teóricos, sino que es preciso plantear, simultáneamente, su aplicación práctica. Sería un error separar las clases de teoría de las prácticas, pues ello nos llevaría a alejarnos de la realidad profesional donde la teoría y la práctica van de la mano.

Debemos tener presentes que el proceso de enseñanza es circular, puesto que adquirir destrezas requiere partir de ciertos conocimientos para aplicarlos posteriormente, pero la adquisición de conocimientos y la aplicación se da de forma simultánea, mientras se ensañan y aprenden las competencias y destrezas correspondientes. En una materia tan cambiante como el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, el autoaprendizaje del docente es vital. Ya no se trata solo de obtener un conocimiento, sino de saber manejarlo y actualizarlo, seleccionándolo de forma apropiada para un caso específico. Y, en este marco, es la experiencia como consultor en un despacho profesional dónde se obtiene un extraordinario resultado.

III. LA EXPERIENCIA REAL A TRAVÉS DE LA PRÁCTICA EN EL DESPACHO PROFESIONAL

Lo antedicho tiene como finalidad justificar una experiencia de innovación educativa que se basa, esencialmente, en los siguientes parámetros:

- participación de académicos en la resolución de casos reales;
- en el marco de un Despacho profesional de Abogados;
- trasladar posteriormente, con la experiencia adquirida, la formación práctica en el contexto de alguna de las asignaturas que forman parte de nuestra disciplina en alguno de los planes de estudios vigentes conducentes a la consecución de un Grado o una Maestría.

Y ello se configura a través de las siguientes fases, cada una autónoma, pero interdependientes entre sí y con carácter progresivo:

- Fase 1
 - inmersión práctica del docente para que se realice en primera persona, a través de la participación, en calidad de Of counsel en el Depacho Profesional Martínez Echevarría¹⁵;
 - selección de docentes que forman parte de una comisión de estudios con casos de complejidad alta o muy alta;
 - determinación de supuestos de hecho que permiten el trabajo conjunto entre académicos y docentes;
 - trabajo de campo mediante la discusión y el planteamiento de medidas para la resolución del caso;
 - seguimiento del supuesto de hecho y resolución final del mismo;
 - valoración del caso y debate jurídico sobre el mismo.
- Fase 2
 - Elaboración del caso práctico a partir de cada uno de los supuestos de hecho objeto de análisis conjunto entre académicos y operadores jurídicos;
 - Planteamiento como supuesto práctico a estudiantes para su resolución (en campus virtual, con una semana de antelación, para trabajo autónomo del estudiante);
 - Debate en el aula y traslado de experiencia práctica obtenida por docente al discente
- Fase 3
 - Valoración de los resultados obtenidos mediante la encuesta de los diferentes colectivos participantes

En este contexto es fundamental, como decíamos, la elección tanto de los docentes, como de los casos analizados. En este sentido, se planifica contando únicamente con un total de 5 académicos dirigidos por quién ostenta la condición de Of Counsel en el

¹⁵ Con carácter previo en Cuatrecasas y en GVA Gómez Villares & Atencia Abogados.

Despacho, con la finalidad de no constituir un grupo que, por su tamaño, resulte inoperativo. Por otra parte, los supuestos de hechos versan sobre los siguientes asuntos:

- Empresa de plantilla muy numerosa, con carga de trabajo irregular y con problemas detectados por Inspección de Trabajo y de la Seguridad Social respecto a registro-horario. Posibilidad de importantes sanciones económicas y responsabilidad penal. La posición de los académicos y del equipo jurídico-laboral del despacho es planificar la defensa de la citada mercantil.
- Extinción, durante el período de prueba, de contrato de trabajador con importante cualificación profesional y alta remuneración. Posible concurrencia desleal. Solicitud de trabajador de importante indemnización al alegarse vulneración de la garantía de indemnidad. La posición del Despacho era la de defensa de la empresa frente a la referida reclamación.
- Asesoramiento, para entidad local, en materia de empleo público. Personal directivo y derechos de los mismos.
- Desconocimiento por parte de entidad pública, de sus deberes de información a los órganos de representación de los trabajadores. Posible vulneración del derecho de libertad sindical. Posición del Despacho: reclamación frente a la entidad.
- Supuestos de excedencias complejos. Reincorporación prematura. Análisis de derechos reclamados por el trabajador. Posición del Despacho: análisis de la situación para la empresa.
- Permiso individual de formación e incumplimiento por parte de la empresa. Reclamación de daños por el trabajador. Posición del Despacho: análisis de la situación para la empresa.
- Planificación de protocolos de igualdad, en especial, para colectivos vulnerables (por ejemplo, la Ley 4/2023).
- Preparación de escritos de subsanación por problemas procesales.

La variedad de casos complejos, así como las materias abordadas, permiten una rica experiencia de los docentes que se encuentran en la primera de las fases señaladas.

Se trata, en síntesis, de una apuesta por la docencia de calidad basada en la transferencia entre Universidad y empresa, con un doble beneficio para los actores implicados que debe redundar en una formación más completa y práctica del estudiante que aspira a ser un operador jurídico en el futuro. Pero, al tiempo, supone un compromiso del docente con su obligación de reforzar y potenciar sus facultades para cumplir con la misión esencial que tiene en el marco universitario: la de enseñar.

Recordemos que, no en vano, la reconoce como funciones de las universidades, entre otras:

“a) La educación y formación del estudiantado a través de la creación, desarrollo, transmisión y evaluación crítica del conocimiento científico, tecnológico, social, humanístico, artístico y cultural, así como de las capacidades, competencias y habilidades inherentes al mismo.

b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación y actualización de conocimientos y métodos científicos, tecnológicos, sociales, humanísticos, culturales y para la creación artística.

c) La generación, desarrollo, difusión, transferencia e intercambio del conocimiento y la aplicabilidad de la investigación en todos los campos científicos, tecnológicos, sociales, humanísticos, artísticos y culturales.

(...)

g) La transferencia e intercambio del conocimiento y de la cultura al conjunto de la sociedad a través de la actividad universitaria y la formación permanente o a lo largo de la vida del conjunto de la ciudadanía.

(...)”

Cumplamos, por tanto, la ley.

IV. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Ariño Ortiz, G., “Sobre el estudio y comprensión del Derecho público. Guía para su estudio” *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 6, junio 2012.

Bain, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Servei de Publicacions, Valencia, 2007.

Beltrán Villalva, F., “In memoriam Francisco Murillo Ferrol”, *Reis*, núm. 107/04 (http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_107_031168249381099.pdf)

Bernstein, B., *Class, codes and control: the structuring of pedagogic discourse*, vol. 4, (Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico), Morata, Madrid, 1993.

Gil Membrado, C., “La sala de vistas en la Facultad de Derecho: un espacio “real” para la práctica de la oratoria”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 15, 2017.

Laín Entralgo, PÁG., *El problema de la universidad: reflexiones de urgencia*, EDICUSA, Madrid, 1968.

Murillo Ferrol, F., *Estudios de Sociología Política*, Tecnos, Madrid, 1963.

Núñez Lozano, M.C., González Mora, F.J. y Zamorano Wisnes, J. “La elaboración de informes jurídicos: su redescubrimiento a la luz de la adquisición y desarrollo de competencias”, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 1, 2010.

Parsons, T. y Platt, G.M., *The American University*, Harvard University Press, Cambridge, 2005.

Pérez Botija, E., Discurso correspondiente a la apertura del Curso Académico 1953-1954 en la Universidad Complutense de Madrid.

Rodríguez Espinar, S., “La Universidad: una visión desde “fuera” orientada al futuro”. *Revista de Investigación Educativa*, núm. 36, 2018.

Santos Martínez, V., *Para una didáctica del Derecho (Con especiales referencias al Derecho Mercantil)*, Instituto de Ciencias de la Educación, Murcia, 1978.

Van Vucht Tijssen, L. De Weert, E., “From Erudition to Academic Competence”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 230, 2005.

Capítulo 2

Competencias y experiencia profesional del profesorado de derecho del trabajo y de la seguridad social y aprendizaje del derecho

SALVADOR PERÁN QUESADA

Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Coordinador PIE 22-149 Integración del componente práctico en la enseñanza del Derecho, mediante la creación de una clínica jurídica conformada por profesores universitarios en despachos profesionales

Universidad de Málaga

El que deja de aprender está viejo, sea cual sea su edad

Miguel de Unamuno

I. INTRODUCCIÓN

1. La necesidad de las competencias profesionales en la docencia del Derecho

La guía docente del grado de derecho de la Universidad de Málaga contiene un decálogo de competencias generales y específicas que debe adquirir el alumnado para la obtención de dicho grado académico. Si bien estas competencias son de distinta naturaleza, existe una clara dimensión estratégica dirigida a formar para el ejercicio profesional. De este modo, la orientación profesional, esto es, la asunción por parte del alumnado de las competencias básicas del ejercicio profesional de los agentes jurídicos, debe dirigir la metodología docente. En coherencia, y como primera competencia general establecida para el grado de derecho, el alumnado debe ser “capaz de tomar decisiones

desde el conocimiento de la disciplina y la metodología jurídicas para el ejercicio profesional en el ámbito del Derecho”.

En el proyecto de innovación educativa “*integración del componente práctico en la enseñanza del Derecho, mediante la creación de una clínica jurídica conformada por profesores universitarios en despachos profesionales*”, el punto de mira se pone en la necesaria formación continua del profesorado de la disciplina del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a través de la actividad y la práctica profesional.

Y se hace, si se permite la licencia, desde un punto de vista Unamuniano, en donde se destaca la función nuclear del profesorado y su formación en el proceso educativo¹⁶. La docencia de la dimensión práctica del derecho está íntimamente ligada a las propias competencias profesionales del docente de derecho, lo que significa que una carrera profesional mejora las capacidades docentes del profesorado. Desde este punto de vista, favorecer espacios formativos del profesorado dirigidos a adquirir competencias profesionales, potencia y mejora la actividad docente.

Si bien, el elemento paradigmático es representado por la integración de la orientación profesional, el modo en que esta se materialice en el proceso docente no es neutro. La enseñanza del derecho debe relacionarse con aquel proceso por el que *conocer y pensar implica dialogar con la incertidumbre*¹⁷, esto es, una adscripción al pensamiento crítico donde aprender forma parte de un proceso dinámico y donde la práctica profesional desempeña un papel fundamental en el análisis y comprensión de los problemas reales, dentro de la cultura en que tiene significado.

Resulta estéril, e incluso peligroso disgregar la enseñanza universitaria del contexto social en la que se desarrolla. Analizar la realidad desde esta perspectiva significa dirigir una *visión singular al contexto social*¹⁸. La enseñanza universitaria debe pretender un desarrollo integral del ser humano en el contexto de la democratización y el crecimiento personal en los valores e ideales constitucionales en los que se asienta nuestra sociedad. De este modo, las estrategias docentes deben tener en cuenta las características y circunstancias sociales, con el objeto de favorecer una actividad investigadora, en el

¹⁶ Ladrón de Guevara López de Arbina, E., “El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno”, *Revista española de pedagogía*, núm. 220, 2001, pág. 409.

¹⁷ Morin, E., *La mente bien ordenada*, Barcelona Seix Barral, 2000, pág. 76.

¹⁸ Guzmán Munita, M., “Sociedad y educación: La educación como fenómeno social”, *Foro Educativo*, núm.11, 2011.

ámbito del derecho social, dirigida a la transformación social, entendida como un ejercicio democratizador, que cree ciudadanos libres comprometidos con los problemas que plantean la sociedad actual.

La labor docente en el ámbito universitario va a quedar marcada por un primer mandato de carácter imperativo, promover una ciudadanía activa y la cohesión social a través de la formación en valores. De este modo, la Universidad deberá formar profesionales competentes con formación integral, lo que se deduce, no solo de los conocimientos y habilidades que se adquieren en las aulas sino del conjunto de valores éticos que regulan la actividad profesional, lo cual requiere una sólida formación axiológica.

Los valores fundamentales del ejercicio de la abogacía, definidos en el Código deontológico del ejercicio de la Abogacía, adaptado al Estatuto General de la Abogacía Española, aprobado por Real Decreto 658/2001, de 22 de junio, deberán ser el marco necesario sobre el que desarrollar la formación docente en las competencias profesionales, entendiendo la necesidad de favorecer la independencia, libertad de defensa, confianza e integridad o el secreto profesional.

2. Las competencias profesionales del profesorado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Desde un punto de vista epistemológico, este estudio pretende alcanzar una doble dimensión, por una parte, una reflexión sobre el contexto universitario actual, poniendo el énfasis en la faceta formativa de habilidades profesionales, lo que implica reflexionar sobre la práctica y metodología docente, pero también sobre la formación del profesorado en este contexto. Por otra parte, se pretende conocer de forma expresa y precisa las experiencias profesionales del profesorado de nuestra disciplina y el modo en que el profesorado valora la necesidad de tener una actividad profesional consolidada.

La propia naturaleza del fenómeno jurídico no puede disgregarse del contexto social en el que se produce, ello implica, que la formación de agentes jurídicos requiere de expertos en la materia, que conozcan profundamente los fundamentos teóricos, pero, sobre todo, que conozcan el modo en que las instituciones jurídicas funcionan en la realidad. La docencia del derecho requiere de la práctica y la docencia de la práctica requiere de competencias específicas. De este modo, a través de encuestas se pretende

conocer el grado de experiencia profesional que tienen los profesores de nuestra disciplina y su traslado al aula.

II. CONTEXTO DE CAMBIO EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA

Las universidades españolas están en un proceso de necesaria adaptación a las directrices establecidas en la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, lo que garantiza un proceso complejo y en muchos casos conflictivo. Los parámetros de la actividad universitaria en una sociedad democrática madura, como la española, requieren de determinadas adaptaciones, lo que en muchos casos no encaja con la institucionalidad universitaria. Esta norma apuesta decidida por la definitiva incorporación de las tecnologías de la información y comunicación, apuesta en la que sin duda otras ramas formativas como la formación profesional lleva sustancial ventaja normativa y de aplicación¹⁹.

Docencia, investigación y capacidad de compartir y transferir ese conocimiento constituyen funciones centrales de su actividad, y aparecen como ideas nucleares del modo en que debe articularse la praxis universitaria, tanto la investigación como la docencia. La transferencia de conocimiento como fin y como medio, la transferencia de conocimiento como sustrato sustancial de la acción de las universidades públicas, la transferencia como nexo con una realidad social diversa, pero también como expresión de la práctica heterogénea del cuerpo universitario.

La integración de la dimensión y competencias profesionales representa una forma singular de transferencia del conocimiento. Las Universidades crean y son depositarias de su actividad investigadora, pero deben, por encima de todo, dialogar de forma eficiente con la sociedad, implicándose en la formación de profesionales socialmente útiles a los contextos actuales.

La pandemia fue una importante prueba de esfuerzo para el conjunto de la sociedad. Tensionó los servicios públicos asistenciales hasta puntos difíciles de tolerar. La situación sanitaria global originada por la pandemia del Covid forzó a suspender la

¹⁹ Sebastián Castañares, L., López Jiménez, J.M., “Reflexiones sobre formación a distancia en el ámbito de la formación profesional y universitaria desde una perspectiva jurídica”, *REJIE Nueva época*, núm. 28, 2023, pág. 68.

docencia presencial, y en el tiempo actual a desarrollar una docencia segura en el contexto de la pandemia²⁰. Las universidades españolas y sus profesionales demostraron una capacidad de adaptación y de resolución de problemas a un contexto ciertamente difícil. La adaptación fue rápida y básicamente satisfactoria, a pesar de las dificultades y las carencias.

Nos permitió conocer en profundidad los dispositivos de nuevas tecnologías, que ya teníamos a nuestra disposición, pero que quedaban sumergidas bajo la presencialidad²¹. El profesorado ha debido demostrar su capacidad de reciclaje profesional, adaptabilidad, amor por su profesión e imaginación, para resolver cada uno de las dificultades a las que debían enfrentar.

Ha sido, quizás, el momento en el que más se ha discutido entre el profesorado sobre prácticas y metodologías docentes. Ha significado un periodo de colaboración para ser capaces, entre todos, e sacar adelante la docencia con la mayor normalidad posible. Ciertamente la Universidad no ha parado y ha desarrollado, con particularidades muy importantes sus actividades de todo tipo. Es importante no caer en el victimismo, pero si reconocer o reflexionar sobre ciertos aspectos de la docencia, que quizás, no vuelvan a ser los mismos. En un contexto ideal, reconocemos la importancia de que el aprendizaje se produzca en un escenario de interacción con otros y no de forma individual. El aprendizaje es un fenómeno complejo, donde las experiencias singulares de cada uno de los alumnos van a definir su capacidad para interiorizar los principios y conceptos sobre los que versa la materia de estudio. Además, es un proceso dinámico y cambiante, siendo lo importante la capacidad de producir nuevos conocimientos por el alumnado.

Pero la necesidad de actualización de las universidades españolas no se agota a la pandemia. Los nuevos retos se multiplican y diversifican, desde el punto de vista social, medio ambiental y tecnológico, lo que nos exige una constante evolución de las praxis docentes. El objetivo político declarado de esta nueva Ley del Sistema universitario es lograr un “modelo académico que asegure una formación integral avanzada y amplia y el

²⁰ Armando Picón, G., González De Caballero, G.K., Paredes Sánchez, J.N., “Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia Covid-19”, *Revista Científica Internacional*, Vol. VIII, núm. 1, 2021.

²¹ González Cobaleda, E., “Propuestas de innovación docente sobre competencias digitales en la asignatura de derecho del trabajo y de la actividad profesional en el grado de relaciones laborales y recursos humanos”, en AA.VV., Gutiérrez Bengoechea, M. (Dir.); Gómez Salado, M.A (Coord.), *Innovación educativa en el marco de la Ciencias Sociales y Jurídicas*, Laborum, 2020.

desarrollo de habilidades personales y profesionales, tanto docentes como investigadoras, para desarrollar el pensamiento crítico y para acceder a empleos de calidad”²².

De este modo, el crecimiento personal queda ligado necesariamente al crecimiento profesional, las universidades forman personas para contextos profesionales, lo que hace que necesariamente se conjuguen fines humanistas de carácter general con fines profesionalistas con el objeto de servir al fortalecimiento de los valores democráticos que deben prevalecer en una sociedad.

III. LAS COMPETENCIAS EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DEL TRABAJO

Los planes de estudio definen las competencias de deberán adquirir los alumnos en el proceso de aprendizaje. El cuadro de competencias suele ser muy amplio estableciéndose algunas de carácter transversal o general al conjunto el grado y otras específicas para cada asignatura. Formalmente el diseño de las actividades docentes debería atender a todas ellas. Su diversidad hace difícil tales fines, en este punto se pretende una sistematización que favorezca su presencia en el diseño de la actividad docente.

1. Compendio de competencias básicas y generales

1º Capacidad para comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general.

2º Capacidad de aplicar sus conocimientos a su trabajo de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio.

3º Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.

4º Capacidad de transmisión de información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.

²² Exposición de motivos de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario.

5º Capacidad de desarrollo de habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

6º Capacidad para la crítica y la autocrítica sobre los diversos contenidos del proceso formativo y sobre otros tantos aspectos de la vida social y política.

7º Capacidad para unas relaciones personales éticas, al tiempo que comprometidas con una sociedad más justa y solidaria.

8º Capacidad para aplicar en el análisis y resolución de los problemas criterios profesionales basados en el manejo de instrumentos técnicos.

9º Capacidad de comunicación fluida oral y escrita.

10º Creatividad o habilidad para generar nuevas ideas.

11º Capacidad de análisis y síntesis.

2. Compendio de competencias específicas de la asignatura de Derecho del Trabajo

1º Conocer y comprender los fundamentos de los derechos sociales, y del Derecho del Trabajo.

2º Conocer y comprender el marco legal y los procedimientos del ejercicio de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones de los trabajadores en relación con el empresario y con la administración pública.

3º Conocer y comprender el marco legal y los procedimientos del ejercicio de los derechos y el cumplimiento de las obligaciones de los empresarios en relación con los trabajadores.

4º Capacidad para seleccionar e interpretar las fuentes normativas vigentes, correctas y adecuadas a cada supuesto.

5º Capacidad para seleccionar e interpretar la jurisprudencia y doctrinal judicial adecuadas a cada supuesto.

6º Capacidad de reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas importantes de índole social, científico o ético.

7º Capacidad para identificar el papel de los operadores jurídicos en las relaciones laborales y para asesorar y representar a trabajadores y empresarios.

Este cuadro amplio y heterogéneo de competencias que los alumnos deben adquirir en nuestros cursos nos sitúan ante la necesidad de una enseñanza del Derecho caracterizada por la formación integral tanto científica como profesional, al tiempo que humanística y apoyada en la ética y la justicia social.

La formación jurídica exige la capacidad de comprensión de los conflictos jurídicos, y la adecuación de las distintas instituciones jurídicas para la resolución de cada una de ellas. En este sentido, deben atenderse de forma particular algunas de las competencias transversales, ya que van a dar sentido al todo el conjunto de principios, objetivos y valores sobre los que debe asentarse el aprendizaje del Derecho. Resulta clave la integración de la perspectiva de género, que dote al alumnado de un marco conceptual dirigido al cambio social para el establecimiento de una sociedad igualitaria, de forma coherente los Derechos Fundamentales deberán ser contexto educativo privilegiado.

Pero paralelamente, otras competencias transversales se manifiestan claves para un buen aprendizaje del hecho jurídico. No hay muchas dudas acerca de la necesidad o importancia de la capacidad de análisis, pensamiento crítico o estructurado y capacidad de oratoria y desarrollo de discursos coherentes en el ámbito jurídico. El buen jurista deberá dominar el arte de la reflexión, síntesis y resolución de problemas de naturaleza jurídica.

Sin duda el tratamiento de estas competencias es importante, por mucho que se presente de un modo sistemático y breve. La ordenación de la enseñanza del Derecho exige, a su vez, un mapa amplio de destrezas específicas para dominar la ciencia jurídica en contextos globalizados. Señalemos, algunos elementos clave en este sentido, de manera integradora.

- Manejo de las distintas fuentes de información y documentación laboral, incluidas las informáticas (base de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía).

- Interpretación de textos legales y convencionales

- Análisis de jurisprudencia

- Utilización de las TIC en el ámbito social

- Redacción de documentos e informes jurídicos-laborales

- Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse adecuadamente ante un auditorio

- Conocimiento y comprensión de los fundamentos y límites del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, del trabajo por cuenta ajena y por los nuevos perfiles de las relaciones de prestación de servicios

- Conocimiento las Instituciones Públicas

- Comprensión y conocimiento de la realidad social representada por el trabajo

- Toma de conciencia del papel de los agentes sociales y la función de la negociación colectiva.

- Conocimiento de los derechos y garantías de los trabajadores y de los medios para su defensa

- Comprensión del perfil y alcance de las relaciones colectivas y del Conflicto Colectivo, del Sistema de Protección Social y de la Protección Jurisdiccional de los derechos laborales.

- Conciencia crítica de las políticas sociales, de empleo y de las políticas en materia de Seguridad Social, así como en el análisis del Ordenamiento jurídico laboral en su conjunto

- Comprensión del sistema de contratación, aspectos de la relación laboral y marco de extinción

- Sensibilización de la necesidad de luchar contra el fraude laboral y en la elevación de la conciencia ciudadana

- Valoración crítica de la actuación de las Administraciones laborales

- Adquisición de valores y principios de ética social

- Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo y con otros compañeros.

Este cuadro de competencias pretende integrar objetivos clave en la enseñanza del Derecho del Trabajo como son, la necesidad de conocer la naturaleza jurídica y contenido esencial de cada figura e institución laboral, aspectos que le permitirán identificarla en la práctica, diferenciarla de otras y comprender su utilidad. Lo imprescindible manejar las distintas fuentes de información legislativas, jurisprudenciales y doctrinales para poder resolver cualquier problema que se presente en la vida profesional. Lo importante de tener unas nociones mínimas de carácter histórico, que ayuden a conocer las razones del origen y regulación de cada figura, el proceso de evolución, su estado actual, así como las influencias internacionales que hayan participado en su regulación. Así como, la

necesidad de adquirir valores y principios de ética social para poder actuar correctamente y en beneficio del bien común.

IV. COMPETENCIAS Y EXPERIENCIAS PROFESIONALES DEL PROFESORADO DE DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

1. Descripción de la muestra

La encuesta se ha realizado al profesorado de Derecho del trabajo y de la Seguridad Social de las Universidades de Málaga y Granada, dado que, si bien el proyecto de innovación docente se adscribe a la Universidad de Málaga, en su composición participa profesorado de la Universidad de Granada.

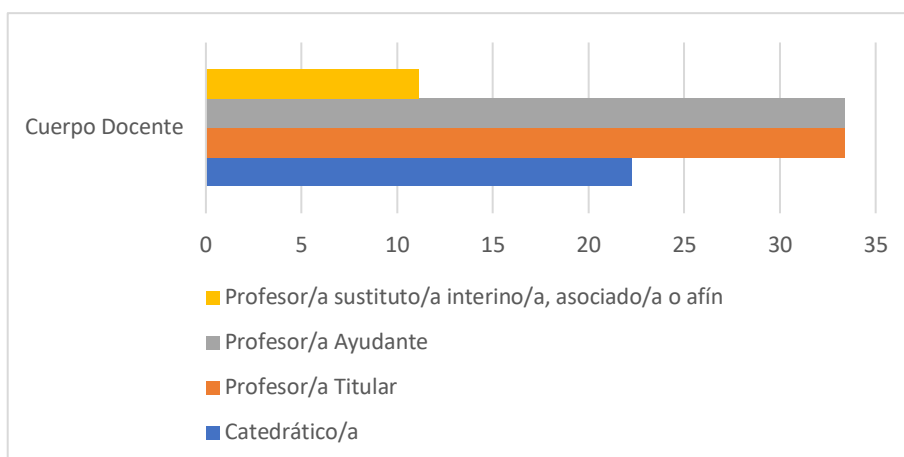
La mayoría de las personas encuestadas refiere pertenecer a un cuerpo docente con vinculación permanente en la universidad, siendo mayoritarios aquellos que forman parte del cuerpo de Profesores Titulares de Universidad o escuela Universitaria (33,33%) y Catedráticos/as de Universidad (22,22%).

Del profesorado con dedicación temporal, son mayoritarios los Profesores Ayudante doctor (representando también un tercio de la encuesta), siendo minoritarios los profesores sustitutos interinos, asociados o afín con un 11,11%.

Esta muestra general describe la composición de nuestros departamentos de forma fiel, especialmente en lo referido a la distribución por sexos, siendo mayoritarias las mujeres (55,55% frente al 44,44%), representando el 75% del profesorado con contratos temporales de carácter laboral, y el 40% del profesorado funcionario con dedicación permanente.

El profesorado novel (entendido como aquel con menos de 10 años de experiencia) representa el 44,44%, mientras aquel con más de 20 años de experiencia representa el 33,33%.

Gráfico n.º 1. Perfil y cuerpo docente del profesorado encuestado



2. Resultados de la Encuesta

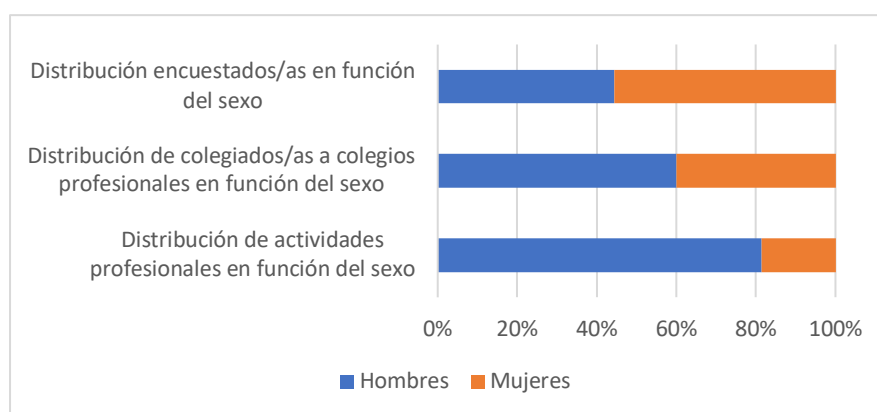
2.1. Consideraciones generales

El primer dato relevante hace referencia a que el total de la muestra refiere haber desarrollado algún tipo de experiencia profesional. Este elemento es importante como factor validador de la investigación. El profesorado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de Universidades públicas de Málaga y Granada ha desarrollado junto con su actividad docente, actividades que pueden ser calificadas como profesionales en aplicación a sus competencias y conocimientos y en materias propias de la disciplina. Existe una relación indiscutible entre la actividad docente e investigadora y la faceta profesional. Debe tenerse en cuenta la diversidad de sujetos que pertenecen a la muestra. Ello significa que la actividad profesional constituye un elemento transversal en la carrera universitaria, que puede ser desarrollada desde los primeros momentos.

De este nodo, y con carácter general debemos destacar la compatibilidad entre la actividad docente e investigadora y la actividad profesional. Pero los datos de la encuesta requieren una lectura más detenida.

En primer lugar, el 69,56% de las actividades señaladas han sido efectuadas por profesorado con dedicación permanente, y en un 78,23% por hombres.

Gráfico n.º 2. Actividad profesional en función del sexo



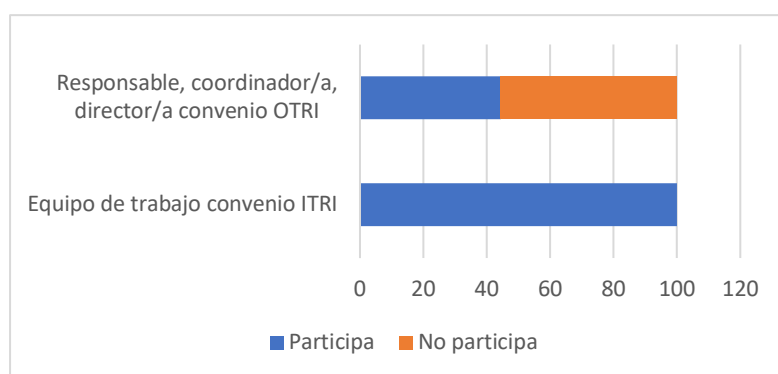
Este dato representa la mayor de las desviaciones dada. Si bien tiene correlaciones con otros elementos, como es que las mujeres que han contestado la encuesta pertenecen a grupos profesionales con vinculación temporal de forma mayoritaria.

En segundo lugar, resulta significativo que el 66,66% refieren haber iniciado su actividad profesional con anterioridad a su inicio de la actividad docente, lo que nos permite deducir una clara correlación entre la actividad profesional como vía de promoción o acceso al ámbito universitario.

En tercer lugar, el 55,55% refiere no estar colegiado ni como abogado ni como graduado social y el 66,66% refiere no haber ejercido como abogado o graduado social. Entre los que manifiestan estar colegiados, el 75% están colegiados como abogados y el 25% como graduados sociales. La distribución por sexos el 60% de los colegiados son hombres y el 40% mujeres.

En cuarto lugar, el 44,44% ha participado en algún convenio OTRI como responsable / coordinador / director, siendo un 75% permanente y un 100% hombres, mientras que todos han participado en algún convenio OTRI como miembro del equipo de trabajo.

Gráfico n.º 3. Participación en Convenios OTRI



2.2. La actividad profesional del profesorado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de las Universidades de Málaga y Granada

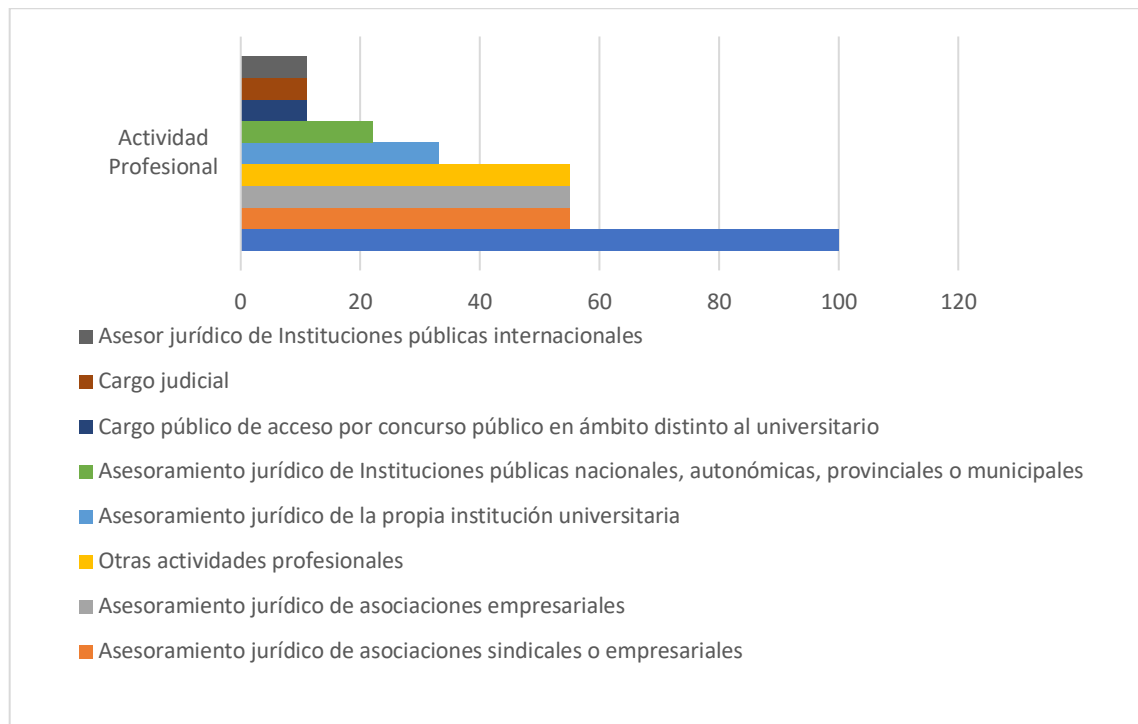
El objetivo general de esta encuesta es conocer la actividad profesional del profesorado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y las competencias adquiridas en dicha actividad. Como primer dato llamativo, debe destacarse que toda la muestra manifiesta haber desarrollado actividad profesional al margen de sus obligaciones docentes e investigadoras en el ámbito universitario. Debe tenerse en cuenta que lo que aquí se refiere es a actividad profesional en el ámbito jurídico de forma expresa y exclusiva, lo que implica descartar actividades profesionales de otra naturaleza. De este modo, el 100% del profesorado encuestado ha desarrollado actividad profesional propia de los agentes jurídicos, siendo un dato realmente significativo. Resulta difícil de disgregar la docencia jurídica de la actividad jurídica, siendo una rama del conocimiento eminentemente práctica.

El cuadro de actividades profesionales que han sido desarrollados por la muestra es amplio y diverso, apareciendo como mayoritarios el asesoramiento jurídico de asociaciones sindicales o empresariales y el asesoramiento jurídico de empresas, actividades que han sido desarrolladas por un 55,55% de los encuestados, si bien un porcentaje similar refiere haber desarrollado actividades profesionales no referidas en el listado dispuesto en la encuesta.

También debe destacarse las actividades de asesoramiento jurídico de Instituciones públicas nacionales, autonómicas, provinciales o municipales, (22,22%) y en especial el asesoramiento jurídico de la propia institución universitaria (33,33%), como actividades con resultados significativos, habiendo algunas otras con carácter más minoritario como

desempeño de cargo público de acceso por concurso público en ámbito distinto al universitario, desempeño de cargo judicial o asesoramiento jurídico de Instituciones públicas internacionales (11,11%).

Gráfico n.º 4. Tipología de actividades profesionales desarrolladas por el profesorado encuestado



2.3. Valoración de la importancia de las competencias profesionales del profesorado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de las Universidades de Málaga y Granada

A) Justificación del método de evaluación.

Se ha empleado una escala psicométrica altamente utilizada en este tipo de investigaciones (escala Likert) dirigida a establecer una graduación de valoración. Se ha optado por el diseño de una encuesta basada en cinco niveles o respuestas, siguiendo las opciones de respuestas clásicas dado que presentan una correlación más apropiada entre ellas. De este modo, el modelo toma como referencia las encuestas de valoración desarrolladas por los sistemas de calidad de las Universidades públicas andaluzas.

La encuesta ha sido desarrollada en el portal oficial de encuestas del Servicio Central de Informática de la Universidad de Málaga de forma anónima a profesorado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de las Universidades de Málaga y Granada.

Siendo las preguntas empleadas las siguientes:

¿Incorpora ejemplos, casos, supuestos o experiencias de su actividad profesional en su ejercicio docente?

Nunca	Rara vez	De vez en cuando	Habitualmente	Muy habitualmente
-------	----------	------------------	---------------	-------------------

Valore la necesidad de fomentar la actividad profesional y la clínica jurídica en los procesos de aprendizaje permanente del profesorado del derecho

Nada relevante	Poco relevante	Regular	Bastante relevante	Muy relevante
----------------	----------------	---------	--------------------	---------------

Valore como ha influido su actividad profesional sobre su actividad docente

En ningún modo	Poco significativo	Regular	De modo positivo	De modo muy positivo
----------------	--------------------	---------	------------------	----------------------

B) Resultados de la encuesta

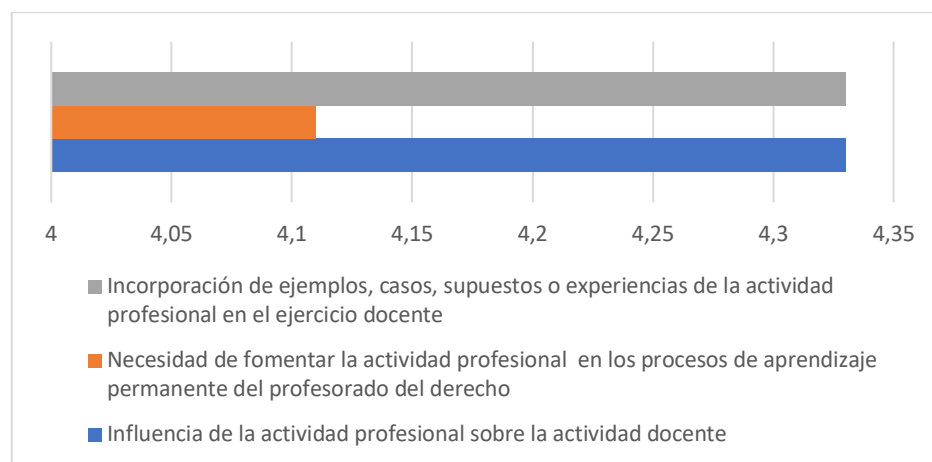
Las personas encuestadas valoran con un 4,33, cómo ha influido tu actividad profesional sobre su actividad docente, siendo la respuesta mediana de 5. Esto significa que la respuesta más empleada ha sido la valoración como muy positiva de la influencia de su actividad profesional sobre su actividad docente. Estas respuestas tienen carácter excluyente, dado que solo debían ser respondidas por el profesorado que manifestaba haber desarrollado actividad profesional.

A su vez, valoran con un 4,11, la necesidad de fomentar la actividad profesional y la clínica jurídica en los procesos de aprendizaje permanente del profesorado del derecho, siendo la respuesta mediana de 5. En este caso, la respuesta más común ha sido la de valorar la necesidad de el desarrollo de clínicas jurídicas y programas de formación

profesional para el profesorado como muy relevante, si bien, presentan la valoración más baja de los tres elementos referidos. En este campo se han dado las únicas respuestas de la respuesta intermedia, que suele ser un indicador de neutralidad. Esta respuesta indica un menor grado de inquietud por favorecer formas específicas de formación del profesorado, si bien su valoración de deja de ser claramente alta y por lo tanto su valoración de forma positiva.

Por su parte, manifiestan incorporar ejemplos, casos, supuestos o experiencias de su actividad profesional en su ejercicio docente, con un 4,33 siendo la respuesta mediana de 4 y 5. En esta respuesta la mayoría de los docentes encuestados manifiestan incorporar de forma habitual o muy habitual ejemplos directos de su actividad profesional. Ciertamente, esto demuestra la eficacia de la experiencia práctica del profesorado, y sobre todo, la necesaria conexión con la docencia empleada.

Gráfico n.º 5. Valoración de influencia y usos de la actividad profesional en la actividad docente



V. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. Consideraciones generales

La incorporación al mercado de trabajo del alumnado de una universidad, se presenta como un indicador indirecto de la actividad de dicha universidad y de la calidad de su docencia. Según el informe de inserción laboral de los egresados de la Universidad de

Málaga del curso académico 2017-2018 a los tres años de egresar ²³, el 78,5% de los egresados de la UMA están ocupados y el 67,1% de los egresados trabajan en un empleo relacionado con su titulación. El mayor índice de éxito por nivel de estudios es para los doctores con un 95%, y por rama de conocimiento, Arquitectura e Ingenierías con un 79,8%. El tiempo medio en encontrar empleo es de 9 meses. Los mejores datos lo presentan por nivel de estudios, los doctores con 4 meses y por rama de conocimiento, Arquitectura e Ingenierías con 5 meses.

La enseñanza universitaria se proyecta como mecanismo de cohesión social en la medida en que sea eficaz en la inserción laboral de su alumnado. La Universidad debe ser entendida como institución creadora de conocimiento, pero, sobre todo, generadora de conocimiento socialmente útil, por lo que su capacidad de transferir dicho conocimiento debe estar en la base de su metodología de acción. El alumnado acude con expectativas personales e individuales y deposita su confianza en dicha institución para materializarlas, por su parte, la sociedad demanda profesionales socialmente comprometidos, la integración de los intereses comunes e individuales se materializa en la capacidad de crear profesionales competentes.

2. Las competencias transversales en el estudio del Derecho

Las competencias profesionales se presentan como un lugar privilegiado para reflexionar sobre el conjunto de competencias transversales que el estudiantado de derecho debe adquirir.

Como se ha señalado, la formación jurídica requiere de la capacidad de comprensión de los conflictos jurídicos, y la adecuación de las distintas instituciones jurídicas para la resolución de cada una de ellas. En este sentido, deben atenderse de forma particular algunas de las competencias transversales, ya que van a dar sentido al todo el conjunto de principios, objetivos y valores sobre los que debe asentarse el aprendizaje del Derecho. Resulta clave la integración de la perspectiva de género, que dote al alumnado de un marco conceptual dirigido al cambio social para el establecimiento de una sociedad

²³ Observatorio de Empleo, *Informe de inserción laboral de los egresados de la Universidad de Málaga del curso académico 2017-2018 a los tres años de egresar*, Centro de Investigación Social Aplicada, Servicio de Empleabilidad y Emprendimiento (CISA) de la Universidad de Málaga, 2022.

igualitaria, de forma coherente los Derechos Fundamentales deberán ser contexto educativo privilegiado.

Pero paralelamente, otras competencias transversales se manifiestan claves para un buen aprendizaje del hecho jurídico. No hay muchas dudas acerca de la necesidad o importancia de la capacidad de análisis, pensamiento crítico o estructurado y capacidad de oratoria y desarrollo de discursos coherentes en el ámbito jurídico. El buen jurista deberá dominar el arte de la reflexión, síntesis y resolución de problemas de naturaleza jurídica.

3. La necesaria apuesta por la adecuación de los conocimientos teóricos a las competencias profesionales

La enseñanza del derecho debe orientarse a los contextos y necesidades propios de los agentes jurídicos. El acercamiento epistemológico clásico se ha caracterizado por reflexionar en el modo en que se crean espacios profesionales en el aula o en la inmersión del estudiantado de derecho en contextos profesionales. En este sentido van a aparecer dos instrumentos docentes de forma privilegiada, la práctica en el aula y la clínica jurídica en el contexto profesional.

Esta circunstancia parte de la identificación de una carencia en la enseñanza del derecho, la distancia, en muchos casos enorme, entre el aprendizaje teórico y el saber hacer. Como se ha señalado anteriormente, el alumnado de derecho aprende a memorizar, aprende conceptos abstractos, pero no tanto a emplearlos en la realidad o en contextos profesionales. En este sentido debemos integrar lo teórico con lo práctico, favoreciendo las competencias del estudiantado de Derecho en esta conjugación. En este punto no se discute sobre la conveniencia de un adecuado conocimiento teórico de la materia, el estudiantado de derecho debe conocer los contenidos básicos de las instituciones jurídicas, sin que ello deba ser impedimento para reforzar el saber hacer, el poner en práctica dicho conocimiento.

Sin lugar a dudas, esto requiere responder a una pregunta clave, ¿Cuál es el lugar que ocupa el profesorado en este proceso que conjuga el conocimiento teórico con el conocimiento práctico? la respuesta es sencilla y única, un papel fundamental o hegemónico, pero con una función eminentemente facilitadora del conocimiento autónomo del alumnado. La enseñanza universitaria contemporánea debe incorporar

necesariamente nos rasgos clasificadores, por lo que aquí interesa, y entre otros, el del protagonismo en la formación del alumnado y su autonomía y el de la orientación de carácter profesional.

De este modo, la enseñanza universitaria debe vincular al profesorado con el mundo laboral y el futuro profesional del estudiantado²⁴, con el objeto de favorecer un contexto formativo autónomo, pero creando contornos formativos prácticos que se vinculen al contenido teórico docente y sean capaces de reforzar el pensamiento crítico y reflexivo del alumnado. Las metodologías pueden ser diversas²⁵, pero comparten el objetivo de crear contextos profesionales, que pueden ser simulados o reales donde materializar la formación práctica.

4. Competencias específicas del profesorado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social para la docencia práctica del Derecho

Desde un punto de vista epistemológico, debemos partir de la siguiente premisa, *aprender equivale a realizar aprendizajes significativos*. Para determinar el carácter significativo del contenido del aprendizaje debemos considerar tanto su significatividad lógica de su estructura interna, como significatividad psicológica de su asimilación²⁶. Esto significa, que el alumno debe relacionar lo que aprende con lo que ya sabe, lo que implica que el aprendizaje se materializa en un proceso individual, donde lo relevante sea el uso autónomo del conocimiento ante nuevas demandas de aprendizaje y el diseño de procesos formativos capaces de aumentar el crecimiento personal de cada alumno.

Pero sin duda, debemos cuestionarnos la metodología tradicional del aprendizaje del derecho, donde se ha abusado de la capacidad memorística, que pudiendo ser útil es limitado, pues no permite ni la expansión ni la transferencia de conocimiento²⁷.

²⁴ Alonso García, M^a N., Carrizo Aguado, D., “La enseñanza universitaria como canal de formación para los futuros profesionales: la aplicación práctica de la teoría jurídica”, *REJIE Nueva época*, núm. 27, Julio, 2022, pág. 51.

²⁵ En este sentido resulta de interés ver: Turull I Rubinat, M.; Albertí Rovira, E. (coord.), *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro: Universidad de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE, y entre otros los capítulos: Armengot Vilaplana, A., *La metodología docente de la simulación de un proceso*, 2016; Carreras Manero, O.B., De Miguel Arias, S., *Participación del alumnado en el planteamiento de casos prácticos*, 2016 o Díaz Pita, M. P., *Los juicios simulados como técnica de aprendizaje colaborativo y de evaluación formativa*, 2016.

²⁶ Coll, C., *Psicología y Curriculum*, Ed. Laia, 1998.

²⁷ Ortega Lozano, P.G., “Del aprendizaje "memorístico" a la adquisición de competencias profesionales fruto de las prácticas en entidades colaboradoras con el Grado de Derecho. Análisis desde una perspectiva

Ciertamente mi experiencia no ha sido esta, tanto como alumno como profesor he tenido un acercamiento al estudio del Derecho a través del aprendizaje significativo, entendido como aquel que establece relaciones lógicas con contenidos ya aprendidos, capaz de producir un aprendizaje relevante y útil, basado en la construcción de esquemas habituales de conocimiento.

La incorporación de la dimensión práctica del derecho mejora el estudio autónomo y la capacidad crítica y reflexiva del alumnado, además de prepararlos para aquellos contextos sociales en los que se desarrollará su actividad profesional.

Pero en este punto debemos reflexionar sobre las competencias profesionales que debe poseer el propio profesorado de derecho bajo una premisa, la docencia práctica del derecho está íntimamente ligada a las propias competencias profesionales del docente de derecho, lo que significa que una carrera profesional mejora las capacidades docentes del profesorado.

Pero debemos además incorporar una nueva premisa, los nuevos retos a los que se enfrentan nuestras sociedades se multiplican y diversifican, desde el punto de vista social, medio ambiental y tecnológico, lo que exige una constante evolución de las praxis docentes, y, por lo tanto, un continuo reciclado profesional. Esto significa que el contexto profesional cambia y por lo tanto el docente debe adaptarse al mismo.

De las encuestas efectuadas hay varios datos que requieren ser destacados.

El primero y más significativo, es que el 100% de la muestra manifiesta haber desarrollado, en el presente o en el pasado, actividad jurídico - profesional al margen de la actividad docente e investigadora. Téngase en cuenta un dato de interés, 2/3 de los encuestados desarrollaron dicha actividad con anterioridad al inicio de la actividad docente e investigadora universitaria, lo que nos permite una correlación entre la actividad profesional y el acceso a la carrera universitaria.

El segundo, el claramente preocupante, y es el impacto de género que muestran los datos. Es cierto que la muestra es pequeña, pero describe tendencias en la composición de nuestros departamentos de forma fiel. De este modo, a pesar de que la mayoría del

de innovación y buenas prácticas docentes (actividad académica formativa de representación y participación y su naturaleza no laboral)”; en AA.VV., Gutiérrez Bengoechea, M. (Dir.); Gómez Salado, M.A (Coord.), *Innovación educativa en el marco de la Ciencias Sociales y Jurídicas*, Laborum, 2020, págs. 37-58.

profesorado encuestado es mujer (55,55%), representan el 75% del profesorado con contratos temporales de carácter laboral, y el 40% del profesorado funcionario con dedicación permanente. Además, se añaden otros datos relevantes, el 78,23% de las actividades profesionales han sido efectuadas por hombres, así como el 60% de los colegiados y el 100% de las personas responsables / coordinadoras / directoras de convenios OTRI.

El tercero, resulta destacado el papel que cumple la Oficina de Transferencia de Resultados de Investigación (OTRI) en el desarrollo de actividades profesionales socialmente útiles. Debe destacarse que la totalidad del profesorado ha participado en algún convenio OTRI, siendo un 44,44% persona responsable / coordinadora / directora de convenios OTRI. contrasta con los datos de colegiación. El 55,55% refiere no estar colegiado ni como abogado ni como graduado social y el 66,66% refiere no haber ejercido como abogado o graduado social en ningún momento de su carrera. Entre los que manifiestan estar colegiados, el 75% están colegiados como abogados y el 25% como graduados sociales, siendo además en un 60% hombres.

Cuando se diseñó la encuesta, se deseaba conocer el modo en que se vehiculaba la actividad profesional y el papel que jugaban agentes como la OTRI y los colegios profesionales. Es evidente que la OTRI juega un papel más destacado que los colegios profesionales. Y ello debe relacionarse con el tipo de actividades jurídico – profesionales que desarrolla el profesorado de nuestros departamentos.

En primer lugar, aparece como principal actividad profesional desarrollada la asesoría jurídica tanto a asociaciones sindicales o empresariales, como a empresas, actividades que han sido desarrolladas por un 55,55% de los encuestados. También debe destacarse las actividades de asesoramiento jurídico de Instituciones públicas nacionales, autonómicas, provinciales o municipales, (22,22%) y en especial el asesoramiento jurídico de la propia institución universitaria (33,33%), como actividades con resultados significativos, habiendo algunas otras con carácter más minoritario como desempeño de cargo público de acceso por concurso público en ámbito distinto al universitario, desempeño de cargo judicial o asesoramiento jurídico de Instituciones públicas internacionales (11,11%).

El cuarto, incorpora la propia valoración que han los encuestados de su actividad profesional y su eficacia en la práctica, recibiendo una nota de 4,33 sobre 5, siendo la

respuesta más común la que lo considera muy relevante. Ello tiene claras implicaciones, dado que podemos deducir el uso de la propia experiencia profesional en la docencia.

No cabe duda que no hay mejor ejemplo en la docencia que aquel que se deriva de la propia experiencia profesional del profesor. El profesorado incorpora elementos de su actividad profesional, pero lo que es más importante, transforma su docencia para fortalecer la dimensión práctica.

El profesorado de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de los departamentos de Málaga y Granada tienen experiencia profesional, incorporan dicha experiencia a su hacer docente y mantienen una actitud proactiva hacia la formación en competencias profesionales. La práctica profesional tiene la capacidad de transformar la actividad de las aulas.

5. El valor de la docencia del saber hacer

La formación de carácter profesional aparece como un elemento transversal de la docencia, con el objeto de preparar al alumnado a un mercado de trabajo en plena transformación. Si atendemos a la demanda de las empresas, en el conocimiento que las Universidades no son meras sucursales de recursos humanos de las mismas y que la enseñanza universitaria debe tener carácter holístico y humanista, en los procesos de selección, las empresas priorizan en un 89% la experiencia sobre los conocimientos²⁸. Ello implica que la docencia basada en el saber hacer es más valorada en el mercado de trabajo que la docencia del saber.

Desde un punto de vista epistemológico, tenemos dos vías fundamentales para el desarrollo de las competencias profesionales, las actividades prácticas de naturaleza simuladas en las aulas y la inmersión del estudiantado en contextos profesionales reales. Ambas son complementarias, importantes y necesarias. La primera reside sobre los hombros del profesorado, la segunda sobre el contexto profesional en el que se desarrolle la práctica o clínica jurídica.

Para una correcta actividad práctica en el aula, el profesorado debe contar con competencias profesionales. Si la tendencia contemporánea se focaliza en el saber hacer, el profesorado debe tener conocimiento real de ese saber hacer. Las experiencias

²⁸ Hays, *Guía del mercado laboral*, 2019. Disponible en: www.hays.es.

profesionales del profesorado constituyen un valor añadido. La propia naturaleza del fenómeno jurídico hace necesario que su docencia incorpore el contexto social en el que se produce. La formación de agentes jurídicos debe recaer sobre expertos en la materia, que conozcan profundamente los fundamentos teóricos, pero, sobre todo, que conozcan el modo en que las instituciones jurídicas funcionan en la realidad.

La docencia del derecho debe incorporar necesariamente la práctica, pero la docencia de la práctica demanda de competencias específicas. Especialmente porque la revolución tecnológica implica un nuevo sustrato subjetivo, tanto para el alumnado como para la sociedad. La docencia del Derecho basada en clases magistrales y memorística debe abrirse paso para permitir la docencia basada en la resolución y reflexión sobre conflictos jurídicos. La Universidad debe fomentar el crecimiento personal del estudiantado, pero ello no es una mera abstracción, desligada de sus demandas, deseos y necesidades, de este modo, este crecimiento personal queda ligado necesariamente al crecimiento profesional.

El objeto de las universidades es formar personas en primer lugar, pero para que desarrollen su acción vital en contextos profesionales, lo que hace que necesariamente se conjuguen fines humanistas de carácter general con fines profesionalistas con el objeto de servir al fortalecimiento de los valores democráticos que deben prevalecer en una sociedad.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Alonso García, M.^a N., Carrizo Aguado, D., “La enseñanza universitaria como canal de formación para los futuros profesionales: la aplicación práctica de la teoría jurídica”, *REJIE Nueva época*, núm. 27, 2022.

Armando Picón, G., González De Caballero, G.K., Paredes Sánchez, J.N., “Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia Covid-19”, *Revista Científica Internacional*, Vol VIII, núm. 1, 2021.

Armengot Vilaplana, A., “La metodología docente de la simulación de un proceso”, en AA. VV., Turull i Rubinat, M., Albertí Rovira, E. (coord.), *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro: Universidad de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE, 2016.

Carreras Manero, O.B., De Miguel Arias, S., “Participación del alumnado en el planteamiento de casos prácticos”, en AA.VV., Turull I Rubinat, M., Albertí Rovira, E. (coord.), *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro: Universidad de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE, 2016.

Coll, C., *Psicología y Curriculum*, Ed. Laia, 1998.

Díaz Pita, M. PÁG., “Los juicios simulados como técnica de aprendizaje colaborativo y de evaluación formativa”, en AA.VV., Turull I Rubinat, M., Albertí Rovira, E. (Coord.), *74 experiencias docentes del Grado en Derecho*, Octaedro: Universidad de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, ICE, 2016.

González Cobaleda, E., “Propuestas de innovación docente sobre competencias digitales en la asignatura de derecho del trabajo y de la actividad profesional en el grado de relaciones laborales y recursos humanos”, en AA.VV., Gutiérrez Bengoechea, M. (Dir.), Gómez Salado, M.A (Coord.), *Innovación educativa en el marco de la Ciencias Sociales y Jurídicas*, Laborum, 2020.

Guzmán Munita, M., “Sociedad y educación: La educación como fenómeno social”, *Foro Educativo*, núm.11, 2011.

Hays, *Guía del mercado laboral*, 2019. Disponible en: www.hays.es.

Ladrón de Guevara López de Arbina, E., “El pensamiento pedagógico de Miguel de Unamuno”, *Revista española de pedagogía*, núm. 220, 2001.

Morin, E., *La mente bien ordenada*, Barcelona Seix Barral, 2000.

Observatorio de Empleo, *Informe de inserción laboral de los egresados de la Universidad de Málaga del curso académico 2017-2018 a los tres años de egresar*, Centro de Investigación Social Aplicada, Servicio de Empleabilidad y Emprendimiento (CISA) de la Universidad de Málaga, 2022.

Ortega Lozano, PÁG.G., “Del aprendizaje "memorístico" a la adquisición de competencias profesionales fruto de las prácticas en entidades colaboradoras con el Grado de Derecho. Análisis desde una perspectiva de innovación y buenas prácticas docentes (actividad académica formativa de representación y participación y su naturaleza no laboral)”; en AA.VV., Gutiérrez Bengoechea, M. (Dir.); Gómez Salado, M.A (Coord.), *Innovación educativa en el marco de la Ciencias Sociales y Jurídicas*, Laborum, 2020.

Sánchez Ballesteros, V., “Experiencia de innovación docente universitaria en contextos jurídicos”, *Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, 2019.

Sebastián Castañares, L., López Jiménez, J.M., “Reflexiones sobre formación a distancia en el ámbito de la formación profesional y universitaria desde una perspectiva jurídica”, *REJIE Nueva época*, núm. 28, 2023.

Capítulo 3

El aprendizaje basado en proyectos (abp): análisis de su eficacia en el contexto jurídico-laboral universitario *

MARINA FERNÁNDEZ RAMÍREZ

Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Málaga

I. INTRODUCCIÓN

A través del tiempo se han propuesto y hoy se siguen creando e implementando numerosos métodos de enseñanza y aprendizaje, buscando que los estudiantes vayan más allá de la memorización de conceptos o teorías y puedan analizar e interpretar el mundo de forma crítica y responsable²⁹. Es más, durante décadas, muchos países han implementado la educación emprendedora, que, consiste en dotar al educando de una serie de capacidades y habilidades para hacer frente a las exigencias del mercado laboral actual.

El sistema educativo se vio en la necesidad de abordar nuevas metodologías centradas en el estudiante y aplicar estrategias de acción que permitiesen a los educandos obtener competencias relevantes para su futuro personal y profesional³⁰. Sobre todo hoy, esta necesidad tiene más vigencia que nunca teniendo en cuenta la fuerte irrupción de la tecnología y su incidencia en el ámbito del trabajo.

Existen evidencias en la investigación educativa de que la “enseñanza directa” o tradicional, aunque puede servir para enseñar reglas, procedimientos y habilidades básicas, tiene algunos problemas importantes que deberían servirnos para cuestionar su utilización como método fundamental de enseñanza si el objetivo es el desarrollo de determinadas competencias³¹.

²⁹ Vid. Trujillo Sáez, F., “Propuestas para una escuela en el siglo XXI”, *Educación Activa*, Ed. Catarata, 2012, pág. 31 y ss.

³⁰ Nieto Borbor, C. L., Martínez Suárez, P. C., “Caracterización del aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de competencias emprendedoras”, *Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*, Vol 6, núm. 3, 2021, DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3>; pág. 2483.

³¹ Moral Santaella, C., Aznar Díaz, I., e Hinojo Lucena, F. J., “Enseñanza directa con toda la clase”, en AA.VV., *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*, Madrid: Pirámide, 2010, págs. 207-225.

En esencia, el mayor reproche a la enseñanza tradicional se ha venido sustentando en la impartición de conocimientos puramente teóricos, excesivamente memorísticos y con escasa finalidad práctica; se espera que el alumno asimile unos contenidos que el docente posee sin cuestionarse su sentido, su valor o, incluso, su veracidad.

A mayor abundamiento, esta metodología dificulta la atención a la diversidad, la clave para buscar alternativas es que la contribución de la enseñanza al desarrollo de las competencias básicas a través de la instrucción directa es muy baja y está condicionada a experiencias complementarias o externas al proceso de aprendizaje en el aula.

De este modo, aproximar a los alumnos a nuevas formas de acceder y gestionar los conocimientos de una manera fácil, económica y eficaz; desarrollar nuevos modos de pensamiento, nuevas formas de apropiación y construcción del conocimiento, así como la formación en nuevas habilidades y destrezas, ha venido siendo un clamor de todos los foros educativos³².

La puesta en marcha en 2010 del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)³³ ha supuesto un fuerte cambio en la educación universitaria tradicional y un claro punto de inflexión al establecer otro modelo para la enseñanza. Ahora, el nuevo perfil académico está orientado a la adquisición del conocimiento y a la práctica profesional³⁴, para lo cual se invierte el rol del profesorado y del estudiante universitario, poniendo el foco en lo que hacen los estudiantes, en su aprendizaje activo.

El primer objetivo es, pues, la adquisición de competencias por los alumnos que pasan a ser protagonistas directos de su propio aprendizaje, con la finalidad de adquirir conocimientos que los capaciten para su futura actividad profesional, y donde el profesor universitario se convierte en el facilitador y responsable de ese aprendizaje³⁵.

³² Fernández Ramírez, M., “Clínica jurídica para la enseñanza universitaria del derecho laboral en despachos profesionales”, AA.VV., *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* / coord. por África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez, María del Mar Molero Jurado, José Jesús Gázquez Linares, María del Carmen Pérez Fuentes, 2023, pág. 645.

³³ La Declaración de Bolonia en 1999 inició un proceso de convergencia y de refuerzo de la enseñanza superior o universitaria en Europa, reestructurando el sistema universitario hasta lograr la compatibilidad entre diferentes países en 2010.

³⁴ Toledo Morales, P., Sánchez García, J. M., “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 22, 2018, pág. 472. DOI: 10.30827/profesorado.v22i2.7733.

³⁵ *Cfr.* Caballero, E., Briones, C., Flores, J., “El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase”, *Alteridad. Revista de Educación*, núm. 9, 2014, págs. 56-64. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4677/467746223006>.

Precisamente, es en este escenario donde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP, en adelante) ha ganado reconocimiento, como una metodología innovadora y efectiva para promover el compromiso y el aprendizaje significativo en los estudiantes. Aparece como una de las estrategias que tienen el propósito de guiar de forma constructiva un desarrollo grupal del conocimiento, a través de una interacción estructurada, orientada y formativa³⁶.

A grandes rasgos, podría decirse que el ABP es una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos), mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión). Es, pues, una estrategia de enseñanza en la que los estudiantes planifican, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicaciones en el mundo real y que va más allá de lo que sucede en las aulas universitarias.

Considerando que el aprendizaje es el objetivo de la práctica docente, la respuesta al ¿qué? mientras que la metodología responde al ¿cómo? el ABP constituye una estrategia didáctica que cada vez gana más adeptos entre el profesorado por su carácter integrador, motivador y, sobre todo, por el rendimiento de los aprendizajes. No se trata de algo novedoso, ni de un nuevo descubrimiento. De hecho, cualquier docente alguna vez ha desarrollado algún proyecto en su práctica; sin embargo, existen claves para el diseño y la implementación con anclaje curricular que facilitan la integración de esta metodología activa en cuanto al aprendizaje.

Por tanto, aunque la ABP es una herramienta que viene utilizándose hace mucho tiempo, merece especial interés utilizarlo en el contexto del EEES dado que permite introducir en el proceso, con relativa facilidad, el desarrollo de habilidades transversales tales como el trabajo en grupo, el aprendizaje cooperativo o la comunicación eficaz³⁷. De este modo, el ABP no sólo crea un compromiso de trabajo en el aula, sino que, también, prepara a los estudiantes para su futuro profesional.

³⁶ Cfr. Fajardo Pascagaza, E., Gil Bohorquez, B., De Caldas, F. J., “El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo”, *Amauta*, núm. 17, 2019, págs. 103-118. DOI: <https://doi.org/10.15648/am.33.2019.8>.

³⁷ Garrigós Sabaté, J., Valero García, M., “Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia”, *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, núm. 10, 2012, pág. 126.

Una sociedad en continuo cambio requiere educar desde la incertidumbre a través de la experiencia y construyendo conocimientos compartidos generados desde la interacción y fomentando la autonomía. Quizá aquí radica la *quid* de la cuestión. El aprendizaje relevante y sostenible se desarrolla mediante el intercambio cultural con la creación compartida de la cultura en múltiples direcciones, es decir, implementa una educación más activa centrada en el “saber hacer”.

Como se abordará *infra*, el ABP abre la Academia al entorno e incorpora materiales y fuentes de información diversas. Se trabaja con variados tipos de conocimiento y saberes. En la práctica, el alumnado aprende, hace y comunica proceso y producto y, además, atiende a la diversidad porque la integra desde una perspectiva cultural pero también personal.

Precisamente, una de las dificultades con las que se encuentra el alumnado en la metodología tradicional (con una estructura vertical) es la necesidad de relacionar entre sí conceptos de asignaturas distintas, así como poner en práctica lo aprendido. En este sentido, el ABP aporta una nueva perspectiva que facilita que las asignaturas dejen de ser compartimentos estancos y se interrelacionen a través de conceptos comunes, en un modelo más horizontal y que se apliquen los conocimientos a través de la práctica, transformándose en un aprendizaje significativo³⁸.

Por ello, frente a la “enseñanza directa”, que limita el contacto del estudiante con la realidad a través del profesorado y del libro de texto, en el ABP el aprendizaje resulta de la interacción de los estudiantes y entre ellos, con otros agentes educativos internos y externos, fuera y dentro del aula.

Permite, de un lado, el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo que se pueden identificar en el aula mediante la organización y el trabajo por grupos. De otro, que los estudiantes reconozcan lo diferentes que somos los seres humanos, de modo que cada sujeto, de acuerdo con su propia meta u objetivo común, en pro de resolver un problema, trabaje de forma colaborativa durante todo el proceso³⁹.

³⁸ Cfr. Rekalde Rodríguez, I.; García Vílchez, J., “El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío”, *Innovación educativa*, núm. 25, 2015, pp. 219-234.

³⁹ García Martínez, S., Estrada Tejedor, R., Macarulla, A. M., Hernández Franco, V., Cuadros Margarit, J., Pérez Avellán, E. Mª., *Aprendizaje basado en proyectos*, Colección Cuadernos de pedagogía ignaciana universitaria, Madrid, 2022, pág 8.

El ABP favorece la elección e implicación de los estudiantes, facilita el empoderamiento de los mismos y, finalmente, los hace protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Pero quizá, lo más importante es la socialización⁴⁰, algo que en una metodología más directa no se trabaja y que, a todas luces, resulta necesario potenciar desde la escuela.

El desarrollo de un proyecto permite, además, una socialización especialmente rica porque comporta movimientos no sólo en el aula, sino hacia dentro (participaciones de agentes expertos o de las propias familias) y hacia fuera de la misma (dirigido a la comunidad a lo que está fuera del centro mediante la propia difusión).

Todo lo expuesto conduce a que el ABP haya ido ganando reconocimiento hasta convertirse en una de las metodologías más utilizadas en los actuales sistemas educativos, para quienes han dado el paso hacia esa forma de entender la educación y la docencia que conlleva la construcción del conocimiento a través de la interacción con la realidad.

En consecuencia, la finalidad de este trabajo es demostrar la posibilidad de obtener mayor rendimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos/as universitarios, poniendo en práctica un ABPÁG. Asimismo, pretendemos desvelar los retos por los que atraviesa el profesorado universitario que plantea la docencia a través de proyectos para que, desde su análisis y comprensión, se establezcan líneas de reflexión que les ayuden a mejorar su práctica docente.

Con este fin, y partiendo de una descripción de los elementos basilaes que son necesarios a la hora de construir un ABP, hemos pasado a analizar la metodología del ABPÁG. Hemos considerado conveniente, también, abordar la implementación de esta estrategia, deteniéndonos, principalmente, en sus diferentes fases. Por último, hemos procedido a revisar las características que posee esta herramienta docente para su aplicación práctica en el ámbito universitario, de modo que nos permita conocer mejor los beneficios, limitaciones y estrategias a seguir.

⁴⁰ Vid. Abad Jaramillo, C. G., Rodríguez Quiñonez, V. M., “Aprendizaje basado en problemas. Estrategia didáctica para fortalecer las habilidades sociales en estudiantes”, *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, Vol. 7, Nº. 2, 2022, pp. 400-416.

II. ANATOMÍA METODOLÓGICA DEL ABP

No se puede establecer que unas metodologías sean mejores que otras, pero sí se puede afirmar que para la consecución de objetivos de orden superior (como el desarrollo del pensamiento crítico o el aprendizaje autónomo) resultan más eficaces y adecuados los métodos centrados en los estudiantes que implican su mayor participación. Se trata de metodologías en las que la responsabilidad del aprendizaje depende de su actividad, implicación y compromiso, generan aprendizajes más profundos, significativos y duraderos y además facilitan la transferencia del conocimiento.

En este sentido, el ABP es una estrategia metodológica de diseño y programación que implementa un conjunto de tareas basadas en la resolución de preguntas o problemas (retos), mediante un proceso de investigación o creación por parte del alumnado que trabaja de manera relativamente autónoma y con un alto nivel de implicación y cooperación y que culmina con un producto final presentado ante los demás (difusión).

La metodología llevada a cabo pretende que el alumno relacione los contenidos conceptuales vistos en clase con la realidad del mundo que le rodea, y sobre todo con su futuro profesional, siendo así el estudiante el protagonista de su aprendizaje y el docente el guía del mismo, eje fundamental de la filosofía que subyace al EEES.

Una sociedad en continuo cambio requiere educar desde la incertidumbre a través de la experiencia y construyendo conocimientos compartidos generados desde la interacción y fomentando la autonomía. Quizá aquí radica la clave. El aprendizaje relevante y sostenible se desarrolla mediante el intercambio cultural con la creación compartida de la cultura en múltiples direcciones implementar una educación más activa centrada en “saber hacer”.

Para evaluar los logros obtenidos en el proceso de aprendizaje del alumnado, es aconsejable utilizar dos instrumentos, uno destinado a comprobar la evolución de la voluntad de trabajo de los estudiantes reflexionando ellos mismos sobre su desempeño en el grupo y sobre el de sus iguales, y otro centrado en valorar el nivel de satisfacción del alumnado con la metodología⁴¹.

⁴¹ Fernández Cabezas, M., “Aprendizaje Basado en Proyectos en el Ámbito Universitario: Una Experiencia de Innovación Metodológica”, en *Educación. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, núm 2, 2017, pp. 269-278.

Si la realidad es compleja, no podemos pretender aprender a base de simplificaciones. Los proyectos permiten que los estudiantes se acerquen al currículo con sentido y significado. Se ejerce la democracia porque se entiende la enseñanza como diálogo. Los proyectos permiten que los docentes promuevan el desarrollo competencial del alumnado y su propia capacitación profesional.

El ABP abre la Academia al entorno e incorpora materiales y fuentes de información diversos. Se trabaja con variados tipos de conocimiento y saberes. En la práctica, el alumnado aprende, hace y comunica proceso y producto, y además, atiende a la diversidad porque la integra desde una perspectiva cultural pero también personal.

Por parte de la doctrina se considera que nuestras energías deben centrarse en el desarrollo de tres capacidades o competencias. Tres capacidades relacionadas con tres mentes que merecen ser prioritarias para nuestros ciudadanos/as del presente y futuro⁴²:

- *La mente científica y artística*: desarrollando la capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa el conocimiento. En la escuela no sólo debemos cubrir el contenido curricular, darlo a conocer sino ayudar a los que aprenden a que utilicen el conocimiento de manera reflexiva y productiva.

El alumnado se enfrenta a un problema real, plantea un reto codiseña el plan, lo ejecuta y obtiene un producto. En el proceso, el que aprende ha integrado sus conocimientos y ha adquirido otros a través de la gestión de información, que convierte en conocimiento cuando la utiliza.

- *La mente ética y solidaria*: se trabaja mediante el desarrollo de la capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos. A nadie se le escapa que el ser humano es necesariamente un ser social. Esto ha alcanzado dimensiones impensables con la era digital, donde además la interacción social se produce con múltiples culturas, ideologías, religiones, lenguas, identidades, intereses y expectativas. Además la interacción social estaba condicionada al tiempo y el espacio, la revolución de la información se ha llevado por delante estas variables. En este sentido, el ABP permite entrenar habilidades relacionadas con el respeto a la discrepancia, a trabajar en equipo, a asumir que los hechos individuales pueden tener consecuencias colectivas. En definitiva, nos permite entrenar a los estudiantes para la realidad interconectada.

⁴² Pérez Gómez, Á. I., *Educarse en la era digital*, Morata, Madrid, 2012, pp. 1-316.

- *La mente personal*: se debe trabajar la capacidad para pensar, vivir y actuar con autonomía, es decir, la construcción del propio proyecto vital. Y en este sentido, el ámbito educativo debe ayudar a “que cada individuo transite desde su personalidad heredada, a través de la personalidad aprendida, hacia una personalidad elegida”⁴³ y eso supone aprender y desaprender y poner en juego ideas, argumentos y prejuicios.

Pues bien, el ABP constituye una estrategia que permite todos estos procesos y que acompaña a los estudiantes en la consecución de un plan elegido. Se trata de conseguir sujetos sociales y no objetos sociales.

Frente a la enseñanza tradicional o también denominada de las tres “p”: presentación, práctica y prueba, el ABP fomenta⁴⁴ buscar, elegir, discutir, aplicar, corregir, ensayar. Pasamos del “aprender es memorizar” al “aprender es hacer”. Con lo cual, trasitaríamos de un aprendizaje memorístico de corta duración, reiterativo y acrítico, a un aprendizaje activo y compartido donde el estudiante atiende a procesos cognitivos de rango superior, además de una alta contribución a un aprendizaje competencial.

III. IMPLEMENTACIÓN DE UN ABP

Como ya hemos apuntado *supra*, el ABP es una metodología de las llamadas “learn by doing” (aprender haciendo), pero si profundizamos un poco, no se trata solamente de aprender haciendo sino que, a esto, hay que sumar que se debe pensar en lo que hemos hecho. Y si añadimos, además, la segunda parte, el “hacer”, pero como un acto de crear, la metodología del ABP alcanza unos niveles de profundidad en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje muy altos⁴⁵.

Sin embargo, con este potencial, también tenemos que guardar especial cuidado cuando empecemos a trabajar con el ABP porque, aunque sea con la mejor intención, podemos cometer algunos errores que nos lleven a que nuestra experiencia y, peor todavía, la de nuestros alumnos, no sea la mejor, sea frustrante y no consigamos los objetivos que nos habíamos propuestos.

⁴³ *Ibidem*, pág. 139 y ss.

⁴⁴ Trujillo Sáez, F., *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*, Catarata, Barcelona, 2012.

⁴⁵ Cfr. Martí, J., Heinrich, M., Rojas, M. A., Hernández, A., “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente”, *Revista Universidad EAFIT*, vol. 46, núm. 158, 2010, pp. 11–21. (<https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>).

Sobre esta premisa, estimamos que existen una serie de pasos básicos que hay que dar para por construir un correcto ABP desde el principio y sin perjuicio de que, posteriormente, se añadan otras variables que pudieran enriquecer el proyecto. A continuación, exploraremos las siete fases para la implementación del trabajo por proyectos⁴⁶ y, asimismo, cómo estas etapas se pueden adaptar y potenciar mediante el uso de las herramientas tecnológicas.

1. Fase de activación

Es el arranque del proyecto. Para poner al alumnado en situación y activar sus conocimientos previos, el profesor preparará un evento inicial, en el que explicará el escenario, es decir, el contexto en el que se va a desarrollar dicho proyecto.

Se debe identificar un problema, mediante un vídeo, o plantear una pregunta desafiante vinculada a una noticia de actualidad en un periódico digital, una fotografía, etc. Para ello, se puede utilizar la herramienta de comunicación y colaboración Microsoft Teams de modo que los estudiantes y el profesor puedan discutir y proponer problemas o preguntas. Se puede crear un canal específico para esta fase y utilizar la función de chat y videoconferencia para intercambiar ideas y establecer objetivos. E, inmediatamente después, se lanza la pregunta guía, el reto. Se diseñan acciones que consigan que el alumnado se involucre y sienta que decide su aprendizaje.

Seguidamente, el profesor explica qué productos tienen que elaborar y qué aprendizajes se espera que logren en ese proceso y en la elaboración de esos productos.

Esta fase de lanzamiento finaliza con la planificación, por una lado, de las tareas a desarrollar y, por otro, de los hitos o momentos en que se deben ir presentando los entregables o productos intermedios con los que el docente hará el seguimiento.

La principal virtud del ABP es que es una estrategia de enseñanza basada en la experiencia y en la acción, cuyo principal rasgo es que no se ensaya, se actúa; no se entrena, se juega. Es ahí, cuando enfrentas al sujeto directamente a la acción, cuando pones a prueba las competencias. Pero para eso resulta imprescindible captar la voluntad

⁴⁶ Larmer, J. y Mergendoller, J. R., “Seven essentials for project-based learning”, *educational leadership*, 2010, pp. 34-37.

del alumnado, la intención. En definitiva, la fase de activación puede tener dos momentos: el de la motivación y el de la intención.

La motivación consiste en diseñar una sesión (o más si es necesario) para crear el escenario que sea capaz de captar la curiosidad del alumnado, que active la emoción, el cuerpo, la relación y la razón. Las cuatro patas que van a sostener la acción durante todo el proceso de aprendizaje.

Para ello, los docentes necesitan observar al alumnado y conocer sus intereses y la verdadera fórmula reside en conseguir conectar esos intereses con los contenidos del área o materia para que se produzca el aprendizaje. Y el aprendizaje se produce cuando conseguimos convertir la información en conocimiento, como fórmula para crear algo nuevo.

2. Fase de investigación

Para comenzar esta fase, es preciso que el alumnado sea consciente de lo que sabe y de lo que necesita saber, para planificar luego cómo averiguarlo. En este punto hemos de decir que es importante que el profesor se asegure de que su alumnado sabe realizar esas búsquedas.

Durante esta etapa, puedes utilizar diversas herramientas tecnológicas. Kaltura puede ser útil para compartir videos educativos o tutoriales relacionados con la pregunta desafiante. También puedes utilizar Microsoft Teams para crear un espacio virtual donde los estudiantes puedan investigar, recopilar información y compartir recursos de manera colaborativa.

Los alumnos no solo buscarán en Internet, sino que también recurrirán, entre otras, a fuentes orales, realizando entrevistas y grabándolas con el móvil, o a fuentes directas, haciendo trabajo de campo y haciendo fotografías o grabando vídeos, etc. Los documentos elaborados o recogidos (grabaciones, textos...) pueden compartirlo, de forma organizada. Durante toda la investigación, el alumnado tendrá que trabajar en equipo, comunicarse y colaborar. El entorno, la comunidad, archivos, familias, etc., constituyen una fuente de información viva.

3. Autenticidad

Para proporcionar a los estudiantes proyectos auténticos, puedes utilizar Kaltura para crear videos o presentaciones que simulen contextos del mundo real.

Además, Microsoft Teams ofrece la función de “Crear salas en Teams” donde los estudiantes pueden trabajar en grupos pequeños y utilizar la pizarra virtual para realizar actividades prácticas relacionadas con el proyecto.

Dado que la voz y elección del alumno es esencial, Microsoft Teams ofrece varias herramientas para que los estudiantes expresen sus ideas y elecciones. Pueden utilizar la función de chat para participar en discusiones grupales, compartir archivos y presentaciones utilizando la función de “Compartir pantalla” y “Compartir PowerPoint en Teams”, y utilizar la función de “Encuestas en Microsoft 365” o formularios para recopilar opiniones y preferencias de los estudiantes.

4. Fase de reflexión

En esta fase, se puede utilizar Microsoft Teams para fomentar la reflexión de los estudiantes. Crear Canales en Teams o espacio dedicado a la reflexión donde los estudiantes y el profesor puedan compartir pensamientos, ideas y preguntas sobre el proceso de aprendizaje.

También pueden utilizar la función de comentarios en documentos compartidos a través de Teams para proporcionar retroalimentación y reflexionar sobre el progreso individual y grupal.

5. Fase de realización o desarrollo del proyecto

Ahora, se trata de aplicar todo lo aprendido para elaborar el producto. Hemos de tener en cuenta que, en un proyecto, no solo se adquieren aprendizajes de una disciplina, sino también a elaborar productos reales. Para ello, se utilizarán aplicaciones o software específicos, en función del proyecto de que se trate.

En esta fase, podemos contar con expertos, que orienten y den consejos. Ningún producto nos va a quedar bien a la primera, de la misma forma que ocurre en el mundo real. Esto nos permite identificar las debilidades y fortalezas del primer producto y dar

oportunidades de mejora, contribuyendo al desarrollo de la capacidad de superación y de la constancia.

6. Fase crítica y de revisión

Aquí podemos utilizar Microsoft Teams para facilitar la retroalimentación continua y constructiva. Los estudiantes pueden utilizar la función de comentarios en documentos compartidos o la pizarra virtual para proporcionar comentarios sobre el trabajo de sus compañeros.

También pueden utilizar herramientas como Microsoft Whiteboard para realizar revisiones en tiempo real y colaborar en la mejora de los proyectos.

7. Presentación o difusión del proyecto y sus resultados

Una vez que los estudiantes hayan finalizado su proyecto, pueden utilizar la función de presentación o videoconferencia de Microsoft Teams para comunicar su producto final a una audiencia. Pueden compartir sus presentaciones o videos a través de Kaltura para que estén disponibles de manera pública o privada, según corresponda.

Mejorado el producto con las aportaciones de los demás, es hora de presentarlo ante una audiencia externa y hacerlo público; esto da sentido real al proceso y aumenta el compromiso del alumnado con la tarea y con la calidad del resultado.

La presentación puede acompañarse con apoyo audiovisual, de modo que conviene grabarla, para poder difundirla también en la página web del centro, en la web institucional, o en una red segura.

En definitiva, el ABP como modelo metodológico para una educación activa que supone saber hacer y para ello el alumnado debe buscar, comparar, elegir, explicar, evaluar, etc encuentra en el currículo de todas las materias incontables aprendizajes que nos permiten buscar en una fuente próxima y viva.

IV. APLICACIÓN PRÁCTICA DEL ABP EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

En el escenario hasta ahora descrito, la necesidad de apostar por una enseñanza basada en el aprendizaje activo de los estudiantes, no solo es obvia , sino que, incluso, ha

inspirado algunas directrices de carácter pedagógico que responden ampliamente a esta necesidad⁴⁷.

Siendo esto importante en cualquier ámbito educativo, en el actual contexto universitario, tanto por las nuevas y variadas competencias que se desean favorecer en los alumnos, como por el necesario enfoque centrado en el aprendizaje activo, el ABP representa una estrategia eficaz y flexible que busca transferir el aprendizaje a situaciones reales y que, a partir de lo que hacen los estudiantes, puede mejorar la calidad de su aprendizaje en aspectos muy diversos.

A mayor abundamiento, para la impartición universitaria del Derecho del Trabajo, dada la importantísima dimensión técnica que conlleva tal disciplina, esta nueva estrategia de innovación educativa es clave. No en vano, si el ejercicio memorístico es necesario porque construye la *forma mentis* de los juristas⁴⁸, el enfoque práctico de su enseñanza se hace igualmente ineludible.

Pero es que, además, la responsabilidad social de estos profesionales les impone el deber ético de acercar sus conocimientos teóricos a problemas reales y, de esta manera, la responsabilidad de ofrecer soluciones reales absolutamente inescindibles de la *praxis* jurídica. Y tampoco podemos olvidar que a esta complejidad, se suma la irrupción de la tecnología con todo lo que ello implica en cuanto a la exigencia de nuevos conocimientos⁴⁹.

En consecuencia, la Universidad, como propiciadora de la formación integral, aprueba y apoya la creación de los semilleros de investigación⁵⁰ como respuesta a una búsqueda de avances científicos y tecnológicos que permitan la transformación social. Así como, también, en pro del desarrollo de las diferentes dimensiones del ser humano y de su satisfacción tanto intelectual, como personal y grupal⁵¹.

⁴⁷ Cfr. “Principios psicológicos de una enseñanza centrada en el aprendizaje” propuestos por la American Psychological Association (APA). (Disponibles en: <http://www.apa.org/ed/lcp2/lcp14html>).

⁴⁸ Díez Picazo, L. M., “Sobre la enseñanza del Derecho en España. Un alegato”, *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 22, 2022, pág. 470.

⁴⁹ Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. A., Hernández, A., “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente”, 2010, *op. cit.*, pág. 11.

⁵⁰ Mújica Rodríguez, A. M., “Aprendizaje por proyectos: Una vía al fortalecimiento de los semilleros de investigación”, *Docencia Universitaria*, Vol. 13, 2012. (<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/3268/3478>).

⁵¹ Fernández Cabezas, M., “Aprendizaje Basado en Proyectos en el Ámbito Universitario: Una Experiencia de Innovación Metodológica”, en *Educación. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, núm. 2, 2017, pág. 269-278. (Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349853220027> García Martínez).

Ahora bien, al tratarse de una metodología de enseñanza innovadora que no cuenta con numerosos ejemplos y modelos, siempre existe la posibilidad de conflictos dentro del propio ámbito docente, resultado de la resistencia al cambio. De hecho, entre las dificultades más destacadas a las que se enfrentan los profesores a la hora de impartir este tipo de enseñanza, se encuentran: el miedo a no utilizar la metodología adecuada, el riesgo de perder el control de la dinámica de la clase y la percepción de falta de preparación por parte de los estudiantes⁵².

Existen otras dificultades, como que el ABP requiere una intensificación del ritmo de trabajo y, por lo tanto, de una sensación de inseguridad y de una aparente imposibilidad para abordar todos los contenidos⁵³. El tratamiento de los contenidos es menos sistemático ya que el objetivo de las clases está puesto en la resolución de problemas y desarrollo de habilidades de pensamiento. Por otra parte, no todos los aprendizajes pueden darse bajo la metodología del ABPÁG.

Asimismo, el rol del profesor es determinante y no basta con que el docente tenga conocimientos sobre la asignatura que imparte, sino que es necesario equilibrar sus nociones sobre la materia con destrezas y habilidades que ayuden a los alumnos a aprender desde la práctica⁵⁴. Mientras que otra limitación es que, para su correcta implementación, se requiere un equipamiento físico y tecnológico como soporte del que no siempre se dispone.

Con todo, y aunque el ABP es difícil de aplicar en Educación Superior, los resultados obtenidos ponen de manifiesto las ventajas que ofrece este tipo de metodología y el alto nivel de satisfacción de los estudiantes participantes. Ha ofrecido interacciones óptimas entre profesores y estudiantes, y se ha creado un ambiente positivo de aprendizaje en el

⁵² Sobre este particular, vid. Prieto Navarro, L., “Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas”, *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, núm. 64, 2006, pág. 179.

⁵³ López Del Pino, F, Grisolia Santos, J. M., Gil Alberiche, P. C., “El Aprendizaje basado en Proyectos en la Universidad ventajas y barreras para el profesorado del Grado en Turismo de la ULPGC”, AA.VV., *IV Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC: InnoEduca TIC*, celebradas en Las Palmas de Gran Canaria, 16 y 17 de noviembre de 2017 / Carlos Manuel Travieso González (ed. lit.), David Sánchez Rodríguez (ed. lit.), Jesús Bernardino Alonso Hernández (ed. lit.), Antonio Gabriel Ravelo García (ed. lit.), José Miguel Canino Rodríguez (ed. lit.), Santiago Tomás Pérez Suárez (ed. lit.), 2017, pág. 279.

⁵⁴ Prieto Navarro, L., “Aprendizaje activo en el aula universitaria...”, *op. cit.*, 2006, pág. 173-196.

aula facilitando la comunicación y permitiendo un mejor proceso de enseñanza/aprendizaje⁵⁵.

En concreto, el ABP sumado al aprendizaje colaborativo⁵⁶, permite que los estudiantes logren generar y ejecutar propuestas de trabajo dirigidas a la resolución de problemas, atendiendo a los principios éticos y compromiso social propios de su disciplina y fortalece el proceso de investigación formativa de los semilleros⁵⁷.

Su importancia es fundamental puesto que permite un aprendizaje significativo, una construcción y reconstrucción del conocimiento, buscar solución a los problemas sociales, del entorno y los inherentes a su profesión. Dado que su enfoque de realización es a través de un ambiente tecnificado⁵⁸, con la aplicación del ABP se motiva a los jóvenes a aprender en un sentido amplio (académico y tecnológico), pues les permite seleccionar temas que les interesan y que serán determinantes en sus itinerarios profesionales, canalizando ese aprendizaje por medios digitales.

Toda vez que su creación y repercusión no sólo dependen del docente, sino del estudiante, quien es realmente el eje principal de los semilleros, de su motivación y dedicación, es necesario construir una pedagogía y organización de éstos, a partir del análisis de su situación actual, propiciando así la entrada de nuevos estudiantes a los semilleros e incentivando a los ya integrados a continuar vinculados más allá del pregrado.

V. BIBLIOGRAFIA CITADA

Abad Jaramillo, C. G., Rodríguez Quiñonez, V. M., “Aprendizaje basado en problemas. Estrategia didáctica para fortalecer las habilidades sociales en estudiantes”, *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, Vol. 7, núm. 2, 2022.

⁵⁵ Vid. Toledo Morales, P., Sánchez García, J. M., “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 22, 2018, pp. 471-491. (Doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7733).

⁵⁶ Unicef, Proyectos Planea, *Aprendizaje basado en proyectos. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*. (<https://www.unicef.org/argentina/media/7771/file>).

⁵⁷ Mújica Rodríguez, A. M., “Aprendizaje por proyectos: Una vía al fortalecimiento de los semilleros de investigación”, *op. cit.*, 2012, pág. 209.

⁵⁸ PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2012), *Educarse en la era digital*, *op. cit.*, pág. 45 y ss.

Caballero, E., Briones, C., Flores, J., “El aprendizaje basado en proyectos y la autoeficacia de los/las profesores/as en la formulación de un plan de clase”, *Alteridad. Revista de Educación*, núm. 9, 2014. (Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4677/467746223006>).

Díez Picazo, L. M., “Sobre la enseñanza del Derecho en España. Un alegato”, *Eunomía: Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 22, 2022.

Fajardo Pascagaza, E., Gil Bohorquez, B., De Caldas, F. J., “El aprendizaje basado en proyectos y su relación con el desarrollo de competencias asociadas al trabajo colaborativo”, Universidad Militar-Universidad Santo Tomas, 2019.(Ejemplar dedicado a: Amauta); *Amauta*, 17(33). (<https://doi.org/10.15648/am.33.2019.8>).

Fernández Cabezas, M., “Aprendizaje Basado en Proyectos en el Ámbito Universitario: Una Experiencia de Innovación Metodológica”, en *Educación. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, núm. 2, 2017. (Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349853220027GARCÍAMAR_TÍNEZ).

Fernández Ramírez, M., “Clínica jurídica para la enseñanza universitaria del derecho laboral en despachos profesionales”, AA.VV., *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior* / coord. por África Martos Martínez, María del Mar Simón Márquez, María del Mar Molero Jurado, José Jesús Gázquez Linares, María del Carmen Pérez Fuentes, 2022.

García Martínez, S., Estrada Tejedor R., Macarulla, A. M., Hernández Franco, V. (ed. lit.), Cuadros Margarit, J. (ed. lit.), Pérez Avellán, E. M^a., *Aprendizaje basado en proyectos*, Edita Universidad Pontificia, Comillas, 2022.

Garrigós Sabaté, J., Valero García, M., “Hablando sobre Aprendizaje Basado en Proyectos con Júlia”, *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, núm. 10, 2012. Recuperado de <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/484>.

Larmer, J., y Mergendoller, J. R., “Seven essentials for project-based learning”, *Educational leadership*, núm 68, 2010.

López Del Pino, F, Grisolia Santos, J. M., Gil Alberiche, PÁG. C., “El Aprendizaje basado en Proyectos en la Universidad ventajas y barreras para el profesorado del Grado

en Turismo de la ULPGC”, AA.VV., *IV Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC: InnoEduca TIC*, celebradas en Las Palmas de Gran Canaria, 16 y 17 de noviembre de 2017 / Carlos Manuel Travieso González (ed. lit.), David Sánchez Rodríguez (ed. lit.), Jesús Bernardino Alonso Hernández (ed. lit.), Antonio Gabriel Ravelo García (ed. lit.), José Miguel Canino Rodríguez (ed. lit.), Santiago Tomás Pérez Suárez (ed. lit.), 2017.

Martí, J., Heydrich, M., Rojas, M. A., Hernández, A., “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente”, *Revista Universidad EAFIT*, vol. 46, núm. 158, 2010. (<https://www.redalyc.org/pdf/215/21520993002.pdf>).

Moral Santaella, C., Aznar Díaz, I., e Hinojo Lucena, F. J., “Enseñanza directa con toda la clase”, en AA.VV., *Didáctica: Teoría y práctica de la enseñanza*, Pirámide, Madrid, 2010.

Mújica Rodríguez, A. M., “Aprendizaje por proyectos: Una vía al fortalecimiento de los semilleros de investigación”, *Docencia Universitaria*, Vol. 13, 2012. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/3268/3478>.

Nieto Borbor, C. L., Martínez Suárez, PÁG. C., “Caracterización del aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de competencias emprendedoras”, *Polo del Conocimiento, Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*, Vol. 6, No 3, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3>.

Pérez Gómez, Á. I., *Educarse en la era digital*, Morata, Madrid, 2012.

Prieto Navarro, L., “Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas”, *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64, 2006.

Rekalde Rodríguez, I.; García Vilches, J., “El Aprendizaje Basado en Proyectos: un constante desafío”, *Innovación educativa*, N° 25, 2015. (Ejemplar dedicado a: Os Institutos de Ciencias da Educação).

Toledo Morales, PÁG., Sánchez García, J. M., “Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22, 2018. (Doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7733).

Trujillo Sáez, F., *Propuestas para una escuela en el siglo XXI (Educación Activa)*, Barcelona, Catarata, 2012.

Unicef, Proyectos Planea, *Aprendizaje basado en proyectos. Enfoque general de la propuesta y orientaciones para el diseño colaborativo de proyectos*, 2020. (<https://www.unicef.org/argentina/media/7771/file>).

Capítulo 4

Una metodología docente integradora del componente práctico en la enseñanza teórica del Derecho⁵⁹

POMPEYO GABRIEL ORTEGA LOZANO

Profesor Titular

Universidad de Granada

SARA GUINDO MORALES

Profesora Contratada Doctora Indefinida

Universidad de Granada

I. PREFACIO: SOBRE LA ADQUISICIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN EL ALUMNADO DE LA FACULTAD DE DERECHO

Tras varios cursos académicos de experiencia docente con los alumnos del Grado en Derecho, nuestra percepción –salvo mejor criterio– es que son alumnos curiosos necesitados de un empuje que les haga abordar la realidad desde una aproximación jurídica: para ello, se requiere de problemas actuales y casos reales. Por eso llegamos a la conclusión de que, a través de los métodos docentes que se plantean a continuación, se proporcionan mejores resultados que aquellos que puedan obtenerse sólo con el aprendizaje exclusivo de las clases magistrales. Nos reiteramos en nuestra idea: no pretendemos eliminar las clases magistrales, sino ejecutar esas clases magistrales a la práctica jurídica a través de la resolución de los denominados estudios de casos. Planteamos así una metodología docente basada en la teoría y práctica (acompañada de la práctica judicial y de resolución de casos prácticos reales), planteándonos el futuro de la normativa laboral y, por supuesto, a través de la recomendación de otro tipo de recursos

⁵⁹ Fruto de los siguientes Proyecto de Innovación Docente:

a) Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga titulado “*Integración del componente práctico en la enseñanza del Derecho, mediante la creación de una clínica jurídica conformada por profesores universitarios en despachos profesionales*”.

b) Proyecto de Innovación Docente Avanzado y Coordinado de la Universidad de Granada: “*Tecnología y transferencia del conocimiento en la docencia del sector legal: la adquisición de competencias profesionales mediante un enfoque transversal y multidisciplinar*”.

culturales (películas, libros, canciones, etcétera) para una mayor captación del interés del alumnado. Aspiramos así a desarrollar parte del temario de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social para la titulación académica del Grado en Derecho, adaptándonos perfectamente a los retos originados tras la implantación del crédito ECTS.

II. LA PROPUESTA DE UNA METODOLOGÍA DOCENTE PRÁCTICA Y TEÓRICA

Para comprender bien la presentación del tema es importante referirnos a la metodología utilizada para el desarrollo de algunas partes de la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social (por cuestiones lógicas de tiempo no puede realizarse con todo el temario).

En primer lugar, desarrollaremos la temática a través de la lección magistral. Este tipo de sesiones son esenciales para introducir contenidos desde una perspectiva, eminentemente, teórica. Si bien, no se limita aquí a trasladar contenidos de la materia, sino que, en todo momento, se interpela a los alumnos sobre cuestiones actuales y controvertidas. Para el desarrollo del temario se trabaja sobre la base de la guía docente, en donde de una manera clara se indican cuáles son los puntos a desarrollar, y, sobre todo, con el sustento principal del manual de Derecho del Trabajo –recomendado en la bibliografía de la guía docente⁶⁰, así como algunas bases de datos, legislación y materiales en donde podrán encontrar la información desarrollada de la manera que creemos más conveniente. De este modo, se pretende facilitar el trabajo autónomo del alumno⁶¹.

⁶⁰ Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Moreno Vida, M^a. N. y Vila Tierno, F., *Manual de Derecho del Trabajo*, Granada, Comares, 2023. Otras referencias bibliográficas de absoluto interés: Monereo Pérez, J. L. (Dir.) *et al*, *Manual de derecho procesal laboral: teoría y práctica*, Madrid, Tecnos, 2020. Monereo Pérez, J. L. (Dir.) *et al*, *Manual de derecho administrativo laboral*, Madrid, Tecnos, 2016. Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Quesada Segura, R., Moreno Vida, M^a. N., Márquez Prieto, A. y Maldonado Molina, J. A., *Manual de seguridad social*, Madrid, Tecnos, 2023. Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C. y Moreno Vida, M^a. N., *Manual de derecho sindical*, Granada, Comares, 2017. Monereo Pérez, J. L., Moreno Vida, M^a. N., Maldonado Molina, J. A. y González de Patto, R. M^a., *Manual de derecho de la dependencia*, Madrid, Tecnos, 2014. Maldonado Molina, J. A., *Materiales docentes de gerontología y protección de los mayores*, Madrid, Dykinson, 2018.

⁶¹ Moya Amador, R., Serrano Falcón, C. y Tomás Jiménez, N., “Realidad jurídico-laboral en el aula: guías de trabajo autónomo con medios audiovisuales”, en *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, núm. extra 3, 2011 (Ejemplar dedicado a: Aprendizaje, innovación y competitividad), págs. 273-277.

En segundo lugar, después de haber explicado mediante lección magistral el temario, se facilitará a los estudiantes una serie de casos prácticos que deberán realizar en el aula o de forma autónoma, teniendo en cuenta que los hechos que describimos son adaptaciones de casos prácticos reales (por ello, es recomendable que utilicen bases de datos jurisprudenciales con las que resolver las cuestiones que se les puedan plantear). Es por ello que el alumnado debe poseer una continua actualización doctrinal y jurisprudencial sobre la temática desarrollada (algo esencial en el ámbito de las asignaturas jurídico-laborales); por supuesto, se habrá incidido en la lección magistral sobre las últimas referencias y avances de la norma laboral. Se suele advertir al alumnado que no deben tener temor al error, pues son cuestiones dudosas, zonas grises del Derecho del Trabajo, las cuáles, son planteadas con la intención de que sepan desarrollar la competencia de la interpretación jurisprudencial de la normativa, siendo lo más importante fundamentar jurídicamente la postura que defiendan en la respuesta dada en su práctica.

En tercer lugar, llega la última fase del proceso metodológico empleado: la intervención y participación oral del alumnado. Personalmente tenemos preferencia a que cada alumno intervenga de manera individual aportando las conclusiones jurídicas –a través de un resumen ejecutivo– de la defensa que sustenta.

Esta combinación de enseñanzas teóricas necesarias con el desarrollo de casos reales y problemas prácticos a veces se han visto combinados con otro tipo de metodologías didácticas basadas, por ejemplo, en el análisis de noticias laborales recientes⁶² (salario mínimo interprofesional, ERTES, despidos colectivos, sanciones disciplinarias, etcétera), aprendizaje del Derecho del Trabajo a través del cine⁶³ o de la pintura⁶⁴, o, incluso, simulación de juicios reales⁶⁵.

⁶² Cristóbal Roncero, R., “Últimas novedades normativas en materia Laboral y de Seguridad Social”, en *Revista española de derecho del trabajo*, núm. 251, 2022, págs. 221-242.

⁶³ Luján Alcaraz, J. J. y Arias Domínguez, Á. (Coords.) *et al*, *El derecho del trabajo en el cine*, Murcia, Laborum, 2015.

⁶⁴ Sempere Navarro, A. V., García Rodríguez, B., Hierro Hierro, F. J. y Rubio Sánchez, F. (Coords.) *et al*, *Una mirada laboralista a la pintura del Prado*, Madrid, BOE, 2020.

⁶⁵ López Insua, B. M., “Gamificación y simulación de casos reales en las enseñanzas del doble grado de Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración”, en Gutiérrez Bengoechea, M. (Dir.), Gómez Salado, M. Á. y Avellaneda Menchón, J. (Coords.) *et al*, *Una propuesta de acción docente en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, Murcia, Laborum, 2020, pp. 79-102. López Insua, B. M., “Metodología de la investigación y técnicas interpretativas en derecho de la Seguridad Social”, en Barrios Daudor, G. L. y

III. LAS NOTAS CARACTERIZADORAS DEL TRABAJO ASALARIADO

Por cuestiones lógicas de espacio vamos a centrarnos, *grosso modo*, en las características de la relación laboral, por supuesto, haciendo referencia en todo momento a las “zonas grises” de la situación actual a través de la doctrina jurisprudencial y refiriéndonos a los casos prácticos que los alumnos tendrán que resolver (en esa mezcla de metodologías que utilizamos y a la que ya nos hemos referido). En definitiva, tratamos de desarrollar un tema clásico y transcendental en el Derecho del Trabajo –las características de la relación laboral y el ámbito de aplicación del Estatuto de los Trabajadores–, pero con una vertiente moderna y de avance tecnológico –bastante interesante para el alumno como nos muestra la experiencia desarrollada hasta el momento–.

Al hilo de lo anterior, la relación jurídico-laboral es aquella relación jurídica específica “acotada” y regulada por el Derecho del Trabajo al servicio de sus propios fines. La tarea de delimitar subjetivamente el ámbito de aplicación de tal ordenamiento corresponde, en consecuencia, al legislador. A éste (y con el único límite –poco efectivo– del concepto constitucional y ahora también del concepto comunitario de persona trabajadora), corresponde fijar los criterios en virtud de los cuales decidir la inclusión en, o la exclusión del, otrora “manto protector” del Derecho del Trabajo⁶⁶.

El artículo 1.1 ET establece las características del trabajo asalariado regulado por el Derecho Laboral al establecer lo siguiente⁶⁷: “*esta ley será de aplicación a los trabajadores que voluntariamente presten sus servicios retribuidos por cuenta ajena y dentro del ámbito de organización y dirección de otra persona, física o jurídica, denominada empleador o empresario*”. De esta definición se desprenden las cuatro notas que caracterizan al trabajo asalariado: a) Voluntariedad; b) Ajenidad; c) Dependencia o subordinación; d) Retribución.

Rodríguez Iniеста, G. (Dirs.) *et al*, *Derecho vivo de la Seguridad Social*, Murcia, Laborum, 2020, págs. 139-156.

⁶⁶ Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Moreno Vida, M^a. N. y Vila Tierno, F., *Manual de Derecho del Trabajo*, Granada, Comares, 2023.

⁶⁷ Márquez Prieto, A., “Naturaleza jurídica y social del trabajo asalariado”, en Monereo Pérez, J. L. y Márquez Prieto, A. (Dirs) *et al*, *La política y el derecho del empleo en la nueva sociedad del trabajo: Liber amicorum en honor de la profesora Rosa Quesada Segura*, Sevilla, CARL (Junta de Andalucía), 2016, pág. 176-186. Márquez Prieto, A., “El régimen jurídico de las relaciones laborales en los grupos de empresa”, en Alemán Paez, F. (Dir.) *et al*, *Materiales didácticos del derecho del trabajo y políticas sociolaborales* [adaptado al EEES y al examen nacional de acceso a la abogacía], Madrid, Tecnos, 2018, págs. 726-727.

La voluntariedad, la ajenidad, la dependencia o subordinación y la retribución económica son notas que plantean con frecuencia problemas de interpretación y aplicación por lo que para su comprensión se requiere el apoyo de la jurisprudencia⁶⁸. Para una idea inicial la jurisprudencia establece lo siguiente: *“en esta definición legal del trabajo asalariado se comprende tanto el trabajo manual como el trabajo intelectual, tanto los obreros como los empleados. Dentro de ella tienen cabida, además, muy diferentes niveles de cualificación profesional (titulados y no titulados), especialistas y no cualificados, y muy distintas funciones o categoría (directivos, técnicos, administrativos, oficiales, encargados, ayudantes, peones, etcétera)”*. Veamos las notas definidoras de la relación laboral⁶⁹:

- Voluntariedad

La voluntariedad es la realización del trabajo en régimen de libertad. Solo podrá ser trabajador asalariado quien realice su actividad de forma libre: es decir, con su consentimiento. Trabajador asalariado es el que presta servicios mediante un acuerdo con otra persona. Este acuerdo recibe el nombre de “contrato de trabajo” que nace de la concurrencia de voluntades entre quien ofrece (empresario) y quien demanda empleo (trabajador), sin perjuicio de que pueda concertarse de forma expresa o de forma tácita.

De acuerdo con la definición de voluntariedad no se considera trabajo asalariado: actividades con carácter forzoso u obligatorio; imposición de otra persona; por exigencia legal (miembro de mesa electoral). En todas estas actividades forzosas falta la nota de voluntariedad por lo que se excluye de la legislación laboral. Como conclusión, el trabajador asalariado presta sus servicios dotados de personalidad y voluntad propia y autónoma.

Por otro lado, no se trata de entrar en la polémica de si el trabajo se realiza por “necesidad” o por “voluntad”: solo de resaltar que el tipo de trabajo que regula el Derecho del Trabajo es el que se realiza por una persona libre (aun cuando el trabajo, sociológicamente, es necesario para sobrevivir). Quien trabaja para otro lo hace dotado de personalidad y voluntad propia y autónoma.

⁶⁸ Si la relación laboral no reúne alguna de estas características, no entrará dentro del concepto de Trabajo que regula el Derecho del Trabajo.

⁶⁹ Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Moreno Vida, M^a. N. y Vila Tierno, F., *Manual de Derecho del Trabajo*, Granada, Comares, 2023.

- Ajenidad

La nota característica de la ajenidad marca la diferencia entre el trabajo asalariado y el trabajo por cuenta propia. Es trabajo por cuenta propia el que realiza un empresario individual que desarrolla por sí mismo su actividad (por ejemplo, un autónomo). Es trabajo por cuenta ajena el trabajo proletario (vende su esfuerzo a cambio de un salario), el trabajo obrero, o, en definitiva, el trabajo asalariado. Es decir, el que realiza el trabajo por cuenta ajena, no puede ser nunca propietario de la obra llevada a cabo, que, además, en algunos casos realiza solo una actividad (fragmentada) dentro de un proceso complejo de producción. Existen diferentes teorías respecto de la ajenidad (de conformidad con la doctrina jurisprudencial del Tribunal Supremo):

a) Ajenidad en los frutos: los frutos o beneficios patrimoniales son entregados por parte del trabajador al empresario. En otros términos: se transmiten los frutos de quien realiza el trabajo a quien recibe la prestación de servicios (a quien paga por ese trabajo).

b) Ajenidad en los riesgos: el trabajador no participa en los beneficios o pérdidas económicas de la explotación. En otros términos, si el negocio tiene pérdidas económicas, el trabajador recibirá su sueldo sin participar de las pérdidas; y si el negocio va excesivamente bien, el trabajador va a recibir el salario estipulado (independientemente de que el empresario pueda estar amasando una fortuna consecuencia del trabajo del asalariado). Además, la clientela no es del trabajador sino del empresario.

c) Ajenidad en la organización: el trabajador no es titular de los medios de producción, ni participa en la organización ni dirección de la empresa. En otros términos, los materiales o medios de trabajo han de ser aportados por la empresa y no por el trabajador; además, el trabajador acata órdenes (no da órdenes sobre la organización o dirección de la empresa).

d) Ajenidad en el mercado: el producto del trabajo no pasa del trabajador directamente al mercado sino a través de la interposición del empresario. Por tanto, el trabajador es ajeno al comportamiento y al conocimiento del mercado: solo ejerce una determinada actividad sin tener conocimiento del funcionamiento del mercado.

Algunos de los indicios más importantes respecto a la característica de la “ajenidad” a los que se refieren los tribunales son los siguientes⁷⁰:

⁷⁰ STS 10 de julio de 2007 [RJ 2007, 7296].

“Tanto la dependencia como la ajenidad son conceptos de un nivel de abstracción bastante elevado, que se pueden manifestar de distinta manera según las actividades y los modos de producción, y que además, aunque sus contornos no coincidan exactamente, guardan entre sí una estrecha relación; de ahí que en la resolución de los casos litigiosos se recurra con frecuencia para la identificación de estas notas del contrato de trabajo a un conjunto de indicios o hechos indiciarios de una y otra; estos indicios son unas veces comunes a la generalidad de las actividades o trabajos y otras veces específicos de ciertas actividades laborales o profesionales”.

“(…) indicios comunes de la nota de ajenidad son, entre otros, la entrega o puesta a disposición del empresario por parte del trabajador de los productos elaborados o de los servicios realizados [podríamos encajarlo en la ajenidad en los frutos: es decir, el empleado pone a disposición del empresario el trabajo que ha realizado]⁷¹, la adopción por parte del empresario –y no del trabajador– de las decisiones concernientes a las relaciones de mercado o de las relaciones con el público, como fijación de precios o tarifas, selección de clientela, indicación de personas a atender [podríamos encajarlo en la ajenidad en la organización y en la ajenidad en el mercado: en efecto, el trabajador no pone precios ni selecciona a la clientela, solo presta su trabajo bajo la subordinación del empresario y por cuenta ajena]⁷², el carácter fijo o periódico de la remuneración del trabajo [si la remuneración es mensual es un indicio importante de que es trabajo asalariado; si la remuneración es, por ejemplo, por servicio realizado –por tanto, periódico– es un indicio de que el trabajo no es por cuenta ajena]⁷³, y el cálculo de la retribución o de los principales conceptos de la misma con arreglo a un criterio que guarde una cierta proporción con la actividad prestada, sin el riesgo y sin el lucro especial que caracterizan a la actividad del empresario o al ejercicio libre de las profesiones [podríamos encajarlo en la ajenidad en los riesgos: por ejemplo, si me retribuyen de manera mensual por las horas trabajadas y por el mismo importe, el trabajo es por cuenta ajena: por cada hora trabajada 100€; pero si me remuneran por servicios realizados (por ejemplo, una demanda 2000€, unas conclusiones, 1000€, una contestación a una demanda 1600€, etcétera) no será trabajo por cuenta ajena será más bien trabajo autónomo aunque económicamente dependa de otro que es el empresario]^{74”.}

⁷¹ STS 31 de marzo de 1997 [RJ 1997, 3578].

⁷² STS 15 de abril de 1990 [RJ 1990, 3060] y STS 29 de diciembre de 1999 [RJ 2000, 1427].

⁷³ STS 20 de septiembre de 1995 [RJ 1995, 6784].

⁷⁴ STS 23 de octubre de 1989 [RJ 1989, 7310].

Por tanto, son indicios para saber si se reúnen o no las notas de ajenidad los siguientes: cuando el trabajador entrega el producto al empresario; cuando el empresario es quien toma las decisiones y no el trabajador (el empresario pone el precio del producto o selecciona a los clientes); cuando el sueldo es mensual; cuando el sueldo guarda proporción todos los meses (se cobra por los mismos conceptos; lo que no quiere decir que el sueldo sea similar cada mes, sino que se cobra la misma cantidad por los mismos conceptos).

- Subordinación o dependencia funcional

El trabajo realizado por cuenta ajena ha de serlo también bajo la dependencia del trabajador respecto del empleador o empresario. Dependencia o subordinación significan que el trabajador queda sometido, en la realización de su trabajo, al cumplimiento de las instrucciones o directrices emanadas del empleador. No tienen la condición de trabajadores asalariados los trabajadores autónomos⁷⁵; esto es, quienes realizan su trabajo con autonomía e independencia de criterio (aunque económicamente dependan de otro). El trabajo dependiente se opondría, pues, al trabajo autónomo.

La subordinación o dependencia jurídica se resume en la atribución al empleador de un poder jurídico sobre la actividad (conducta) del trabajador para alcanzar el fin fijado por el propietario de los medios de producción.

La subordinación o dependencia jurídica, en todo caso, es un concepto graduable que muestra distinta intensidad según la cualificación del trabajador, la organización del trabajo, los medios técnicos o el lugar o modo de la prestación de servicios. Lo que quiere decir que la dependencia también es un concepto de un nivel de abstracción bastante elevado siendo el juzgador quien deberá de decidir al respecto.

Algunos de los indicios más importantes respecto a la característica de la “dependencia o subordinación” a los que se refieren los tribunales son los siguientes⁷⁶:

“Los indicios comunes de dependencia más habituales en la doctrina jurisprudencial son seguramente la asistencia al centro de trabajo del empleador o al lugar de trabajo designado por éste y el sometimiento a horario [no obstante, téngase en cuenta el

⁷⁵ Monereo Pérez, J. L., López Insua, B. M. y Guindo Morales, S., *La protección socio-laboral de los trabajadores autónomos: entre derecho normal y derecho de la emergencia*, Murcia, Laborum, 2021.

⁷⁶ STS 10 de julio de 2007 [RJ 2007, 7296].

teletrabajo y trabajo a distancia]; *también se utilizan como hechos indiciarios de dependencia, entre otros, el desempeño personal del trabajo*⁷⁷, *compatible en determinados servicios con un régimen excepcional de suplencias o sustituciones*⁷⁸, *la inserción del trabajador en la organización de trabajo del empleador o empresario, que se encarga de programar su actividad*⁷⁹, y, *reverso del anterior, la ausencia de organización empresarial propia del trabajador*” [es decir, si el empresario es quien se encarga de organizar la actividad del trabajador, obviamente, existe dependencia: se depende del empresario].

Por tanto, son indicios para saber si se reúnen las notas de dependencia: cuando el trabajador acude al centro de trabajo diariamente o con asiduidad; cuando posee un lugar físico de trabajo en la empresa; cuando está sometido a un horario estricto; cuando el trabajador se inserta en la organización de trabajo del empresario; cuando el trabajador posee un programa de actividades designadas por el empresario.

En cambio, pueden ser indicios de autonomía en el trabajo (lo que excluye a la dependencia y, por ende, el trabajo asalariado), según la jurisprudencia: la aportación por el trabajador de los medios o útiles del trabajo (es decir, cuando es el propio trabajador quien aporta los instrumentos o herramientas para desarrollar su actividad); el grado de independencia en la realización del trabajo (es decir, no recibe órdenes de nadie, sino que desarrolla su trabajo como él cree conveniente); la existencia de licencia fiscal o el alta en el Régimen especial de trabajadores autónomos de la seguridad social (absolutamente desmontable con la prueba).

No obstante, ningún indicio es determinante por sí solo, por lo que la jurisprudencia debe realizar una valoración global de las circunstancias concurrentes. Al final es el juzgador quién deberá decidir en base a unos indicios.

- Retribución

El trabajo asalariado se contrata o realiza con ánimo de lucro para obtener a cambio una contraprestación económica. Significa que no se realiza ese trabajo a título gratuito. El carácter económico de la actividad laboral sirve para distinguirla de otras actividades humanas, que, formal y sustancialmente, pueden ser idénticas, pero que no se realizan

⁷⁷ STS 23 de octubre de 1989 [RJ 1989, 7310].

⁷⁸ STS 20 de septiembre de 1995 [RJ 1995, 6784].

⁷⁹ STS 8 de octubre de 1992 [RJ 1992, 7622] y STS 22 de abril de 1996 [RJ 1996, 3334].

para obtener de ellas utilidad económica⁸⁰. Por ello, no son asalariados los trabajos que se realizan por razones de amistad, buena vecindad o benevolencia, ni tampoco los que sólo conllevan becas o ayudas para gastos.

La contraprestación económica del trabajo asalariado es conocida como salario, sueldo, retribución o remuneración. El salario se caracteriza por las notas de periodicidad (mensualmente) en su devengo y uniformidad en su importe (normalmente misma –o parecida– cantidad por sus conceptos), que la distinguen de los ingresos que pueden proporcionar los trabajos de carácter autónomo o independiente. Por tanto, el sueldo es periódico (normalmente mensual) y también uniforme (es decir, salario similar, aunque con variaciones por horas extras, complementos, turnos, etcétera).

La forma de la contraprestación puede ser un buen indicio para distinguir entre trabajo asalariado y el que no lo es. De un estudio profundo de la jurisprudencia podemos deducir el siguiente planteamiento sobre los indicios que pueden dar lugar a resolver la problemática sobre el trabajo asalariado o no en relación a la retribución.

Por ejemplo, la retribución fija y periódica (salario propiamente dicho: jornal, sueldo, mensualidad) es indicio de trabajo asalariado, mientras que la retribución por acto o servicio (frecuente en profesionales libres o colaboraciones eventuales), la retribución por iguala, estipendio o canon periódico (propia de médicos y otros profesionales libres), o la compensación en función de los beneficios de la sociedad (que en principio sería lo propio de un socio o partícipe) son indicios de trabajo por cuenta propia o trabajo no dependiente; ahora bien, el simple hecho de tener una participación en los beneficios no es suficiente para negar, por sí solo, el carácter laboral del vínculo, ni tampoco el hecho de cobrar por pieza, acto o unidad de trabajo, pues lo decisivo es que el trabajo se preste en condiciones de ajenidad y dependencia.

En suma, es indicio que sí reúne la característica de retribución –por tanto, sí es trabajo por cuenta ajena–: la retribución fija y periódica. Sin embargo, no es indicio de la característica de retribución –por tanto, es retribución por cuenta propia o trabajo independiente (por lo que no es retribución por cuenta ajena)–: la retribución por acto o servicio; la retribución por iguala, estipendio o canon periódico; o compensación en función de los beneficios de la sociedad.

⁸⁰ El artículo 1.3.d) ET dispone: “*se excluyen del ámbito regulado por esta ley: los trabajos realizados a título de amistad, benevolencia o buena vecindad*”.

Vistas las características, leamos detenidamente el artículo 1 ET (ámbito de aplicación): “*esta ley será de aplicación a los trabajadores que voluntariamente (1º características: voluntariedad) presten sus servicios retribuidos (4º característica: retribución o carácter económico) por cuenta ajena (2º característica: ajenidad) y dentro del ámbito de organización y dirección de otra persona (3º característica: dependencia o subordinación), física o jurídica, denominada empleador o empresario*”.

IV. UNA METODOLOGÍA DOCENTE COMPLEMENTARIA: LA INTEGRACIÓN DEL COMPONENTE PRÁCTICO EN LA ENSEÑANZA TEÓRICA DEL DERECHO

Entendiendo la innovación docente como la incorporación sistemática y planificada de prácticas transformadoras, orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje⁸¹, continuamos desarrollando esta metodología a través de la resolución de casos prácticos reales que se plantean en los tribunales mediante la interpretación de las normas, especialmente, las que afectan al Derecho Laboral (como el Estatuto de los Trabajadores, la Ley Reguladora de la Jurisdicción Social y los convenios colectivos). Pero el conocimiento de las normas ya no es suficiente para cualquier jurista que se precie: hay que conocer la jurisprudencia y los casos prácticos que han creado doctrina. Esta es la mayor carencia que hemos localizado en el Grado en Derecho: no se trata de memorizar unos conocimientos que cualquiera puede consultar en la propia ley o textos, sin hacer hincapié en la importancia de la jurisprudencia y de los casos relevantes que han creado doctrina.

⁸¹ Algunas referencias interesantes en: Guindo Morales, S., “El derecho del trabajo y de la seguridad social a través de la música como innovador método docente”, en AA. VV., *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, Dykinson, 2022, pp. 739-756. Guindo Morales, S., “Las “soft skills” y las “hard skills” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas”, en AA. VV., *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, Dykinson, 2022, pp. 757-766. Guindo Morales, S., “Metodología de la enseñanza del despido a los estudiantes de Derecho desde el enfoque del fomento del pensamiento jurídico--crítico y práctico”, en Rodríguez Egío, M^a. M., Ortiz González-Conde, F. M. y Megías Bas, A., *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Tirant lo Blanch, 2022. Guindo Morales, S., “El lenguaje literario como innovadora metodología docente del derecho del trabajo y de la seguridad social”, en Guindo Morales, S. y Ortega Lozano, P. G., *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho social*, Granada, Comares, 2022, pp. 5-28. Ortega, Lozano, P. G., “La adquisición de competencias profesionales a través del debate jurídico en la carrera de derecho: tecnología, innovación docente y prácticas externas en las universidades públicas”, en Guindo Morales, S. y Ortega Lozano, P. G., *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho social*, Granada, Comares, 2022, págs. 113-159.

La mejora del proceso de enseñanza lo haremos a través de los llamados “*clinics*”⁸² que se realizarán a través de una especie de “seminarios prácticos” en horario de clase. Para el desarrollo de estos “*clinics*”, también tendremos que hacernos valer de las clases que se irán desarrollando en la asignatura de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social del Grado en Derecho. Además, en esta metodología no podía faltar la tecnología⁸³, pues cualquier abogado y despacho jurídico que se precie posee una serie de programas informáticos con los que desarrollar el ejercicio profesional de la abogacía responsable (es obvio que hay una verdadera revolución tecnológica en el ámbito del derecho). Programas informáticos como “*Aranzadi Instituciones*”, “*La Ley*”, “*Jurimetría*”, “*El Derecho*”, “*Smarteca*”, “*Tirant online*”, “*Vlex*”, normalmente suscritos por las universidades y a los que se puede acceder mediante conexión VPN, tanto por alumnos, como PAS y PDI. Programas que permiten desarrollar el ejercicio práctico de la abogacía cuando se tiene conocimiento de los mismos y se saben utilizar. Suscripciones y licencias a los citados programas tecnológicos del derecho –de cuantía económica elevada y que vienen asumiendo las respectivas universidades– que no son utilizados correctamente por alumnos (algunos no saben ni de su existencia).

Cualquier profesor con vocación disfruta y se ilusiona con la divulgación y la transferencia de conocimientos a los alumnos, así como de sus experiencias prácticas. Pero más se disfruta si se alcanza el objetivo: ver como los alumnos se han comportado en la situación de enseñanza-aprendizaje adquiriendo los conocimientos que se han transferido. En definitiva, es lo que se conoce como la fundamentación psicopedagógica, probablemente, uno de los elementos más importante para el profesor. Este proceso de enseñanza-aprendizaje lo desarrollaremos desde una perspectiva eminentemente jurídico-práctica. Al hilo de lo anterior, el proceso de aprendizaje será el siguiente:

Primero. Lección magistral. Lo primero será referirnos, en la lección magistral a impartir por el profesor, no solo al contenido docente de conformidad con la guía docente, sino también a sentencias reales y sus indicios, lo que ha permitido la creación de doctrina jurisprudencial aplicable a los supuestos que vamos a plantear. En este sentido, para la

⁸² Procedimiento de aprendizaje derivado del derecho anglosajón.

⁸³ Vila Tierno, F., “Utilización de herramientas informáticas para el uso de la profesión en Ciencia Jurídicas: El caso concreto del sistema LexNET”, en AA. VV., *Innovación docente en ciencias sociales y jurídicas: El reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades*, Murcia, Laborum, 2019, pp. 137-152. Vila Tierno, F., “Una propuesta real de innovación docente: las lagunas formativas en materia de competencias en NNTT y herramientas telemáticas de uso procesal”, en Gómez Salado, M. Á. y Gutiérrez Bengoechea, M. (Dirs.) *et al*, *Nuevas necesidades docentes en las enseñanzas jurídicas*, Murcia, Laborum, 2019, págs. 29-48.

adquisición del conocimiento necesario para el estudio de estas figuras jurídicas, se debe impartir la correspondiente clase magistral en la que se indica el contenido necesario (no extenso) y el planteamiento de los hechos probados del caso práctico real. De la experiencia como docentes deducimos que cuando se trata de analizar casos de empresas reales, el interés del alumnado es muy superior; por tanto, solemos traer casos verdaderos al aula.

Segundo. Elección del caso práctico. En segundo lugar, no es suficiente la elección de cualquier caso práctico que se pueda plantear al alumnado, sino que tiene que ser un caso práctico amplio y genérico (no tan particular, pues romperíamos el método docente; se trata de analizar –aunque sea de manera breve– las cuestiones teóricas que se enumeran en la guía docente) que permita su aplicación genérica en la materia para la resolución de los problemas planteados y que posibilite una interpretación amplia de la propia normativa aplicable al caso. Afortunadamente, hay bastantes casos prácticos que asumen dicha posición en materias tales como: despidos colectivos, huelgas, poderes empresariales, grupos de empresas, finalización del contrato de trabajo, períodos de consulta, negociaciones colectivas, sucesión de plantillas, modificaciones sustanciales de las condiciones de trabajo, movilidad geográfica, prevención de riesgos laborales, entre otros muchos más supuestos. En estas líneas que escribimos nosotros traeremos a colación el análisis de los indicios que van a marcar la existencia o no de una relación laboral: voluntariedad, ajenidad, dependencia o subordinación y retribución económica. Pero, lógicamente, teniendo en cuenta que se puede transportar a muchas de las figuras jurídicas de nuestra rama.

Tercero. “Case method”. En tercer lugar, utilizaremos el “*case method*” para plantear ese necesario diálogo socrático entre el profesor y el alumno para desentrañar las reglas que se desprenden de cada decisión judicial. Aquí intentaremos potenciar la capacidad de análisis, en vez de la absorción de conocimientos (método memorístico), sabiendo responder así a un mercado jurídico que, en la actualidad, pide evitar conflictos más que ganar pleitos⁸⁴.

⁸⁴ Almendros González, M. Á., “Incorporación de metodologías de aprendizaje activas en la experiencia docente jurídico-social: el “aprendizaje por proyectos y estudio de casos””, en Díaz Aznarte, M. T. (Dir.), Granados Romera, M. I. (Dir) y Aboussi, M. (Coord) *et al*, *Prácticas de innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas*, Granada, Comares, 2014, págs. 48-54.

Cuarto. Lagunas a resolver. En cuarto lugar, desarrollada la negociación para evitar el conflicto, siempre surgirán lagunas de la relación jurídica y comercial que deberán ser “solucionadas” por los abogados (en este caso, alumnos) con el mayor detalle posible, siendo las leyes y el principio de buena fe los que tendrán mucho que decir y aportar en caso de existencia de conflicto.

Quinto. Conflicto jurídico a resolver. En quinto lugar, una vez que se han desarrollado capacidades y habilidades adquiridas en las fases previas de este proceso, iremos al conflicto, situándonos ya en vía de tribunales.

Sexto. Material a entregar por el alumno. Hagamos un inciso para reiterar que este método es complementario (no sustitutivo) de la clase magistral. Evidentemente, dependiendo de la materia a impartir, pueden existir modificaciones respecto al material (producto) que los alumnos deben entregar al profesor: unas veces puede consistir en responder, a través de un razonamiento jurídico, a las cuestiones que se plantean; y, otras veces, –depende de la materia que se esté impartiendo–, los alumnos tendrán que desarrollarse hábilmente planteando demandas y contestaciones a las demandas, conclusiones, celebración de vista oral (por lo que también serán preparados en retórica) y posibles recursos a interponer.

Conclusión. Este es el proceso psicopedagógico de enseñanza-aprendizaje. Pero no es un proceso fácil, porque para llegar a la solución correcta, los alumnos tendrán que tener un conocimiento teórico suficiente (por tanto, habrán tenido que estudiar la materia), utilizar los programas informáticos necesarios para su preparación y búsqueda de jurisprudencia (deberán saber utilizar la tecnología del derecho y se darán cuenta de que, en algunas ocasiones, la solución es diferente a la que se podía intuir de la lectura de la norma), así como analizar los posibles modelos de demandas y recursos existentes (desde los programas o las plataformas informáticas del derecho tendrán que descargar modelos y saber rellenarlos y manejarlos: tribunal competente; suplico; petitum; hechos descritos; fundamentación jurídica; etcétera). Reitero, a través de los programas tecnológicos jurídicos a los que las universidades están suscritas. Por último, los alumnos tendrán que prepararse, o bien la exposición de la práctica, o bien el “juicio”⁸⁵, todo lo anterior con una adecuada retórica que tendrán que exponer en el caso de “autos”: retórica (o el arte

⁸⁵ Cristóbal Roncero, R., “RD 418/2014, de 6 de junio, por el que se modifica el procedimiento de tramitación de las reclamaciones al Estado por salarios de tramitación en juicios de despido (BOE 18-6-2014)”, *Revista española de derecho del trabajo*, núm. 167, 2014, págs. 195-199.

de hablar en público) que tendremos que trabajar y desarrollar específicamente con el alumnado, pues somos conscientes de que para nuestros jóvenes alumnos no es nada fácil hablar en público.

V. PRIMERA PRÁCTICA PLANTEADA EN LA METODOLOGÍA DOCENTE

DESCRITA: ¿EXISTE UNA RELACIÓN LABORAL?

1. Planteamiento de la práctica

¿Es un empleo regulado por el Derecho Laboral? ¿Entraría dentro del ámbito de aplicación del ET? Para ello analice cada una de las características del trabajo asalariado de los siguientes hechos. Fundamente jurídicamente sus respuestas⁸⁶.

Contexto. Debe determinarse la calificación jurídica que corresponde a una determinada relación de servicios entre una compañía de seguros del ramo de siniestros de vehículos y un perito tasador que realiza por encargo de aquélla informes técnicos sobre daños en automóviles siniestrados.

Matiz previo. Las opciones de calificación en estos supuestos litigiosos suelen ser dos: o bien arrendamiento civil de servicios o bien contrato de trabajo. El trabajo de valoración de daños de los peritos tasadores de seguros puede realizarse tanto en régimen laboral – contrato de trabajo– como en régimen de ejercicio libre de la profesión –arrendamiento de servicios–; o, desde la perspectiva de las compañías aseguradoras, la tasación pericial de daños puede llevarse a cabo con recursos personales propios, o mediante encargo a peritos colaboradores externos o a sociedades de peritación, correspondiendo la elección entre una y otra posibilidad a las compañías y a los peritos tasadores, en uso de la libertad de empresa y de la libertad profesional, respectivamente. En caso de considerarse arrendamiento de servicios, su regulación normativa se localiza en el artículo 1544 del Código Civil (CC) y artículos 1583 a 1587 CC; si la relación de servicios reúne las características especiales del contrato de trabajo nos encontraremos dentro del ámbito de aplicación del artículo 1.1 del Estatuto de los Trabajadores.

Hechos. Los hechos que deben tenerse en cuenta para resolver la cuestión práctica ponen de relieve el siguiente contexto:

⁸⁶ Referencias extraídas de Aranzadi digital, pero con modificaciones adaptadas al temario a desarrollar. Sentencia del Tribunal Supremo (Sala de lo Social, Sección 1ª) de fecha 9 de julio de 2013 [RJ\2013\6572].

- 1) Que el trabajador no parece estar ajustado por un sueldo, sino que remite “facturas” por los servicios prestados a la empresa demandada (Peritaciones S.L.);
- 2) Que sus servicios de peritación se ofrecen y se prestan también a otras empresas aseguradoras;
- 3) Que las facturas por los servicios prestados son remitidas por el trabajador a la empresa demandada no en su condición de trabajador, sino en su condición de “administrador” de una sociedad por acciones;
- 4) Que las cantidades facturadas a la empresa han variado notablemente de un año a otro (no hay facturación en 2023, la facturación de 2022 no llega a cuatro mil euros, y las de 2021 y 2020 superan los setenta mil euros);
- 5) Que las cantidades facturadas por la empresa a otras compañías de seguros son elevadas (más de ciento setenta mil euros en el primer semestre de 2023 y casi ciento treinta mil euros en 2022);
- 6) Que el trabajo del empleado ha sido objeto de control a posteriori por parte de la compañía aseguradora demandada como resultado del cual se ha dado por terminada la relación de servicios por deficiente actuación y praxis pericial;
- 7) Los trabajos de la compañía aseguradora demandada son realizados a cambio de una contraprestación económica por cada prestación de servicios;
- 8) Los medios materiales de trabajo (cámara fotográfica, ordenador, etcétera) son de la compañía aseguradora demandada;
- 9) La compañía demandada cuenta en su plantilla con peritos asalariados en régimen laboral, a los que provee de todos los materiales, y que, a diferencia del actor, tienen un sitio físico en la compañía;
- 10) El actor puede rechazar cualquier peritación a diferencia de los peritos contratados laboralmente;
- 11) El actor no ha acreditado que la compañía le hubiera otorgado ningún tipo de vacaciones, vacaciones que, en cambio, sí se solicitaban por los peritos contratados laboralmente;
- 12) Los informes sobre siniestros son enviados por el actor en modelo propio de la compañía para adecuar las peritaciones al sistema informático de aquélla;

13) La compañía de seguros ha establecido un procedimiento de control de calidad de los peritos colaboradores externos;

14) La propia compañía da instrucciones sobre presentación de minutas de honorarios, sobre la forma de actuación en determinadas peritaciones y sobre despacho de las mismas;

15) La entidad demandada ha remitido a los peritos colaboradores, entre ellos el actor, informes de costes medios y de evolución de resultados de su labor;

16) Se abona a cada tasación cerrada un importe fijo en concepto de fotografías.

2. Respuesta de la práctica

Para llegar a una respuesta congruente y fundamentada en derecho hemos de analizar cada una de las características de la relación laboral.

a) Voluntariedad. ¿Es voluntario? Obviamente sí lo es. No se dice lo contrario. Se deduce que es un trabajo voluntario más cuando lo que se solicita por el actor en la demanda es el reconocimiento de una relación laboral.

b) Ajenidad. ¿Existe ajenidad? Parece ser que no. No es un trabajo por cuenta ajena. Ha prestado sus servicios bajo su propia organización de trabajo. Sin embargo, existen indicios a favor de la laboralidad de la relación; un ejemplo se localiza en el hecho de que los “*medios materiales*” de trabajo (cámara fotográfica, ordenador, etcétera) son de la propia empresa. Pero, por otro lado, también localizamos indicios de no existencia de ajenidad, por ejemplo, en el siguiente párrafo: “*la compañía demandada cuenta en su plantilla con “peritos asalariados de régimen laboral”, y que, a diferencia del actor, “tienen un sitio físico en la compañía”.*”

c) Subordinación. ¿Existe subordinación o dependencia? Parece ser que no. No está sometido a la subordinación del empresario. El perito ha prestado sus servicios sin estar sometido a las facultades de dirección y disciplina del empresario. La no existencia de subordinación se deduce de los siguientes hechos indiciarios:

- Del lugar de trabajo: ha prestado sus servicios fuera del centro de trabajo de la compañía de seguros.

- Del tiempo: no existe horario o jornada, no solicita vacaciones.

- Del modo de la prestación del trabajo: trabajaba separado de los demás peritos (no existe trabajo en equipo).

- El trabajador, además, podía también aceptar o rechazar los encargos a su antojo. Es decir, podía negarse a realizar un determinado servicio. Un trabajador asalariado no puede hacerlo porque podría ser un despido disciplinario procedente. Dice la redacción de hechos: *“el actor puede rechazar cualquier peritación, a diferencia de los peritos contratados laboralmente”*.

d) Retribución. El actor no parece estar sometido a un sueldo mensual, sino que remite “facturas” por los servicios prestados a la empresa demandada. Por tanto, no son conceptos homogéneos. En relación a la retribución, se deduce que no es trabajo asalariado por cuenta ajena de los siguientes hechos indiciarios:

- *“Que las facturas por los servicios prestados son remitidas por el demandante a la empresa demandada no en su condición de trabajador, sino en su condición de “administrador” de una sociedad por acciones”*.

- *“Que las cantidades facturadas a la demandada han variado notablemente de un año a otro (no hay facturación en 2021, la facturación de 2020 no llega a cuatro mil euros, y las de 2019 y 2018 superan los setenta mil euros”*.

En definitiva, los trabajos de Peritaciones S. L. son realizados a cambio de una contraprestación económica por cada prestación de servicios. En otros términos, todo parece indicar que al actor le retribuían por servicio realizado.

¿Cuál fue el fallo de la sentencia? *“Los datos y los indicios aportados en la prueba analizada en el fundamento anterior acreditan que nos encontramos en la realidad de los hechos ante un colaborador externo de la compañía de seguros, no subordinado o sometido a las facultades de dirección y disciplina del empresario, colaborador externo que ha prestado sus servicios profesionales en régimen de autonomía y mediante su propia organización de trabajo. A mayor abundamiento, existen en el supuesto litigioso indicios suficientes para concluir que a la inexistencia de subordinación, que sería suficiente por sí sola para concluir que nos encontramos ante un arrendamiento de servicios y no ante un contrato de trabajo, debe sumarse en el caso la inexistencia de la propia nota de ajenidad, elemento también característico, aunque no en exclusiva, de las relaciones de trabajo de régimen laboral.*

Son datos genéricos que apuntan a la calificación de los servicios del actor como trabajo autónomo los que habitualmente se tienen en cuenta sobre el lugar (fuera del centro de trabajo de la compañía de seguros), el tiempo (inexistencia de horario o jornada, no solicitud de vacaciones) y el modo (lex artis) de la prestación del trabajo. Los principales datos o indicios específicos de trabajo autónomo son en el caso la realización del trabajo mediante una organización propia, claramente separada de la “gerencia de peritos” de la compañía a la que se refiere el hecho probado 2º de la sentencia de instancia mantenido en suplicación. Esta organización de trabajo propia del actor recibía encargos de la compañía, que podía aceptar o rechazar, faltando en cualquier caso un compromiso de prestación personal de los servicios profesionales a realizar.

A lo anterior debe añadirse la falta de sometimiento a la disciplina o incluso a la propia dirección de la ejecución del trabajo por parte de la compañía de seguros. En este sentido, los indicios en contra que han llevado a la sentencia recurrida a la calificación de régimen laboral no son concluyentes. La utilización de modelos o instrucciones sobre las peritaciones realizadas se refiere directamente a los informes que son el objeto del contrato, y sólo de manera mediata al modo de la realización del trabajo. Lo mismo cabe decir de los procedimientos y controles de calidad, que obviamente no son exclusivos del contrato de trabajo; y de la fijación de un tiempo muy breve (“en el día”) para la ejecución de las peritaciones de daños, lo que parece una exigencia lógica en un sector de actividad que no consiente demoras en la evaluación de siniestros y en la realización de las reparaciones oportunas en los vehículos siniestrados.

La muy abundante prueba de indicios aportada en la presente litis nos inclina también a afirmar que no concurre en el caso la nota de ajenidad en el trabajo. A la vista de estos datos, además de trabajador autónomo el actor ha sido en los años a los que se refiere la actividad profesional enjuiciada trabajador por cuenta propia. Ciertamente, las oscilaciones anuales en los encargos de distintas compañías de seguros revelan una presencia activa en el mercado de las peritaciones de daños de vehículos; y la apreciable complejidad de la organización de trabajo propia del actor, que empleó a otros profesionales de la tasación de seguros, así como la elevada cuantía de las facturaciones realizadas, ponen de relieve la inexistencia de ajenidad en la utilidad patrimonial y en los riesgos del trabajo realizado, y la búsqueda en el ejercicio de su profesión de la remuneración o lucro especial que caracteriza al trabajo por cuenta propia”.

VI. SEGUNDA PRÁCTICA PLANTEADA EN LA METODOLOGÍA DOCENTE

DESCRITA: ¿EXISTE UNA RELACIÓN LABORAL?

1. Planteamiento de la práctica

Nuestro despacho de abogados, especialistas en Derecho del Trabajo y en Seguridad Social, debe responder de una serie de cuestiones que nos han planteado algunos de nuestros clientes. Razone y fundamente jurídicamente las siguientes cuestiones. ¿Es un contrato laboral o mercantil? ¿Es un arrendamiento de servicios o una relación de trabajo? De acuerdo a los siguientes hechos fundamente la existencia o inexistencia de relación laboral y sus consecuencias jurídicas. Para ello deberá analizar las características de la relación laboral de acuerdo a los hechos concretos que se establecen a continuación⁸⁷.

1) Dº. Pedro ha estado dado de alta en el Régimen Especial de Trabajadores Autónomos (RETA) desde 1/02/2009 al 31/09/2023. Consecuencia de ello debe pagar impuesto de actividades económicas.

2) Como trabajador autónomo, Dº. Pedro emite facturas. En estas facturas que emite Dº. Pedro por los servicios prestados se contempla el cargo del impuesto sobre el valor añadido (IVA).

3) En fecha de 01/01/2013, Dº. Pedro suscribió con la empresa Dibeca, SA un contrato de naturaleza mercantil. De acuerdo con este contrato mercantil, Dº. Pedro quedaba comprometido a ocuparse de la reparación y del mantenimiento de la maquinaria que se describía en el propio contrato mercantil. Como contraprestación, la empresa Dibeca, SA debía abonar a Dº. Pedro la cantidad estipulada en el mismo.

4) Este contrato de naturaleza mercantil fue prorrogado en las fechas 03/01/2014; 03/05/2015; y 28/07/2017.

5) El servicio que tiene que realizar Dº. Pedro es concretado por la empresa Dibeca, SA que determina la maquinaria que debe reparar o la maquinaria a la que tiene que realizar el mantenimiento correspondiente. Normalmente esta concreción del trabajo se realiza por la citada empresa mediante una hoja planificadora en la que se determinan los establecimientos que tiene que visitar y los trabajos que deberá realizar en los mismos y, en ocasiones, por teléfono (normalmente supuestos de urgencia). Una vez entregada esta

⁸⁷ Referencias extraídas de Aranzadi digital, pero con modificaciones adaptadas al temario a desarrollar. Sentencia del Tribunal Supremo (Sala de lo Social) de fecha 29 de diciembre de 1999 [RJ\2000\1427].

hoja de planificación a Dº. Pedro, éste no puede variar el recorrido de manera injustificada. En aquellos casos en los que la reparación del servicio pudiera verse afectado por un retraso que afecte a los servicios encomendados en la hoja de ruta, Dº. Pedro está obligado a comunicarlo telefónicamente a la empresa para que la misma pueda garantizar la reparación por otra vía.

6) Dº. Pedro inicia la realización de las reparaciones a las 8:30 horas de la mañana finalizando la misma en torno a las 17:30 horas de la tarde.

7) Dº. Pedro debe llamar todos los días antes de terminar los servicios que se le han encomendado en esa jornada con la finalidad de conocer si existe alguna otra reparación que deba realizarse de manera urgente.

8) Por otro lado, Dº. Pedro también viene realizando reparaciones determinados sábados y domingos atendiendo a aquellas urgencias que existan.

9) Dº. Pedro viene recibiendo una remuneración económica que depende directamente de las reparaciones que haya realizado. Para ello, emite facturas por los trabajos realizados, facturas en las que incluye el IVA. Como ejemplo de dos mensualidades, Dº. Pedro, en septiembre de 2023, liquidó un IVA de 300€; y en agosto de 2023, liquidó un IVA de 350€.

10) La empresa Dibeca, SA facilita a Dº. Pedro un parche con el logo de la propia empresa dándole instrucciones de dónde debe colocarlo.

11) Dibeca, SA facilita también al trabajador las herramientas básicas para el desarrollo del mantenimiento y reparación de la maquinaria.

12) Igualmente, Dibeca, SA facilita monos de trabajo a aquellos trabajadores que así lo deseen.

13) En fecha de 1 de octubre de 2023, Dibeca, SA envió al trabajador carta en la que comunica la resolución del contrato de naturaleza mercantil suscrito entre las partes. Como causa de la resolución del contrato, Dibeca, SA alega a las continuas quejas de los clientes por los servicios prestados por Dº. Pedro, así como falta de colaboración y mala praxis, detectada por la empresa una vez realizado el control de los servicios ofrecidos al cliente.

14) En este sentido, debe informarse que Dibeca, SA posee un servicio de inspección que se encarga de la revisión de los servicios prestados por los trabajadores/colaboradores de esta empresa.

2. Respuesta de la práctica

En el caso enjuiciado las partes en los contratos suscritos califican de arrendamiento de servicios mercantil la relación que constituyen, pero tal calificación (sin duda impuesta por una de las partes) carece de trascendencia. Al respecto, es reiterada la jurisprudencia del Tribunal Supremo que declara la irrelevancia de la calificación que las partes otorguen a un contrato, señalando que la naturaleza jurídica de un ente contractual viene determinándose por el conjunto de derechos y obligaciones que realmente se ejercitan.

Horario. Ciertamente en el contrato se establece que la prestación del servicio contratado no está sujeto a horario fijo, pero en la realidad se exigía al trabajador realizar el servicio con una dedicación diaria mínima desde las 8:00 hasta las 17:00 horas, con posibilidad de que el horario se extendiera si tras efectuar la preceptiva llamada a la empresa al finalizar la jornada había alguna reparación urgente a realizar. Además, también se incluye un turno para efectuar reparaciones en fines de semana alternos.

Retribución. Además, aunque la remuneración percibida por el trabajador se estableciera en función de las reparaciones efectuadas, de la propia documentación relativa a las cantidades abonadas al trabajador se deduce la escasa variación de las mismas. Esto último puede deducirse del IVA girado en septiembre de 2023 (300€) y en agosto de 2023 (350€). Por tanto, la retribución que realiza la empresa al trabajador es constante.

RETA e IVA. Es indiferente el hecho de poder estar afiliado al RETA o la inclusión del IVA, pues los indicios vienen a probar que realmente existe una relación laboral.

Sumisión órdenes empresas. La empresa encarga al trabajador los concretos trabajos a realizar, debiendo éste cumplir estrictamente la nota de planificación del servicio sin poder variarla injustificadamente y debiendo, en caso de incidencias que pudieran retrasar la reparación, avisar a la empresa para que se “*garantizara la reparación por otra vía*”, teniendo la empresa un servicio de inspección que revisaba, entre otros, el trabajo realizado por el trabajador. Servicio de inspección que recibía las quejas que pudieran tener los clientes sobre la actividad desarrollada por el cliente.

Indicios. Lo anterior evidencia varias cuestiones: 1º) Que los clientes no eran del trabajador, sino de la empresa; 2º) Que la actividad permanente del empleado era la propia de la empresa y no la de él mismo; 3º) Que el trabajador en ningún momento recibe un lucro como beneficio propio (pues quien cobraba a los clientes era la propia empresa); 4º) La inclusión de determinadas cláusulas contractuales no han tenido efectividad real, por lo que es dable considerarlas como usadas para “disfrazar” el sentido efectivo de la relación, por lo que estas cláusulas no pueden desvirtuar la realidad de que la actividad se realizaba bajo el control y dependencia de la empresa.

Por lo que, en suma, concurren los elementos de dependencia, entendida como situación del trabajador sujeto –aún en forma flexible y no rígida– a la esfera organicista y rectora de la empresa; y de ajenidad, respecto al régimen de retribución, que constituyen los elementos esenciales que diferencian la relación de trabajo de otros tipos de contrato. En consecuencia, existe una relación laboral del ámbito de aplicación del artículo 1.1 ET.

VII. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Almendros González, M. Á., “Incorporación de metodologías de aprendizaje activas en la experiencia docente jurídico-social: el “aprendizaje por proyectos y estudio de casos””, en Díaz Aznarte, M. T. (Dir.), Granados Romera, M. I. (Dir) y Aboussi, M. (Coord) *et al, Prácticas de innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas*, Granada, Comares, 2014.

Cristóbal Roncero, R., “RD 418/2014, de 6 de junio, por el que se modifica el procedimiento de tramitación de las reclamaciones al Estado por salarios de tramitación en juicios de despido (BOE 18-6-2014)”, *Revista española de derecho del trabajo*, núm. 167, 2014.

Cristóbal Roncero, R., “Últimas novedades normativas en materia Laboral y de Seguridad Social”, en *Revista española de derecho del trabajo*, núm. 251, 2022.

Guindo Morales, S., “El derecho del trabajo y de la seguridad social a través de la música como innovador método docente”, en AA. VV., *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, Dykinson, 2022.

Guindo Morales, S., “Las “soft skills” y las “hard skills” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas”, en AA. VV, *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, Dykinson, 2022.

Guindo Morales, S., “Metodología de la enseñanza del despido a los estudiantes de Derecho desde el enfoque del fomento del pensamiento jurídico--crítico y práctico”, en Rodríguez Egío, M^a. M., Ortiz González-Conde, F. M. y Megías Bas, A., *Innovación metodológica y buenas prácticas docentes en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Tirant lo Blanch, 2022.

Guindo Morales, S., “El lenguaje literario como innovadora metodología docente del derecho del trabajo y de la seguridad social”, en Guindo Morales, S. y Ortega Lozano, PÁG. G., *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho social*, Granada, Comares, 2022.

López Insua, B. M., “Gamificación y simulación de casos reales en las enseñanzas del doble grado de Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración”, en Gutiérrez Bengoechea, M. (Dir.), Gómez Salado, M. Á. y Avellaneda Menchón, J. (Coords.) *et al*, *Una propuesta de acción docente en el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas*, Murcia, Laborum, 2020.

López Insua, B. M., “Metodología de la investigación y técnicas interpretativas en derecho de la Seguridad Social”, en Barrios Daudor, G. L. y Rodríguez Iniesta, G. (Dirs.) *et al*, *Derecho vivo de la Seguridad Social*, Murcia, Laborum, 2020.

Luján Alcaraz, J. J. y Arias Domínguez, Á. (Coords.) *et al*, *El derecho del trabajo en el cine*, Murcia, Laborum, 2015.

Maldonado Molina, J. A., *Materiales docentes de gerontología y protección de los mayores*, Madrid, Dykinson, 2018.

Márquez Prieto, A., “Naturaleza jurídica y social del trabajo asalariado”, en Monereo Pérez, J. L. y Márquez Prieto, A. (Dirs) *et al*, *La política y el derecho del empleo en la nueva sociedad del trabajo: Liber amicorum en honor de la profesora Rosa Quesada Segura*, Sevilla, CARL (Junta de Andalucía), 2016.

Márquez Prieto, A., “El régimen jurídico de las relaciones laborales en los grupos de empresa”, en Alemán Paez, F. (Dir.) *et al*, *Materiales didácticos del derecho del trabajo*

y políticas sociolaborales [adaptado al EEES y al examen nacional de acceso a la abogacía], Madrid, Tecnos, 2018.

Monereo Pérez, J. L. (Dir.) *et al*, *Manual de derecho administrativo laboral*, Madrid, Tecnos, 2016.

Monereo Pérez, J. L. (Dir.) *et al*, *Manual de derecho procesal laboral: teoría y práctica*, Madrid, Tecnos, 2020.

Monereo Pérez, J. L., López Insua, B. M. y Guindo Morales, S., *La protección socio-laboral de los trabajadores autónomos: entre derecho normal y derecho de la emergencia*, Murcia, Laborum, 2021.

Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C. y Moreno Vida, M^a. N., *Manual de derecho sindical*, Granada, Comares, 2017.

Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Moreno Vida, M^a. N. y Vila Tierno, F., *Manual de Derecho del Trabajo*, Granada, Comares, 2023.

Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Quesada Segura, R., Moreno Vida, M^a. N., Márquez Prieto, A. y Maldonado Molina, J. A., *Manual de seguridad social*, Madrid, Tecnos, 2023.

Monereo Pérez, J. L., Moreno Vida, M^a. N., Maldonado Molina, J. A. y González de Patto, R. M^a., *Manual de derecho de la dependencia*, Madrid, Tecnos, 2014.

Moya Amador, R., Serrano Falcón, C. y Tomás Jiménez, N., “Realidad jurídico-laboral en el aula: guías de trabajo autónomo con medios audiovisuales”, en *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, núm. extra 3, 2011 (Ejemplar dedicado a: Aprendizaje, innovación y competitividad).

Ortega, Lozano, PÁG. G., “La adquisición de competencias profesionales a través del debate jurídico en la carrera de derecho: tecnología, innovación docente y prácticas externas en las universidades públicas”, en Guindo Morales, S. y Ortega Lozano, PÁG. G., *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho social*, Granada, Comares, 2022.

Sempere Navarro, A. V., García Rodríguez, B., Hierro Hierro, F. J. y Rubio Sánchez, F. (Coords.) *et al*, *Una mirada laboralista a la pintura del Prado*, Madrid, BOE, 2020.

Vila Tierno, F., “Utilización de herramientas informáticas para el uso de la profesión en Ciencia Jurídicas: El caso concreto del sistema LexNET”, en AA. VV., *Innovación docente en ciencias sociales y jurídicas: El reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades*, Murcia, Laborum, 2019.

Vila Tierno, F., “Una propuesta real de innovación docente: las lagunas formativas en materia de competencias en NNTT y herramientas telemáticas de uso procesal”, en Gómez Salado, M. Á. y Gutiérrez Bengoechea, M. (Dir.) *et al*, *Nuevas necesidades docentes en las enseñanzas jurídicas*, Murcia, Laborum, 201

Capítulo 5

La necesaria introducción de un componente práctico en la enseñanza del Derecho del Trabajo: de la teoría al “Derecho vivo”⁸⁸

CRISTINA RAMÍREZ BANDERA

Investigadora predoctoral contratada FPU

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Málaga

I. INTRODUCCIÓN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo germen vino dado por las declaraciones conjuntas de Sorbona y de Bolonia dadas por múltiples ministros de educación europeos⁸⁹, supusieron una revolución de la enseñanza universitaria.

Entre sus novedades cabría destacar muchas -tales como la creación del *European Credit Transfer System* (ECTS), la adaptación de la duración de estudios universitarios al marco que fue establecido a nivel europeo, el fomento de la movilidad internacional de estudiantes y profesorado a través de los programas *Erasmus...*-, pero, sin duda, puede que uno de los principales pilares de dicha transformación, operada por lo que se vino a denominar “Plan Bolonia”, haya sido la introducción de un sistema de evaluación continua en las aulas universitarias.

⁸⁸ El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto de Innovación Docente “Integración del componente práctico en la enseñanza del Derecho mediante la creación de una clínica jurídica conformada por profesores universitarios en despachos profesionales” (PIE22-149), financiado por el Plan Propio Integral de la Docencia de la Universidad de Málaga.

⁸⁹ En concreto, la Declaración de Sorbona fue dada en París (Francia) el 25 de mayo de 1998, y supuso la plasmación escrita de la aspiración de los ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania por lograr la convergencia de los distintos sistemas educativos superiores del continente europeo en un marco común de referencia, ello con el propósito de lograr un fácil reconocimiento de las distintas titulaciones universitarias obtenidas por un nacional europeo en su país en otros Estados europeos. Con idéntica finalidad, aunque con mucho mayor apoyo, fue dada un año después la extremadamente conocida Declaración de Bolonia -que dio lugar a lo que hoy en día se conoce como “Plan Bolonia”-, firmada en esta ciudad italiana el 19 de junio de 1999 por 31 Altos Cargos de los diversos Ministerios de Educación de los Estados Miembros de la Unión Europea -a los que se unieron también las respectivas autoridades de Islandia, Noruega y Suiza-, y que supuso el hito clave que marcó el comienzo de la construcción del EEES.

Ciertamente, resulta posible que la motivación para introducir dicho sistema de evaluación continua no haya venido dada tanto por el deseo de incorporar la adquisición de competencias prácticas (y no tan solo teóricas) en los estudios universitarios, como por la idea de no hacer depender la nota del estudiante de un examen final sobre el contenido de toda la asignatura realizado en tan solo unas escasas horas, premiando su trabajo continuado a lo largo de los meses de impartición de la misma. Sea como fuere, debe reconocerse que este sistema crea el entorno perfecto para poder incorporar el referido componente práctico, tan necesario -dicho sea de paso- en la enseñanza del Derecho y, más concretamente, del Derecho del Trabajo⁹⁰.

No obstante, a día de hoy esta evaluación continua se ha interpretado más bien como una reproducción extendida en el tiempo y a menor escala del examen final, descansando exclusivamente en pruebas objetivas de conocimiento que se intercalan con las tradicionales clases magistrales y que, tan solo esporádicamente, puede incluir la realización de algún caso práctico que permita al alumnado conocer la realidad de la materia que estudia. Es cierto que son numerosas las razones que pueden justificar este proceder: la corta duración temporal de las asignaturas⁹¹, la elevada ratio de alumnos por docente existente en la actualidad, la gran proporción de tiempo que requeriría la corrección de múltiples pruebas de evaluación continua -distintas del tipo test- para el profesorado... Sin embargo, resulta conveniente destacar que, ya se articule siguiendo un método u otro, la incorporación de una visión práctica en la enseñanza del Derecho resulta crucial, pues de lo contrario nuestras Facultades de Derecho formarían a juristas no competentes, conocedores de la norma pero no de su aplicación, que no serían capaces de prestar su asesoramiento ante supuestos reales, saliendo de las aulas universitarias desprovistos de los instrumentos más básicos para afrontar la práctica del Derecho -como operadores jurídicos que serán- en el mundo profesional⁹².

⁹⁰ Cfr. Ortega Lozano, P.G., “La adquisición de competencias profesionales a través del debate jurídico en la carrera de Derecho: tecnología, innovación docente y prácticas externas en las universidades públicas”, en Guindo Morales, S. y Ortega Lozano, P.G. (Dir.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho social*, Comares, Granada, 2022.

⁹¹ Resulta de todo punto imposible, por ejemplo, dar con profundidad -y con el sosiego que requerirían para la mejor adquisición de los conocimientos por el alumnado- asignaturas como “Derecho Procesal Laboral”, de tan solo cuatro meses de duración, salpicados, además -cuando el docente tiene mala suerte- de numerosos festivos que restan valiosas horas de clase.

⁹² Tal y como afirma Chaparro Matamoros, P., “La innovación docente: génesis y estado actual de la cuestión”, en Chaparro Matamoros, P., Gómez Asensio, C. y Pedrosa López, C. (Dir.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universidad de Valencia, Valencia, 2022, pág.22, “el acceso a la información es hoy en día muy sencillo disponiendo de

II. UNA MIRADA A METODOLOGÍAS DOCENTES DE AMPLIO COMPONENTE PRÁCTICO: EL MÉTODO DEL CASO Y LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN ESTADOS UNIDOS

La enseñanza del Derecho en Estados Unidos quizás sea una de las que más énfasis ha realizado en la adquisición de competencias prácticas por parte del estudiantado universitario, no relegando por ello los aspectos teóricos más cruciales que necesariamente -en mi opinión- deben ser memorizados por todo jurista.

Históricamente, la docencia del Derecho en este país americano tomó como fundamento las clásicas clases magistrales en las que el profesorado exponía las principales líneas dogmáticas de su disciplina, limitándose el alumnado a asimilar de forma pasiva los conocimientos que le eran transmitidos. Esta metodología docente tuvo su origen en las conferencias que el jurista William Blackstone pronunció en la Universidad de Oxford a mediados del siglo XVIII -las primeras que se pronunciaron sobre Derecho anglosajón en una Universidad -, las cuales cautivaron a sus oyentes ante la sencillez con la que exponía los temas que trataba⁹³, y fueron asumidas como metodología docente en la primera Facultad de Derecho (“Law School”) inaugurada en Estados Unidos en 1817: la correspondiente a la Universidad de Harvard⁹⁴.

Sin embargo, en 1870 la enseñanza de las disciplinas jurídicas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard experimentó una profunda transformación. En dicho año, el abogado Christopher Columbus Langdell (1826-1906) recibió una carta de invitación para acceder a un puesto como profesor en dicha Facultad, convirtiéndose pocos meses después en decano de la misma. Con su llegada, Langdell modificó por completo la metodología docente de la institución, introduciendo un innovador sistema que permitiría al alumnado comprender los fundamentos teóricos del Derecho desde una

Internet, lo verdaderamente útil, que discrimina la valía de unos y otros profesionales, es saber qué hacer con esa información”.

⁹³ Las mencionadas conferencias sirvieron de base para que este jurista publicase en 1756 su libro *An análisis of the Laws of England*, al que siguió su segunda obra *Commentaries on the Laws of England* (dividida en cuatro volúmenes publicados entre 1765 y 1769). Estas obras pretendían ser tratados de conocimiento (al estilo de los manuales docentes actuales) en los que Blackstone recogió el contenido fundamental de sus lecciones magistrales, proporcionando una guía de estudio al alumnado. La segunda obra mencionada alcanzó tal reconocimiento que rápidamente fue empleada también en Estados Unidos como material de estudio, de forma que todo jurista británico y estadounidense era formado por medio del estudio de los cuatro volúmenes de la mencionada obra de Blackstone, que eran complementados con clases magistrales en las que el profesor exponía y explicaba el contenido de los mismos.

⁹⁴ Pérez Lledó, J.A., “La enseñanza del Derecho en Estados Unidos”, *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 12, 1992, pág. 70.

aproximación práctica y más cercana a la experiencia real del día a día de los operadores jurídicos: el método del caso (“*case method*”).

Ciertamente, en este punto cabe destacar que en los países con el modelo jurídico anglosajón (“*Common Law*”) el precedente judicial cobra una gran importancia: en la medida en que el Derecho escrito legislado en estos países es menos abundante que en aquellos de tradición civilista, la doctrina emanada de Jueces y Tribunales ha adquirido una gran relevancia, siendo considerada incluso como fuente de Derecho⁹⁵ con base en la doctrina del *stare decisis*⁹⁶. Conforme a la misma, la decisión de un Juez o Tribunal tomada en relación a un previo asunto con el que existe una cierta identidad de hecho, vinculará al órgano jurisdiccional ante el cual se suscite una cuestión similar siempre que este sea del mismo (precedente horizontal) o de inferior rango (precedente vertical) que aquel⁹⁷, y ello por mor de la seguridad jurídica, a fin de evitar pronunciamientos dispares ante supuestos fácticos muy parecidos.

Puede comprenderse entonces la relevancia que Langdell otorgó en las aulas de la Facultad de Derecho de Harvard al conocimiento por parte del estudiantado de las principales resoluciones judiciales dictadas en el país: en un sistema como el del *Common Law*, el conocimiento del precedente judicial resulta crucial para todo buen jurista. El propio sistema de fuentes estadounidense hacía imprescindible la incorporación de un componente práctico en la enseñanza del Derecho: la impartición de la mera teoría, de forma inconexa con la realidad de su aplicación por parte de Jueces y Tribunales, desproveería al alumnado de las herramientas necesarias para el posterior ejercicio adecuado de su profesión. Era necesario, en consecuencia, que el estudiantado no solo conociese los principales precedentes judiciales que marcaban la práctica forense, sino también formarles para que, tras su paso por la Facultad, fueran capaces de analizar los pronunciamientos judiciales a fin de aplicar a su favor la doctrina del *stare decisis* sobre la que descansa el *Common Law*. Por tanto, competencias tales como el estudio de la fundamentación jurídica de las sentencias, la identificación del razonamiento principal en el que se ha apoyado el órgano judicial para resolver el litigio (*ratio decidendi*), la

⁹⁵ Iturralde, V., “Precedente judicial”, *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 4, 2013.

⁹⁶ Abreviatura del aforismo latino “*stare decisis et non quieta moveré*” (que puede traducirse como “estar a lo decidido y no modificar lo ya establecido”).

⁹⁷ La distinción entre precedente horizontal y vertical se ha tomado de Iturralde, V., “Precedente judicial”, *Eunomía*..., op. cit., clasificación a la que dicha autora añade el “autoprecedente”, como aquel en el que el órgano jurisdiccional se encuentra vinculado por sus propios precedentes judiciales sentados en asuntos anteriores con lo que exista un cierto grado de identidad.

distinción entre argumentos complementarios (*obiter dicta*) o cruciales para la decisión judicial, o la capacidad para determinar si existe una relación de identidad entre los antecedentes de hecho de varios pronunciamientos que permita la aplicación del precedente judicial resultaban cruciales en la enseñanza del Derecho.

Con este propósito Langdell introdujo en la Facultad de Derecho de Harvard, como se ha adelantado ya, el método del caso, a través del cual el docente propone al alumnado una serie “casos” -que venían dados por resoluciones judiciales cuidadosamente seleccionadas- a través de cuyo estudio y análisis pueden adquirirse las nociones teóricas más importantes de aquella rama del Derecho en la que se centra la asignatura. Langdell complementó esta metodología con la elaboración de recopilatorios de los pronunciamientos judiciales más relevantes de la disciplina estudiada (“*casebooks*”), cuya utilización actual en la enseñanza del Derecho en las principales Facultades del país se encuentra ampliamente extendida⁹⁸. Gracias al *casebook*, Langdell podía dedicar sus clases al estudio de estos pronunciamientos judiciales, que previamente debían haber sido estudiados por el alumnado.

El método del caso de *Langdell* se estructuraba de la siguiente forma: el profesor asigna una serie de casos recogidos en el *casebook*, que deberán ser analizados por el estudiantado antes del comienzo de la clase. El día de la misma, el docente solicita un voluntario o designa a un alumno o alumna concreto para que proceda a la exposición de los aspectos más importantes del caso. A partir de este momento, se inicia un “diálogo socrático” con el estudiante, realizando el profesor las preguntas correctas para

⁹⁸ Como profesor de Derecho de Contratos, Langdell elaboró el primer “*casebook*” titulado *A selection of cases on the Law of Contracts* (1871), en cuyo prefacio podemos encontrar una de los pasajes más citados a la hora de explicar el método del caso: “El Derecho, considerado como una ciencia, consiste en ciertos principios o doctrinas. Lo que define a un verdadero jurista es poseer la maestría suficiente sobre estas doctrinas como para ser capaz de aplicarlas con constante facilidad y seguridad a la madeja siempre enredada de los asuntos humanos; es por ello que adquirir esa maestría debe ser la tarea de todo buen estudiante de Derecho. Cada una de estas doctrinas ha llegado a su estado actual a través de una lenta progresión; es decir, se trata de un crecimiento, que en muchos casos se extiende durante siglos. Por lo general, este crecimiento puede ser rastreado a través de una serie de casos; y la forma con mucho más rápida y mejor, si no la única, de dominar eficazmente la doctrina es estudiando los casos en que ésta se encarna. Pero los casos que son útiles y necesarios para este propósito en la actualidad guardan una proporción sumamente pequeña en relación con todos los que se han registrado. La inmensa mayoría son inútiles, o peor que inútiles, para cualquier propósito de estudio sistemático. Por otra parte, el número de doctrinas jurídicas fundamentales es mucho menor de lo que comúnmente se cree; las muchas guisas diferentes en que la misma doctrina está constantemente haciendo su aparición, y la gran medida en que los tratados jurídicos son una repetición unos de otros, son causa de muchos malentendidos. Si estas doctrinas pudieran ser clasificadas y dispuestas de forma tal que cada una pudiera encontrarse en su lugar apropiado, y no en otro, dejarían de ser formidables en número”. Ante la imposibilidad de acceder al contenido de esta obra, esta ilustrativa cita ha sido obtenida de Pérez Lledó, J.A., “La enseñanza del Derecho en Estados Unidos”, *Doxa: Cuadernos...*, op. cit.

comprobar si el alumno ha comprendido los principales aspectos del pronunciamiento judicial analizado y, en caso de que no lo haya hecho, pueda llegar por sí mismo a dicha comprensión. Así, el alumnado debe realizar un trabajo activo, primero, estudiando con carácter previo los casos propuestos, y en clase, esforzándose por razonar y argumentar adecuadamente los aspectos más importantes de las resoluciones judiciales estudiadas. Por su parte, la tarea del profesorado es la de guiar al estudiantado, a través de las preguntas correctas, al entendimiento de los principales aspectos tomados en consideración por el órgano jurisdiccional para la resolución del litigio, con el propósito ulterior de que el alumnado comprenda, a través de la práctica y de forma inductiva, los principales aspectos teóricos que fundamentan la disciplina.

En suma, los tres pilares sobre los que descansaba el método del caso de Langdell eran el caso, el *casebook* y el diálogo socrático, siendo este esquema pedagógico el método de referencia utilizado hoy en día en las más prestigiosas *Law Schools* o Facultades de Derecho de Estados Unidos -y de los países de tradición anglosajona en general- para la enseñanza de las disciplinas jurídicas, con un éxito abrumador.

Como puede observarse, la incorporación de un componente práctico en la enseñanza del Derecho en Estados Unidos no constituye un mero añadido o complemento, sino la base misma de la metodología pedagógica en el conjunto de universidades del país, desde las más humildes hasta las más distinguidas participantes de la *Ivy League*⁹⁹. El éxito de este sistema puede constituir un importante ejemplo para la enseñanza del Derecho en España, inspirándola a incorporar un necesario carácter práctico en su sistema pedagógico actual, de carácter -pese a los esfuerzos del referido Plan Bolonia- eminentemente teórico.

III. LA APLICACIÓN DEL MÉTODO DEL CASO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO EN ESPAÑA: UNA METODOLOGÍA DOCENTE CON GRANDES POSIBILIDADES

Curiosamente, no puede afirmarse que fuese Langdell el creador del método del caso. Dicho método se venía empleando en la enseñanza del Derecho, de forma más o menos

⁹⁹ La *Ivy League* (“Liga de la Hiedra”) constituye un conjunto de ocho universidades privadas estadounidenses mundialmente conocidas por ser las más prestigiosas y exclusivas de este país. Forman parte de la *Ivy League* las universidades de Harvard, Brown, Columbia, Cornell, Princeton, Yale, Pensilvania y Dartmouth.

discreta, desde la época de los romanos¹⁰⁰. En efecto, las respuestas que daban los jurisconsultos romanos a los problemas que se les planteaban partían de un caso concreto, y eran emitidas en forma de dictámenes dirigidos al pretor -órgano juzgador- o directamente a las partes litigantes, generando un precedente doctrinal que, en ocasiones, por mandato del emperador, contaba con carácter vinculante para el juez¹⁰¹. En aquella época, la docencia del Derecho romano se centraba en el estudio de estas respuestas o dictámenes emitidos por los jurisconsultos, así como en el análisis de recopilaciones escritas de sentencias emitidas (entre la que destaca el *Digesto*), sobre las que el profesor dialogaba con el alumno. Incluso el principal texto académico para el estudio teórico del Derecho en la época, las *Instituta* de Gayo¹⁰², recogía una serie de instituciones que, realmente, habían sido extraídas de los pronunciamientos judiciales y de la ilustre opinión de los jurisconsultos, las cuales partían del caso concreto.

Por tanto, Langdell no hizo más que desempolvar y readaptar este método pedagógico que, con el tiempo, se perdió dando paso a una enseñanza del Derecho más teórica. Por tanto, la aplicación de esta metodología en España no constituiría en puridad una importación estadounidense, sino, curiosamente, una vuelta a los orígenes de la enseñanza del Derecho -íntimamente relacionada con su práctica y aplicación- tal y como, siglos y siglos atrás, era estudiado por los jóvenes juristas romanos en ciernes.

No obstante, no puede obviarse que nuestro sistema jurídico, incardinado en el *Civil Law* -en contraposición al *Common Law*-, resulta bien diferente del establecido en los países de tradición anglosajona. Para nosotros el precedente judicial no es fuente del Derecho¹⁰³, y el volumen de normativa legislada resulta mayor, de modo que la enseñanza de esta disciplina partiendo exclusivamente de la doctrina judicial podría no ser tan recomendable¹⁰⁴. Además, también cabría criticar al método reinstaurado por Langdell su

¹⁰⁰ Al respecto, *vid.* Toller, F.M., “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 9, 2005.

¹⁰¹ *Ibid.*, págs. 926-928.

¹⁰² Posteriormente revisadas por los profesores de Derecho Teófilo y Doroteo por orden del emperador Justiniano I.

¹⁰³ Aunque ciertamente la jurisprudencia del Tribunal Supremo complementa nuestro ordenamiento jurídico (art. 1.6 del Código Civil), siendo de indudable relevancia también la jurisprudencia emanada del Tribunal Constitucional y de múltiples tribunales internacionales -entre ellos, el Tribunal de Justicia de la Unión Europea o el Tribunal Europeo de Derechos Humanos-. Del mismo modo, el estudio de la conocida como “jurisprudencia menor” también es objeto de gran interés y análisis en los principales foros jurídicos del país, como una forma por parte de los operadores del Derecho de predecir las decisiones de los Jueces y Tribunales, ajustando su actuación y su práctica jurídica en consecuencia.

¹⁰⁴ La misma idea expresa Vargas Vasserot, C., “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 4, 2009, pág.199.

carácter eminentemente inductivo, pues extraer conclusiones generales a partir de casos concretos puede ser efectivo, aunque probablemente muy costoso en tiempo y esfuerzo: piénsese en la cantidad de doctrina judicial que habría que consultar para comprobar efectivamente que una noción o idea -que parte de una situación fáctica particular- se repite de forma invariable en la mayoría de resoluciones judiciales, pasando a tomar dicha idea como una premisa teórica general.

De ahí que la propuesta docente que se realiza en el presente trabajo consista en una adaptación del método del caso actualmente imperante en las aulas estadounidenses, de modo que el mismo sea aplicado en el marco de un discurso docente deductivo, no inductivo.

Actualmente, la metodología pedagógica mayoritaria en la enseñanza del Derecho en España es la deductiva: con carácter general, el docente expone mediante lecciones magistrales una serie de premisas teóricas de su disciplina que resultarán aplicables a las problemáticas fácticas concretas a las que el alumnado se tendrá que enfrentar en su futuro profesional. Este esquema deductivo ahorra gran cantidad de tiempo al estudiantado, pues este no tendrá que identificar mediante el análisis de una gran cantidad de resoluciones judiciales las ideas teóricas generales de la disciplina, sino que le serán expuestas por el docente. Ahora bien, aunque este sistema resulte preferible dada la escasa duración actual de los cuatrimestres universitarios, hemos caído en el defecto contrario al identificado en el método de Langdell: aunque la enseñanza estadounidense -de carácter inductivo- peca de centrarse demasiado en lo “concreto” y muy poco en lo “general”, nuestro sistema docente -de corte deductivo- se centra tanto en lo “general”, que apenas le presta atención a lo “concreto”, esto es, se obvia en gran medida formar al alumnado en la aplicación práctica de las premisas teóricas generales que se les transmite, lo cual es relegado a escasos supuestos prácticos.

En consecuencia, lo que se propone es, a partir del discurso teórico del docente y de la asimilación de ideas generales sobre la disciplina estudiada, plantear al alumnado abundantes casos prácticos a través de los cuales aplicar las nociones aprendidas, de modo que puedan adquirir, al igual que el estudiantado estadounidense -aunque en orden inverso, comenzando con lo “general” para aterrizar después en lo “concreto”-, las competencias básicas necesarias para la aplicación y práctica profesional del Derecho.

Este método del caso “adaptado” contaría, por tanto, con las siguientes peculiaridades:

- Se realizaría en el marco de una docencia de carácter deductivo, descansado sobre las nociones teóricas generales que el profesor o profesora haya expuesto en clase previamente, que deberán ser aplicadas por el alumnado al caso concreto - alternando, por tanto, la previa teoría con la práctica-. Como se ha indicado, la metodología deductiva es menos costosa en términos de tiempo para el alumnado, lo cual la convierte en una opción preferible ante la corta duración de los cuatrimestres universitarios actuales, en los que las asignaturas se comprimen y el estudiantado debe asumir una gran cantidad de nociones teóricas en muy poco tiempo.
- Estos casos prácticos no tienen por qué consistir en el análisis de doctrina judicial, sino que pueden simular supuestos a los que el alumno o alumna se enfrentaría en su futuro profesional si decidiese dedicarse a la disciplina impartida en la asignatura¹⁰⁵. En el caso del Derecho del Trabajo, pueden venir dados por análisis de cartas de despido; la exposición de un supuesto de hecho que simule una consulta de un cliente, a fin de que se proporcione el asesoramiento solicitado acudiendo a las fuentes ordenadoras de la relación laboral pertinentes -contrato de trabajo, convenio colectivo, normas legislativas adecuadas...-; o la realización de una labor de auditoría, proporcionando documentación laboral -tales como nóminas- para que indiquen si la misma se adecua a la legalidad o no.
- Dichos casos prácticos no tienen por qué ser evaluables, sino que pueden servir tan solo para la discusión en clase, de modo que el alumnado comprenda la aplicación práctica de aquellas nociones teóricas que acaba de aprender. Tampoco resulta necesario que sean muy elaborados o extensos.

Esta metodología se ha aplicado en la docencia de la asignatura Derecho colectivo del Trabajo, en el grado en Derecho de la Universidad de Málaga, con gran éxito: al finalizar la explicación del tema 1 (referido al concepto y contenido del Derecho del Trabajo), se propuso al alumnado una serie de supuestos de hecho enunciados

¹⁰⁵ El empleo de la palabra “caso”, por tanto, no tiene por qué hacer referencia a una actividad consistente en el análisis de doctrina judicial -como en el sistema de Langdell-, sino que puede entenderse en sentido amplio, aglutinador de todas aquellas problemáticas jurídicas que, partiendo de unos ciertos hechos, pueden plantarse al alumnado. Estos métodos docentes, que se alejan únicamente del análisis de las decisiones de Juzgados y Tribunales, suelen agruparse bajo el término más genérico de “métodos de resolución de problemas”. *Vid.* Marsden, G.J. y Atienza, S., “Doing Law School wrong: case teaching and an integrated legal practice method”, *Saint Louis University Law Journal*, vol. 66, núm.3, 2022, pág.548.

tan solo en una frase, a fin de que indicasen si existía en dicho caso una relación laboral común, especial, o si, por el contrario, dicha prestación de servicios no era regulada por el Derecho del Trabajo (ej. “María, CEO de la empresa “Paloma Urban Fashion (PUF) S.L.””; “Ana, Magistrada del Juzgado de lo Social X de Málaga”, “Pablo, enfermero del sistema público de salud de Andalucía” o “Luka Modric y su relación con el Real Madrid C.F”). Debe destacarse que en la formulación del enunciado de los supuestos se intentó emplear realidades cercanas al alumnado, escogiendo deportistas famosos, referencias a series de televisión juveniles o nombres joviales para las empresas (ej. “Zapatos Paqui S.L.” o “Laboral Sideral S.A.”), para hacer más distendida la clase y fomentar su interés.

El resultado fue excelente: las alumnas y alumnos fueron tan participativos que incluso competían por responder.

- Se pretenderá compaginar la teoría con la práctica, idealmente, reservando algunas clases completas para esta última, las cuales perseguirán dotar al alumnado de las competencias básicas que requerirían en el mundo profesional para el ejercicio dicha disciplina (ej. podría realizarse una clase monográfica dedicada a formarles sobre la identificación del convenio colectivo aplicable a múltiples supuestos de hecho que se enuncien). En caso de no ser posible, por falta de tiempo, dedicar clases completas a esta finalidad -a causa de la amplitud del temario a impartir-, puede proponerse al alumnado el estudio autónomo de los epígrafes teóricos más sencillos, a fin de poder liberar tiempo de explicación teórica para la realización de casos prácticos -ya sean clases completas o, al menos, porciones de las mismas-.

La reformulación que se propone del método del caso permitiría aproximar problemáticas reales al estudiantado, asentando y poniendo a prueba sus conocimientos teóricos, e incrementando su motivación por el estudio de la materia, al comprobar su utilidad práctica¹⁰⁶. Con todo, para ello resultará necesario que los supuestos prácticos planteados hayan sido seleccionados y elaborados por el docente de forma cuidadosa, de modo que su contenido resulte útil para los alumnos y permita la aplicación de los contenidos teóricos explicados y aprendidos -esto es, el caso práctico no debe ser una excusa para realizar preguntas meramente teóricas, desprovistas del componente

¹⁰⁶ En el mismo sentido, Castelló-Sirvent, A. y Santos Rojo, C., “Aplicación del método del caso en el EEES: el ERE de Coca-Cola”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 16, 2017, pág. 36.

aplicativo del Derecho que se persigue, ni tampoco ser de tal dificultad que desmotive al alumno o alumna durante su resolución-.

IV. OTRAS METODOLOGÍAS DOCENTES PARA LA INCORPORACIÓN DE UN COMPONENTE PRÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO

Además del método del caso expuesto, existen múltiples iniciativas docentes que permiten incorporar un componente práctico en la enseñanza del Derecho, entre las cuales pueden destacarse las que se exponen a continuación.

1. La clínica jurídica: reinventando una idea con gran potencial

La clínica jurídica constituye una herramienta a través de la cual el alumnado puede, de forma supervisada, poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en la asignatura a fin de asesorar a aquellas personas que lo soliciten.

En concreto, el objetivo de esta clínica consistiría en atender de forma gratuita, en una oficina o espacio ubicado en las propias dependencias de la Universidad, a aquellas personas que, por carencia de recursos, no puedan permitirse acudir a un asesor jurídico-laboral. De este modo, siempre bajo la supervisión del profesorado, el alumnado podrá adquirir experiencia profesional, mientras entra en contacto con la realidad socio-económica de las personas solicitantes, dotándoles de este modo, no solo de competencias que les permitirán un mejor desenvolvimiento profesional en el futuro, sino también de valores que pueden resultar muy enriquecedores en su desarrollo personal.

Existen numerosos estudios acerca de los beneficios docentes de la educación jurídica clínica, contribuyendo la misma a preparar al alumnado para la práctica jurídica¹⁰⁷, de modo que esta iniciativa parece un canal perfecto para permitir al estudiantado emplear sus conocimientos en materia de Derecho del Trabajo ante casos reales.

Sin embargo, esta misma idea puede ser reinventada de forma innovadora si se redirige a los docentes, en lugar de al estudiantado. Piénsese que, para poder introducir un componente práctico en la enseñanza del Derecho del Trabajo, resulta importante que el

¹⁰⁷ Véase García Añón, J., “La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas”, *Revista de docencia universitaria*, vol. 12, núm. 3, 2014.

profesorado cuenta con conocimientos prácticos, testados en la aplicación de su disciplina a casos reales, que le permitan conocer el día a día del operador jurídico y las problemáticas a las que se enfrentarán sus estudiantes cuando abandonen las aulas y se adentren en el mundo profesional. No obstante, lo más habitual es que el personal docente -excluyendo la figura del profesor asociado- haya dedicado su trayectoria laboral a la investigación, quedando quizás en cierta medida desvinculado del mundo práctico diario de profesionales como abogados, graduados sociales, jueces, magistrados o miembros de la Inspección de Trabajo¹⁰⁸. Ciertamente es que la dedicación a la investigación proporciona sin duda amplios y profundos conocimientos acerca de la disciplina hacia la que se orienta, pero no es menos cierto que el docente capaz de compaginar dicha sabiduría con un componente práctico real fruto de la aplicación de su saber a casos concretos adquiriría un perfil aún más completo que redundaría, entonces, en un mejor desempeño en su actividad docente, pudiendo transmitir a su alumnado, no solo su conocimiento teórico, sino también su experiencia práctica.

No obstante, los baremos actuales de acceso a acreditaciones para docentes universitarios o para el acceso a las plazas docentes en las universidades públicas premian escasamente las actividades denominadas de “transferencia”, lo que no contribuye a la motivación del profesorado por compaginar su labor investigadora y docente con algunas actividades orientadas a la aplicación práctica del Derecho (tales como el asesoramiento jurídico-laboral o la elaboración de informes jurídicos). Es por ello que, en el marco de la Universidad de Málaga, se inició el Proyecto de Innovación Docente “Integración del componente práctico en la enseñanza del Derecho mediante la creación de una clínica jurídica conformada por profesores universitarios en despachos profesionales”, con el objeto de crear una clínica jurídica orientada a docentes -y no a alumnos-. A través de la misma, y con la colaboración de diversos despachos profesionales, se pretende realizar reuniones periódicas entre el profesorado del área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y profesionales de la abogacía y del asesoramiento jurídico-laboral en general, de modo que se expongan y discutan casos resueltos por dichos profesionales a fin de dotar al profesorado de una visión más completa del día a día del asesoramiento jurídico-laboral, que podrán luego trasladar a su alumnado.

¹⁰⁸ Justo lo contrario ocurre en las Facultades de Derecho de Estados Unidos, cuyos docentes suelen ser invitados precisamente por su prolongada experiencia profesional y su prestigio en el mundo de la práctica jurídica (jueces y magistrados, abogados de gran renombre, funcionarios de organismos federales o estatales...).

Ambas iniciativas, tanto la clínica jurídica orientada al alumnado, como su readaptación orientada al profesorado, constituyen herramientas de gran interés para fomentar la incorporación de un componente práctico en la enseñanza del Derecho.

2. La visualización de juicios

El visionado en clase de juicios celebrados por órganos jurisdiccionales del orden social puede constituir una gran iniciativa docente que permita al alumnado entrar en contacto con la realidad de la aplicación del Derecho, especialmente en la asignatura “Derecho Procesal Laboral”. Esta actividad permite al estudiante comprobar de primera mano cómo se celebra un juicio en el orden social, cuál es la secuencia de actos que se realizan, cómo se practica la prueba, o cómo se dirigen los litigantes al órgano jurisdiccional, y ello sin las molestias organizativas que supondría movilizar al conjunto de la clase para acudir presencialmente a una sala de vistas¹⁰⁹.

A fin de realizar esta actividad, resulta necesario disponer de grabaciones de juicios, para cuya obtención puede solicitarse la colaboración de corporaciones profesionales - tales como colegios oficiales de abogados o de graduados sociales-, de modo que comuniquen a sus colegiados la posibilidad de remitir a la Universidad dichas grabaciones de procedimientos judiciales, con el previo consentimiento de sus clientes y siempre garantizando en todo momento la correcta custodia de las mismas, a fin de que no sean empleadas con propósitos distintos a los docentes ni descargadas por el alumnado.

3. La realización de juicios simulados

Otra iniciativa docente de gran utilidad para la incorporación de un componente práctico en la enseñanza del Derecho del Trabajo -sobre todo, nuevamente, en la asignatura de “Derecho Procesal Laboral”- es la simulación de juicios en el aula. A través de los mismos, el alumnado puede adoptar el papel del abogado o graduado social, aprendiendo las formalidades de los procedimientos celebrados en el orden social en primera persona.

¹⁰⁹ Esta misma herramienta docente es también defendida en Garcimartín Montero, R., Gutiérrez Sanz, M.R. y Martínez Carnicer, C., “La práctica judicial como recurso docente en la enseñanza del Derecho Procesal”, en Echebarría Sáenz, M. (Dir.), *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho: Universidad de Valladolid, 15 al 16 de septiembre 2012*, Universidad de Valladolid (Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas), Valladolid, 2012, pág.682.

A fin de dotar a esta actividad del mayor realismo posible, el profesor o profesora puede adoptar, además del rol de juzgador, el del letrado o letrada de la administración de justicia (LAJ), e, incluso, el de cliente. El alumnado se distribuiría en grupos de cuatro o cinco estudiantes, asumiendo cada pareja de grupos la posición del demandante y del demandado, respectivamente, a fin de celebrar tantos juicios como resulte posible dadas las limitaciones temporales de la asignatura. La actividad comenzaría, en lugar de con un caso práctico escrito que exponga los hechos sobre los que versará el litigio, con una entrevista con el o la cliente -rol asumido por el profesor- que acudiría al alumnado en busca de un profesional que litigue en su nombre (el grupo demandante representará al trabajador o trabajadora, y el grupo demandado, a la empresa). El alumnado tendrá entonces que realizar las preguntas adecuadas al cliente o la cliente a fin de conocer la información necesaria para la preparación del procedimiento judicial, e indicarle la documentación que necesita para la preparación del litigio. Una vez finalizada la entrevista, el profesor o profesora proporcionará indicaciones al alumnado acerca de si sus preguntas fueron acertadas o de si omitieron algún dato por el que debería haberse interrogado al cliente.

La simulación continuará entonces con la elaboración de la demanda, tras la cual, el profesor o profesora, adoptando el rol de LAJ, elaborará el decreto de admisión a trámite de la misma -o la diligencia de ordenación por la que se requiere de subsanación al demandante-, dando traslado de dicho escrito al grupo demandado. Finalmente, se celebrará en clase la conciliación judicial previa al juicio, y la vista del juicio, dictando el profesor o profesora, posteriormente, la sentencia correspondiente.

La realización de esta actividad docente requiere, no obstante, de una planificación previa de la asignatura -preferiblemente mediante el establecimiento de un cronograma¹¹⁰-, de modo que el profesor o profesora pueda estimar las clases que tendrá que dedicar a la explicación teórica del temario, y las que podrá destinar a la realización de esta iniciativa, informando a su vez al alumnado de las fechas simuladas más relevantes que se establecerán y en torno a las cuales girarán los plazos procesales que deberán tener en cuenta, los cuales serán perentorios, a fin de transmitirles la importancia de la figura de la preclusión.

¹¹⁰ Fernández Ramírez, M, “Capítulo 11: La enseñanza del Derecho Procesal Laboral desde una perspectiva práctica en el marco de la Agenda 2030”, en López Aniorte, M.C., Rodríguez Egío, M.M. y Ortiz González-Conde, F.M. (Dir.), *Innovación docente universitaria en el Derecho social ante el reto de los ODS*, Aranzadi, Cizur Menor, 2023, pág.182.

V. CONCLUSIÓN

La introducción de un componente práctico en la enseñanza del Derecho en cualquiera de sus áreas debiera ser, no un complemento o una innovación docente, sino un aspecto clave del plan de estudios y las guías docentes de las asignaturas impartidas en las titulaciones universitarias de corte jurídico, desde los estudios de grados hasta, en mayor medida -por su vocación de especialización-, los estudios de máster.

Sin embargo, pese a la incorporación del denominado sistema de evaluación continua por el Plan Bolonia, la docencia del Derecho en general, y del Derecho del Trabajo en particular, sigue teniendo un excesivo carácter teórico en nuestro país, tan solo paliado con algunas esporádicas actividades prácticas que se demuestran insuficientes para dotar al alumnado de, al menos, las competencias profesionales básicas que requerirían para enfrentarse a la disciplina en el mundo real. Aún a día de hoy pueden encontrarse jóvenes recién graduados del grado en Derecho que no han consultado nunca un convenio colectivo o visto un contrato de trabajo, o una nómina, lo cual debería ser considerado como una importante deficiencia en nuestro modelo pedagógico actual.

No obstante, como se ha comprobado, existen múltiples herramientas docentes que permitirían introducir esta necesaria aproximación práctica en la enseñanza del Derecho, destacando en especial el método del caso propuesto como una forma de incluir supuestos de hecho a los que el alumnado deba enfrentarse para demostrar su pericia en la aplicación del Derecho, y no solo en su comprensión teórica o memorización.

Una idea clave que debiera transmitirse al alumnado es que el Derecho nace para ser puesto en práctica, por lo que constituye una realidad viva y tangible, y no un mero conjunto de teorías desligadas de la realidad. Su conocimiento se perfecciona con su aplicación reiterada y continua en el tiempo para la resolución de controversias reales, y es esta habilidad la que debería exigirse a todo jurista, y como tal, compaginarse con la enseñanza teórica en las Facultades de Derecho, sin que la Universidad asuma la cómoda posición de delegar esta tarea exclusivamente en el futuro mundo profesional en el que se embarcará el alumno o alumna, en la azarosa circunstancia de que el estudiantado reciba docencia de un profesor asociado, o en las prácticas académicas externas -que en ocasiones pueden incluso sustituirse por múltiples *practicum* de corte realmente teórico-.

El futuro de la docencia del Derecho en España pasa, necesariamente, por la formación de juristas completos, ambivalentes y con capacidad tanto para discutir razonadamente

las principales líneas teóricas de las disciplinas en las que ha sido formado, como para aplicar su ciencia jurídica a la resolución práctica y real de los problemas de la sociedad.

VI. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Castelló-Sirvent, A. y Santos Rojo, C., “Aplicación del método del caso en el EEES: el ERE de Coca-Cola”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 16, 2017.

Chaparro Matamoros, PÁG., “La innovación docente: génesis y estado actual de la cuestión”, en Chaparro Matamoros, PÁG., Gómez Asensio, C. y Pedrosa López, C. (Dirs.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del Derecho en el entorno digital*, Universidad de Valencia, Valencia, 2022.

Fernández Ramírez, M., “Capítulo 11: La enseñanza del Derecho Procesal Laboral desde una perspectiva práctica en el marco de la Agenda 2030”, en López Anierte, M.C., Rodríguez Egío, M.M. y Ortiz González-Conde, F.M. (Dirs.), *Innovación docente universitaria en el Derecho social ante el reto de los ODS*, Aranzadi, Cizur Menor, 2023.

García Añón, J., “La integración de la educación jurídica clínica en el proceso formativo de los juristas”, *Revista de docencia universitaria*, vol. 12, núm. 3, 2014.

Garcimartín Montero, R., Gutiérrez Sanz, M.R. y Martínez Carnicer, C., “La práctica judicial como recurso docente en la enseñanza del Derecho Procesal”, en Echebarría Sáenz, M. (Dir.), *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho: Universidad de Valladolid, 15 al 16 de septiembre 2012*, Universidad de Valladolid (Congreso Nacional de Innovación en Ciencias Jurídicas), Valladolid, 2012.

Iturralde, V., “Precedente judicial”, *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 4, 2013.

Marsden, G.J. y Atienza, S., “Doing Law School wrong: case teaching and an integrated legal practice method”, *Saint Louis University Law Journal*, vol. 66, núm.3, 2022.

Ortega Lozano, PÁG, G., “La adquisición de competencias profesionales a través del debate jurídico en la carrera de Derecho: tecnología, innovación docente y prácticas externas en las universidades públicas”, en Guindo Morales, S. y Ortega Lozano, PÁG.G.

(Dirs.), *Oratoria, retórica y debate jurídico en la docencia del Derecho social*, Comares, Granada, 2022.

Pérez Lledó, J.A., “La enseñanza del Derecho en Estados Unidos”, *Doxa: Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 12, 1992.

Toller, F.M., “Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 9, 2005.

Vargas Vasserot, C., “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, vol. 2, núm. 4, 2009.

Capítulo 6

El análisis de casos como metodología docente

RAFAEL BORREGO PEÑA

Doctorando en Ciencias Jurídicas

Universidad de Málaga

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza y los métodos empleados para llevarla a cabo han sido históricamente dejadas con frecuencia al peso de la tradición, que ha preservado una fuerte inercia en favor de la clase magistral, unilateral, unidireccional y de eminente contenido teórico. Si bien esto podemos considerarlo cierto en general, a través de los diferentes ciclos de educación y materias, tiene especial incidencia en el campo de la educación superior.

En efecto, en el espacio universitario, la docencia viene impartida por profesionales y reputados investigadores de las materias en las que destacan, representando una vanguardia del conocimiento en tales áreas. Sin embargo, la importancia de las habilidades para transmitir la sabiduría al alumnado no ha sido convenientemente remarcada hasta hace escasos años, cuando se ha empezado a arrojar buena dosis de luz a la necesidad de invertir recursos y tiempo en el desarrollo de metodologías docentes alternativas que plantearan diversas formas de construir puentes entre profesor y alumno.

Es una ventaja, bien entrado ya el siglo XXI, pueda verse una gran cantidad de debates y puestas en común sobre cómo dar forma a nuevas y mejores herramientas de enseñanza y métodos de implementación en la educación superior¹¹¹. Debates, además, protagonizados por los propios profesionales preocupados por mejorar sus técnicas de transmisión del conocimiento y no meramente por personal externo experto en pedagogía. Es así que nos encontramos ante libros, artículos, simposios y demás formatos de cooperación intelectual en los que se habla de gamificación, de aprendizaje basado en problemas, de estudio de casos o de aula invertida, entre otros. Todas ellas con el objetivo común de apuntalar las deficiencias de la clase magistral tradicional y complementarla (o

¹¹¹ Asunción, S., "Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente", *Revista Docentes* 2.0, 7, 1, 2019, pág.5.

sustituirla) con vías didácticas que provoquen mayor interés del estudiante, mejoren la adquisición y retención de conocimientos y consigan así, a la vez, profesionales más preparados en el futuro y etapas de aprendizaje menos afectadas por el aburrimiento y la frustración.

En este contexto, cobra relevancia estudiar el análisis de casos como método docente, en estrecha conexión con otros como el aprendizaje basado en problemas o ABP. Visto como alternativa o complemento de la clase magistral, el análisis de casos supone una forma de plantear el estudio del derecho crucial para formar profesionales, sea cual fuere su labor jurídica del amplio crisol de posibilidades, capaces de resolver situaciones reales y saber actuar como corresponde. La acción del jurista es fundamental y rara vez deja margen para la improvisación, siendo cualquier error en nuestro campo duramente castigado. Por ello, se vuelve aún más pertinente plantear desde etapas tempranas del aprendizaje jurídico enfoques que pongan el acento en estas formas de enseñar centradas en desarrollar habilidades de resolución de casos concretos, yendo más allá de los conocimientos teóricos (imprescindibles y en ningún caso secundarios) y facultando al estudiante a que sepa aterrizar aquéllos en las vicisitudes de la vida real¹¹².

En el siguiente apartado, vamos a analizar los fundamentos del método de casos que nos ocupa, para luego describir con mayor detalle su funcionamiento práctico. Como no podría ser de otro modo, se planteará en el apartado cuarto un caso de estudio a modo de ejemplo, que será seguido por un epígrafe dedicado a recoger tanto las ventajas como los desafíos que plantea esta forma de enseñanza.

II. EL ANÁLISIS DE CASOS COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE

El análisis o método de casos (*case method*) estriba en torno a la idea del estudio de un supuesto práctico con la intención de resolver una problemática que plantea. El objetivo último que persigue es el de cubrir las deficiencias que se observan en los cauces tradicionales que han vertebrado históricamente la enseñanza en sus diferentes niveles y con carácter, podríamos decir, universal. Con *cauces tradicionales* nos referimos aquí de la clase magistral, en la que un número de alumnos toma asiento frente a un estrado, en el que se sitúa el docente, y escucha tan atentamente como puede la lección que aquél le

¹¹² Limpías, J. L., "El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista.", *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, 13, 2012, pág.94.

imparte durante varias horas, centrada en la transmisión de elementos teóricos que deben ser memorizados y asimilados a través de apuntes que los propios alumnos consigan tomar durante ese tiempo.

Si bien es éste un método válido de enseñanza, y relativamente sencillo de afrontar por parte de quien da la lección, al ser mayormente un monólogo unilateral y unidireccional que emite sobre temas en los que es experto, adolece de ciertos males que han tratado de ser paliados por otros métodos didácticos. Males relacionados con diferentes aspectos, pero que en la ciencia jurídica, tan necesitada siempre de pragmatismo y capacidad de acción, han ido sobre todo vinculados a una falta de habilidades en los alumnos para aplicar los conocimientos teóricos a los escenarios reales. No es un secreto que los graduados en Derecho, incluso los que cuentan con mejores calificaciones académicas, tienen serias dificultades para resolver casos prácticos o desgranar de forma crítica supuestos reales en los que tienen que discernir qué información es relevante o qué preguntas son necesarias para indagar correctamente ante un estudio de caso.

Por ello, surgen métodos didácticos como el análisis de casos, centrados eminentemente en la generación de habilidades resolutivas y que coloca los conocimientos teóricos en una posición instrumental. No se margina a la teoría, en absoluto, sino que se le da el estatus de medio para llegar a un fin.

En realidad, aunque esta técnica se considera innovadora, etiqueta justificada por su discrepancia con las metodologías típicas, el aprendizaje a través de casos existe desde hace siglos, si no milenios, con especial presencia en el estudio de la medicina. Efectivamente, en el campo sanitario se hizo patente la necesidad de que los alumnos tuvieran contacto directo con asuntos reales, puesto que un marco cognitivo basado exclusivamente en teorías memorizadas presentaba serios problemas a la hora de pasar a la acción y formular tratamientos o realizar operaciones quirúrgicas. En el ámbito jurídico, sin embargo, su uso data también de antaño, teniendo multitud de referentes ya en el siglo XIX¹¹³¹¹⁴.

La implementación del caso depende por completo del objetivo que se persiga con él. Un caso puede servir para suscitar un debate filosófico sobre la justicia, o plantear

¹¹³Pérez Escoda, N. y Aneas Álvarez, M. A., "La metodología del caso: un poco de historia." en (Pérez-Escoda, N. Coord.) *Metodología del caso en orientación*, Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona, 2014, pág.10.

¹¹⁴ Heinsen, M., "Técnicas didácticas: métodos de casos.", *Statistician*, 52, 4, 2009, pág. 2.

estrategias procesales alternativas, o poner a prueba la capacidad deductiva de los alumnos ante un asunto en el que no reciben siquiera información completa¹¹⁵. Según adónde quiere llegarse, el asunto planteado podrá estar más abierto o más cerrado, más difuso o más estructurado, y tendrá una solución posible o varias. Además, el grado de dificultad quedará a merced del profesor, en la medida en que puede complejizar un mismo supuesto tanto como crea necesario, e incluso introduciendo elementos que hagan imprescindible el manejo de información de epígrafes diversos de la guía didáctica de una asignatura.

Como es lógico, una materia impartida de acuerdo con esta metodología tiene que estar sujeta por un meticuloso diseño de las clases¹¹⁶, lo que puede ser complejo si el docente no cuenta con el rodaje suficiente en esta técnica¹¹⁷. Cada caso tiene que estar orientado a la adquisición de un cuerpo de conocimientos determinado, procurando encontrar un cierto equilibrio entre la vertebración guiada de las ideas y la apertura consustancial del método. Si un supuesto se plantea de forma excesivamente restringida y estabulada, se puede acabar minando el potencial didáctico de la creatividad. Pero si se deja que la discusión y la indagación de los alumnos discurren por derroteros demasiado amplios, se llega a producir mayor desorientación que aprendizaje, además de una lentitud en el avance que destruya por completo la razón de ser de la herramienta.

Así, entendemos que la metodología cuenta con cuatro partes: el diseño del caso, su presentación al alumnado, la indagación en torno a su resolución y la puesta en común de los resultados o las soluciones propuestas. En la tercera fase, la que alberga el periodo de indagación e investigación, se producen una serie de interacciones en las que el docente debe estar convenientemente preparado para facilitar nuevos niveles de información¹¹⁸. Por tanto, en la presentación del caso, no deberá dar tantos datos como se tenga, sino los suficientes para arrancar la dinámica, reservando buena parte de elementos para las posteriores preguntas del grupo. Aunque puede desarrollarse la dinámica de manera individual por cada estudiante, es frecuente que esta metodología se utilice al mismo

¹¹⁵ Ramírez Sánchez, M., Rivas Trujillo, E. y Cardona Londoño, C., "La metodología de estudio de caso como método docente.", *Espacios*, 40, 17, 2019, pág.2.

¹¹⁶¹¹⁶ Solanes, A., y García Medina, J., "La aplicación del case method en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos.", *IV Jornadas de Innovación Docente y de Convergencia al EEES*, 2011, p.10.

¹¹⁷ Esteve Segarra, M. A., "El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa", en AA.VV. (Cruz Villalón, J., Rodríguez-Piñero Royo, M. Coord.), *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Ediciones Laborum, Murcia, 2012, pág.223.

¹¹⁸ Hammond, J. S., "Aprender con el" Método del Caso", *Harvard Business School*, 308, 63, 2006, pág..3.

tiempo para fomentar el trabajo en equipo y la corresponsabilidad, por lo que se establecen subgrupos de un máximo de seis personas que deben colaborar para afrontar el supuesto.

Con respecto a la evaluación, es fundamental que el centro de gravedad se coloque en las habilidades resolutorias y en la capacidad para aportar razonamientos correctos de investigación, más que en la producción de un resultado por sí misma o el haber encontrado una hipotética y única solución correcta¹¹⁹. Esto es perfectamente compatible con el más tradicional modo de evaluación mediante examen, en la medida en que éste puede consistir en el planteamiento de un caso con una o varias problemáticas concretas a resolver y ante las que el alumno puede contar con tanta legislación y ayuda documental como quiera. De esta manera, se libera a la materia de una sobredimensionada carga memorística y se dedican mayores esfuerzos a la capacidad de raciocinio, búsqueda de información y un cierto sentido común jurídico que será crucial en el futuro profesional.

III. CASO DE ESTUDIO

Un buen caso a plantear, sobre todo si los estudiantes no están convenientemente familiarizados con esta metodología de aprendizaje, debe tener los elementos suficientes para que aquéllos puedan comenzar con su primer planteamiento de preguntas y el camino de investigación e indagación a seguir. Planteemos un ejemplo, relacionado concretamente con la rama de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social:

“La señora López, de 39 años, llega a vuestra consulta, alterada y sufriendo un ataque de ansiedad. Manifiesta que ha estado trabajando como secretaria en una pequeña empresa de marketing llamada Agencia X S.L. durante los últimos 15 años, y que su relación con el empleador siempre ha sido buena. Dice, sin embargo, que la tarde anterior su jefe le reveló que la empresa estaba atravesando dificultades financieras y que tenía que despedirla, dejándola en la calle, sin apenas ahorros y sin poder hacer frente al alquiler. Te pregunta qué puede hacer.”

Ante este enunciado, las opciones pueden ser varias. Si los alumnos no tienen un mínimo de conocimientos sobre la legislación laboral vigente y el marco normativo general, podría aprovecharse el planteamiento del caso para abrir un paréntesis tan

¹¹⁹ Peñalva, G. G., "El método de casos y el método de problemas en la enseñanza del Derecho.", *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 2017, pág.169.

escueto como fuera posible de forma que se impartieran esos aportes teóricos imprescindibles sin los cuales la resolución o incluso el comienzo de la indagación se tornarían infranqueables. Una vez se tuviese un dominio de las bases del ordenamiento laboral, los alumnos deberían plantearse cuál es el objetivo. Como profesionales del derecho, deben desgranar el caso que llega a ellos para discriminar la información relevante de la que no lo es y vertebrar una respuesta jurídica coherente que consiga el mejor resultado posible para la persona que requiere sus servicios.

En un primer nivel de dificultad, podemos suponer que el caso desembocaría en el planteamiento de una impugnación del despido, entendido como objetivo, y la defensa de que las dificultades financieras de la empresa no han sido convenientemente justificadas, a fin de aspirar a una indemnización por despido improcedente, claramente superior a la marcada por ley para el despido objetivo no impugnado o procedente. Se llegaría a la conclusión de que es necesario conocer el salario percibido para calcular dicha indemnización y se redactaría la correspondiente reclamación ante el servicio administrativo oportuno.

Para llegar hasta ese punto, para los estudiantes habría bastado con formular unas pocas preguntas superficiales, siendo accesible la resolución aun con escasos conocimientos previos. Sin embargo, el docente podría exigir un mayor nivel de precisión que aumentase la dificultad y, por ende, la calidad del resultado de la asesoría jurídica ficticia. Ante el cálculo de la indemnización, quizá tendría que lanzar un interrogante sobre si aquél ha sufrido modificaciones legislativas relevantes para el caso, a fin de que los alumnos descubran la reforma aprobada en 2012 que trastoca en buena parte la cantidad final. También podría retorcer el supuesto haciendo pensar que el despido pudo haber tenido alguna causa de nulidad relevante y de reclamación plausible, porque, por ejemplo, la trabajadora estuviese embarazada. Un giro así permite por sí mismo que el caso bifurque lo suficiente como para que los alumnos deban conocer, al menos, las causas legales de despido objetivo y las condiciones para su improcedencia y nulidad.

En caso de que se estimase oportuno perseguir esa nulidad, que no necesariamente supone la existencia de una única respuesta correcta, se entraría a indagar en torno a las pruebas de las que podría uno valerse en un procedimiento judicial. Y aún más, podría sugerirse la posibilidad de reclamar una indemnización adicional por daños y perjuicios por vulneración de derechos fundamentales, obligando aquí a los estudiantes a encontrar

referencias doctrinales y jurisprudenciales que establecieran criterios de cierta solidez que ayudaran a cuantificar esa hipotética indemnización.

Finalmente, los distintos grupos a los que se presenta el mismo supuesto pueden llegar a conclusiones diversas con estrategias procesales divergentes. Si el método busca desarrollar habilidades de indagación y capacidad de resolución de problemas reales, supuestos así pueden ser de gran utilidad al reducir la preocupación por encontrar la única respuesta correcta cuya existencia se tiende a presuponer. Dejando patente que puede haber más de una, y que lo que más relevancia tiene es el proceso de reflexión y la coherencia en el razonamiento, la riqueza del método permitiría que dos grupos fueran evaluados como sobresaliente aun habiendo optado por demandas radicalmente opuestas.

IV. VENTAJAS Y DESAFÍOS

Un esquema como el planteado puede ser recibido por unos con alegría y por otros con frustración al mismo tiempo. Si atendemos a los aspectos positivos que se encuentran con este método de enseñanza, y aunque no necesariamente aparezcan siempre, podemos encontrar una mejoría en la proactividad del estudiante y una mayor retención de conocimientos. El método ofrece al alumno un desafío, un problema a resolver, y la capacidad de cooperar con algunos compañeros de su grupo de trabajo para encontrar las vías o las soluciones más adecuadas antes que el resto de los pares. Incluso si la dinámica no se plantea con intenciones competitivas, la tendencia a querer ser el primero, sobre todo si es premiada con reconocimiento y calificaciones, aflora con facilidad.

Además, más allá del incentivo en ser el primero en resolver el entuerto planteado, el estudiante puede encontrar paralelismos entre éste y situaciones de su vida cotidiana que probablemente querría saber resolver. Si hablamos, por ejemplo, de casos en el área del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, con supuestos que incluyan el despido de una empleada o la denegación de una incapacidad permanente a un padre de familia con fuertes dolores crónicos, hay una alta probabilidad de que éstos resuenen en el alumno y le hagan ver que puede estar a punto de aprender algo realmente útil, que va a ser capaz de resolver un problema real de un familiar en apuros, por ejemplo.

Además, el método permite una buena dosis de flexibilidad que resulta de gran conveniencia. Cada supuesto que se plantee puede analizarse de diferentes maneras, con variados niveles de intensidad y con diversas capas de investigación y averiguación según

el nivel de conocimientos que se le presuponga al colectivo¹²⁰. Un mismo caso puede ser resuelto de igual forma y con el mismo resultado considerado “correcto” aun con niveles muy distintos de indagación, de acuerdo con los requisitos de profundidad teórica que establezca el docente, o el estándar de profundización sobre aspectos de derecho sustantivo o procesal o el grado de relevancia en el asunto de jurisprudencia clave y desarrollo doctrinal.

También, desde una perspectiva más centrada en la dinámica de clase, un aula bien guiada en la que se aplique esta herramienta didáctica correctamente reduce el entendimiento de la enseñanza como un trance aburrido y frustrante. Si bien no parece razonable intentar competir en capacidad de entretenimiento con las nuevas tecnologías, expertas en generar adicción al estímulo rápido y quebrar la capacidad de concentración sostenida de las personas, sí que supone una reacción necesaria el plantear maneras de transmitir conocimientos que mejoren los puntos débiles de las metodologías pasadas.

Por el lado negativo, es innegable que existen resistencias al cambio en la enseñanza, como en tantos otros ámbitos. Resistencias que pueden venir tanto por el docente como por el alumno¹²¹. Para el primero, diseñar clases en torno a una metodología docente que se aleja de su bien amaestrada clase magistral puede producir rechazo o incluso temor a perder un preciado y escaso tiempo lectivo. Para el segundo, el tener que adaptarse a una forma distinta de enseñanza puede también generar animadversión, incluso si aquella promete dar lugar a clases más entretenidas y gratificantes desde un punto de vista intelectual. Al fin y al cabo, no es extraño que el estudiante experimente cierta comodidad en el formato de clase magistral que le exige una nula proactividad y no pone a prueba su capacidad de atención más que en el momento posterior del examen final.

También es cierto que el elevado número de alumnos por clase puede suponer un obstáculo notable a la implementación de metodologías como la propuesta aquí, incluso si se agrupa a los estudiantes de forma que no actúen a título individual sino en modo cooperativo. Un aula a la que asisten varias decenas de personas probablemente necesitaría una subdivisión en grupos menores que guarde más similitud con el formato de seminario, con el consiguiente incremento de inversión de tiempo y recursos. Simultáneamente, el profesor debe contar con habilidades que quizá los formatos

¹²⁰ González Castro, M. y Ríos, G., "El método del caso en la enseñanza del Derecho", en AA.VV., *Cuadernos de Práctica Profesional I*, Editorial Ciencia, Derecho y Sociedad, Córdoba, 2013.

¹²¹ Vasserot, C. "El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel.", *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 4, 2009, pág. 197.

tradicionales no exigen ni cultivan, como la creatividad, el manejo de grupos que interactúan, una genuina vocación de enseñanza y un contacto directo y actualizado con la realidad de los problemas jurídicos.

V. CONCLUSIONES

El análisis de casos constituye una de las principales formas de introducir el conocimiento práctico y aplicado en la enseñanza del derecho, así como de cualquier otro ámbito de estudio que esté eminentemente vinculada a la capacidad de un profesional de poner en práctica los elementos aprendidos.

Si bien no es, afortunadamente, la única técnica innovadora docente, en estas páginas se ha defendido su oportunidad y pertinencia en la docencia de las ciencias jurídicas, en las que es fundamental que un profesional sea capaz de mostrar soltura, pensamiento crítico, uso activo de herramientas, dotes de investigación y traducción a la práctica de los elementos teóricos.

El método consiste en la estructuración de la clase en torno al planteamiento de un caso práctico que los estudiantes deben resolver, convenientemente reunidos en grupos de bajo número de integrantes. Facilitado el supuesto en forma de enunciado que plantea un problema más o menos cerrado y preciso según las necesidades y nivel de pericia, los subgrupos deben determinar qué información es preciso averiguar de cara a resolver el asunto. El docente, claro está, debe poseer mayor información sobre el caso de la que facilita en un primer momento a sus estudiantes, a fin de poder responder a las preguntas que crean oportuno formular los alumnos. También puede el docente elaborar unas primeras preguntas que den orientación sobre los aspectos que puedan ser más relevantes, a fin de encaminar con mayor fluidez las disquisiciones de los grupos. De este modo, los estudiantes estructuran progresivamente una línea de razonamiento que los lleva a averiguar las posibles soluciones del caso, aprendiendo contenidos teóricos enfocados como elementos instrumentales en la resolución del caso más que como fines en sí mismos.

El método otorga una serie de ventajas y presenta, a su vez, varios desafíos a su implementación. Por el lado positivo, podemos encontrar una gran flexibilidad que permite adaptar los casos planteados al nivel de conocimientos previos del grupo, pudiendo profundizarse con mayor o menor intensidad en aspectos sustantivos y

procesales o en el aspecto doctrinal y jurisprudencial. También, el planteamiento de casos reales coloca el protagonismo en el estudiante, cuya participación es crucial y cuyo interés se incentiva de forma mucho mayor que en las tradicionales clases magistrales, en las que su posición es más pasiva. Por el lado más bien negativo, el método resiente las inercias del sistema educativo general en la educación superior, tradicionalmente inmovilista tanto por profesores como por estudiantes, manteniendo un cierto rechazo a métodos de enseñanza diversos. También, es justo admitir en favor de los docentes que recelan de aplicar métodos como el defendido aquí que la ratio de alumnos por clase puede llegar a dificultar procedimientos didácticos interactivos que funcionan de manera óptima allí donde el número de estudiantes simultáneos reunidos es más bajo. No obstante, esto puede verse como un argumento para reducir las ratios de alumnos y reformular la educación superior hacia un modelo que promueva aprendizajes más prácticos, eficientes y útiles, más que como un motivo de rechazo de la didáctica planteada.

VI. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Asunción, S., “Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente”, *Revista Docentes 2.0*, 7, 1, 2019.

De la Fe Rodríguez, C. et al., "El método de estudio de casos: Una herramienta docente válida para la adquisición de competencias", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18, 3, 2015.

Esteve Segarra, M. A., “El método del caso como estrategia didáctica: el objetivo de caminar hacia la utopía de una enseñanza participativa”, en AA.VV. (Cruz Villalón, J., Rodríguez-Piñero Royo, M. Coord.), *La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Ediciones Laborum, Murcia, 2012.

González Castro, M. y Ríos, G., "El método del caso en la enseñanza del Derecho", en AA.VV., *Cuadernos de Práctica Profesional I*, Editorial Ciencia, Derecho y Sociedad, Córdoba, 2013.

Hammond, J. S., “Aprender con el" Método del Caso”, *Harvard Business School*, 308, 63, 2006.

Heinsen, M., “Técnicas didácticas: métodos de casos.”, *Statistician*, 52, 4, 2009.

Limpías, J. L., “El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista.”, *Iuris Tantum Revista Boliviana de Derecho*, 13, 2012.

Maldonado Rojas, M., Vásquez Rojas, M. y Toro Opazo, C., “Desarrollo metodológico de "análisis de casos" como estrategia de enseñanza", *Educación Médica Superior*, 24.1, 2010.

Peñalva, G. G., “El método de casos y el método de problemas en la enseñanza del Derecho.”, *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 2017.

Pérez Escoda, N. y Aneas Álvarez, M. A., “La metodología del caso: un poco de historia.” en Perez-Escoda, N. (Coord.) *Metodología del caso en orientación*, Institut de Ciències de l'Educació, Barcelona, 2014.

Ramírez Sánchez, M., Rivas Trujillo, E. y Cardona Londoño, C., “La metodología de estudio de caso como método docente.”, *Espacios*, 40, 17, 2019.

Solanes, A., y García Medina, J., “La aplicación del case method en el proceso de aprendizaje sobre derechos humanos.”, *IV Jornadas de Innovación Docente y de Convergencia al EEES*, 2011.

Thea, F. G., “El método de casos en los cursos intensivos de Derecho Administrativo”, *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 11, 21, 2013.

Vasserot, C. “El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto novel.”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2, 4, 2009.

Título II

Innovación y tecnologías en la enseñanza del Derecho

Capítulo 1

Digitalización, trabajo y emprendimiento desde una perspectiva innovadora:

¡vamos a jugar!

BELÉN DEL MAR LÓPEZ INSUA

Profesora Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Granada

I. DIFICULTADES A LA HORA DE LA BÚSQUEDA DE UN EMPLEO DIGNO: EL LADO OSCURO DE LAS PLATAFORMAS DIGITALES

El impulso de las nuevas tecnologías de la información y la digitalización de las relaciones profesionales está provocando importantes cambios en el ámbito jurídico que afectan a las dos partes de la relación laboral (trabajador y empresario). Tanto el momento de elección de candidatos, como el de organización y ejecución de la prestación de servicios se están viendo alterados debido a esta importante revolución tecnológica llamada internet. De forma que todo lo que hasta ahora se conocía sobre el aspecto organizacional y los modelos jerárquicos tradicionales se están viendo relegados a un segundo plano, quedando así algo obsoletos y caducos. A fin de adecuarse a la realidad social, modernizarse y adaptarse a las exigencias del mercado de trabajo contemporáneo las empresas, poco a poco, están introduciendo dichos cambios.

Uno de los aspectos que más se ha visto modificado es el relativo a la búsqueda y selección de trabajadores a través de las redes sociales y plataformas virtuales habilitadas al uso. Ciertamente, la forma tradicional de entregar el *Curriculum Vitae* (físicamente en la empresa o por medio de las Agencias de Empleo) ha quedado anticuada, así como aquellas otras formas de búsqueda de empleo a través de los instrumentos de comunicación directa o contactos informales, anuncios fijados en soportes de comunicación rudimentaria y/o en virtud de los anuncios fijados por medios de comunicación tales como: prensa, radio, televisión, etc. En efecto, a día de hoy, los reclutadores de las empresas examinan a sus futuros colaboradores a través de las redes sociales y plataformas virtuales para así conocer sus preferencias, gustos personales, inclinaciones políticas, creencias religiosas, hobbies, hábitos de vida, etc. Ello ofrece a estos “caza talentos” importantes ventajas, a saber: mayor rapidez, flexibilidad,

simplicidad y reducción de los tiempos. Sin embargo, se olvida en este punto la cara más oscura de una existencia cada vez más frecuente y es la pérdida de la objetividad e intimidad de los aspirantes de empleo. Sin darse cuenta o quizás sin ser plenamente conscientes, los candidatos exponen aspectos personales, familiares y sociales que deberían quedar reservados para la intimidad. Por lo que, se da preferencia a la necesidad de buscar empleo o mejorar su situación laboral, antes que en preservar aspectos íntimos y de la vida familiar.

Por el lado de los usuarios y buscadores de empleo, estas plataformas son vistas positivamente, puesto que les permiten postularse fácilmente a empleos sin importar el lugar en donde se encuentren ambas partes. Asimismo, les permiten segmentar los perfiles laborales y los cargos que desean ocupar. Por lo que, en principio, todo parecen ventajas.

De manera resumida, puede afirmarse que lo que más alaban los internautas que buscan empleo o mejorar su situación laboral son las siguientes: a) Poder elegir el tipo empleo y lugar en donde trabajar. Este aspecto era sin embargo anteriormente más complicado, ya que había que esperar a la llamada del Servicio Público de Empleo, Agencia de Empleo y empresa; b) Los profesionales pueden postularse a todas aquellas posiciones y puestos que más se adecuen a sus perfiles e intereses; c) Con sólo un clic el demandante de empleo puede depositar su *Curriculum Vitae* en la plataforma, para posteriormente hacer el seguimiento y avanzar en el proceso de selección. Incluso puede contactar con personal de la empresa y ser recomendado por otros usuarios que lo tengan en su lista de contactos. Incluso puede participar en foros y conocer la realidad de las distintas empresas; d) Puede el candidato conocer otras ofertas de empleo de la empresa para la que se postula; e) Se puede acceder, en tiempo real, a las distintas ofertas de empleo que figuren en las redes sociales y plataformas virtuales, sin tener que esperar a ser llamado para así figurar como demandante de un determinado empleo; y, f) finalmente, le permite al candidato relacionarse con otros profesionales del mismo campo que pueden sugerirle otras ofertas de empleo o recomendarlo para una concreta empresa.

1. La cara oculta de las plataformas de empleo

En las últimas décadas los mecanismos habituales para la consecución de un equilibrio entre la oferta y la demanda de trabajo han cambiado radicalmente. Por una parte, la aparición estelar que ha hecho internet en el último tercio del siglo XX ha motivado

importantes cambios sociales. Así es se ha pasado de la ampliación de información e intercambio de conocimientos en cuestión de segundos, al nacimiento de una nueva economía caracterizada por las notas de informalidad, globalidad, flexibilidad e interconexión a través del sistema red. Todo ello ha supuesto la aparición de la sociedad red o interconectada, por lo que ya no todas las personas precisan de la presencia física empresarial y el trabajo manual, sino que las circunstancias exigen adaptarse a las circunstancias tecnológicas y ejecutar las instrucciones con un alto nivel de cualificación, conocimientos 2.0 y capacitación profesional¹²².

En efecto, hoy por hoy, colectivos como el de los jóvenes no se imaginan cómo elaborar un *Curriculum Vitae* sin ordenador, móvil o tablet. Tampoco conocen cómo sus progenitores contactaban con una empresa o abordaban los procesos de selección. Y ello es porque estas nuevas generaciones han nacido en la era de las nuevas tecnologías, sin las cuales no saben vivir.

El inicio de la revolución tecnológica comienza en 1969, año en el cual nace internet. Se trataba éste de un servicio innovador, pero que no era empleado -en principio- para la búsqueda de trabajo. Ya en la década de los años 80 surgen varios hitos que ayudaron a los jóvenes en la búsqueda de empleo, a saber: la comercialización de teléfonos móviles, el fax para comunicar empresas y candidatos. De este modo, muchas personas comenzaron a utilizar el VHS para elaborar su perfil profesional (principalmente en el sector cinematográfico fue en donde más se llevó a cabo este fenómeno). Ahora bien, no será hasta el año 1989 cuando nazca la *World Wide Web* (www) que permita enviar el *Curriculum Vitae* por correo electrónico. Ello supuso un gran avance, pues ya no era necesario desplazarse a una empresa para presentar el *Curriculum Vitae*. A partir de ese momento, la ciudadanía debió de adaptarse a los recursos web 2.0, web 3.0 y al propio de las TICs (Tecnológicas de la información y comunicación) a fin de que sus perfiles fuesen conocidos y empleables¹²³. Poco después, la industria móvil evolucionó en 1992 gracias a la llegada del primer SMS. Finalmente, y antes de acabar el milenio, se creó el primer tablón de anuncios online donde las empresas podían dejar sus ofertas de empleo.

¹²² Fernández Prados, J. S., "Redes sociales y empleo: El caso de LinkedIn", en VV.AA., Sánchez Pérez, J., (Dir.), y Durán Bernardino, M., (Coord.), *Nuevas estrategias para el acceso al empleo: aspectos comunicativos y prácticos*, Granada, Universidad de Granada, 2016, pág. 81.

¹²³ Burgos Goyé, M.^a C., "Los portales web de búsqueda de empleo y su funcionamiento para la inserción laboral", en VV.AA., Sánchez Pérez, J., (Dir.), y Durán Bernardino, M., (Coord.), *Nuevas estrategias para el acceso al empleo: aspectos comunicativos y prácticos*, Granada, Universidad de Granada, 2016, pág. 65.

Por otra parte, en las etapas inmediatamente previas al surgimiento de la crisis económica mundial se agudiza la aparición de las fórmulas de búsqueda de empleo virtual. Y es que, en 2003 se lanzó *Linkedin*, empresa que resultó ser pionera en este ámbito. A partir de ese momento cambian las fórmulas de búsqueda de empleo tradicional y, paulatinamente, se van imponiendo las operadas a través de estas plataformas virtuales. En el año 2005 nace *Twitter*, un año más tarde, *YouTube* y en 2007, *Facebook*. Desde entonces y hasta ahora se mantiene un boom de aplicaciones disponibles para poder comunicarnos con amigos a distancia, pedir un taxi, hacer la compra e incluso buscar trabajo.

Lo cierto es que, al tiempo que cambian y se imponen estas nuevas vías de búsqueda de empleo se reduce la calidad de los empleos, haciendo así su presencia las notas de: precariedad laboral, fraude, explotación y abuso. Principalmente son los colectivos más vulnerables y con más dificultades para insertarse en el mercado laboral (a buen ejemplo: los jóvenes, los discapacitados, desempleados de larga duración, etc.) los que más utilizan las redes sociales profesionales, entre otras destacan: *LinkedIn*, *Jooble*, *Infojobs*, *Blogosfera*, *Job Today*, *Infoempleo*, *Laboris*, *Monster*, *Jobfie*, *Bizneo.com*, *Neuvoo.es*, *Jobatus*, *Red EURES*, etc. Resulta llamativa la enorme expansión que ha experimentado internet en este ámbito, lo cual ha motivado igualmente el surgimiento de portales privados para la búsqueda de empleo en puesto de trabajo relacionados con las TICs, a saber: "Yeepli", "Ticjob" y "Tecnoempleo.com". Se tratan éstas de plataformas privadas que tratan de lucrarse a cambio de publicitar distintas ofertas de empleo, pero sin importar los objetivos, es decir, si los usuarios logran finalmente un trabajo adecuado. Igualmente, existen portales especializados para la búsqueda de empleo en sectores concretos de actividad. En este sentido, cabe citar que para el sector del turismo y viajes se encuentran los portales denominados: "Turijob" y "Turiempleo". Para encontrar trabajo virtualmente en el sector de la moda aparecen los siguientes portales: "Fashionjob" y "Fashion Mix". Para dedicarse al trabajo profesional de diseño se presenta tan sólo un único portal, el cual se denomina "Domestika". Asimismo, para el sector de la construcción y la ingeniería - que tanto ha sufrido con la caída del ladrillo y la crisis económica- nacen los portales de búsqueda de empleo titulados: "Proempleo ingenieros" e "ingenieros". El ámbito dedicado a la ecología y los espacios verdes también cuenta con portales de empleo como "Enviroo" y "Ecoempleo". Asimismo, para los investigadores del campo de las ciencias y sector sanitario, en general, se encuentra el portal "Researchgate", el cual está teniendo

bastante éxito. Para los estudiantes y jóvenes recién salidos de la carrera se encuentran estos portales específicos: "Primerempleo", "Studentjob" y "EmpleoJóvenes". Aquellos que deseen trabajar como docentes pueden consultar las plataformas "Colegios.es", "Colejobs" y "Educajobs". Finalmente, para las personas discapacitadas aparecen también una serie de plataformas especializadas, en concreto, "Por talento" y "Disjob".

Lamentablemente, son muchas (y cada vez más) las personas que se inscriben a través de los portales de empleo para la búsqueda activa de empleo. Quizás, una de las razones que explica este aumento en el número de demandantes de empleo sea el deterioro de las condiciones laborales. No obstante, también cabe considerar la búsqueda de nuevo horizontes y caminos para la búsqueda de un empleo.

2. Recursos humanos y digitalización: ¿disfuncionalidades en los procesos de selección virtual de trabajadores?

La evolución de los conceptos "factor humano" y "nuevas tecnologías" hace proclive que, en un contexto de mercado de trabajo competitivo, se realice un gran esfuerzo por atraer y retener el talento, proporcionando así las herramientas necesarias que permitan a los trabajadores el desempeño de sus diversos roles como: jefe, colaborador, compañero de trabajo y proveedor de servicios. El concepto de "capital intelectual" engloba el conjunto de competencias que les son asignadas a las personas para desarrollar esquemas donde puedan gestionar el conocimiento, permitiendo así lograr mayores niveles de productividad. Ciertamente, la tecnología de la información habilita que las organizaciones puedan soportar estrategias de negocio eficaces que proporcionen la flexibilidad necesaria para el desarrollo de los nuevos modelos de negocio e innovación. Podría afirmarse ampliamente que, gracias a este sistema de plataformas con enfoque en recursos humanos, se favorece la diseminación de información y los elementos para la creación de conocimiento y comunidades. En otras palabras, la digitalización permite ahora encontrar personal capacitado y con las características específicas que requiere la organización empresarial, facilitando así al empleador la búsqueda de trabajadores idóneos que con anterioridad operaba de forma presencial y a través de las entrevistas de trabajo. De este modo, las páginas web dedicadas al área de recursos humanos operan, cada vez con más frecuencia, asociándose con compañías y personas físicas que están en busca de empleados. La tarea principal de estos portales virtuales suele ir desde el desempeño de tareas sencillas, hasta la de gestión de trámites tortuosos, a buen ejemplo:

la entrega de los perfiles profesionales a la empresa, afiliación y alta de trabajadores, gestión de nóminas y preparación de contratos laborales.

Primordialmente estas plataformas enfocadas en recursos humanos se encuentran pensadas y diseñadas por emprendedores que, en condiciones similares a las de los usuarios que recurren a ellas, buscan solventar todas las dificultades que las empresas usuarias encuentran para contratar trabajadores. Por lo que, al tiempo, estas plataformas virtuales se convierten en facilitadores de recursos humanos al crear un espacio virtual por medio del que ayudan a otros empresarios y se enriquecen económicamente. En principio son diversas las ventajas que encuentran los empresarios: a) les facilita la búsqueda de empleados adecuados a su negocio; b) trabajan en común con empresas confiables y promueven la creación de un clima laboral en donde la plataforma se convierte en elemento clave para la participación activa de todos los colaboradores; c) preservan en privacidad los datos personales de la empresa usuaria y aspirantes a un empleo; d) el target de competencia para conseguir empleo es menor; y, e) la mayor parte de estas empresas ofrecen orientación laboral y capacitaciones para mejorar el *Curriculum Vitae* de los postulantes a un empleo.

II. JUGANDO A ENCONTRAR UN EMPLEO

La generalizado de las redes sociales y la necesidad imperiosa de encontrar un empleo determinan que, casi un 85% de la población española utilice los distintos portales sociales virtuales habilitados al uso para buscar empleo (tanto en España, como en países de europeos y de fuera de la Unión¹²⁴). Las redes sociales y portales más utilizados por los españoles para buscar empleo son varias. En primer lugar, destaca por su posición la plataforma *LinkedIn*. La segunda red social más utiliza es *Twitter*. En tercer lugar, aparece *Facebook* y, finalmente, los *blogs* personales.

¹²⁴ La globalización, acompañada de la internacionalización empresarial y de los flujos de trabajadores, tiene también su reflejo en una tendencia cada vez más en auge: la demanda de perfiles con movilidad internacional multipaís. El 2,8% de las ofertas internacionales han recogido este requisito, siete décimas más que hace un año. Se buscan profesionales que trabajen por proyectos y estén dispuestos a cambiar su residencia a otros países cada cierto tiempo, o que pasen, como mínimo, el 80% de su jornada laboral mensual desplazados a otros países". Para más información véase: <https://adecco.es/nuestros-informes/>

1. Gamificación en el proceso de puesta en práctica de los perfiles profesionales

La situación de recesión económica y las dificultades para la inserción laboral de determinados colectivos ha determinado un panorama desolador que se ha cebado, principalmente, con los jóvenes debido a su falta de experiencia profesional. En efecto, los jóvenes¹²⁵ (mayoritariamente, pero también los desempleados de larga duración, las mujeres y los discapacitados) son lo que más están sufriendo las consecuencias de un mercado de trabajo sesgado, alienado y deshumanizado. Cabe señalar que la situación ha sido particularmente aguda en ciertas regiones y Estados miembros en donde las tasas de desempleo se han visto incrementadas significativamente, habiéndose con todo ello experimentado una lamentable pérdida de inmensos costes humanos y sociales¹²⁶. Lo cual ha supuesto una seria amenaza para la cohesión social, así como un incremento de la inestabilidad política.

En este contexto, desde el año 2013 lleva desarrollándose en España (de conformidad con la directrices e instrucciones comunitarias) un sistema de políticas activas de empleo que trata de instaurar mecanismos que propicien la disminución de desempleados. Se trata de un sistema que ha generado profundos cambios en el mercado de trabajo y que ha resultado ser muy polémico, pues la profusión de disposiciones normativas enfocadas hacia el fomento del empleo ha propiciado la aparición de un modelo jurídico poco definido, en donde la falta de rigor legislativo ha hecho gala de las deficiencias y lagunas existentes en el actual sistema de trabajo asalariado¹²⁷.

En el siglo XXI el uso de las nuevas tecnologías de la producción y la descentralización productiva¹²⁸ han dado fin a aquellas formas de trabajo en masa y por cuenta ajena, para dar paso a una variedad de fórmulas jurídicas de empleo. El legislador europeo (y, por ende, el español) apuesta, cada vez más, por el autoempleo como forma de salida ante la deplorable situación de crisis económica¹²⁹, olvidando por contra las consecuencias negativas que sobre los estratos más débiles (y, por consiguiente, con más dificultades de

¹²⁵ A este respecto, véase López Insua, B. M., "La política de fomento del empleo de los trabajadores jóvenes", *Temas Laborales*, núm. 128, 2015, págs. 175-208.

¹²⁶ Véanse las conclusiones del Consejo de Europa de 27 y 28 de junio del 2013 (EUCO 104/2/13 REV 2).

¹²⁷ García Valverde, M., "Promoción y fomento del autoempleo", *Temas Laborales*, núm. 81, 2005, págs. 101-102.

¹²⁸ La descentralización productiva se entiende como la externalización o desplazamiento hacia entidades autónomas de fases de ciclo productivo que antes se desarrollaban por parte de la propia empresa. Véase: Monereo Pérez, J. L., "Transformaciones del trabajo y futuro del derecho de trabajo en la 'era de la flexibilidad'", *Derecho de las relaciones laborales*, núm. 5, 2016, págs. 444 y ss.

¹²⁹ Soler Arrébola, J. A., "La contratación de asalariados por TRADES", *Revista Española de Derecho del Trabajo*, núm. 184, 2016, pág. 1.

inserción en el mercado laboral) de la sociedad puede originar¹³⁰. En el momento presente el autoempleo actúa como salida frente a las crecientes cifras de paro, lo cual determina el surgimiento de una amplia variedad de formas de trabajo por cuenta propia que rompe considerablemente con los esquemas jurídicos tradicionales. El derecho del trabajo excluye de su ámbito protector al trabajo autónomo¹³¹, no obstante, debido a la aparición de distintos mecanismos o fórmulas de empleo al final éste acaba aplicándose también al trabajo por cuenta propia *strictu sensu* (a saber: mediante la aplicación de incentivos para la contratación de trabajadores por cuenta ajena, entre otros instrumentos)¹³².

La variedad de instrumentos empleados para el trabajo autónomo, su inestabilidad, así como las constantes transformaciones normativas acrecientan un panorama que desdibuja una fluctuación sistemática, que provoca una clara ruptura frente al modelo de producción fabril¹³³. Y todo ello debido a la urgente necesidad de obtener una estabilidad y resultados, cuanto menos a corto plazo, que garanticen un trabajo digno y de calidad.

A través del sistema de incentivos y medidas de impulso del autoempleo (técnica normativa promocional o de “alentamiento” público)¹³⁴ se procura crear empleo e insertar a aquellos colectivos más desfavorecidos. Por lo que, todo ello hace del autoempleo una herramienta muy valiosa para la puesta en marcha de una actividad económica, por la que una o varias personas, con el objetivo fundamental de conseguir con ello una ocupación, aportan su trabajo (fuente principal) e interés a la empresa¹³⁵. Evidentemente, los efectos que provoca este conjunto de incentivos alcanzan inevitablemente al sistema de Seguridad Social, ya que es éste quien asume la mayor parte de las cotizaciones sociales (o incentivos que se otorgan a trabajadores autónomos). En la actualidad, este panorama está siendo objeto de una acalorada disputa debido a que el aumento de incentivos está propiciando una disminución de los ingresos y, por tanto, de las arcas que sostienen a la

¹³⁰ Espejo Megías, P., "Mercado de trabajo y discriminación desde una perspectiva de género. Ajustes y desajustes e implicaciones en el trabajo autónomo", *Cuaderno Electrónico de Estudios Jurídicos*, núm. 4, 2015, pág. 39.

¹³¹ En general, véase: VV.AA, Monereo Pérez, J. L., Fernández Bernat, J. A., y López Insua, B. M. (Dirs. y Coords.), *Las políticas activas de empleo: configuración y estudio de su regulación jurídica e institucional*, Navarra, Thomson-Reuters. Aranzadi, 2016.

¹³² García Valverde, M., "Promoción y fomento del autoempleo",... *op. cit.*, pág. 103.

¹³³ Soler Arrébola, J. A., "La contratación de asalariados por TRADES",... *op. cit.*, pág.1.

¹³⁴ Sobre este tipo de normas de “Derecho promocional” o de “alentamiento”, véase Bobbio, N., *Contribución a la teoría del derecho*, edición de Alfonso Ruiz Miguel, Ed. Debate, Barcelona, 1990, capítulo XIII: “La función promocional del derecho”.

¹³⁵ García Jiménez, M., *Autoempleo y trabajo asociado. El trabajo en la Economía Social*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 2001, pág. 18.

Seguridad Social¹³⁶. Por lo que, al final, esta Ley del autoempleo repercute considerable en el acervo regulador que conforma el ámbito de las políticas activas de empleo.

Pese a lo inconvenientes señalados, lo cierto es que las distintas plataformas virtuales de búsqueda de empleo fomentan, por contra, el trabajo asalariado en entidades públicas y empresas privadas. Ahora bien, al igual que ocurre con el autoempleo y el emprendimiento, lo cierto es que muchos de los contratos que se ofrecen a través de estas plataformas para el desarrollo del trabajo por cuenta ajena resulta ser asimismo precarios, engañosos y poco fiables. No resulta tan infrecuente encontrar ofertas de empleo incompletas y en las que falta descripciones acerca de las condiciones laborales, la cuantía del salario, la duración del contrato, el tiempo de trabajo, etc. Otro de los problemas que se encuentra es la falta de depuración de las distintas ofertas de empleo que se reflejan en los portales más generalistas. Dado que la base económica de estas plataformas se encuentra en las compañías que pagan por publicar sus distintas ofertas, resulta evidente que la razón por la que no se eliminan y depuran estas páginas es evidente "cuantas más ofertas se publiquen, mayores ingresos tendrá el portal".

Ahora bien, la razón principal por la que una significativa parte de las ofertas de empleo que se ofrecen a través de estos portales no se cubren son porque son falsas. Basta fijarse en lo sueldos tan bajos que se exigen en estos buscadores de empleo virtual, los requisitos de *Curriculum Vitae* tan imposibles de alcanzar o las ofertas por objetivos que se marcan y en las que ni tan si quiera se fija una retribución, etc.

A consecuencia de todo este panorama, la inmensa mayoría de las ofertas que se encuentran a través de redes sociales y plataformas virtuales van dirigidas a jóvenes.

La experiencia profesional constituye un requisito esencial y determinante para el puesto de trabajo. Se trata de un elemento que muchas veces se ve reflejado en las distintas ofertas de empleo que figuran en redes sociales y portales virtuales. En este sentido, la mayoría de las empresas vienen reclamando a sus candidatos una experiencia profesional que va de los 3 a los 4 años. Por supuesto, este dato puede variar considerablemente en función de la profesión y actividad para la que se ofrece el empleo.

Aparecen ofertas de empleo en donde no se exige, ni tampoco se hace referencia a la necesidad de "experiencia profesional". Este es el caso de un 22% de las empresas. Las

¹³⁶ Véase: VV.AA, Monereo Pérez, J. L., Fernández Bernat, J. A., y López Insua, B. M., (Dirs. y Coords.), *Las políticas activas de empleo: configuración y estudio de su regulación jurídica e institucional*,... op. cit.

dos razones por las que no se exige estos requisitos son, de un lado, porque se pretende contratar a talentos "sin descubrir" para así moldearlos fácilmente. Precisamente, los recién titulados con grandes capacidades, posibilidades de desarrollo profesional y disposición constituyen los perfiles más demandados. De otro, los contratos que se ofrecen suelen ser básicos, con condiciones precarias, sujetos a explotación laboral y con sueldos bajos (que no hacen justicia al trabajo realmente desempeñado)¹³⁷.

ADECCO informa que el grupo más demandado por las empresas en estos momentos es claramente el de los perfiles que poseen entre tres y cinco años de experiencia profesional. Y es que del total de ofertas que especifican la necesidad de contar con experiencia, el 18,1% requieren candidatos con una experiencia en el sector o en un puesto similar de entre tres y cinco años. Por lo que tener entre 2 y 3 años de bagaje profesional también es un punto a favor, ya que el 22,6% de la oferta se dirige a este segmento. Sin embargo, en el 19,6% de las ocasiones, el tiempo de experiencia solicitado es mayor de cinco años.

Atendiendo al puesto de trabajo concreto y la cualificación profesional, durante los años 2017 y 2018, han aparecido diversas ofertas profesionales en donde el promedio medio solicitado para el acceso al puesto de trabajo ha sido de 6,01 años. El 97,2% de las ofertas dirigidas a esta categoría profesional han precisado este requisito. De ellas, más de la mitad (55,9%) requieren candidatos con más de 5 años de experiencia en un área, sector o puesto similar. En la categoría de mandos intermedios, el 72,4% de las ofertas solicitan tener una pericia profesional. El tiempo de experiencia media que se pide alcanza los 5 años y el periodo de experiencia más valorado es el de más de tres años, ya que en esa franja se encuentran el 75% de las ofertas. En el caso de empleados y técnicos, la experiencia media requerida por las empresas baja hasta situarse entre 3,22 y 2,61 años, respectivamente.

2. Agencias de empleo *versus* plataformas digitales

La evolución imparable de las nuevas tecnologías de la información ha posibilitado la apertura de un vertiginoso abanico de posibilidades para el empleo que hace unos años eran impensables. Ciertamente, este nuevo sistema se ha ido poco a poco abriendo paso, de modo que, actualmente conviven aún y de manera complementaria (pero no

¹³⁷ Véase el siguiente enlace: <https://adecco.es/nuestros-informes/>.

sustitutiva) con el sistema tradicional de búsqueda de empleo a través de las Agencias del Empleo y Servicios Públicos de Empleo. Destaca, de esta fórmula virtual, la inmediatez, las facilidades para el acceso a las distintas ofertas de empleo y la sencillez de los servicios que se requieren en tu día a día. Cada objeto y cada necesidad se encuentran ya cubiertas (y al alcance de todos) con un simple clic. Incluso, ya desde el mismo móvil se pueden descargar "Apágs.s" que te avisan de las distintas ofertas de empleo y sus resultados. Ahora bien, en algunos sectores esta accesibilidad aún está por implantarse.

En efecto, internet ofrece ya la posibilidad de cumplir con esos objetivos de búsqueda activa de empleo, cambio y mejora de la empleabilidad que tanto defiende la Ley de Empleo. Gracias a las interacciones en internet a través de redes sociales, portales de empleo y/o la infinidad de foros donde se pueden establecer relaciones profesionales ofrecen ciertas ventajas, aunque también inconvenientes que habrán de tenerse en cuenta a la hora de adentrarte en ellos a buscar trabajo (entre otras: premura, frialdad, competencia, fraude, precariedad laboral, etc.).

Miles de personas se registran en estas web, redes sociales y plataformas virtuales por razones de entretenimiento, laborales, establecer contactos¹³⁸ o publicitar determinada información (de carácter personal, familiar, inquietudes, noticias de carácter político, etc.). En algunos casos, por lo tanto, el recurso a estos medios se establece como una prioridad, mientras que en otros constituye una simple actividad de ocio. Las empresas usuarias que emplean estos servicios son conocedoras de estas circunstancias, de ahí que publiquen sus ofertas a través de ellas para así atraer al mayor número de usuarios y darse a conocer en el mundo virtual¹³⁹. Ciertamente la imagen empresarial resulta de suma relevancia en un espacio tan competitivo como es internet, por lo que cuanto más detallada sea la información y mayor número de ofertas publiquen mejor será la imagen que ésta proyecte entre los usuarios. Por supuesto, también se han de tener en cuenta las condiciones laborales que se ofrecen y los resultados obtenidos de la experiencia práctica, siendo muy importante en este punto las reseñas y críticas (positivas y negativas) que sus trabajadores divulguen a través de los distintos foros de debate, blogs, "Apágs.s", tutoriales y redes sociales.

¹³⁸ Burgos Goyé, M.^a, C., "Los portales web de búsqueda de empleo y su funcionamiento para la inserción laboral",... *op. cit.*, pág. 67.

¹³⁹ Burgos Goyé, M.^a, C., "Los portales web de búsqueda de empleo y su funcionamiento para la inserción laboral",... *op. cit.*, pág. 67.

Igualmente, cabe señalar que muchas empresas emplean esta vía como catalizador de sus ofertas debido a la gratuidad de las mismas. Y es que, tan sólo, se encuentran algunos portales en donde las empresas han de pagar para así difundir sus distintas ofertas de empleo a través de internet. Por supuesto, la intermediación laboral no está siempre garantizada -tal y como antes se ha expuesto-, sino que para ello se crean otros portales especializados en recursos humanos.

Una gran parte de los profesionales en Recursos Humanos y empresarios admiten haber integrado las redes sociales y otras plataformas 2.0 como instrumentos de su trabajo diario. Ahora bien, también éstos reconocen que, aunque las utilizan principalmente como una herramienta complementaria a la que recurrir cuando desean ampliar la información de la que disponen sobre los candidatos preseleccionados. Además de la información que suele incluirse en los *Curriculum Vitae*, como estudios o experiencia profesional, los empresarios admiten que las redes sociales permiten conocer detalles acerca de cómo es el candidato en su día a día y cómo se muestra a los demás¹⁴⁰.

Nadie duda que internet constituye un enorme escaparate que facilita dar a conocer el perfil profesional de sus posibles candidatos para un determinado puesto de trabajo. Sin embargo, lo que no siempre se dice de manera abierta es que no basta con subir a la plataforma el *Curriculum Vitae*, establecer contactos y seguir las distintas ofertas de empleo, sino que además resulta importantísimo trabajar arduamente en la construcción de una marca personal que defina perfectamente al aspirante a un determinado puesto de trabajo. Mantenerse activo en internet otorga un plus extra a los postulantes a un empleo, más incluso que si no se utiliza estas vías. En otras palabras, el establecimiento de un blog y de redes sociales resulta recomendable para que las empresas conozcan a sus candidatos, pero igualmente puede esto ofrecer el lado más oscuro de las relaciones laborales. Se trata de un arma de doble filo que, por un lado, otorga visibilidad, refleja los conocimientos adquiridos, capacidades profesionales, posibilita que el usuario interaccione con la empresa; pero que, de otro lado, puede determinar una pérdida de la objetividad y una violación de los derechos fundamentales a la intimidad (personal y familiar). Y ello es porque hay que tener en cuenta que, en algunos casos, no basta con disponer de unas capacidades o unos conocimientos, sino que además resultará necesario

¹⁴⁰Consultar: <http://blog.infoempleo.com/a/el-88-de-las-empresas-reconocen-consultar-la-actividad-de-sus-candidatos-en-redes-sociales/>.

no contravenir los ideales o intereses que una determinada organización empresarial defiende (entre otros, cabe citar los casos de Primark, L'Oreal o Apágs.le). Resulta bastante habitual encontrar casos en los que las empresas han priorizado los ideales empresariales y han rebuscado en los perfiles sociales de sus aspirantes antes de contratar, olvidando así aspectos mucho más valiosos como son los de cualificación profesional, habilidades, competencias y aptitudes. Incluso hay supuestos en los que tras la contratación del trabajador la empresa ha optado por rescindir la relación laboral al conocer, a través de redes sociales, aspectos oscuros o convicciones de su empleado (a saber: el caso Burger King acaecido a finales del año 2018, en donde la empresa decide despedir a un trabajador por expresarse libremente a través de redes sociales. En concreto, el trabajador manifestó su alegría a través de Twitter por la muerte de un guardia civil).

Un último aspecto que las empresas valoran a la hora de seleccionar a sus candidatos online es la realización de cursos de formación *E-Learning*. Se trata ésta de una fórmula cómoda para el acceso a una formación online y de calidad, ya que al no tener el alumnado que trasladarse físicamente al lugar en donde se imparten las clases suele resultar algo más barata. Aparte, estas plataformas permiten al usuario establecer contactos útiles con colegas de profesión y formadores que pueden recomendarlo para futuros puestos de trabajo.

3. ¿Realidad? O ¿engaño?

Las ofertas de empleo que se encuentran a través de los portales virtuales y redes sociales tienden al engaño más descarado, la precariedad laboral y la economía sumergida. Evidentemente, todo ello dependerá de la oferta de empleo que se encuentre. Así, por ejemplo, figuran en internet encargos de pequeños trabajos que debido al escaso volumen de trabajo y número de tareas a realizar se acuerda, entre empleador y trabajador, reconducirlos por la vía de la economía sumergida y sin que ello implique cotización alguna.

Sin embargo, lo más alarmante no son precisamente esas ofertas, sino aquellas que se realizan por medio de las llamadas "webs chapuzas". Se tratan de portales muy conocidos que no contienen ofertas de empleo hechas por empresas, sino por particulares. En estas webs las tareas o minitrabajos que se publicitan van desde pequeñas reformas, hasta pintar una casa, limpiar, sacar al perro, cuidar a menores, hacer la compra, mantenimiento de

jardines y fincas, montaje de muebles, etc. Las webs que más sobresalen en este terreno virtual son, entre otras: "Etece", "Milanuncios", "Jobin", "Domesting", "Pet&net", "Jobatus", "Mis Chapuzas", "Tablón De Anuncios", "Interdomicilio" y "Familiafácil".

III. ALGUNOS CONSEJOS PARA LA MOTIVACIÓN DEL ALUMNO A TRAVÉS DEL SISTEMA DE GAMIFICACIÓN: EL SISTEMA DE POLÍTICAS DE EMPLEO A ESCENA

Para la búsqueda activa y exitosa de empleo a través de los portales de empleo autorizados y redes sociales (tales como: Twitter, Facebook, Instagram...) resultará esencial conocer algunos de los factores y aplicaciones de las que éstas disponen. Evidentemente, el primer paso será registrarse y completar una serie de información básica. Lógicamente perjudica y disminuye las posibilidades de encontrar un empleo el falseamiento de datos, de ahí que se recomiende ser sincero en todo momento con la información que se publica en dichas plataformas. Ahora bien, entre los *tips* y consejos más habituales que se ofrecen están los siguientes:

a) Fotografía personal. La realidad social demuestra qué aquellos perfiles que incorporan una foto personal, resultan ser cuatro veces más visitados que aquellos otros en los que se oculta este dato. Preferentemente la foto del candidato debe reflejar naturalidad (es decir, sin gestos forzados), aparecer con fondo neutro y de frente¹⁴¹. Se han de descartar aquellas fotos en las que el aspirante aparezca en fiestas con amigos, acompañado de mascotas o disfrutando de actividades de ocio. Se valora, por tanto, aquellas fotos formales y en las que aspirante aparezca sonriendo.

b) *Curriculum Vitae*. Algunos usuarios de plataformas virtuales son reacios a hacer públicos sus méritos y trayectoria profesional, normalmente porque el *Curriculum Vitae* es pobre o se encuentra falseado¹⁴². Y es que no se olvide que para las empresas resultará primordial contrastar la realidad de los méritos alegados, con la realidad¹⁴³. De ahí que, resulte esencial ser honesto, debiendo destacarse aquellos valores que más puedan beneficiar al demandante de empleo. Aspectos tales como la brevedad, el cuidado de la

¹⁴¹ Fernández Prados, J. S., "Redes sociales y empleo: El caso de LinkedIn",... *op. cit.*, pág. 86.

¹⁴² Consciente de esta realidad, algunas empresas resultan ser reacias en valorar este documento como un dato esencial y a tener en cuenta.

¹⁴³ Burgos Goyé, M.^a, C., "Los portales web de búsqueda de empleo y su funcionamiento para la inserción laboral",... *op. cit.*, pág. 68.

presentación y la estructura de la información constituyen piedra angular para avanzar en el proceso de selección¹⁴⁴.

c) Vincular la red social al listado de contactos. Está comprobado que este elemento sirve de enlace para avanzar en la búsqueda de empleo. Se debe también buscar a personas y a empresas que, aunque no se conozcan puedan formar parte de la red de contactos que se emplea para intercambiar información u ofertas de empleo. Cuanto mayor sea la lista, mayores serán las posibilidades de encontrar un trabajo. Normalmente las redes sociales ya intervienen en este aspecto de manera inteligente, pues sugieren al titular de la cuenta seguir a determinadas personas que compartan preferencias, gustos parecidos o habiten en la misma ciudad. Como complemento algunas personas se inscriben en una "Networking, esto es, una actividad socioeconómica en la que profesionales y emprendedores se reúnen para formar relaciones empresariales, crear y desarrollar oportunidades de negocio, compartir información y buscar clientes potenciales. En otras ocasiones, estas "Networking" se conforman asistiendo a eventos, ferias, congresos, conferencias, cursos y seminarios, etc., que promueven el intercambio de información y las relaciones sociales.

d) Perfil profesional. Cuanto más original y creativo se sea a la hora de definir el perfil profesional del candidato más atraerá a las empresas ofertantes. De igual modo, rellenar los campos de "donde se ha trabajado", "situación actual (¿desempleado?) y/o donde se trabaja actualmente" (si es que el candidato se encuentra empleado).

e) Configuración de alertas y realización de un seguimiento diario. Muchos de los portales de empleo disponen de un sistema de alertas y seguimiento, para que el usuario pueda tener conocimiento de la evolución y cambios en el estado de una determinada solicitud de oferta. A la hora de las alertas de empleo resulta importante incluir aspectos como: la ciudad en donde se aspira a encontrar un puesto de trabajo, preferencias horarias, disponibilidad de vehículo, salario mínimo, tipo de ocupación y tipo de contrato.

f) Extracto, resumen o carta de presentación. Este dato no es obligatorio en algunos portales de empleo (por ejemplo: Infojobs). De ahí que muchos candidatos prescindan de él, perdiendo así la oportunidad de preparar un resumen profesional que reúna algunas de las características de su trabajo más importantes. Los mismos expertos en recursos

¹⁴⁴ Véase: https://fundacionadecco.org/recursos_/15-consejos-para-buscar-empleo-fundacion-adecco.pdf.

humanos destacan, de hecho, este elemento como uno de los más leídos y atractivos para las empresas. En todo momento se ha de destacar los logros conseguidos, reflejando así una actitud positiva y optimista.

Finalmente, se recomienda de cara a los portales de empleo y redes sociales: actualizar el perfil, darse a conocer, ser constante, paciente y original¹⁴⁵.

IV. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Bobbio, N., *Contribución a la teoría del derecho*, edición de Alfonso Ruiz Miguel, Ed. Debate, Barcelona, 1990.

Burgos Goyé, M.^a. C., "Los portales web de búsqueda de empleo y su funcionamiento para la inserción laboral", en VV.AA., Sánchez Pérez, J., (Dir.), y Durán Bernardino, M., (Coord.), *Nuevas estrategias para el acceso al empleo: aspectos comunicativos y prácticos*, Granada, Universidad de Granada, 2016.

Espejo Megías, PÁG., "Mercado de trabajo y discriminación desde una perspectiva de género. Ajustes y desajustes e implicaciones en el trabajo autónomo", *Cuaderno Electrónico de Estudios Jurídicos*, núm. 4, 2015.

Fernández Prados, J. S., "Redes sociales y empleo: El caso de LinkedIn", en VV.AA., Sánchez Pérez, J., (Dir.), y Durán Bernardino, M., (Coord.), *Nuevas estrategias para el acceso al empleo: aspectos comunicativos y prácticos*, Granada, Universidad de Granada, 2016.

García Jiménez, M., *Autoempleo y trabajo asociado. El trabajo en la Economía Social*, Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba, Córdoba, 2001.

García Valverde, M., "Promoción y fomento del autoempleo", *Temas Laborales*, núm. 81, 2005.

Gómez Salado, M. Á., "Algunas propuestas de reforma en materia de empleo y protección social que se incluyen en el Acuerdo titulado "Coalición Progresista": un análisis jurídico laboral", *e-Revista Internacional de la Protección Social*, vol. 5, núm. 1, 2020.

¹⁴⁵ Fernández Prados, J. S., "Redes sociales y empleo: El caso de LinkedIn",... *op. cit.*, págs. 88-89.

López Insua, B. M., “La política de fomento del empleo de los trabajadores jóvenes”, *Temas Laborales*, núm. 128, 2015.

Monereo Pérez, J. L., “Transformaciones del trabajo y futuro del derecho de trabajo en la ‘era de la flexibilidad’”, *Derecho de las relaciones laborales*, núm. 5, 2016

Soler Arrébola, J. A., “La contratación de asalariados por TRADES”, *Revista Española de Derecho del Trabajo*, núm. 184, 2016.

VV.AA, Monereo Pérez, J. L., Fernández Bernat, J. A., y López Insua, B. M., (Dir. y Coords.), *Las políticas activas de empleo: configuración y estudio de su regulación jurídica e institucional*, Navarra, Thomson-Reuters. Aranzadi, 2016.

Capítulo 2

Gamificación en la enseñanza universitaria, entre la motivación y la resiliencia. El caso Kahoot

DANIEL REDONDO TORRES

Profesor Contratado Predoctoral

Universidad de Complutense de Madrid

JUAN GIL PLANA

Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad Complutense de Madrid

I. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta que la educación y la formación desempeñan un papel fundamental en la configuración de una Europa digitalizada y sostenible, resulta necesario adaptar el proceso de formación para preparar al alumnado para actuar en un mercado laboral cambiante¹⁴⁶. En esto se enfoca el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES en adelante), que busca transformar la educación superior para adaptarla a las nuevas realidades sociales, fomentando la competitividad de los alumnos y convirtiéndolos en protagonistas de su proceso de aprendizaje. El EEES supuso, por un lado, un desafío y, por otro, una oportunidad¹⁴⁷, puesto que obligó a replantear la metodología docente¹⁴⁸,

¹⁴⁶ Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (2021/C 66/01).

¹⁴⁷ Aguiar Castillo, L., Hernández López, L., De Saá Pérez, P., Clavijo Rodríguez, A., y Pérez-Jiménez, R., “Las TIC como herramienta de motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje”, en AA.VV. *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC: InnoEducaTIC 2018, Las Palmas de Gran Canaria, 15 y 16 de noviembre de 2018*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2018, pág. 253.

¹⁴⁸ Pérez Miras, A., y Faggiani, V., “La transversalidad de los valores constitucionales en el espacio europeo de educación superior”, en AA.VV. *La docencia universitaria en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales: entre la innovación y la tradición*, Thomson Reuters Aranzadi, 2019, pág. 31.

buscando un aprendizaje activo, cooperativo y constructivo¹⁴⁹, donde destaca la adquisición de destrezas, competencias y habilidades¹⁵⁰. Para todo ello se hace imprescindible la innovación¹⁵¹.

La innovación docente, si bien no equivale a la introducción de nuevas tecnologías, puede ir de la mano de estas¹⁵². Esto se alinea con los objetivos previstos por el Marco Estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación con miras al Espacio Europeo de Educación (en adelante, marco estratégico). El marco cita en su prioridad estratégica n.º.1 la adquisición de competencias por parte del alumnado. Ello refleja una educación de calidad que asegure el éxito educativo y prepare a los estudiantes para enfrentar el mundo actual y las transformaciones de la sociedad, la economía y el mercado de trabajo. Teniendo en cuenta los desafíos actuales, se hace necesario adaptar la educación con sistemas flexibles, innovadores y atractivos¹⁵³, presididos por el uso de nuevas tecnologías. Lo que concuerda con la transición digital, que, como indica la estrategia, es uno de los objetivos de la agenda de la Unión Europea¹⁵⁴.

Para alcanzar los objetivos descritos, consideramos útil la introducción de la gamificación en las aulas. Este es el objeto del presente capítulo: la exposición de la relevancia de la utilización de estos sistemas en el aula como metodología innovadora, tecnológicamente adaptada al contexto actual y potenciadora de las denominadas habilidades blandas o “*soft skills*”. Concretamente, el presente trabajo pretende defender la utilización de aplicaciones basadas en cuestionarios gamificados como herramienta docente.

¹⁴⁹ Burgos Garrido, B., “Las nuevas tecnologías en las profesiones jurídicas: una necesidad formativa”, en AA.VV. *La docencia universitaria en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales: entre la innovación y la tradición*, Thomson Reuters Aranzadi, 2019, pág. 138.

¹⁵⁰ Poquet Catalá, R., “Gamificación en el actual contexto docente: El KAHOOT”, en AA.VV. *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens, 2021, pág. 109.

¹⁵¹ Monereo Pérez, J. L., “Prólogo”, en AA.VV. *Innovación docente en ciencias sociales y jurídicas.: El reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades*, Laborum, 2019, págs. 13-14.

¹⁵² Como destacan algunos autores, no cabe confundir la mera introducción de nuevas tecnologías en las aulas con la innovación docente. Si bien, las nuevas tecnologías pueden ser una herramienta propicia para la innovación. Martín Vales, P., “Docencia de prevención, seguridad y salud laboral: Gamificación mediante MOODLE”, en AA.VV. *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, 2021, Huygens, 2021, pág. 77.

¹⁵³ Prioridad estratégica núm. 2 del Marco Estratégico.

¹⁵⁴ Prioridad estratégica núm. 5 del Marco Estratégico.

II. SOBRE LA GAMIFICACIÓN EN LAS AULAS

Uno de los grandes retos docentes en la actualidad se relaciona con la motivación del alumnado. La percepción por parte de los estudiantes de la metodología docente clásica, basada en lecciones puramente teóricas, es negativa¹⁵⁵. Además, la motivación es uno de los principales aspectos que aseguran el éxito de los estudiantes¹⁵⁶. Esto, sumado a la capacidad de concentración de estos, que con el paso de los años y debido, probablemente, al uso de las TIC¹⁵⁷, obliga a replantear las metodologías docentes. Estas deben tomar en consideración las demandas actuales de la sociedad altamente digitalizada y del mercado de trabajo cambiante, que no se enfocan tanto en “*hard skills*” o conocimientos técnicos como en “*soft skills*”¹⁵⁸. No se trata, por supuesto, de abandonar las lecciones teóricas, ya que estas constituyen el contenido nuclear de la asignatura, sino de buscar metodologías que complementen las lecciones teóricas y prácticas, reforzando el proceso de aprendizaje y promoviendo la adquisición de competencias o habilidades útiles para el alumnado. En este sentido, la gamificación puede aumentar el interés del alumnado en las clases, mejorando su motivación, implicación y rendimiento académico¹⁵⁹, propiciando a su vez una mejora de las habilidades que el mercado laboral actual demanda. Todo ello deberá acompañarse de un diseño e implantación adecuados, ya que estas metodologías, a nuestro parecer, no puede ni debe ser utilizada a la ligera.

El término gamificación, traduciendo definiciones de otros autores de habla inglesa¹⁶⁰, supone el uso de elementos del diseño de juegos en contextos que no son de juego¹⁶¹. Entendiendo los juegos como competiciones en las que participan varias personas con la finalidad de alcanzar unos objetivos específicos¹⁶². Para simplificar la cuestión, la

¹⁵⁵ Contreras Espinosa, R. S., y Eguía Gómez, J. L., “Gamificación en aulas universitarias”, en AA.VV. *Gamificación en aulas universitarias*, Institut de la Comunicació, 2016, pág. 7.

¹⁵⁶ Ruiz Ayala, J., García Muñoz, L. H., Flores Barajas, S., y De Santiago Barragán, A., “Razones para promover la motivación en la Educación Superior: Impacto de la motivación en la creatividad y el ser emprendedor”, *Know and Share Psychology*, vol. 3, núm. 3, 2022, pág. 209.

¹⁵⁷ Valencia Ortiz, R., Cabero Almenara, J., Garay Ruiz, U., Fernández Robles, B., “Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes”, *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 18, 2021, pág. 110.

¹⁵⁸ Molina García, N., García Martínez, S., Sanchez-Garcia, L. F., Saiz Colomina, S., Ruiz Ríos Riquelme, R., y Chinchilla Mira, J. J., “Estudio y análisis de “Soft Skills” en el alumnado Universitario”, en AA.VV. *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Octaedro, 2020, págs. 1279-1280.

¹⁵⁹ Aguiar Castillo, L., De Saá Pérez, P., y Pérez Jiménez, R., “Las TIC como herramienta de motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje”,... *op. cit.*, pág. 254.

¹⁶⁰ Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., Dixon, D., “Gamification: Toward a definition”, 2011, pág. 2.

¹⁶¹ Contreras Espinosa, R. S., y Eguía Gómez, J. L., “Gamificación en aulas universitarias”,... *op. cit.*, pág. 7.

¹⁶² Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., Dixon, D., “Gamification: Toward a definition”,... *op. cit.* pág. 2.

gamificación toma algunos elementos de los juegos y los extrapola en contextos diferentes. En el ámbito docente, supone la implementación de mecánicas de juego que acompañan la explicación teórica¹⁶³ y tienen como principal finalidad afianzar y consolidar los conocimientos de la materia en cuestión¹⁶⁴. La Real Academia Española (RAE en adelante) desaconseja el término gamificación, por ser un anglicismo derivado del término “*gamification*”¹⁶⁵. El término propicio en castellano es “ludificación”, cuya definición casa perfectamente con la descrita. La RAE define ludificación, en la segunda de sus acepciones como: “Aplicar técnicas o dinámicas propias del juego a actividades o entornos no recreativos para potenciar la motivación y la participación, o facilitar el aprendizaje y la consecución de objetivos”¹⁶⁶. Realizada esta precisión terminológica, a efectos del presente capítulo, preferimos optar por el término gamificación, por ser el mayormente aceptado y utilizado en contextos académicos, refiriéndose la mayoría de los artículos o capítulos de libros a este término. En todo caso, es necesario aclarar que esta metodología no es un juego, sino que supone aplicar las mecánicas de un juego en otros contextos, en este caso, en la enseñanza superior, con la finalidad de alcanzar unos objetivos específicos.

La gamificación, como apuntan algunos autores, debe responder a una necesidad, a una problemática que requiera la aplicación de esta metodología¹⁶⁷. Bajo nuestro punto de vista, esta metodología, en primer término, puede ayudar a resolver dos problemáticas generalizadas en la educación superior: el absentismo y la desmotivación del alumnado. Se aprecia una disminución de la asistencia del alumnado a las clases teóricas de manera generalizada, que además tiende a acrecentarse a lo largo del curso académico¹⁶⁸, lo que señala la necesidad de replantear los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto se debe a

¹⁶³ Martín Paciente, M., y Travieso González, C. M., “Efecto de la gamificación sobre el rendimiento y la motivación en estudiantes de la Facultad de Derecho”, en AA.VV. *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC: InnoEducaTIC 2018, Las Palmas de Gran Canaria, 15 y 16 de noviembre de 2018*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2018, pág. 245.

¹⁶⁴ Contreras Espinosa, R. S., y Eguía Gómez, J. L., “Gamificación en aulas universitarias”,... *op. cit.*, pág. 18.

¹⁶⁵ Real Academia Española, “Gamificación. Observatorio de palabras”. Disponible en el siguiente enlace: <https://www.rae.es/observatorio-de-palabras/gamificacion>.

¹⁶⁶ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. Disponible en el siguiente enlace: <https://dle.rae.es>.

¹⁶⁷ González Tardón, C., “Sistema de evaluación gamificada”, en AA.VV. *Gamificación en aulas universitarias*, Institut de la Comunicació, 2016, pág. 39. En el mismo sentido: Sánchez Peris, F. J., “Gamificación”, *Education in the knowledge society (EKS)*, vol. 16, núm. 2, 2015, pág. 14.

¹⁶⁸ Vidal Alabró, A., Giménez Bonafé, P., y Manzano Cuesta, A., “Atiende y atento/a. Estrategias para mejorar la asistencia y el provecho de las clases presenciales”, *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, vol. 26, núm. Extra 1 (Simposio: Undécimo Encuentro de Profesorado de Ciencias de la Salud), 2023, pág. 1.

que la asistencia, aparte de ser exigida por el plan Bolonia, representa el interés del estudiante en la materia impartida y posibilita una mejor adquisición y consolidación de conocimientos y habilidades¹⁶⁹. La gamificación en el desarrollo de las sesiones de las asignaturas puede resultar atractiva¹⁷⁰ y motivadora para los alumnos, que rechazan las sesiones únicamente teóricas, prefiriendo metodologías más participativas¹⁷¹. Por otro lado, según revelan algunos estudios, puede facilitar la concentración del alumnado¹⁷². En relación con la adquisición y consolidación de habilidades, también una herramienta propicia para desarrollar algunas de las habilidades que el mercado y la sociedad en general demandan en la actualidad. Por ejemplo, partiendo de la propuesta metodológica que se desarrolla en el presente capítulo, se puede atender a las habilidades de trabajo en equipo y resiliencia¹⁷³. Ambas son relevantes y ambas son contrapuntos aparentes de una dinámica basada en la competición. Por ello, como ya hemos apuntado, resulta esencial el diseño e implementación de estas metodologías. Además, estas puede servir como método de evaluación del aprendizaje¹⁷⁴. No olvidemos que el principal objetivo en la docencia es el aprendizaje y este necesita ser evaluado¹⁷⁵. Una evaluación continua¹⁷⁶ gamificada podría resultar en una propuesta interesante para el profesor y para los alumnos, al combinarse las ventajas de la evaluación continua, que permite una corrección más sencilla y un “*feedback*” más rápido sobre la asimilación de contenidos por parte del alumnado. Aunque la percepción por parte del alumnado de estas

¹⁶⁹ Raya Díez, R., y Navaridas Nalda, F., “Reflexiones sobre el Absentismo en las aulas Universitarias”, *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, vol. 9, núm. 1, 2021, pág. 2.

¹⁷⁰ Martín Paciente, M., y Travieso González, C. M., “Efecto de la gamificación sobre el rendimiento y la motivación en estudiantes de la Facultad de Derecho”,... *op. cit.*, pág. 245. Y, Solari Merlo, M. N., “Juego de rol en línea: Una experiencia de docencia online en el grado en derecho”, en AA.VV. *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens, 2021, pág. 69.

¹⁷¹ Cubillo López, I. J., Gascón Inchausti, F., Peiteado Mariscal, P., Vallines García, E., y Villamarín López, M. L., “Metodologías para enseñar que ayudan a aprender: perspectiva de los alumnos”, en AA.VV. *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, Huygens, 2017, págs. 28-29.

¹⁷² En este sentido, ver: Sánchez Peris, F. J., “Gamificación”,... *op. cit.*, pág. 13.

¹⁷³ Ambas habilidades que propician una formación integral de los estudiantes. Del S. Flórez de Alvis, L. M., López Coronado, J., y Vilchez Pirela, R. A., “Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 23, núm. 3, 2020, pág. 38.

¹⁷⁴ Pero para ello, deviene necesario una base teórica sólida: Miranda Boto, J. M., “Una propuesta de evaluación continua”, en AA.VV. *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Thomson Reuters Aranzadi, 2021, pág. 42.

¹⁷⁵ Santana Bugés, A. J., “La gamificación como recurso docente para la formación de juristas en una sociedad global en la época contemporánea”, en AA.VV. *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, 2022, pág. 13.

¹⁷⁶ En relación con la evaluación continua véase: Miranda Boto, J. M., “Una propuesta de evaluación continua”,... *op. cit.*

metodologías de evaluación continua no es positiva según algunos autores¹⁷⁷, quizás, al utilizarse TIC y gamificarse, la opinión del alumnado podría variar. De cualquier modo, utilizar la gamificación como herramienta de evaluación, de cara a la calificación de los alumnos en la asignatura correspondiente, es solo una opción.

Ahora bien, no todo son ventajas; para que ésta metodología resulte beneficiosa para estudiantes y profesores, debe diseñarse adecuadamente. En primer lugar, debe responder a una de las necesidades descritas, lo que implica una pre-evaluación que tome en consideración la materia a impartir y el grupo concreto de alumnos. Para ello, puede ser útil preguntarse: ¿Qué problemáticas me inducen a pensar que necesito utilizar estas metodologías? Si no existe una necesidad a la que responda el uso de esta metodología quizás no debiera utilizarse, ya que supone tiempo y esfuerzo por parte del docente y puede ir, si no es provechosa, en detrimento del aprendizaje del alumnado. Identificadas las necesidades que justifican la aplicación de estas metodologías, cabe preguntarse: ¿Qué tipo de gamificación pretendo utilizar? Las opciones son numerosas y dispares. A nuestro parecer, es una cuestión que dependerá de los objetivos a conseguir y de la materia a impartir, puesto que no todas las asignaturas de un grado son susceptibles de ser gamificadas, o por lo menos no de la misma manera. Por ello, presentamos una propuesta que consideramos puede adaptarse a casi cualquier materia docente y que puede recoger los beneficios descritos, asociados a la gamificación en las aulas si se diseña e implementa adecuadamente.

III. KAHOOT COMO PROPUESTA METODOLÓGICA

1. Sobre Kahoot

La propuesta que a continuación se presenta es elástica en el sentido de que puede aplicarse en cualquier materia, ya que se trata de una adaptación del sistema clásico de cuestionarios que, manteniendo su esencia, permite evaluar la adquisición de conocimientos y, por otro lado, propicia una competición entre los alumnos relacionada con la respuesta a las preguntas planteadas. Esto puede motivar a los alumnos a la par que les permite adquirir y desarrollar habilidades como el trabajo en equipo y la resiliencia. Eso sí, como más adelante explicaremos, los sistemas de gamificación competitivos

¹⁷⁷ Cubillo López, I. J., Gascón Inchausti, F., Peiteado Mariscal, P., Vallines García, E., y Villamarín López, M. L., “Metodologías para enseñar que ayudan a aprender: perspectiva de los alumnos”,... *op. cit.* págs. 29-32.

deben acompañarse de adecuadas explicaciones del sistema a utilizar por parte del docente, que equilibren la competición y la adquisición de conocimientos. Para ello, el docente debe hacer entender a los alumnos que deben enfocarse en la tarea y no en la competición. Esto se debe a que estudios demuestran que las competiciones enfocadas en el desarrollo de la tarea y no en el dominio resultarán más gratificantes y enriquecedoras para los participantes, ya que proporcionan una mayor satisfacción por el enfoque en la demostración y mejora de conocimientos y habilidades¹⁷⁸.

Kahoot es una herramienta de gamificación creada en el año 2006 en la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología, con la finalidad de propiciar la interacción profesor-alumnos mediante dinámicas de juegos basadas en la competición, asemejando la clase a un concurso. Esta herramienta se comercializó en el año 2012¹⁷⁹ a través de una plataforma digital por la empresa homónima¹⁸⁰. Existen otras muchas plataformas similares, como *Socrative*, que ofrecen las mismas ventajas.

2. ¿Porqué Kahoot?

Los argumentos a favor de la gamificación ya los hemos expuesto con carácter general, pero los desarrollaremos a continuación en relación con la plataforma referida.

Por un lado, permite la asimilación de conocimientos teóricos, ya que, previo a la realización de los cuestionarios, los alumnos deben haber recibido la información teórico-práctica de la materia en cuestión. Lo preferible incluso sería que el alumno haya tenido un periodo de revisión de los contenidos incluidos en el cuestionario. Pero ello dependerá del docente y de la finalidad con la que implante el sistema de cuestionarios, ya que una finalidad puede ser asentar las explicaciones y otra evaluar los conocimientos adquiridos.

Partiendo de esta segunda alternativa, el sistema de cuestionarios, que más adelante se explicará detenidamente en cuanto a su funcionamiento, podrá utilizarse, como ya advertíamos con anterioridad, como metodología de evaluación ya bien sea puntual o continuada. Esto se debe a que, en última instancia, es un sistema de cuestionarios que evalúa y puntúa a cada alumno o grupo de alumnos, en caso de que se opte por esta última

¹⁷⁸ Contreras Jordán, O. R., González González de Mesa, C., Cecchini Estrada, J. A., y Carmona, A. M., “Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas”, *Psicothema*, vol. 16, núm. 1, 2004, pág. 108.

¹⁷⁹ Poquet Catalá, R., “Gamificación en el actual contexto docente”,... *op. cit.*, págs. 110-111.

¹⁸⁰ Puede revisarse la información sobre la empresa en profundidad en su propia página web: <https://Kahoot.com/company/>.

modalidad. Esto puede aligerar las labores docentes relacionadas con la evaluación, así como permitir un seguimiento individualizado y colectivo de los resultados, permitiendo valorar de forma objetiva el progreso en relación con la adquisición y asimilación de conocimientos.

Resulta una herramienta que puede motivar a los alumnos, al partir de dinámicas didácticas diferentes a las tradicionales y que implican de forma activa al alumnado. La motivación debe conjugarse adecuadamente con una de las características esenciales de esta plataforma: la dinámica de competición. Esto se debe a que la gamificación, si bien puede resultar motivadora, puede no serlo para todo el alumnado o, por lo menos, no de la misma manera si se basa en dinámicas competitivas. Puede existir alumnos a los que les resulte en un plus de interés que la metodología sea competitiva y a otros a los que les resulte desincentivador. Por ello, deviene imprescindible transmitir por parte del docente un clima que equilibre la búsqueda de resultados con la competición sana en el aula. De hecho, como ya advertimos con anterioridad, los estudios en competiciones deportivas han demostrado que presentan mejores resultados aquellos individuos que se enfocaban en la realización del objetivo y no en la competición.

Por otro lado, las posibilidades de gestión y modulación de la dinámica docente a través de Kahoot permiten potenciar habilidades como el trabajo en equipo. Kahoot, como más adelante advertiremos, puede utilizarse por los alumnos individual o grupalmente. Que se organicen los cuestionarios para ser respondidos en grupo obliga a los alumnos a cooperar, acordar y trabajar juntos en la búsqueda de un beneficio común. Ello, bien llevado a la práctica, permitirá al alumnado desarrollar esta habilidad blanda que en la actualidad es especialmente relevante para las empresas a la hora de adquirir talento para sus organizaciones. Además, el hecho de que la dinámica de Kahoot sea competitiva permite desarrollar la resiliencia individual y grupal. El docente debe instruir al alumnado en la capacidad de asumir experiencias vitales tanto positivas como negativas. En un panorama social y económico cambiante, el alumnado debe encontrarse dotado de las herramientas propicias para responder adecuadamente a los cambios en el entorno¹⁸¹, inclusive si son adverso¹⁸². Por ello, esta herramienta es interesante, ya que necesariamente va a suponer, por un lado, que el alumnado se someta a una evaluación

¹⁸¹ Del S. Flórez de Alvis, L. M., López Coronado, J., y Vilchez Pirela, R. A., “Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento”,... *op. cit.* pág. 36.

¹⁸² Esta es la definición de resiliencia, la capacidad de resistir ante las dificultades y actuar de manera correcta inclusive en situaciones desventajosas, superándolas y resultando fortalecido. *Ibid.*, pág. 37.

que podrá reflejar resultados positivos o negativos. Por otro lado, debido a la dinámica de Kahoot, se elabora un ranking, similar al previsto en las competiciones deportivas, donde aparecen los alumnos o grupos de alumnos escalonados según el número de aciertos a las preguntas planteadas. Este clima puede resultar en una alta presión para los alumnos, lo cual puede ser positivo si se gestiona adecuadamente, ya que los prepara para afrontar ambientes de presión que los alumnos deberán afrontar en el mercado laboral. Para asegurar un satisfactorio desarrollo de las sesiones gamificadas, como ya hemos indicado, debe diseñarse con cautela la utilización de estas herramientas.

3. El diseño e implementación de los cuestionarios mediante Kahoot.

3.1. Consideraciones previas

Antes de poner en práctica el diseño e implantación de la metodología, resulta necesario realizar algunas puntualizaciones. Kahoot, como hemos apuntado, es una plataforma y requiere un registro previo. Una vez registrados en la aplicación, se nos ofrece la posibilidad de elegir uno de los siguientes roles de cuenta: Profesor, profesional, familia y amigos. Se aconseja elegir adecuadamente, dependiendo del uso que se le pretenda dar, porque cada tipo de cuenta tiene unos planes asociados, uno gratuito y otros de pago, con diferentes posibilidades. Para la finalidad perseguida, debería optarse por el plan “Profesor”, ya que este, en la modalidad de utilización sin suscripción, permite crear cuestionarios que se desarrollen con hasta un máximo de 40 alumnos. Resulta una cifra bastante elevada, teniendo en cuenta que los planes gratuitos de “Familia y amigos” solo permiten 10 personas, el de “Estudiante” 3 y el de profesional va ligado a una suscripción de pago necesariamente.

En este sentido, tomando en consideración que debe planificarse con anticipación la elaboración de estos cuestionarios, puede atajarse la problemática del número de alumnos máximos por cuestionario en grupos muy grandes. Una primera alternativa es la realización individual, lo cual, cuando la asignatura cuenta con un elevado número de alumnos, obligaría a dividir en grupos y a realizar el cuestionario por tandas. Una segunda posibilidad es la realización por grupos de alumnos con un número de integrantes a elegir por el profesor. Esto tiene una ventaja, fomenta el trabajo en grupo, por lo que es una opción interesante. Eso sí, como más adelante advertiremos, si se pretende implementar esta modalidad, debería ajustarse el tiempo para que los alumnos respondan a las

preguntas, ya que de esta manera se estaría permitiendo la discusión grupal de las respuestas a elegir.

3.2. Diagnóstico previo

La primera fase, cuando se pretende implantar la metodología basada en cuestionarios mediante Kahoot, es el diagnóstico previo. Debe evaluarse la necesidad de implantación de la metodología. Para ello, habrá que examinar conjuntamente la asignatura, el grupo y el clima durante las sesiones. Para ello, podría resultar útil recurrir a las siguientes preguntas: ¿Existe una necesidad que respalde la utilización de este tipo de gamificación? La respuesta a esta pregunta va a ser subjetiva. En nuestro caso, se implantó la metodología en la asignatura “Derecho Social e Internacional de la Unión Europea”, que se sitúa en el primer cuatrimestre del segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. El primer argumento que justificó la utilización de esta metodología es la complejidad de la materia. Los alumnos de grado, hasta esa asignatura, no se han acercado al ámbito normativo de la OIT o de la Unión Europea, y la asignatura les resulta, por la experiencia de años anteriores, un tanto compleja de entender y asimilar. Por lo tanto, una metodología gamificada puede acercar al alumno a la materia, a la par que motivarlo, permitiendo a su vez al profesor realizar un seguimiento de la asimilación de la materia por parte de los alumnos. En segundo término, el número de alumnos en el grupo, que en este caso era de tarde, era reducido, lo que permitía la realización individualizada de los cuestionarios.

3.3. Diseño de los cuestionarios

Realizado el diagnóstico y concluida la necesidad u oportunidad de implantar el sistema, conviene elaborar el banco de preguntas que se formularán a los alumnos. Para ello, debe tomarse en consideración el tipo de preguntas que pueden formularse en Kahoot, cuyo tipo y opciones de personalización variarán según el tipo de suscripción elegida. Los planes gratuitos son bastante versátiles.

En primer lugar, se permite la creación de preguntas con hasta 4 opciones, pudiendo elegirse solo una respuesta correcta. Cada una de las posibles respuestas tiene un máximo de 60 caracteres. También puede optarse por introducir imágenes en vez de texto. Por otro lado, puede insertarse una imagen, video o audio encima de las opciones de respuesta,

permitiendo ser ingeniosos e insertar, por ejemplo, un artículo de una norma, un supuesto práctico breve, u otros recursos que sirvan de base para la pregunta formulada. El segundo tipo de preguntas que pueden formularse son de tipo verdadero o falso. En este caso, el margen de maniobra se reduce, ya que la plataforma solo permite añadir encima de las respuestas un recurso audiovisual, similar a las preguntas con diferentes opciones de respuesta.

Una opción complementaria para el cuestionario es la posibilidad de introducir diapositivas, que nos permiten agregar un título, un recurso multimedia y un texto de máximo 250 caracteres. Esto facilita la introducción de explicaciones, esquemas, casos prácticos, u otros elementos pertinentes. Conociendo las principales tipologías de preguntas, puede elaborarse un banco amplio que se utilizará posteriormente en otras evaluaciones de la materia.

A la hora de diseñar el cuestionario, deben considerarse dos aspectos relevantes que determinarán el desarrollo de la sesión: el límite de tiempo por pregunta y los puntos asignados a cada pregunta. Ambas cuestiones se ajustarán para cada pregunta en concreto y se pueden configurar en el lado derecho de cada pregunta a diseñar. En relación con la primera variable, la plataforma permite optar por un margen de entre 5 segundos y 4 minutos, dependiendo de la naturaleza de la pregunta y del diseño deseado para la sesión. La selección del tiempo dependerá del enfoque que se quiera dar, ya sea potenciando el trabajo en grupo o evaluando la capacidad de gestionar la presión. En cuanto a la segunda variable, se puede elegir asignar a cada pregunta una puntuación estándar, una puntuación doble o ninguna puntuación, en función de la complejidad de la pregunta.

Un cuestionario bien diseñado puede ofrecer multitud de posibilidades solo con esas dos opciones. Adicionalmente y de manera reciente, Kahoot ha introducido la posibilidad de crear cursos, que permiten introducir lecciones o cualquier otro documento acompañado de cuestionarios. Esta posibilidad, que no estudiaremos en el presente capítulo, permite el trabajo autónomo por parte del alumno, así como la autoevaluación, lo que puede resultar interesante como metodología docente. Esto se alinea con uno de los enfoques del EEES, que promueve el autoaprendizaje¹⁸³ por parte del alumnado, y puede resultar atractivo si se gamifica mediante este tipo de plataformas.

¹⁸³ Miranda Boto, J. M., “Una propuesta de evaluación continua”,... *op. cit.* pág. 43.

3.4. Implementación

La implementación de los cuestionarios puede realizarse, según los objetivos perseguidos, principalmente bajo dos modalidades. En primer lugar, en el aula, ya sea presencial u online. En esta modalidad, es importante tener en cuenta los medios disponibles, ya que estos determinarán el desarrollo de la sesión y el diseño de los ajustes previos al inicio de esta. Kahoot nos permite, bajo esta modalidad, mostrar a los alumnos las preguntas mediante proyector, pizarra digital, pantalla compartida u otros medios, mientras que los alumnos solo ven en sus dispositivos las opciones a elegir, representadas con botones de colores. Otra opción es que los alumnos vean en sus dispositivos tanto las preguntas como las posibles respuestas, de la misma manera que lo vería el profesor.

Si no disponemos de medios que permitan a los alumnos visualizar adecuadamente las preguntas y opciones, la mejor alternativa sería ajustar el cuestionario para que se muestre lo mismo al profesor y a los alumnos. Esto es importante porque la primera alternativa puede resultar estresante para algunos alumnos, ya que, dependiendo de dónde se sienten en el aula, podrían ver mejor o peor la pantalla, proyector o pizarra digital.

La segunda modalidad es la asignación de Kahoots para su realización en diferido. Esta modalidad desvirtúa algunos de los objetivos que puede perseguir la implantación de la gamificación, pero puede resultar útil para que los alumnos repasen, asimilen la materia y se autoevalúen.

En cualquiera de los dos supuestos, antes de comenzar el cuestionario, el docente debería explicar el propósito de la actividad y conformar los grupos, en caso de que se pretenda trabajar en equipo. Esto asegurará el desarrollo satisfactorio de la sesión, la retención de conocimientos y evitará que los alumnos solo se centren en la competición, desatendiendo el fin pedagógico de la tarea. Durante el desarrollo de la sesión, tras cada pregunta, a la vista de los resultados que se mostrarán una vez finalizado el tiempo previsto por pregunta, lo aconsejable es realizar una breve explicación de la razón de ser de la respuesta a cada pregunta. Para ello, se puede hacer partícipe a los alumnos para que ellos expliquen el porqué de las respuestas, permitiéndoles de esta manera afianzar los conocimientos evaluados en el cuestionario

3.5. Evaluación de resultados

Después de la realización de la actividad, la plataforma generará informes que incluso podemos exportar en formato Excel. Estos informes nos permitirán apreciar y, en su caso, evaluar el desempeño de los estudiantes, así como las posibles dificultades que presenten en el aprendizaje. El informe nos ofrece la posibilidad de examinar los resultados de cada alumno, mostrando la información relativa al tiempo de respuesta, la opción elegida y los puntos obtenidos. Por otro lado, nos permite obtener información relativa a cada una de las preguntas, desglosando el número de aciertos, así como la distribución de los alumnos entre las diferentes respuestas. Con base en esta información, podemos actuar a nivel individual o colectivo, ayudando a los alumnos con las dificultades que puedan presentar en relación con la materia impartida.

4. Experiencia docente

Los resultados de la implementación de esta metodología en el grupo descrito en el apartado relativo al diagnóstico previo fueron positivos. Para demostrar la efectividad de la metodología en comparación con una metodología no gamificada, se realizó un pequeño experimento.

En primer lugar, se llevó a cabo un cuestionario tradicional, constando de 20 preguntas con cuatro posibles opciones de respuesta y una única respuesta correcta. Se avisó con una semana de antelación de la realización en clase del cuestionario para que los alumnos revisaran la materia impartida hasta la fecha. Se advirtió que el cuestionario era voluntario. De un grupo de 43 alumnos, 32 realizaron el cuestionario. De estos, 12 pasaron el test con al menos la mitad de las respuestas correctas, y 20 tuvieron menos aciertos que fallos. En relación con el cuestionario gamificado, de la misma manera se avisó con una semana de antelación y se advirtió sobre su carácter voluntario. De 43 alumnos, 22 realizaron el cuestionario. De estos, 14 superaron el cuestionario respondiendo correctamente a más de la mitad de las preguntas y 8 respondieron incorrectamente a más de la mitad de las preguntas.

A pesar de que la participación de los alumnos en el cuestionario gamificado fue menor, se observa una mejora sustancial en el número de alumnos que lo superaron. Mientras que en el cuestionario tradicional los alumnos que lo superaron representan el 37.5% del total de alumnos presentados, en el cuestionario gamificado representan el

63.6%. Comparando las calificaciones individuales de los alumnos que se presentaron a ambos cuestionarios, se aprecia una mejora sustancial. De los 22 alumnos que realizaron ambos cuestionarios, 17 obtuvieron mejores resultados en el segundo, representando el 77% del total. Dos alumnos presentaron los mismos resultados (9%), y los restantes tres alumnos (14%) obtuvieron mejores resultados en el primer cuestionario. Cabe mencionar que las preguntas formuladas en ambos cuestionarios fueron diferentes, aunque los contenidos fueron similares, siendo más amplios en el segundo cuestionario, ya que se realizó prácticamente al final del curso, cuando ya se había impartido toda la materia.

Finalmente, al preguntar a los alumnos que participaron acerca de la percepción subjetiva en relación con la metodología gamificada, expresaron que el formato de competición añadía un componente de superación que faltaba en los cuestionarios tradicionales. Además, señalaron que la metodología de cuestionario tradicional se asemejaba mucho a un examen, lo que añadía presión y llevó a algunos alumnos a no participar.

IV. CONCLUSIONES

Primera.- Podemos afirmar que la gamificación es una opción ajustada a las necesidades del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya que se trata de una metodología innovadora que puede aprovechar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y facilitar la adquisición y mejora de habilidades y competencias por parte del alumnado.

Segunda.- Se puede apreciar la versatilidad que presenta Kahoot como herramienta basada en cuestionarios. Esta herramienta permite, en primer lugar, reforzar y afianzar los conocimientos teórico-prácticos. En segundo lugar, facilita la evaluación de estos conocimientos, pudiendo integrarse Kahoot como una herramienta de evaluación a disposición del docente. En tercer lugar, ayuda a resolver algunos problemas actuales en la educación superior, principalmente relacionados con la motivación y la capacidad de concentración por parte del alumnado. Por último, la gamificación a través de Kahoot permite reforzar la adquisición y mejora de habilidades altamente demandadas en un contexto social y económicamente cambiante, como son el trabajo en equipo o la resiliencia.

Tercer.- El éxito de la gamificación como herramienta de innovación docente depende en gran medida de un diseño e implementación adecuados. Esto implica identificar una necesidad que pueda ser abordada mediante esta metodología y seguir con una elaboración ajustada a objetivos concretos. Un enfoque cuidadoso y una planificación adecuada son esenciales para aprovechar al máximo los beneficios de estas metodologías en el ámbito educativo.

V. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Aguiar Castillo, L., Hernández López, L., De Saá Pérez, PÁG.; Clavijo Rodríguez, A., y Pérez-Jiménez, R., “Las TIC como herramienta de motivación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje”, en AA.VV. *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC: InnoEducaTIC 2018, Las Palmas de Gran Canaria, 15 y 16 de noviembre de 2018*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2018.

Burgos Garrido, B., “Las nuevas tecnologías en las profesiones jurídicas: una necesidad formativa”, *La docencia universitaria en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales: entre la innovación y la tradición*, Thomson Reuters Aranzadi, 2019.

Contreras Espinosa, R. S., y Eguia Gómez, J. L., “Gamificación en aulas universitarias”, en AA.VV. *Gamificación en aulas universitarias*, Institut de la Comunicació, 2016.

Contreras Jordán, O. R., González González de Mesa, C., Cecchini Estrada, J. A., y Carmona, A. M., “Relaciones entre clima motivacional, la orientación de meta, la motivación intrínseca, la auto-confianza, la ansiedad y el estado de ánimo en jóvenes deportistas”, *Psicothema*, vol. 16, núm. 1, 2004.

Cubillo López, I. J., Gascón Inchausti, F., Peiteado Mariscal, PÁG., Vallines García, E., y Villamarín López, M. L., “Metodologías para enseñar que ayudan a aprender: perspectiva de los alumnos”, en AA.VV. *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, Huygens, 2017.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., y Dixon, D., “Gamification: Toward a definition”, 2011.

Flórez De Alvis, L. M. Del S., López Coronado, J., y Vilchez Pirela, R. A., “Niveles de resiliencia y estrategias de afrontamiento: reto de las instituciones de educación superior”, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, vol. 23, núm. 3, 2020.

González Tardón, C., “Sistema de evaluación gamificada”, en AA.VV. *Gamificación en aulas universitarias*, Institut de la Comunicació, 2016.

Martín Paciente, M., y Travieso González, C. M., “Efecto de la gamificación sobre el rendimiento y la motivación en estudiantes de la Facultad de Derecho”, en AA.VV. *V Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC y las TAC: InnoEducaTIC 2018, Las Palmas de Gran Canaria, 15 y 16 de noviembre de 2018*, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2018.

Martín Vales, PÁG., “Docencia de prevención, seguridad y salud laboral: Gamificación mediante MOODLE”, en AA.VV. *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens, 2021.

Miranda Boto, J. M., “Una propuesta de evaluación continua”, en AA.VV. *Técnicas de innovación docente en Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*, Thomson Reuters Aranzadi, 2021.

Molina García, N., García Martínez, S., Sánchez García, L. F., Sáiz Colomina, S., Ríos Riquelme, R., y Chinchilla Mira, J. J., “Estudio y análisis de “Soft Skills” en el alumnado Universitario”, en AA.VV. *La docencia en la Enseñanza Superior: Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Octaedro, 2020.

Monereo Pérez, J. L., «Prólogo», en AA.VV. *Innovación docente en ciencias sociales y jurídicas.: El reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades*, Laborum, 2019.

Pérez Miras, A., y Faggiani, V., “La transversalidad de los valores constitucionales en el espacio europeo de educación superior”, en AA.VV. *La docencia universitaria en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales: entre la innovación y la tradición*, Thomson Reuters Aranzadi, 2019.

Poquet Catalá, R., “Gamificación en el actual contexto docente: El KAHOOT”, en AA.VV. *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens, 2021.

Raya Díez, E., y Navaridas Nalda, F., “Reflexiones sobre el Absentismo en las aulas Universitarias”, *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, vol. 9, núm. 1, 2021.

Ruiz Ayala, J., García Muñoz, L. H., Flores Barajas, S., y De Santiago Barragán, A., “Razones para promover la motivación en la Educación Superior: Impacto de la motivación en la creatividad y el ser emprendedor”, *Know and Share Psychology*, vol. 3, núm. 3, 2022.

Sánchez Peris, F. J., “Gamificación”, *Education in the knowledge society (EKS)*, vol. 16, núm. 2, 2015.

Santana Bugés, A. J., “La gamificación como recurso docente para la formación de juristas en una sociedad global en la época contemporánea”, en AA.VV. *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, 2022.

Solari Merlo, M. N., “Juego de rol en línea: Una experiencia de docencia online en el grado en derecho”, en AA.VV. *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho*, Huygens, 2021.

Valencia Ortiz, R., Cabero Almenara, J., Garay Ruiz, U., y Fernández Robles, B., “Problemática de estudio e investigación de la adicción a las redes sociales online en jóvenes y adolescentes”, *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 18, 2021.

Vidal Alabré, A., Giménez Bonafé, PÁG., y Manzano Cuesta, A., “Atiende y atento/a. Estrategias para mejorar la asistencia y el provecho de las clases presenciales”, *FEM. Revista de la Fundación Educación Médica*, vol. 26, núm. Extra 1 (Simposio: Undécimo Encuentro de Profesorado de Ciencias de la Salud), 2023.

Capítulo 3

Gamificación en la Enseñanza Contable Universitaria: Transformando la Educación Financiera

ANTONIO J. PÉREZ MARTÍNEZ

*Profesor Titular de Universidad de Economía Financiera y Contabilidad
Universidad de Málaga*

ALFONSO RUIZ RUBIO

*Profesor Ayudante Doctor de Economía Financiera y Contabilidad
Universidad de Málaga*

I. INTRODUCCIÓN

En un mundo donde la tecnología y las metodologías innovadoras están remodelando constantemente el panorama educativo, la enseñanza contable en universidades enfrenta el desafío de mantenerse relevante y atractiva para una nueva generación de estudiantes. Tradicionalmente percibida como una disciplina que privilegia la precisión y el rigor técnico, la contabilidad se encuentra en un punto crucial donde la integración de métodos de enseñanza más interactivos y atractivos se ha vuelto no solo deseable, sino esencial. En este contexto, emerge la gamificación como una estrategia pedagógica prometedora, ofreciendo un enfoque renovado y dinámico para el aprendizaje contable.

La enseñanza contable en el ámbito universitario ha sido tradicionalmente un pilar fundamental en la formación de profesionales capacitados para enfrentar los retos del mundo financiero. Caracterizada por un enfoque en principios técnicos rigurosos, normativas y prácticas éticas, la contabilidad es esencial para la toma de decisiones informadas en el sector empresarial y económico. Sin embargo, este enfoque tradicional a menudo se percibe como desvinculado de las dinámicas interactivas y prácticas que caracterizan al mundo moderno de los negocios, lo que plantea desafíos en términos de mantener el interés y la participación del estudiantado.

En este contexto, la gamificación emerge como una solución potencialmente transformadora. La gamificación se refiere a la aplicación de elementos y principios de diseño de juegos en contextos educativos no tradicionalmente lúdicos. Esta estrategia pedagógica busca capturar la motivación y el compromiso que los juegos generan, aplicándolos al proceso de aprendizaje. Al incorporar elementos como puntos, insignias, narrativas y competencias en la enseñanza contable, la gamificación puede aumentar la participación estudiantil, mejorar la retención de conocimientos y facilitar un aprendizaje más profundo y significativo.

La gamificación, esto es, el uso de elementos de diseño de juegos en contextos no lúdicos, se ha posicionado como una herramienta innovadora en la educación, brindando una manera de involucrar al estudiantado de manera más profunda y significativa. Al incorporar mecánicas de juego en el currículo, la gamificación tiene el potencial de transformar la experiencia de aprendizaje, convirtiéndola en una actividad más motivadora, interactiva y, sobre todo, efectiva.

El objetivo de este capítulo es explorar cómo la gamificación puede ser implementada eficazmente en la enseñanza contable universitaria, transformando así la experiencia educativa. Se busca no solo presentar una visión general de la gamificación y su aplicabilidad en la enseñanza contable, sino también proporcionar un análisis profundo de sus beneficios, desafíos y mejores prácticas. A través de la exploración de teorías pedagógicas, estudios de caso y ejemplos prácticos, este capítulo tiene como fin ofrecer una guía integral para personal educador y administrador interesado en innovar y revitalizar la enseñanza de la contabilidad en las universidades.

II. FUNDAMENTOS DE LA GAMIFICACIÓN

1. Definición de Gamificación

La gamificación es un término acuñado para describir la integración de mecánicas de juego en entornos que tradicionalmente no están relacionados con el juego, como la educación o el trabajo. Este enfoque busca capitalizar la capacidad inherente de los juegos para captar la atención y motivar a las personas. Los elementos clave de la gamificación incluyen puntos, insignias, tablas de clasificación, sistemas de recompensas, narrativas y desafíos, todos diseñados para fomentar una mayor interacción y compromiso con el material o tarea en cuestión.

La historia de la gamificación se remonta a mucho antes de que el término fuera popularizado en el siglo XXI. Elementos de juego han sido utilizados en contextos educativos y organizacionales durante décadas, aunque no siempre se les ha denominado como tal. En la educación, por ejemplo, los sistemas de puntos y recompensas han sido una herramienta común para motivar a los estudiantes. Sin embargo, es con la llegada de las tecnologías digitales cuando la gamificación se ha vuelto más sofisticada y ampliamente reconocida, permitiendo experiencias de aprendizaje más interactivas y envolventes.

1.1 Teorías Pedagógicas

La gamificación en la educación se apoya en varias teorías pedagógicas. Una de ellas es el constructivismo, que sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el que el estudiantado construye nuevos conocimientos basándose en sus experiencias previas. Los juegos son un medio natural para este tipo de aprendizaje, ya que proporcionan un entorno en el que los mismos pueden experimentar, fallar, y aprender de esos errores en un contexto de bajo riesgo.

Otra teoría relevante es el aprendizaje basado en juegos, que destaca la utilidad de los juegos como herramientas educativas. Esta teoría se centra en cómo los juegos pueden ser diseñados para lograr objetivos de aprendizaje específicos, proporcionando al estudiantado una experiencia de aprendizaje más inmersiva y aplicable.

Finalmente, la motivación intrínseca juega un papel fundamental en la gamificación. Los juegos naturalmente fomentan este tipo de motivación al proporcionar satisfacción instantánea a través de recompensas y reconocimientos, manteniendo así el interés y la participación de las personas en el aula.

1.2. Beneficios en la Educación

Los beneficios de la gamificación en la educación son múltiples. En primer lugar, aumenta la participación de los estudiantes. Los elementos de juego pueden hacer que el aprendizaje sea más atractivo y divertido, lo que ayuda a mantener la atención de los estudiantes y fomenta una mayor interacción con el material de estudio.

En cuanto a la retención de conocimientos, la gamificación puede ser especialmente efectiva. Al involucrar activamente al alumnado en el proceso de aprendizaje, y al proporcionar un contexto práctico para la aplicación de conceptos teóricos, tienen más probabilidades de recordar y comprender la información.

Por último, la gamificación fomenta el aprendizaje colaborativo. Muchos juegos diseñados con fines educativos incluyen elementos de trabajo en equipo y colaboración, lo que permite al estudiantado aprender unos de otros, compartir conocimientos y desarrollar habilidades sociales y de comunicación.

En resumen, la gamificación se presenta como una herramienta pedagógica poderosa, capaz de transformar la experiencia educativa y hacerla más relevante, atractiva y efectiva para el alumnado de hoy.

III. GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA CONTABLE

1. Contexto actual de la enseñanza contable en Universidades

La enseñanza contable en el ámbito universitario ha evolucionado significativamente a lo largo de los años, adaptándose a los cambios en las normativas, tecnologías y expectativas del mercado. Tradicionalmente, la educación contable ha enfatizado en el desarrollo de habilidades técnicas, el conocimiento de principios contables, y la comprensión de marcos legales y éticos. Sin embargo, este enfoque tradicional enfrenta desafíos en un mundo cada vez más digitalizado y globalizado. Los/as estudiantes de hoy buscan un aprendizaje más interactivo y práctico que los prepare mejor para los desafíos del mundo real.

Las universidades están respondiendo a estas necesidades revisando sus métodos de enseñanza, explorando nuevas tecnologías y enfoques pedagógicos. A pesar de estos esfuerzos, sigue existiendo una brecha entre el conocimiento teórico impartido y las habilidades prácticas demandadas por el mercado laboral. Además, mantener la motivación y el compromiso de los mismos en un campo percibido como técnico y desafiante es una tarea constante para los educadores.

2. Gamificación e importancia en la Educación Superior

La gamificación en la educación implica la aplicación de mecánicas y elementos de juego en el proceso de aprendizaje. Estos elementos pueden incluir puntos, niveles, tablas de clasificación, insignias, y narrativas que transforman el aprendizaje en una experiencia más atractiva y motivadora. La gamificación no busca convertir el aprendizaje en un juego per se, sino utilizar los elementos lúdicos para fomentar la participación y mejorar la retención de conocimientos.

En la educación superior, la gamificación ha ganado terreno como una respuesta innovadora a los desafíos de la enseñanza tradicional. Al integrar elementos de juego, se busca aumentar la motivación del alumnado, fomentar una mayor interacción con el material de estudio, y desarrollar habilidades prácticas.

En campos como la contabilidad, donde la aplicación práctica de conocimientos teóricos es crucial, la gamificación puede ser particularmente beneficiosa. Permite a los/as estudiantes experimentar situaciones del mundo real de una manera controlada y atractiva, fomentando al mismo tiempo el desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Explorar cómo la gamificación puede transformar la enseñanza contable en el ámbito universitario, proporciona una comprensión profunda de la gamificación, sus beneficios, desafíos y aplicaciones prácticas en la educación contable. El enfoque se centrará en cómo esta metodología puede ser implementada para mejorar la experiencia de aprendizaje, aumentar la participación del estudiantado y prepararlo mejor para los desafíos profesionales.

Para el personal educador, servirá este capítulo como guía práctica sobre cómo integrar la gamificación en la estrategia educativa integrándola en la programación académica como herramienta de aplicación práctica. Se discutirán estrategias para diseñar actividades de gamificación, seleccionar las herramientas tecnológicas adecuadas y evaluar el impacto de estas prácticas en el aprendizaje de los/as estudiantes.

Para estos últimos, la relevancia de este capítulo radica en destacar cómo la gamificación puede mejorar su experiencia formativa. Al entender cómo los elementos de juego pueden facilitar su aprendizaje, el estudiantado pueden adoptar una actitud más proactiva, colaborativa y comprometida en su educación.

IV. GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN CONTABLE

1. El currículo contable tradicional y sus limitaciones

El currículo contable tradicional en las universidades se ha centrado históricamente en la transmisión de conocimientos técnicos y normativos. Si bien esto es fundamental, este enfoque ha sido criticado por su limitada capacidad para fomentar habilidades críticas como el pensamiento analítico, la resolución de problemas y la adaptabilidad. Además, la metodología tradicional a menudo resulta en un aprendizaje pasivo, donde los/as estudiantes son menos propensos a participar activamente y aplicar sus conocimientos en contextos prácticos.

2. La integración e impacto de la gamificación en el aprendizaje contable

La integración de la gamificación en la educación contable ha demostrado ser una solución eficaz para superar estas limitaciones. Por ejemplo, la utilización de simulaciones contables basadas en juegos permite a los/as estudiantes experimentar situaciones del mundo real en un entorno virtual seguro. Estas simulaciones pueden incluir la gestión de libros contables para una empresa virtual, donde ganan puntos y reconocimientos por tomar decisiones precisas y estratégicas. Otro ejemplo es el uso de juegos de rol, donde el alumnado asume diferentes roles dentro de un escenario contable, fomentando así una comprensión más profunda de los diversos aspectos y desafíos de la profesión.

Estudios recientes han evidenciado que la gamificación en la educación contable mejora significativamente la participación y la comprensión del estudiantado. Por ejemplo, un estudio demostró que aquellos que participaron en cursos de contabilidad gamificados mostraron una mayor retención de conceptos contables complejos en comparación con aquellos en cursos tradicionales. Además, la gamificación ha sido eficaz en mejorar la colaboración entre estudiantes y en desarrollar habilidades blandas esenciales, como la comunicación y el trabajo en equipo.

V. DESARROLLO Y DISEÑO DE JUEGOS EDUCATIVOS CONTABLES

1. Principios de Diseño

Al desarrollar juegos educativos para la contabilidad, es esencial adherirse a principios de diseño efectivos. Esto incluye asegurar que los juegos sean relevantes y aplicables al mundo contable, proporcionando retroalimentación inmediata, y garantizando que sean desafiantes pero alcanzables. La narrativa y el contexto del juego deben reflejar situaciones reales que los contadores puedan enfrentar, lo que aumenta la relevancia y el interés de los/as estudiantes.

2. Herramientas y Tecnología

Las herramientas y plataformas tecnológicas juegan un papel crucial en la creación de experiencias de gamificación. Softwares como Simformer y Gaminomics, o programas de gamificación en red como Kahoot!, Plickers, etc., proporcionan entornos virtuales donde los/as estudiantes pueden interactuar con simulaciones contables y empresariales. Estas plataformas ofrecen una interfaz de usuario intuitiva y datos en tiempo real, lo que permite a los estudiantes ver el impacto de sus decisiones financieras de manera inmediata.

3. Integración Curricular

La integración de juegos educativos en el currículo contable requiere un enfoque equilibrado que complemente, pero no reemplace, los métodos de enseñanza tradicionales. Es fundamental que los juegos estén alineados con los objetivos de aprendizaje del curso y que se integren de manera que refuercen los conceptos contables. El personal docente debe considerar cómo cada juego se adapta al plan de estudios general y cómo se puede utilizar para reforzar y expandir el conocimiento existente.

VI. RETOS Y CONSIDERACIONES

1. Desafíos de implementación

La implementación de la gamificación enfrenta varios desafíos, como costos de desarrollo y adopción, resistencia tanto de educadores como de estudiantes, y la necesidad

de un conocimiento técnico específico. La inversión inicial para desarrollar o adquirir juegos educativos de alta calidad puede ser significativa. Además, cambiar la mentalidad tradicional de enseñanza y aprendizaje hacia enfoques más interactivos y lúdicos puede encontrarse con resistencia.

2. Consideraciones éticas y pedagógicas

La ética y la equidad en la gamificación también son preocupaciones importantes. Es esencial garantizar que los juegos sean accesibles para todos los estudiantes y no sesguen el aprendizaje a favor de aquellos con habilidades de juego previas. Además, los juegos deben diseñarse de manera que promuevan un comportamiento ético y profesional, especialmente en un campo como la contabilidad, donde la ética es fundamental.

3. Superación de barreras

Para superar estos desafíos, es crucial una planificación cuidadosa y la colaboración entre educadores, diseñadores de juegos y tecnólogos. La capacitación y el desarrollo profesional pueden ayudar al personal educador a adoptar y utilizar efectivamente las técnicas de gamificación. La colaboración con desarrolladores de juegos puede ayudar a crear soluciones personalizadas que se ajusten a las necesidades específicas del currículo contable.

VII. EJEMPLOS DE PROYECTOS DE GAMIFICACION CONTABLE

1. Proyecto “Supercontables”

El proyecto "Supercontables", implementado en el Colegio Asunción de Nuestra Señora en Valencia, bajo la dirección de Coral García Ramada, es un innovador enfoque de gamificación en la educación contable. Utilizando estrategias como la clase invertida, aprendizaje cooperativo, y elementos de gamificación, este proyecto busca motivar a los estudiantes en el aprendizaje de la contabilidad. Destaca el uso de un Escape Room educativo, "Salvando a Bianchini", como método de evaluación final, demostrando la efectividad de combinar el aprendizaje lúdico con el educativo para mejorar la comprensión y el interés del estudiantado en la contabilidad. Este enfoque no solo

aumentó la participación y motivación del mismo, sino que también mejoró significativamente los resultados académicos.

2. Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

Un estudio realizado en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) sobre la gamificación en la educación a distancia destaca por su enfoque innovador, utilizando estrategias como narrativas, cuartos de escape, y la tríada PET. Los resultados indicaron una mejora significativa en la experiencia de aprendizaje del alumnado, quienes encontraron el proceso más entretenido y beneficioso para el trabajo en equipo y el compromiso. A pesar de algunos desafíos como la gestión del tiempo y confusión en instrucciones, el estudio demuestra el potencial de la gamificación en ambientes educativos a distancia, recomendando su uso para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje.

VIII. CONCLUSIONES

La gamificación en la educación universitaria contable demuestra ser una estrategia prometedora para enriquecer el aprendizaje, al transformar conceptos complejos en experiencias más accesibles y motivadoras. La integración de elementos lúdicos, como narrativas y cuartos de escape, favorece un ambiente de aprendizaje activo y colaborativo, aumentando el compromiso y la satisfacción de los estudiantes. Sin embargo, es crucial abordar retos como la gestión del tiempo y la claridad de las instrucciones para maximizar su eficacia. Este enfoque innovador representa una valiosa oportunidad para revitalizar la enseñanza contable, preparando a los/as estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real con habilidades mejoradas y una perspectiva renovada.

En este capítulo ha explorado los fundamentos de la gamificación, su aplicación en la enseñanza contable, y los desafíos asociados a su implementación. Los estudios de caso presentados demuestran que la gamificación puede mejorar significativamente el aprendizaje y la participación estudiantil en cursos contables.

1. Potencial a Largo Plazo de la Gamificación

El potencial a largo plazo de la gamificación en la educación contable es considerable. No solo mejora el rendimiento y la satisfacción del alumnado, sino que también prepara a los futuros contables con habilidades relevantes para el cambiante entorno empresarial. La gamificación puede ser una herramienta clave en la evolución de la educación contable, adaptándola a las necesidades de una generación cada vez más digitalizada.

2. Reflexiones Finales y Recomendaciones

Se recomienda una mayor investigación para explorar cómo diferentes formas de gamificación pueden ser efectivas en diversos entornos educativos contables. Además, sería beneficioso desarrollar pautas específicas para la implementación de estrategias de gamificación en la educación contable, teniendo en cuenta factores como la diversidad estudiantil o los recursos tecnológicos disponibles.

IX. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Ahmed, A., y Sutton, M. J. D., “Gamification, serious games, simulations, and immersive learning environments in knowledge management initiatives”, *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, vol.14, núm. 2/3, 2017.

Ander, E., *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*, HomoSapiens, Argentina, 2006.

Bartle, R., “Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs”, *Journal of MUD research*, vol. 1, núm.1, 1996.

Caraballo Martín, A. M., Peinado Herranz, PÁG., y González Segovia, M.^a. M., “Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma Kahoot”, *Anales de ASEPUMA*, núm. 25, 2017.

Casandra, N., “World Journal of Science”, *Technology and Sustainable Development*, vol.143, núm. 2, 2017.

Contreras Espinosa, R. S., “Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. RIED”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 19, núm. 2, 2016.

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., y Angelova, G., “Gamification in Education: A Systematic Mapping Study”, *Educational Technology & Society*, núm. 18, 2015.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L., “From Game Design Elements to Gamefulness: Defining Gamification”, *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 2011.

Kapás., K., *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*, San Francisco, CA: Pfeiffer, 2012.

Piaget, J., *Piaget's theory*, PÁG. H. Mussen (Ed.), Carmichael's manual of child psychology (3rd ed., vol. 1), Wiley, 1976.

Prensky, M., “Digital Game-Based Learning”, *Computers in Entertainment*, vol. 1, Issue 1, 2007.

Ryan, R. M., Deci, E. L., “Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions”, *Contemporary Educational Psychology*, vol. 25, Issue 1, 2000.

Seaborn, K., y Fels, D. I., “Gamification in theory and action: A survey”, *International Journal of Human-Computer Studies*, vol. 74, 2015.

Smiderle, R., Rigo, S. J., Marques, L. B., Peçanha de Miranda Coelho, J. A., y Jaques, PÁG. A., “The impact of gamification on students' learning, engagement and behavior based on their personality traits”, *Smart Learn. Environments*, vol. 7, núm. 3, 2020.

Capítulo 4

El uso de herramientas de inteligencia artificial para la enseñanza del Derecho: oportunidades y desafíos

MACARENA ÁNGEL QUIROGA

Profesora Ayudante Doctora / Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad Complutense de Madrid

NOELIA DE TORRES BÓVEDA

Profesora Ayudante / Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad Complutense de Madrid

I. INTRODUCCIÓN

La búsqueda de métodos educativos atractivos para los estudiantes universitarios se ha conjugado al mismo tiempo, a lo largo de los años y de forma paralela, con un desarrollo progresivo de las tecnologías basadas en algoritmos. La inteligencia artificial¹⁸⁴, como una de ellas, ha alcanzado un desarrollo lo suficientemente sofisticado como para permitir técnicas de enseñanza o de apoyo a ésta, que logran cumplir con dicho objetivo.

En el presente trabajo abordamos algunas de las aplicaciones más prometedoras de esta tecnología para la enseñanza jurídica en la educación superior que, en general, promulgan un espacio educativo participativo e interactivo, incrementan la motivación y fomentan el estudio de la asignatura a la par que se consigue estimular al estudiantado. Asimismo, se aporta una mirada realista de la utilización de esta tecnología en el aula, mediante la advertencia de los retos y posibles problemas que pueden surgir como consecuencia de su implementación. Entre otras, cabe señalar posibles vulneraciones al

¹⁸⁴ Council of the European Union, “Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council laying down harmonised rules on artificial intelligence (Artificial Intelligence Act) and amending certain Union legislative acts - Analysis of the final compromise text with a view to agreement”. Interinstitutional File: 2021/0106(COD), 2024.

De acuerdo al texto final acordado del Reglamento europeo sobre inteligencia artificial, un sistema de inteligencia artificial es un “sistema basado en máquinas diseñado para funcionar con distintos niveles de autonomía y que puede mostrar capacidad de adaptación tras su implantación y que, para objetivos explícitos o implícitos, infiere, a partir de los datos de entrada que recibe, cómo generar resultados tales como predicciones, contenidos, recomendaciones o decisiones que pueden influir en entornos físicos o virtuales” (art. 3.1).

derecho a la no discriminación en sus distintas tipologías, desincentivo al pensamiento crítico de los estudiantes, incremento del riesgo de plagio, riesgos para la protección de datos personales y desafíos en materia de propiedad intelectual.

Finalmente, proponemos algunas medidas ante los retos identificados.

II. TIPOS DE APLICACIONES DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y SUS OPORTUNIDADES PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La aplicación de programas y herramientas basados en inteligencia artificial para la docencia de la disciplina jurídica encuentra un amplio abanico de aplicaciones. Es por este motivo que, con ánimo de alcanzar una mayor claridad y comprensión de las posibilidades que se ponen a nuestra disposición, hemos considerado oportuno llevar a cabo una clasificación de sistemas de inteligencia artificial debido a su funcionalidad y aplicación a la enseñanza universitaria del Derecho:

1. Inteligencia artificial de gamificación

La aplicación de herramientas de gamificación para la mejora del aprendizaje ha sido ampliamente abordada desde diversos campos¹⁸⁵. En concreto, en lo que respecta al ámbito de la enseñanza jurídica universitaria se ha sostenido que con su implementación “se busca que el Derecho, como rama del conocimiento, se pueda enseñar y aprender jugando, de forma y manera que la gamificación se convierta en una metodología docente complementaria de alto valor formativo, permitiendo a los estudiantes adquirir competencias y desarrollar capacidades”¹⁸⁶.

Dentro de los potenciales beneficios de la introducción de aplicaciones de gamificación en el aula universitaria hemos de destacar el estímulo del aprendizaje de los

¹⁸⁵ Por ejemplo, en el del “aprendizaje, rendimiento de los empleados, compromiso de los clientes e incluso iniciativas de crowdsourcing”. Caponetto, I., Earp, J. y Ott, M., “Gamification and education: a literature review”, *European Conference on Games Based Learning*, 2014, p. 50.

¹⁸⁶ Arrieta Idiakez, F. J., “De la gamificación a los e-sports como metodologías para la enseñanza aprendizaje del derecho del trabajo y de la seguridad social”, en AA. VV. (Kahale Carrillo, D. T. Dir.), *II Congreso internacional «Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria»*, Laborum, Murcia, 2023, pág.. 324.

estudiantes, el incremento de la motivación y colaboración entre compañeros (cuando sean de trabajo en equipo) e incluso la creación de competitividad¹⁸⁷.

Además, el aprendizaje en entornos virtuales favorece nuevas modalidades formativas¹⁸⁸. Un ejemplo de ello es la plataforma Gather.town que consiste en “un software de videoconferencia intuitivo, en línea y basado en la proximidad, que ofrece a los participantes la posibilidad de moverse libremente por un espacio prediseñado en 2D en el que los usuarios pueden acceder a “salas” privadas, interactuar con documentos y archivos compartidos (incluidos vídeos pregrabados), cocrear utilizando una amplia variedad de “objetos” disponibles y conectarse entre sí”¹⁸⁹. Gather permite llevar a cabo la simulación de un aula en el contexto digital¹⁹⁰. De esta manera, la aplicación posibilita al docente la creación de un entorno virtual interactivo en el que compartir materiales y recursos útiles para la asignatura, a la par que se constituye como un espacio a través del cual los alumnos pueden ponerse en contacto, trabajar en equipo (mediante el uso del chat o de la herramienta de videoconferencia) y registrar sus prácticas para su posterior evaluación por el docente. Asimismo, crea una experiencia entretenida y atractiva para los estudiantes que acceden a la plataforma en forma de avatares, creados y personalizados por ellos mismos. A lo anterior también contribuye la posibilidad de crear salas personalizadas¹⁹¹ por el profesor que, con independencia de su utilidad práctica en la categorización de sus funcionalidades -entrega de prácticas, recursos complementarios, clases pregrabadas, salas de estudio privadas para trabajar en equipo, entre otras-, conforman un entorno dinámico e interactivo para el aprendizaje, extramuros de otras

¹⁸⁷ Así, los videojuegos como estrategias didácticas “resultan ser un medio educativo con el cual las personas se motivan, construyen aprendizajes significativos, adquieren contenidos en múltiples campos, adquieren coordinación y competitividad, y además, fortalecen habilidades psicomotrices como reflejos y percepción, las cuales cumplen un papel importante en el desarrollo de la persona”. Vid. Ponce Carrillo, R. y Alarcón Pérez, L. M., “Videojuego Minecraft como recurso para la alfabetización académica en la educación superior”, *Revista Electrónica*, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, núm. 3, 2018, pág.. 7.

¹⁸⁸ Gisbert, M. y Esteve, F., “Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios”, *La Cuestión Universitaria*, vol. 7, 2011; Calderón, R. y Benavides Gonzalez, L., “La inteligencia artificial como herramienta en la docencia universitaria”, *Revista Académica Institucional (RAI)*, 2021, p. 5.

¹⁸⁹ McClure, C. D. y Williams, P. N., “Gather. town: an opportunity for self-paced learning in a synchronous, distance-learning environment”, *Compass: Journal of Learning and Teaching*, vol. 14, núm. 2, 2021, pág.. 2.

¹⁹⁰ Asimismo, permite a los profesores añadir herramientas y otros componentes virtuales (pódiums, retransmisión de videos, pizarras, etc.). Fitria, T. N., “Creating sensation of learning in classroom: using 'Gather Town' platform video game-style for virtual classroom”, *Education and Human Development Journal*, vol. 6, núm. 2, 2021, p. 41. Esto posibilita la creación de un aula virtual accesible desde cualquier lugar en que se hallen alumnos o profesor.

¹⁹¹ Zhao, X. y McClure, C. D., “Gather.Town: a gamification tool to promote engagement and establish online learning communities for language”, *RELC Journal*, 2022, págs..2 a 4.

herramientas más clásicas y cerradas en lo que se refiere a sus funcionalidades, como sería Zoom¹⁹² o Google Meet. En este sentido, no cabe extrañar que se haya señalado que el empleo de esta plataforma tiene la capacidad de incrementar la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje¹⁹³.

Dentro de esta tipología de programas de inteligencia artificial, existen algunos que nos permiten llevar a cabo una evaluación continua de los alumnos. El ejemplo más conocido es la aplicación de Kahoot!¹⁹⁴, pero existen otras como Formative AI¹⁹⁵, impulsada por la inteligencia artificial de ChatGPT.

Adicionalmente, como indican algunos autores, pueden emplearse al inicio de curso como “evaluación diagnóstica” de los conocimientos previos de los estudiantes respecto de la asignatura que se va a impartir¹⁹⁶, de modo que las clases puedan adaptarse al nivel formativo de los alumnos, permitiendo ampliar conocimiento, en caso de mayor familiaridad con el tema o, en caso contrario, tratar con más detenimiento los aspectos fundamentales sobre los que se sostiene la materia. Pese a lo anterior, la implantación de esta utilidad en el ámbito de la enseñanza jurídica se torna complejo, en tanto que en general el nivel de conocimiento no es uniforme entre los estudiantes y, aun cuando lo es con carácter relativo, las carencias de conocimiento entre el mismo colectivo de estudiantes no son las mismas y, de hecho, difíciles de asimilar. Por ende, la realización de una prueba inicial puede constituir un buen punto de partida y toma de contacto con la asignatura, si bien en nuestra disciplina, difícilmente puede considerarse determinante y, mucho menos, mecanismo modulativo de la docencia impartida.

Una buena aplicación de las herramientas de inteligencia artificial en la enseñanza es su utilización por los estudiantes como mecanismo de autoevaluación de sus conocimientos e, incluso, como forma de preparación del examen final de la asignatura. En este sentido, podemos destacar la existencia de aplicaciones de IA que permiten convertir texto en cuestionarios; algo que permitiría a los alumnos crear cuestionarios

¹⁹² En este sentido, véase Lee, Y., Junf, J.-H., Kim, H., Jung, M. y Lee, S.-S., “Comparative Case Study of Teamwork on Zoom and Gather.Town”, *Sustainability*, vol. 15, 2023, pp. 9 y ss. Los autores analizan las razones por las que los estudiantes prefieren Gather.town respecto de Zoom. Entre ellas, podemos señalar un mayor sentimiento de libertad en el trabajo en equipo y de interacción social, mayor flexibilidad, disposición de una interfaz más interactiva y desarrollo de un trabajo en equipo más efectivo.

¹⁹³ Zidane Priyantor, I. A. y Tresna Wahyuna, Y., “Feedback Using Gather.Town to Build Student's Learning Motivation in Pandemic”, *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, vol.4, núm. 5, 2022, pág. 3051.

¹⁹⁴ <https://create.kahoot.it/auth/register>

¹⁹⁵ <https://es.formative.com/ai-powered>

¹⁹⁶ García Villarroel, J. J., “Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para la educación superior”, *Revista Orbis Tertius UPAL*, vol. 5, núm. 10, 2021, pág. 39.

sobre los contenidos abordados de forma rápida y sencilla, recibiendo una retroalimentación automática¹⁹⁷ y en tiempo real a través del programa. Sobre añadir que esta funcionalidad puede ser, asimismo, un gran apoyo para los docentes en la creación de pruebas. Ejemplo, de aplicaciones de IA en esta categoría es QuizGecko¹⁹⁸, que permite generar preguntas para cuestionarios, exámenes y otro tipo de pruebas de forma automática.

Aun así, es necesario advertir que habrá de comprobarse la fidelidad de estos cuestionarios al material, así como su validez a la hora de evaluar las competencias y los conocimientos que se deben adquirir por los alumnos.

En cualquier caso, proponemos que el empleo de estas herramientas se limite a apoyar la evaluación continua del trabajo del alumno, descartando la posibilidad de utilizarlas como sustitución del examen ordinario o clásico, donde en última instancia el alumnado habrá de demostrar la adquisición de los conocimientos y competencias necesarios.

Por último, debemos destacar, dentro de las aplicaciones de inteligencia artificial de gamificación, aquellas consistentes en la creación de presentaciones (diapositivas) interactivas. Estos programas de IA son una clara manifestación de la huida del PowerPoint clásico, donde algunos docentes incluyen densos textos; algo que suele verse en la disciplina jurídica, fruto del manejo constante de textos legales. En su lugar, aplicaciones como ClassPoint¹⁹⁹ que son extensiones del propio programa PowerPoint, permiten a los profesores crear diapositivas dinámicas y eminentemente visuales, las cuales conjugan la memoria visual con la participación activa del alumnado, pues en éstas se pueden incluir cuestionarios, encuestas y preguntas con temporizador para fomentar la motivación de los alumnos, así como las estadísticas de las preguntas efectuadas, permitiendo tener una visión global in situ de los déficits del aprendizaje.

2. Inteligencia artificial de soporte o apoyo

Este grupo se integra por aquellas aplicaciones de IA que ayudan al estudio y redacción de prácticas. Así, podemos referirnos a la reciente y popular aplicación de ChatGPT²⁰⁰

¹⁹⁷ Sobre este particular, Ossa, C. y Willatt, C., “Uso de Inteligencia Artificial Generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de Formación Inicial Docente”, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 16, núm. 2, 2023.

¹⁹⁸ <https://quizgecko.com>

¹⁹⁹ <https://www.classpoint.io>

²⁰⁰ <https://chat.openai.com/auth/login>

de OpenAI, que puede emplearse para asistir en la redacción y resolver bloqueos de escritura, proporcionando ideas a los alumnos sobre las que poder partir. También, encontramos otras que se vinculan de forma especializada a la corrección gramatical, supervisión de la escritura, parafraseo o mejora de la composición y estructura de los textos. Podemos referirnos a Grammarly²⁰¹ o a Quillbot²⁰².

También podemos encontrar herramientas de creación de presentaciones y diapositivas para las correspondientes exposiciones orales que se realicen en el aula. A estos efectos, cabe señalar programas de inteligencia artificial tales como Beautiful.AI²⁰³, Pitch²⁰⁴ e, incluso, la conocida aplicación Canva²⁰⁵ que recientemente ha incorporado asimismo una herramienta de inteligencia artificial para apoyar el diseño de los distintos documentos (diapositivas, flyers, programas, póster, etc.).

3. Inteligencia artificial de comunicación y difusión de información

La inteligencia artificial está presente en nuestras vidas por medios que quizá cuesta imaginar, uno de ellos es las redes sociales. El empleo de las redes sociales con fines docentes puede constituir una gran oportunidad para que los alumnos se mantengan actualizados sobre la actualidad de la asignatura y trasladen la teoría a la práctica. Esto se podría llevar a cabo solicitando a los estudiantes que sigan a cuentas especializadas en la materia desde su propio perfil o desde uno nuevo creado al efecto. De este modo y, gracias al algoritmo de recomendación de estas plataformas, los alumnos podrían conocer la realidad de lo que se les enseña en el aula. También puede ser un canal en que interactúen los propios alumnos entre ellos o con el profesor sobre la información que obtienen de este canal.

En nuestra opinión, las plataformas más recomendables para esta utilización serían Instagram o Twitter por ser unas de las más empleadas e interactivas. A lo cual se adiciona otro aspecto positivo y es que, al ser aplicaciones con las que ya tienen contacto constante, acceder a ellas con fines docentes no supondría un esfuerzo adicional; no así sucedería con otras como Facebook o LinkedIn.

²⁰¹ <https://www.grammarly.com>

²⁰² <https://quillbot.com>

²⁰³ <https://www.beautiful.ai/>

²⁰⁴ <https://pitch.com/>

²⁰⁵ https://www.canva.com/es_es/

4. Inteligencia artificial bibliográfica

El empleo de IA para la búsqueda y correlación de recursos brinda ya múltiples beneficios a investigadores y profesionales, lo que provoca que la familiarización de los estudiantes con las mismas sea irremediablemente positiva. Este tipo de programas ayuda a los alumnos en la búsqueda de recursos científicos, la contrastación de fuentes de información y la ampliación del contenido de la asignatura. Asimismo, permite conectar ideas y autores. Cabe señalar aplicaciones tales como Connected Papers²⁰⁶, SciSpace²⁰⁷ o Elicit²⁰⁸.

Este tipo de sistemas de inteligencia artificial fomentan la investigación y no sólo la puesta en práctica de los conocimientos por parte de los alumnos. De igual modo, promocionan y abogan por que el estudiante desarrolle un sentido crítico propio; uno de los fines fundamentales que tradicionalmente persigue la enseñanza universitaria. Finalmente, la utilización de estos asistentes ayudaría a que cuando el alumnado se tenga que enfrentar a trabajos académicos (aunque no sean de investigación) como el TFG o el TFM no tengan tantas dificultades.

Con todo, ha de señalarse que las aplicaciones de IA pueden servir para la personalización del aprendizaje²⁰⁹, promoviendo que el estudio de la asignatura quede adaptado a las necesidades específicas de cada alumno.

No obstante y, en ningún caso, las herramientas expuestas sustituyen al docente ni a las clases magistrales, al contrario, son un complemento a éste que permite incrementar la participación, motivación e involucración del alumnado en las clases, haciéndolas más dinámicas. Los estudiantes no deben perder de vista aspectos esenciales como el manejo de las leyes o el estudio de los manuales.

Por otro lado, se advierte que el uso de estas herramientas puede permitir la automatización de determinados procesos educativos más rutinarios (como la elaboración de pruebas o la corrección de las mismas), permitiendo al docente centrarse en aspectos cualitativos más relevantes para que los alumnos adquieran las competencias y conocimientos exigidos por la guía docente de la asignatura jurídica impartida.

²⁰⁶ <https://www.connectedpapers.com>

²⁰⁷ <https://scispace.com>

²⁰⁸ <https://elicit.com>

²⁰⁹ Rodríguez Estévez, Y., “La docencia universitaria y chat bots de inteligencia artificial: ¿complementarias o enemigas?”, *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, vol. 11, núm. 22, 2023, pág.. 102.

III. RETOS

A pesar de los múltiples beneficios que reporta el uso de la gamificación y de la inteligencia artificial (IA) en la actividad docente, no podemos perder de vista que este modo de innovación docente (debido a sus especiales características) puede presentar una serie de dificultades o problemas para tener en cuenta. De esta manera podemos agrupar los principales retos del uso de nuevas tecnologías digitales, de internet y de la IA en cinco grupos: la posibilidad de una situación discriminatoria (digital divide); el problema del plagio y el desincentivo del pensamiento crítico; la necesaria adaptación de los métodos de evaluación y formación del profesorado; la protección de los datos personales y de la propiedad intelectual y, por último, la costosa inversión que puede suponer la implementación de este tipo de proyectos de innovación docente en el aula.

1. Discriminación: *digital divide*

Uno de los retos o dificultades que puede plantearnos el uso de la inteligencia artificial en la actividad docente y, por tanto, el uso de internet y herramientas tecnológicas es la aparición de situaciones discriminatorias en el ámbito docente. Sin ánimo de exhaustividad, consideramos necesario recordar, brevemente, el concepto de discriminación y sus posibles modalidades de manifestación. Siguiendo lo establecido en las diversas directivas desarrolladas por la Unión Europea en esta materia, la Ley 15/2022 de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, establece que la discriminación directa es “la situación en que se encuentra una persona o grupo en que se integra que sea, haya sido o pudiera ser tratada de manera menos favorable que otras en situación análoga o comparable por razón de las causas previstas en el apartado 1 del artículo 2”, esto es, por razón de nacionalidad, mayoría de edad, residencia legal, nacimiento, origen racial o étnico, sexo, religión, convicción u opinión, edad, discapacidad, orientación o identidad sexual, expresión de género, enfermedad o condición de salud, estado serológico y/o predisposición genética a sufrir patologías y trastornos, lengua, situación socioeconómica, o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

En este sentido, podemos distinguir claramente que varios de estos colectivos pueden sufrir ciertas dificultades en el uso de las tecnologías digitales, hasta el punto de que dicha situación constituya un supuesto de discriminación. En primer lugar, por razón de edad,

puesto que la implantación masiva de nuevas tecnologías en la mayoría de los ámbitos ordinarios de la vida se ha configurado como el principal causante de una importante brecha generacional. En este sentido, los vertiginosos cambios que ha experimentado la tecnología, el uso de Internet y, más recientemente, el importante avance experimentado en materia de inteligencia artificial ha provocado que colectivos de edad más avanzada estén encontrando numerosas e importantes dificultades a la hora de llevar a cabo tareas que, hasta el momento, no precisaban de unos conocimientos o formación previa en el uso de herramientas digitales. Sin lugar a duda, uno de esos espacios en los que se están produciendo estos cambios es la universidad, en la que las personas de más edad pueden verse discriminadas en una doble dirección. Por una parte, estudiantes de mayor edad que encuentran dificultades de base para entender las herramientas tecnológicas de la universidad (ya sean básicas como el campus virtual, o más complejas como el uso de la gamificación o la IA en la docencia) por no haber convivido con tales herramientas a lo largo de su vida (ya que no existían) ni haber recibido una formación en materia de recursos digitales. Por otra parte, también pueden encontrar dificultades aquellos docentes de edad más avanzada a la hora de implantar estos recursos en el aula y sentir una cierta marginación respecto de profesores más jóvenes que tengan experiencia en el uso de estos programas.

Por otra parte, otro de los motivos principales que pueden influir en la creación de un escenario discriminatorio es la situación socioeconómica de la persona. En este sentido, para poder utilizar las herramientas digitales es necesario realizar una inversión previa en material tecnológico, como ordenadores, teléfonos móviles, etc. Se trata de instrumentos que no son accesibles a todos los públicos por su precio y que, por tanto, pueden impedir que personas con escasez de recursos económicos no puedan llevar a cabo las tareas docentes que impliquen su necesario uso.

Por último, no debemos perder de vista que la propia norma prevé diferentes tipos de discriminación. De un lado, las modalidades clásicas de discriminación directa e indirecta, y de otro, nuevos tipos de discriminación (no plasmados hasta ahora en las normas de nuestro ordenamiento jurídico interno, aunque sí en el internacional), como la discriminación por asociación, por error, múltiple e interseccional. Como es lógico, algunas de estas nuevas modalidades de acoso pueden producirse también, especialmente la discriminación múltiple e interseccional. La discriminación múltiple se produce cuando una persona es discriminada de manera simultánea o consecutiva por dos o más de las

causas mencionadas anteriormente, mientras que la discriminación interseccional se produce cuando varias de esas causas concurren o interactúan generando una forma específica de discriminación. Como veremos en las líneas que siguen, distintos motivos de discriminación pueden combinarse en este contexto y manifestar, así, colectivos que son más propensos a sufrir discriminación en esta materia.

De hecho, todas estas posibles causas de discriminación como resultado del uso de las nuevas tecnologías ya han sido estudiadas por la doctrina bajo el término “digital divide”, es decir, brecha digital. A mediados de los años 90 del siglo pasado, comienza a hablarse de digital divide, o brecha digital, para referirse a la división, distinción o desigualdad entre aquellas personas que tienen acceso y pueden usar medios digitales (TIC) y aquellas otras que no²¹⁰. Puede establecerse tres etapas en la brecha digital, la primera, de acceso físico a estos medios, la segunda, relativa al desarrollo de habilidades para el uso de Internet y, por último, la tercera, en relación con la capacidad para aprovechar plenamente las posibilidades que estos recursos ofrecen²¹¹. Por tanto, podemos hablar en un primer término de brecha en el acceso, esto es, la situación de dificultad o imposibilidad de acceder a los recursos digitales, propiciada normalmente por motivos socioeconómicos²¹². En segundo lugar, hablaríamos de brecha de uso, esto es, la falta de habilidades digitales por parte de la persona que tiene acceso a los medios. La eliminación de la brecha digital es una de las metas recogidas en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 9, relativo a industria, innovación e infraestructura, que pretende un aumento significativo del acceso a la tecnología de la información y las comunicaciones y un esfuerzo por proporcionar acceso universal y asequible a Internet en los países menos adelantados.

Esta brecha puede producirse, principalmente, por los dos motivos estudiados sobre estas líneas, esto es, motivos de edad y motivos socioeconómicos. En ambos casos, esta falta de habilidades se debe a una falta de formación previa por no haber tenido acceso a dichos medios y, por tanto, no haber aprendido a utilizarlos, ya sea por una carencia de recursos para acceder (brecha de acceso) o porque, dada la edad de la persona, no existían dichas tecnologías ni la oportunidad de desarrollar habilidades en su manejo. Por último, la brecha en la calidad de uso, relativa al aprovechamiento de las herramientas y de

²¹⁰ Van Dijk, J., *The Digital Divide*, Polity Press, 2019.

²¹¹ Zhang, X., “The Digital Divide: Class and Equality Education”, *SHS Web of Conferences* 157, 04027, 2023.

²¹² Esta brecha en el acceso puede producirse entre la población de un mismo país, pero también entre distintos países, esto es, entre aquellos que pueden invertir en infraestructura e investigación y aquellos que no pueden realizar dichas inversiones económicas.

Internet, puede producirse asimismo por los dos motivos analizados (no obstante, esta situación puede producirse en amplios sectores de la sociedad, en función de qué entendamos por un aprovechamiento pleno de Internet y la tecnología).

Diferentes estudios muestran que esta brecha digital también puede producirse en función de otras circunstancias. Por ejemplo, puede haber brecha digital de género, puesto que las mujeres son más propensas a sufrir este tipo de discriminación que los hombres, ya sea por brecha de acceso, habilidad o calidad en el uso²¹³; igualmente, brecha digital por la zona geográfica en la que se vive, puesto que hay determinadas zonas rurales en España en las que no existe conexión a Internet o la misma es insuficiente. Muestra de esta brecha digital fueron los importantes problemas producidos en la educación escolar de estas zonas rurales durante el confinamiento por la pandemia de Covid-19, debido a la falta de acceso a Internet²¹⁴ por parte de estudiantes, pero también de profesores. En este punto, puede apreciarse con facilidad los ejemplos de discriminación múltiple e interseccional que hemos comentado anteriormente. Así, mujeres de avanzada edad o mujeres de zonas rurales sufren en un mayor porcentaje las consecuencias de la brecha digital que los hombres de esa edad o zona. Por ejemplo, según el informe sobre Brecha digital de género del Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital²¹⁵, tan sólo el 39,7% de las mujeres mayores de 75 años han usado Internet, mientras que los hombres de dicha edad alcanzan el 44,6%.

En todos los casos comentados, es preciso plantearse a la hora de abordar un proyecto de innovación docente de estas características las posibles situaciones de discriminación que pueden surgir como consecuencia de estos motivos y prever soluciones al respecto, como la posibilidad de ofrecer una formación adicional a aquellos alumnos que muestren más dificultades en el manejo de esta tecnología y utilizar aulas de informática en el caso de que sea preciso que todos los alumnos cuenten con un ordenador.

²¹³ Según el informe de Brecha digital de género de 2023, el 37,3% de las mujeres en España tiene habilidades digitales inferiores a las básicas, mientras que el porcentaje de hombres es inferior, el 34,3% (Brecha digital de género. 2023. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. Red.es. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital).

²¹⁴ Díez-Gutiérrez, E.J., Gajardo Espinoza, K., “Educar y evaluar durante el confinamiento en España: mundo rural y urbano”, *Education in the knowledge society (EKS)*, nº23, 2022.

²¹⁵ Brecha digital de género. 2023. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. Red.es. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.

2. Plagio y desincentivo del pensamiento crítico

Una vez superados los problemas de discriminación y brecha digital y partiendo de una situación de igualdad entre todos los estudiantes, debemos considerar los nuevos problemas que el uso de las herramientas digitales está provocando en la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades de aprendizaje por parte de los estudiantes. Por una parte, la introducción de nuevas metodologías de enseñanza es, precisamente, idóneo y necesario para el desarrollo de nuevas habilidades cognitivas; no obstante, el uso de instrumentos basados en la inteligencia artificial como ChatGPT puede suponer, además de otros problemas que analizaremos a continuación, un problema en materia de originalidad y pensamiento crítico. Por una parte, antes de la introducción de la IA generativa, se habían desarrollado diferentes herramientas digitales (como, por ejemplo, Turnitin) destinadas a detectar el plagio en los trabajos académicos, desde ejercicios prácticos realizados en el aula hasta tesis doctorales. El problema de esta nueva IA radica en su elaboración de respuestas propias, desarrolladas a raíz de la información que los usuarios le han ido proporcionando, pero no plagiadas o copiadas de textos originales. De esta manera, al no existir plagio en sentido estricto, los detectores del mismo carecen ya de sentido, pues el problema radica en que la respuesta o el trabajo que entrega el alumno no ha sido elaborado por él mismo, sino por una IA generativa, que no ha plagiado texto alguno y que elabora una información cada vez más coherente y “humanizada”.

En este orden de cosas, la utilización de esta IA en el aula, en función del uso que se le dé a la misma, puede suponer el fin del pensamiento crítico. Así sucederá en el caso de que el alumno utilice esta herramienta con una actitud pasiva (y, sin duda, deshonesto), es decir, con el fin de evitar la realización de tareas, trabajos e incluso exámenes. En cambio, si se utiliza de una forma constructiva como ayuda al trabajo propio, la IA puede convertirse en una importante herramienta de apoyo que, indiscutiblemente, va a imponerse en los próximos años en todos o la mayoría de los ámbitos de la vida.

3. Adaptación de los métodos de evaluación y formación del profesorado

Como consecuencia de lo comentado sobre estas líneas en relación con el fin del plagio en los trabajos académicos como consecuencia de la producción de textos y respuestas por parte de una IA generativa, es inevitable que los métodos de evaluación docente cambien. Tanto en el caso de que el estudiante utilice la IA de forma pasiva (con el fin de

evitar trabajar por sí mismo) como activa (como herramienta de apoyo) es evidente que la evaluación del conocimiento de los alumnos ya no puede ser la misma que antes de que existiera esta IA. De esta manera, mientras que el uso de ordenadores en las aulas y el desarrollo de parte de la docencia a través de plataformas virtuales (como el campus virtual) ha proliferado en los últimos años, lo cierto es que el sistema de evaluación tradicional se ha mantenido (en términos generales) imperturbable a los cambios²¹⁶. Es indudable, además, que la pandemia de Covid-19 incrementó la implantación de la digitalización en la docencia como resultado del confinamiento y de la consiguiente la necesidad de que el curso académico continuase con conexión online, manifestando las patentes carencias de recursos digitales en el ámbito educativo (véase la brecha digital comentada sobre estas líneas) y, especialmente, en el momento de evaluación de los conocimientos adquiridos por los alumnos durante el curso. Para hacer frente a este problema es evidente que el sistema de evaluación tradicional ya no tiene cabida y debe cambiar. Así, se plantean varias alternativas: respecto de los exámenes, por una parte, el uso de inhibidores que impidan a los alumnos poder conectarse desde sus teléfonos móviles durante la realización de los mismos a la IA y contactar con otras personas que puedan darles las respuestas a las preguntas del examen. Por otra parte, quizás sea una buena opción el cambio del examen escrito al examen oral para cerciorarse de que el alumno ha adquirido los conocimientos necesarios y es capaz de exponerlos correctamente por sí mismo. En relación con quienes defienden el ensayo por encima de la reproducción memorística de contenido por parte de los alumnos resulta necesario recordar que la IA generativa ya es capaz de crear ensayos. Respecto de los ejercicios prácticos realizados en el aula, resulta oportuno fomentar el diálogo y el debate en clase y que las herramientas digitales sean utilizadas como un apoyo al trabajo efectuado. Recordamos lo dicho en apartados precedentes: este tipo de IA debe constituir un apoyo para el estudiante, no una sustitución de su pensamiento y esfuerzo.

4. Protección de datos personales y propiedad intelectual

Otro de los problemas que puede manifestar el uso de la IA en la innovación docente es el relativo a la protección de datos tanto de alumnos como de profesores. Un uso

²¹⁶ Stella, C., “La llegada de la Inteligencia Artificial y el problema de la evaluación en la docencia universitaria El sistema educativo en crisis”, *Encuentros multidisciplinares*, Vol. 25, N° 74 (Mayo-Agosto), 2023, pág.1.

incorrecto o poco formado de las nuevas tecnologías en general y de la IA en particular supone un elevado riesgo al derecho a la intimidad de la persona y a la protección de sus datos personales. No cabe perder de vista, además, que la IA generativa es capaz de crear contenido falso, ya sean imágenes, videos, documentos, etc., de una calidad tan elevada que su distinción de la realidad, en ocasiones, solo puede ser llevada a cabo por un perito experto en la materia. En este sentido, estas herramientas también pueden ser utilizadas como mecanismo de acoso y chantaje a través de la creación de un contenido falso que comprometa a la víctima del mismo.

Por otro lado, no puede olvidarse que los exámenes, ejercicios prácticos, y todo el material doctrinal elaborado por los profesores son parte de su propiedad intelectual, por lo que un uso incorrecto de los mismos por parte de los alumnos podría vulnerar dicho derecho. A modo de ejemplo, si los estudiantes introducen dicha práctica, examen, etc., en ChatGPT para obtener la solución al mismo, la herramienta de IA ya ha almacenado ese documento y, tras la recopilación de información adecuada, elabora una respuesta correcta accesible a todo el público, por lo que el profesor ya no puede utilizar más su ejercicio para evaluar a los alumnos. Por otra parte, la vulneración del derecho a la propiedad intelectual es evidente en el caso de que la información que se introduzca en estas herramientas digitales sea un artículo, libro, capítulo de libro o cualquier creación del profesor.

5. Inversión

Por último, uno de los problemas que supone la implantación de la IA y de nuevas tecnologías digitales como herramientas docentes es la importante inversión económica que pueden requerir. A este respecto, la financiación derivada de los proyectos de innovación docente no suele ser suficiente para cubrir, en la mayoría de los casos, las cifras económicas que precisa la compra, instalación y/o la infraestructura de estas herramientas. Para ello, será preciso obtener ayuda directamente de la institución o universidad en la que pretenda impartirse la docencia haciendo uso de la IA.

Igualmente, esta inversión no sólo es necesaria para desarrollar el proyecto de innovación docente, sino también para formar al profesorado en el uso de las nuevas tecnologías y uso de la IA como herramienta docente, dado que los cambios en la materia son tan vertiginosos que precisan de una formación continua al respecto. En este sentido,

cabe recordar lo analizado en materia de brecha digital respecto de los profesores de una edad más avanzada que puedan sentir marginación al no adaptarse a estos cambios y no recibir ayuda para hacerlo.

IV. PROPUESTAS

Frente a los posibles problemas planteados, derivados del uso de la IA y las nuevas tecnologías en la docencia, proponemos una serie de indicaciones que pueden ayudar a solventarlos y permitir un buen uso de la IA como herramienta de apoyo al aprendizaje. Entendemos que la IA es una realidad que debemos asumir y con la que debemos convivir, por lo que es imprescindible abordar de manera inmediata la cuestión acerca de qué uso queremos darle a la misma. Las propuestas se centrarían en los siguientes aspectos:

- Formación sobre la IA a los estudiantes y a los profesores con el fin de que puedan conocer no sólo las bondades del sistema, sino también los peligros que derivan del mismo, relativos a la protección de sus datos, a la circulación de información falsa, posibilidades de que se produzcan situaciones de acoso, etc.
- Relacionado con el punto anterior, una mayor inversión para formación del profesorado en el uso de la IA y de la digitalización, mediante la cual puedan también formar a los alumnos en un uso correcto de los mismos, así como inversión en material para la implantación de estos proyectos en las aulas.
- Emplear las herramientas de inteligencia artificial como apoyo y complemento al aprendizaje y evaluación de los conocimientos y habilidades de los alumnos, sin dejar de lado los métodos de evaluación tradicionales. Métodos que, eso sí, habrán de adaptarse a los retos señalados. Sugerimos como modulación de la forma de evaluar, por ejemplo, la realización de las pruebas prácticas en el aula, a papel y con la legislación, sin la utilización de dispositivos electrónicos, que puedan abrir la puerta a posibles plagios de textos desarrollados por IA generativa o de la web en general.
- Establecimiento de mecanismos de protección de la propiedad intelectual de los docentes frente a un uso incorrecto de la IA que pueda vulnerar sus derechos al respecto.
- Mostrar atención y cuidado con aquellos colectivos especialmente vulnerables a sufrir discriminación como resultado de la brecha digital; para ello, prestar

atención a las necesidades de cada alumno, ya sean de formación en las habilidades de uso como en la proporción del material necesario por parte de la universidad.

- Elaboración de un código o una guía ética del uso de la IA en el aula: no sólo resulta necesaria una formación sobre el uso de la IA, sino que es imprescindible entender las implicaciones derivadas de su utilización y la necesidad de plantear una serie de criterios éticos en la misma.

V. BIBLIOGRAFÍA

Arrieta Idiakez, F. J., “De la gamificación a los e-sports como metodologías para la enseñanzaaprendizaje del derecho del trabajo y de la seguridad social”, en AA. VV. (Kahale Carrillo, D. T. Dir.), *II Congreso internacional «Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria»*, Laborum, Murcia, 2023.

Calderón, R. y Benavides Gonzalez, L., “La inteligencia artificial como herramienta en la docencia universitaria”, *Revista Académica Institucional (RAI)*, 2021.

Caponetto, I., Earp, J. y Ott, M., “Gamification and education: a literature review”, *European Conference on Games Based Learning*, 2014.

Díez-Gutiérrez, E.J., Gajardo Espinoza, K., “Educar y evaluar durante el confinamiento en España: mundo rural y urbano”, *Education in the knowledge society (EKS)*, nº23, 2022.

Fitria, T. N., “Creating sensation of learning in classroom: using 'Gather Town' platform video game-style for virtual classroom”, *Education and Human Development Journal*, vol. 6, núm. 2, 2021.

García Villarroel, J. J., “Implicancia de la inteligencia artificial en las aulas virtuales para laeducación superior”, *Revista Orbis Tertius UPAL*, vol. 5, núm. 10, 2021.

Gisbert, M. y Esteve, F., “Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios”, *La Cuestión Universitaria*, vol. 7, 2011.

Lee, Y., Junf, J.-H., Kim, H., Jung. M. y Lee, S-S., “Comparative Case Study of Teamwork on Zoom and Gather.Town”, *Sustainability*, vol. 15, 2023.

McClure, C. D. y Williams, PÁG. N., “Gather.town: an opportunity for self-paced learning in a synchronous, distance-learning environment”, *Compass: Journal of Learning and Teaching*, vol. 14, núm. 2, 2021.

Ossa, C. y Willatt, C., “Uso de Inteligencia Artificial Generativa para retroalimentar escritura académica en procesos de Formación Inicial Docente”, *European Journal of Education and Psychology*, vol. 16, núm. 2, 2023.

Ponce Carrillo, R. y Alarcón Pérez, L. M., “Videojuego Minecraft como recurso para la alfabetización académica en la educación superior”, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, núm. 3, 2018.

Rodríguez Estévez, Y., “La docencia universitaria y chat bots de inteligencia artificial: ¿complementarias o enemigas?”, *Perspectivas. Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, vol. 11, núm. 22, 2023.

Sánchez Vera, M. M., “La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado”, *Educación*, 2023.

Stella, C. “La llegada de la Inteligencia Artificial y el problema de la evaluación en la docencia universitaria El sistema educativo en crisis”, *Encuentros multidisciplinares*, Vol. 25, N° 74 (Mayo-Agosto), 2023.

Van Dijk, J., *The Digital Divide*, Polity Press, 2019.

Zhang, X., “The Digital Divide: Class and Equality Education”, *SHS Web of Conferences* 157, 04027, 2023.

Zhao, X. y McClure, C. D., “Gather.Town: a gamification tool to promote engagement and establish online learning communities for language”, *RELC Journal*, 2022.

Zidane Priyantoro, I. A. y Tresna Wahyuna, Y., Feedback Using Gather.Town to Build Student's Learning Motivation in Pandemic, *Jurnal Pendidikan dan Konseling*, vol.4, núm. 5, 2022.

Capítulo 5

El futuro de las sesiones magistrales, nuevas herramientas tecnológicas para lograr captar la atención del alumnado: canva® para la educación

CLARA MARÍA ARRONDO ASENSIO

*Becaria del Departamento de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social
Universidad de Málaga*

I. INTRODUCCIÓN

Aprender jugando es quizás la forma más idílica de hacerlo, elimina la parte tediosa de la tarea y, sin embargo, consigue el mismo resultado. No obstante, pese a que en este libro intentemos comprender cómo podemos implementar la gamificación de forma efectiva en las aulas de la Universidad, no podemos olvidar que gran parte del aprendizaje y una pieza clave dentro de las mismas se adquiere mediante las sesiones magistrales.

Las sesiones magistrales, no obstante, tienden a no ser las favoritas de los alumnos y puede ocurrir que el docente se encuentre con un aula vacía a la hora de impartir la docencia. No sorprende pues, que equipos docentes se hayan visto obligados a exigir la asistencia a las clases magistrales cuando, si hay una nota característica de la Educación Superior es la voluntariedad de esta, ya que no hay obligación alguna a cursarla. Siendo entonces una Educación que parte de la elección del alumnado no se entiende que las clases puedan quedar desiertas, pero así sucede. Lo que nos lleva a preguntarnos el por qué del absentismo estudiantil, cómo repercute en los propios alumnos y si el profesorado tiene alguna relación con este fenómeno.

Y es que en principio se puede suponer que el alumnado no parece estar conforme con una lectura del material al que pueden acceder en casa o en la biblioteca, si no que buscan unas clases “vivas”, en las cuales puedan verse involucrados y se los anime participar y vean los mismos requerimientos que a ellos se les exige en directo.

Teniendo en cuenta cómo van desenvolviéndose las actuales generaciones y cómo vendrán haciéndolo las futuras, las clases magistrales necesitan una renovación de imagen usando todo el material del que se pueda disponer. Las presentaciones animadas, coloridas, sin una excesiva cantidad de texto, con audios incluidos, con vídeos, plantillas

nunca vistas...pueden ser una posible solución a esta alta tasa de absentismo dentro de las aulas y que fomenten una involucración del alumnado realmente activa.

En relación con lo expuesto anteriormente, herramientas usadas como soporte en ataño (por ejemplo, PowerPoint®) pueden estar quedándose desfasadas ante el nuevo panorama. Es cuando entonces, herramientas de actualidad como lo son Canva® o Prezi® entran de lleno en las aulas y parecen ser las favoritas del alumnado, por este motivo el docente debe familiarizarse con ellas: vamos a verlo.

II. CONTEXTUALIZACIÓN ENTRE LAS SESIONES MAGISTRALES, EL ABSENTISMO ESTUDIANTIL Y SU RELACIÓN CON EL PROFESORADO

1. Las sesiones magistrales como método de enseñanza: fortalezas, debilidades y errores a evitar

La docencia, en su forma más tradicional, se imparte a través de las llamadas lecciones magistrales. La clase, sesión o lección magistral conforma un método docente que destaca por la transmisión del conocimiento del docente al estudiantado. Durante el transcurso de estas, el profesor se enfoca en proporcionar la información que considera primordial de forma estructurada mediante una exposición oral en la que puede hacer uso de diversas herramientas didácticas que mejoren la comunicación y permita que el alumnado adquiera toda la información.

Tradicionalmente en el Método Expositivo conviven dos roles bien diferenciados: hay un sujeto activo, el docente y un sujeto pasivo, el estudiante. Si bien esta misma pasividad aminora la participación y la motivación del alumnado, por lo cual pone en una encrucijada el principal objetivo de estas lecciones, que es lograr que el mismo adquiera el aprendizaje. Es por ello por lo que durante la exposición se valora el manejo de la materia que tiene el docente, sus aptitudes y actitudes pues serán finalmente éstas las que logren, en cierta medida, despertar el interés durante el transcurso de la lección.

Cuando a su debido tiempo el Estado se planteó como actualizar la Metodología Educativa dentro de las Universidades, en su informe “Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad” advirtió de las fortalezas y debilidades que presentaban las sesiones magistrales:

A su favor, las clases magistrales permiten estructurar la información y fomentan el trato en igualdad de condiciones entre los diferentes estudiantes. Así, también facilitan la asimilación de contenidos en un modelo ya conocido por los asistentes (las sesiones teóricas siempre han formado parte del aprendizaje de los alumnos en todas las etapas educativas) y permite que la docencia sea impartida en grupos numerosos. Por último, hace que los docentes cuenten con una mejor planificación del tiempo.

En contraposición y como ya habíamos mencionado, el Modelo Expositivo incita una pasividad en el estudiantado y por tanto su involucración en la materia decrece. De igual manera, empeora la calidad de reflexión sobre los contenidos impartidos, favorece un desinterés a la hora de fomentar la curiosidad de buscar información nueva y hace que el estudiante no asuma la responsabilidad debida en su proceso de aprendizaje.

En relación con todo lo anterior no resulta extraño que pedagogos y expertos en innovación educativa adviertan de la necesidad de transformar las sesiones magistrales de pasivas a participativas. Una forma de lograr que el estudiante se vuelva un sujeto activo durante el transcurso de aquellas es suprimiendo todos los puntos débiles que caracterizan a estas sesiones y dándoles la vuelta. Es decir, buscar la comprensión de la información, despertar la necesidad de seguir aprendiendo, volver al alumno en protagonista, etc.

Resulta de especial importancia señalar que, por ende, la improvisación es casi de forma segura lo que llevará al fracaso a la hora de impartir una sesión magistral. Y cómo no, habrá que evitar errores que comúnmente se han venido cometiendo en el campo: el exceso de información, la velocidad excesiva, suponer que el alumnado conoce el lenguaje y el vocabulario técnico; la no señalización de las ideas y conceptos fundamentales o no relacionar la asignatura con la práctica y temas anteriormente impartidos o que se sucederán a continuación. Deberá así igualmente, evitarse el conocido «efecto Pigmalión», que influye a la hora de tratar al alumnado ya que el docente lo hace en función de las expectativas que espera del mismo. Las expectativas preconcebidas influyen de tal manera que pueden condicionar la respuesta del alumnado. Por lo que, si de manera inevitable se van a crear unas expectativas, estas deberían ser positivas, puesto que el docente ofrecerá más retroalimentación. Si, por el contrario, las expectativas son negativas, sólo se conseguirá desmotivar al alumnado.

En definitiva y como cierre de este primer apartado, podemos afirmar que la sesión expositiva no ha de ser mala de por sí: la calidad dependerá de cómo se imparta y de las herramientas que se utilicen como soporte. Parece evidente que será el equipo docente el encargado de activar el proceso de aprendizaje, ya que será el facilitador de aportar los elementos de cambio necesarios para asegurar el éxito de la clase expositiva; de darle una nueva perspectiva a la enseñanza universitaria.

2. La necesidad de asistir a las sesiones magistrales y el complicado por qué del absentismo estudiantil

2.1. El absentismo estudiantil como impedimento al éxito

Ya en la introducción nos preguntábamos como afectaba el absentismo estudiantil y si el propio profesorado afectaba al mismo. Es fundamental que para entender la problemática nos acerquemos primero a una definición del fenómeno, entendiendo así en este capítulo que el absentismo es “la acción consciente y premeditada de ausentarse del medio físico de la clase universitaria, el aula, condicionada por una serie de factores, y que conduce a la búsqueda de alternativas en el uso del tiempo”. Queda claro que el fenómeno es multifactorial y que ese tiempo de asistencia es invertido por los estudiantes en situaciones alternativas.

La tasa de absentismo estudiantil es más acusada en las Ciencias Sociales y Jurídicas, como ya se ha ido confirmando a lo largo de los años. El fenómeno ha sido analizado en multitud de estudios y se relaciona con el abandono universitario, que conlleva un gasto económico, social y personal elevado. Si consultamos la multitudinaria cantidad de informes que se han realizado a lo largo de los años, se podría señalar que la tasa de abandono de los estudios universitarios españoles se sitúa entre el 28% y un 50%. De hecho, por centrar específicamente esta tasa en las ciencias jurídicas, en 2017 la tasa de abandono del campo fue de un 20,3%. El absentismo como paso antecedente al abandono es considerado un problema transversal en nuestra Educación y que ha venido cogiendo peso con los años, pues a raíz de la pandemia la tasa se acentuó. Si bien hay que admitir que, una vez se consolidó la vuelta a la normalidad, la tasa de abandono durante los estudiantes de primer año fue del 18,7 % durante el curso 2021-2022, es decir, fue de 3,3 puntos porcentuales menos que la del año anterior, que se situaba en un 22% .

Ahora que conocemos el contexto y como cierre, hay que hacer hincapié en que la gravedad de las faltas acusadas durante las sesiones magistrales no reside sólo en que los docentes no puedan desempeñar su profesión, si no que el propio alumnado es que sale peor parado en la ecuación ya que el absentismo a su vez se relaciona con un menor éxito a la hora de superar las exigencias del curso. A menudo esta inasistencia perpetuada en el tiempo influye en la dilatación del tiempo de los estudios, y en la peor de las situaciones, al abandono terminante de los mismos.

En suma, podemos afirmar que, si de verdad se quiere mejorar la calidad de la docencia entendida no como la valoración de aspectos subjetivos del profesorado, sino valorando como calidad que se cumpla el objetivo de adquirir los conocimientos del curso, que haya un buen rendimiento y/o, que este mejore; es necesario que los estudiantes asistan con regularidad, luego la asistencia será un factor clave en el éxito final.

2.2. Factores que influyen en el absentismo estudiantil: ¿Qué papel juega realmente el Profesorado?

Ahora que ya hemos repasado los puntos claves de la metodología expositiva y hemos recalcado la problemática del absentismo y, en definitiva, se constata la relación positiva entre asistencia y rendimiento académico, cabe preguntarse: ¿Qué conduce al estudiantado a ausentarse durante el transcurso de las lecciones si se conoce que la asistencia a las mismas los beneficia? La respuesta a esta pregunta es muy compleja puesto que deviene, primero, de la multitud de factores que podrían analizarse y segundo, de la dificultad de alcanzar al público objetivo a la hora de analizar el absentismo universitario: lo más probable es que los alumnos absentistas no se encuentren en clase y, por ende, se nos dificulte encontrar las motivaciones reales del mismo.

Es por lo anteriormente relatado y por motivo de extensión, que en el siguiente capítulo vamos a limitarnos a encuadrar dichos factores en categorías ya propuestas y vistas en otros estudios como son:

- Los Factores relacionados con el propio estudiante, que podrían ser de índole motivacional, estar relacionados con la familia, las relaciones sociales o el propio estado físico y / o psicológico del alumnado.
- Los Factores relacionados con la Universidad como serían la organización de la institución o las variables académicas del estudiante.

- Y, finalmente, los Factores relacionados con el profesorado, relativos a la metodología y actitud del equipo docente.

Todos los factores mencionados se relacionan con el absentismo estudiantil, si bien en este epígrafe en concreto es de especial interés el último grupo o la última categoría. Lo que se intenta averiguar es si influyen y en qué manera, la metodología usada y la actitud docente a la hora de lograr que los alumnos acudan o no a las aulas. Y es que, en un principio, no son pocos los autores los que afirman que la metodología y la actitud del profesorado de forma evidente, influye en el alumnado.

En la diferente bibliografía revisada los motivos más relevantes para la no asistencia en relación con el profesorado fueron: la motivación escasa por la asignatura transmitida por el equipo docente, una metodología poco adecuada, que las lecciones fueran expositivas y que el contenido fuera fácil. En otras palabras, la mayoría de los alumnos encuentran las lecciones magistrales “aburridas”. Pese a la multicausalidad del fenómeno, sería un absurdo pasar por alto que la metodología docente es el núcleo del absentismo bajo la perspectiva de los estudiantes, lo que de manera inequívoca invita a reflexionar.

Debido a los resultados obtenidos, las alarmas saltan, si bien es cierto que la Universidad o el Equipo docente poco pueden hacer para cambiar las causas intrínsecas que llevan a los sujetos a decidir si asistir o no a las clases o el uso de la propia lección magistral, el margen de mejora en cuanto a la organización, la metodología, la motivación y la actitud del profesorado es amplio. Es decir, si bien la dinámica actual no resulta atractiva, no significa que esta no pueda cambiar.

Parece obvio que, si el docente utiliza un archivo Power Point poco atractivo, y se limita a recitar en voz alta leyendo el contenido de este, los alumnos decidirán que la asistencia no será necesaria o lo que es lo mismo, aunque asistan no podrán mantener la atención durante la lección. Si además de una lección que no resulte atractiva añadimos una calidad dudosa del material y añadimos un acceso rápido y fácil a las preguntas del examen en internet o una incoherencia entre lo impartido y lo preguntado, tendremos el fracaso del objetivo de la lección magistral asegurado. En pos de que el estudiantado decida acudir de nuevo a las aulas, en el desarrollo de las sesiones presenciales no puede haber una simple recitación de contenidos, sino una elaboración in situ, viva y que el examen sea reflejo de estas.

Y es en este nuevo replanteamiento de las lecciones magistrales donde técnicas tales como la gamificación y como hablábamos en la introducción, herramientas novedosas como Canva® entran en juego para darle un valor añadido al Método Expositivo.

III. CANVA® COMO HERRAMIENTA A IMPLEMENTAR EN LAS AULAS: MEJORAR LA LECCIÓN MAGISTRAL EMPLEANDO LA TEORÍA DE LA CARGA COGNITIVA

1. Conociendo la herramienta Canva®

La herramienta digital Canva® está a disposición de todos los usuarios del mundo desde el año 2013. Fue concebida para ser una plataforma web dedicada al diseño gráfico y a la comunicación visual y actualmente cualquier persona puede realizar un diseño y publicarlo de forma gratuita. Canva® ha sido galardonada en múltiples ocasiones, entre otros premios destaca los recibidos por su accesibilidad en 2022, por ser valorada como la mejor aplicación de Apple Inc© en 2021 y por llevarse el premio a la mejor innovación empresarial en 2022.

El funcionamiento de este software, planteado por Melani Perkins es sencillo de utilizar e intuitivo pues la persona puede, o bien acceder a diversas plantillas ya diseñadas en las cuales podrá modificar los diversos elementos que las componen y añadir imágenes, vectores, vídeos e incluso audios a las presentaciones. El usuario simplemente ha de hacer clic encima del elemento deseado, arrastrarlo y soltarlo, o bien puede elegir empezar desde el principio el proceso creativo y realizar un diseño propio de la misma manera en un boceto en blanco.

Pese a ser concebida en un principio como una herramienta de diseño gratuita, lo cierto es que esta web pronto se dio cuenta del potencial de la misma herramienta y lanzó al mercado diversos planes dirigidos a diferentes segmentos de mercados. Es por ello por lo que actualmente podemos acceder al plan gratuito u optar por los otros planes que son de pago, dirigidos a empresas, equipos o usuarios que quieran acceder a todo el contenido de la web de forma ilimitada.

2. La propuesta por la Educación Superior

Canva® para la Educación es uno de los servicios que se ofertan tanto para docentes como para estudiantes pertenecientes a todas las etapas educativas, en este subepígrafe nos centraremos en los servicios que se ofertan a la Educación Superior, pero invitamos al lector a adentrarse a consultar el resto de los servicios, pues para el ámbito de Educación Primaria y Secundaria son completamente gratuitos.

Desde Canva® entendieron que nadie nace aprendido, por lo mismo se facilitan en su página web una multitud de tutoriales para enseñar a los docentes a hacer uso de sus recursos de forma gratuita. La herramienta es mucho más que una herramienta de diseño, en su versión para la Educación, el software cuenta con plantillas profesionales y educativas ilimitadas integrando los principales Learning Management Systems (Sistemas de Gestión de Aprendizaje, en adelante, LMS). Los LMS son un formato de software que permite a las instituciones tanto educativas como empresariales crear y gestionar lecciones, cursos, cuestionarios y otros materiales formativos. Es decir, Canva® permite apoyar diversos estilos de aprendizajes con sólo unos clics y es que puede integrarse a diferentes LMS como: Google Classroom®, Schoology®, D2L®, Blackboard®, Moodle® y hasta Microsoft Teams®.

El plan Canva for Higher Education (en español, Canva® para la Educación Superior), está pensado para ser una inversión que hace la Universidad en sus estudiantes, pues es la Universidad quien financiaría la iniciativa y quien cedería el uso del software a los estudiantes; al igual que se hace con el paquete Office en muchas Universidades, hasta que estos terminan su formación. Canva® permite que todo el campus pueda crear y comunicarse en cualquier formato, desde documentos, presentaciones, videos, sitios webs, pizarras, infografías, posters hasta mindmaps. Y, de hecho, se mantiene a la vanguardia ya que también ha incorporado una I.A. (Inteligencia Artificial) para ayudar durante el proceso creativo a todos los usuarios.

3. Unas breves conclusiones: Cómo mejorar el contenido multimedia que acompaña la lección magistral a través de la Teoría de la Carga Cognitiva y el software Canva®

Como hemos visto a lo largo del capítulo, si bien el fenómeno del absentismo sigue presente en las aulas, ello no significa que el profesorado se quede sin recursos ante la

situación actual. Nuestra propuesta es aplicar la teoría de la carga cognitiva de John Sweller y las opciones que pone a nuestra disposición la página Canva® a la hora de diseñar las lecciones magistrales. Vamos a verlo:

John Sweller, en su teoría de la carga cognitiva formulada en 1988, reivindicaba que el aprendizaje mejoraba cuando las condiciones en las que este se daban se encontraban alineadas con la capacidad cognitiva de los sujetos. Es decir, cuando los docentes realizan su labor no le pueden exigir al alumnado que se familiarice con el contenido y que, a su vez, atienda a otros procesos cognitivos exigentes. La memoria tiene una capacidad limitada, por lo que debe buscarse no sobrecargar al estudiantado si lo que se busca es que haya una instrucción de calidad. El psicólogo educativo relaciona tres tipos de carga que conforman la memoria de trabajo de los estudiantes:

- La carga intrínseca, atendiendo a la dificultad de la propia materia. Por ejemplo, memorizar un artículo de un texto legal presenta menos dificultad que entender cómo se aplica el mismo en la práctica.
- La carga extraña, que dificulta el aprendizaje, refiriéndose a cualquier pensamiento innecesario que no ayude al aprendizaje.
- La carga pertinente, que influye en crear un pensamiento crítico, nutritivo y que hace que el alumnado recuerde el aprendizaje a largo plazo.

En suma, la presentación ideal buscará facilitar y ser consciente de la carga intrínseca del contenido de la lección, reducir al máximo la carga extraña e intentar fomentar la carga pertinente. Consecuencia de esta explicación se deviene por tanto que algunas propuestas de mejora serían:

- Reducir las cantidades de texto en las prestaciones y los esquemas que luego no vayan a ser de utilidad y asegurarse que la información relacionada se sitúe cerca la una de la otra, así podrán atender al texto y a la imagen simultáneamente. De esta manera, no se sobrecargará al alumnado: lo breve y bueno, dos veces bueno.
- No leer el texto que se contiene en la diapositiva, ya se ha demostrado que los estudiantes no pueden procesar dos tipos de entrada de lenguaje.
- Las imágenes que respaldan el contenido complejo mejoran el aprendizaje, como se pone en manifiesto en la Teoría de la Codificación Dual de Allan

Paivio. Se deberá, por otro lado, evitar las imágenes que vayan a distraer al alumnado, puesto que serán susceptibles de crear carga extraña.

Si a todo lo anterior añadimos un cambio en la actitud y en la disposición del profesorado, además de un cambio en la metodología implementada incorporando el uso de los recursos que pone en nuestras manos el software Canva®, podemos cambiar el ambiente que se genera cuando se va a impartir una sesión magistral.

Es cierto que no se conseguirán llenar las aulas tan sólo atendiendo a los factores relacionados con la Universidad o aquellos relacionados con el cuerpo docente, pero no se puede obviar que aún está en nuestras manos redirigir el fenómeno del absentismo estudiantil y para poder cambiarlo hay que entender que somos parte del problema.

Dicho esto, de nada sirve oponerse al uso de las nuevas tecnologías y de los nuevos Sistemas de Gestión del Aprendizaje, puesto que de forma evidente estas nuevas herramientas han llegado para quedarse. Los equipos docentes deben tener una actitud abierta en cuanto a los cambios en la metodología y deben tener a su alcance la ayuda correspondiente para poder adaptarse a las nuevas exigencias. No hay que olvidar que el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) se relaciona positivamente con adquisición profunda del aprendizaje y que son de igual manera valoradas de forma positiva por los estudiantes cuando las mismas median durante su aprendizaje.

V. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Álvarez Perez. P., y López Aguilar. D., “El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado, Bordón, 2011, vol. 63, disponible en: https://www.researchgate.net/publication/263209621_El_absentismo_en_la_ensenanza_universitaria_un_obstaculo_para_la_participacion_y_el_trabajo_autonomo_del_alumna do.

Brush. K., y Kirvan. P., “Definition of learning management system (LMS)”, TechTarget, 2023, disponible en: <https://www.techtarget.com/searchcio/definition/learning-management-system>.

Canva, “About Canva”, 2024, disponible en: <https://www.canva.com/about/>.

Canva, “Canva for your campus”, 2024, disponible en: <https://www.canva.com/for-campus/>.

Canva®, “Integrate Canva with your LMS”, 2024, disponible en: <https://www.canva.com/education/lms-integrations/>.

Crespo Tejero. N., Palomo Vadillo. M. T., & Méndez Suárez. M., “El. Efecto del absentismo universitario en el expediente académico y en la percepción de sus causas”, Educade, 2012, vol.3.

De Jorge Moreno. J., Gil Gil. L., Merino de Lucas. F., Sanz Triguero. M., “Evidencia empírica de los motivos del absentismo en los estudiantes universitarios” Revista de Investigación en Educación, 2011, vol. 9.

Del Moral E. L., Navarro R. L. y García B. M. Taraceas S Coop, El Absentismo en las aulas universitarias: el caso de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Sevilla, Grupo Editorial Universitario, Granada, 2010.

Farrés. H., “Melanie Perkins, la joven emprendedora más rica del mundo gracias a la app de diseño gratis Canva”, La Vanguardia, 2022, disponible en: <https://www.lavanguardia.com/tecnologia/20220531/8302735/melanie-perkins-emprendedora-mas-rica-mundo-menor-40-anos-pmv.html>.

Fidalgo. Á., “Lección Magistral: Qué es y cómo mejorarla”, Investigación e Innovación Educativa, 2016, disponible en: <https://innovacioneducativa.wordpress.com/2016/04/07/metodologias-leccion-magistral-que-es-y-como-mejorarla/>.

Fundación CYD, “Informe CYD 2023: ¿Cómo es el perfil del estudiante universitario en España y cuál es la oferta formativa?”, 2024, disponible en: <https://www.fundacioncyd.org/informe-cyd-2023-como-es-el-perfil-del-estudiante-universitario-en-espana-y-cual-es-la-oferta-formativa/>.

Gil Galvan. R., “El absentismo en la enseñanza universitaria desde la perspectiva de los estudiantes”, Educação e Pesquisa, 2019, vol. 45, disponible en: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945188660>.

Herrera Melián. J.A., “Combinación de métodos didácticos para un aprendizaje activo”, en AA.VV. InnoEducaTIC2015: II Jornadas Iberoamericanas de Innovación

Educativa en el ámbito de las TICs, ATETIC, La palmas de Gran Canaria, 2015, disponible en: <http://hdl.handle.net/10553/58215>.

Imbernon. F., Cuadernos de Docencia Universitaria 14: Mejorar la Enseñanza y el Aprendizaje en la Universidad, Octaedro, Barcelona, 2009, disponible en: <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144998/1/14cuaderno.pdf>.

Main. P., “Dual Coding: A Teacher’s Guide”, Structural Learning, 2021, disponible en: <https://www.structural-learning.com/post/dual-coding-a-teachers-guide>.

Maquilón Sanchez. J., Mirete Ruiz. A.B., García Sánchez. F.A. y Hernández Pina. F., “Valoración de las TIC por los estudiantes y su relación con los enfoques de aprendizaje”, Revista de Investigación Educativa, 2013, vol.32.

Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Estado de Universidades e Investigación, Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, Consejo de Coordinación Universitaria, Madrid, 2006, disponible en: <https://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>.

Ministerio de Universidades, Subdirección General de Actividad Universitaria Investigadora de la Secretaria General de Universidades, Datos y cifras del Sistema Universitario Español, Madrid, 2022, disponible en: [Datos_y_Cifras_2021_22.pdf](#) (universidades.gob.es).

Montagud Rubio. N., “La teoría de la carga cognitiva de John Sweller”, Portal de Psicología y Mente, 2020, disponible en: <https://psicologiaymente.com/psicologia/teoria-carga-cognitiva-john-sweller>.

Pagés. A., “Absentismo universitario post-pandemia: ¿causas?”, Instituto de Neurociencias y Salud Mental en Red, 2021, disponible en: <https://www.insm.es/blognoticias/absentismo-universitario-post-pandemia-causas/>

Rodríguez Andara. A., Diaz de Corcuera. I., “Estrategias y técnicas docentes para aplicar en clases magistrales y trabajo en equipo con grupos grandes de alumnos universitarios”, Ikastorratza, vol. 14, 2015, disponible en: https://www.ehu.eus/ikastorratza/14_alea/3_grupos.pdf.

Rodríguez. R., Fernández. J., Alonso. A., y Diez Itza. E., “El absentismo en la Universidad: resultados de una encuesta sobre motivos que señalan los estudiantes para no asistir a clase”, Aula abierta, 2003, vol.82.

Silió. E., “Muchos universitarios no han vuelto a las aulas tras la pandemia y baja su rendimiento: “Hay alumnos encapsulados” ”, El país, 2023, disponible en: <https://elpais.com/educacion/2023-12-14/los-expertos-observan-un-notable-aumento-del-absentismo-de-los-universitarios-que-reduce-su-rendimiento.html>.

Tharby. A., “Using Cognitive Load Theory to improve slideshow presentations”, MyCollege, 2019, disponible en: https://my.chartered.college/impact_article/using-cognitive-load-theory-to-improve-slideshow-presentations/

Torres. M., “Universidades sin universitarios: el absentismo provoca peores resultados académicos y pone en cuestión el modelo posterior a la pandemia”, El país, 2023, disponible en: <https://elpais.com/opinion/2023-12-16/universidades-sin-universitarios.html#>.

Turull. M., Roca. B., Aparicio Chueca. P., Triadó Ivern. X., Guardia Olmos. J., Presas. P., Bernardo. M., Elasri Ejjaberi. A., Maestro Yarza. I., “Las causas del absentismo de los estudiantes de Derecho según su propia opinión”, Revista de Educación y Derecho, 2019, vol.19, pág.19, disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/28397/29094>.

Universitat Politècnica de Valencia, “Metodologías de enseñanza: Lección magistral”, disponible en: <https://www.upv.es/contenidos/PAD/info/1076706normalc.html>.

Universitat Pompeu Fabra, “Docencia y herramientas de aprendizaje: Método expositivo o lección magistral”, disponible en:

<https://www.upf.edu/es/web/eines-tic-docencia/metode-expositiu-o-llico-magistral>.

Vallespín. I., “La caída de alumnos por la pandemia amenaza a las universidades públicas”, El país, 2020, disponible en: <https://elpais.com/educacion/2023-12-14/los-expertos-observan-un-notable-aumento-del-absentismo-de-los-universitarios-que-reduce-su-rendimiento.html>.

Capítulo 6

KIALO EDU: Cómo fomentar el aprendizaje a través del debate ²¹⁷

ISABELLA MARIE ITURRIZAGA

Becaria de colaboración Departamento de Derecho del Trabajo y Seguridad Social

Universidad de Málaga

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de las enseñanzas jurídico-sociales, existen diversas alternativas al momento de impartir la materia, desde métodos tradicionales como son las clases teóricas dictadas hasta el uso de herramientas como Power Point. Lo cierto es que estos métodos están quedando desfasados o en ocasiones no son lo suficientemente eficientes para aplicarlos al tipo de enseñanza puesto en cuestión. No con ello se pretende desprestigiar estas formas, al contrario, buscar alternativas que puedan complementarlo poniendo al alcance del alumno nuevas formas de aprendizaje. Lo que no se puede negar es la necesidad de innovar y es que, si la sociedad avanza, la educación no puede quedarse estancada, sino que este avance debe ser continuo paralelamente. Para ello, los docentes tienen a su disposición diversas alternativas²¹⁸, entre ellas está la gamificación²¹⁹, concepto que se puede ver apoyado a través de infinidad de métodos como el uso de kahoots y otros juegos. En esta línea veo conveniente hablar de la implementación del debate en las aulas, y más cuando estamos hablando del ámbito jurídico y social que sin duda alguna se presta a esta dinámica. Es verdad que a primera vista resulta extraño encajar el debate dentro de lo que es la gamificación, sin embargo, un buen planteamiento de estos hace totalmente posible que equiparemos los debates a juegos, más aún cuando,

²¹⁷ Este capítulo se enmarca dentro de las actividades del Plan Propio Integral de Docencia de la Universidad de Málaga.

²¹⁸ Para más información, *vid.* el trabajo de Hernández, S. Z., Mena, R. A., y Ornelas, E. L., “Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula”. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, vol. 12, núm. 6, 2016, disponible en: <file:///C:/Users/isabe/Downloads/Dialnet-IntegracionDeGamificacionYAprendizajeActivoEnElAul-7933127.pdf>

²¹⁹ Para definir la gamificación, tomamos como referente las palabras de José Luis Ramírez “La gamificación es aplicar estrategias (pensamientos y mecánicas) de juegos en contextos no jugables, ajenos a los juegos, con el fin de que las personas adopten ciertos comportamientos”. Ramírez Cogollor, J.L., *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*, Alfaomega, Madrid, 2014.

Para más información sobre este concepto, *vid.* Borrás Gené, O., *Fundamentos de gamificación*, Rectorado (UPM), Madrid, 2015; AA.VV., *Experiencias de gamificación en aulas*, Institut de la Comunicació, Bellaterra, 2017 y Contreras Espinosa, R. S., y Eguía, J. L (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias*, Institut de la Comunicació, Bellaterra, 2016.

como se verá más adelante, contamos con plataformas on-line para su desarrollo. Así pues, para que estemos ante ejemplos de gamificación, Virginia Gaitán²²⁰ establece una serie de requisitos:

- Se tiene que dar un sistema de acumulación de puntos; este en el caso de los debates se obtiene con el uso de rúbricas.
- Tiene que darse una escala de niveles; los equipos que pasen de fase en los torneos irán subiendo de nivel.
- Obtención de premios; en los torneos de debate suele darse trofeos, diplomas y otros reconocimientos.
- Clasificaciones

A lo largo de este capítulo hablaremos de esta metodología y su posible uso a través de las nuevas tecnologías haciendo evidente la posibilidad de incluirlo en el amplio abanico cuando hablamos de gamificación. Para ello abordaremos en primer lugar el concepto de debate, así como un breve repaso histórico para ver sus orígenes y el motivo por el que es útil en el contexto en el que hablamos. Se comentará a cerca de la plataforma Kialo Edu como herramienta para la gamificación y pondremos de ejemplo estudios y datos que respaldan este método.

II. CONCEPTO Y ORÍGENES DEL DEBATE

1. Orígenes de debate

Si bien es cierto, debatir hemos debatido siempre, desde nuestros orígenes nos hemos enfrentado por ideas sociales, políticas, etc. No obstante, si queremos ser más concretos podríamos situar los orígenes del debate en la Antigua Grecia. Desde personajes célebres como Protágoras de Abdera²²¹, Córax de Siracusa²²² hasta llegar al más conocido de

²²⁰ Gaitán, V., “Gamificación: el aprendizaje activo”, 2013, disponible en <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>.

²²¹ Protágoras es el nombre del famoso filósofo que defendía el uso de la palabra a través de la retórica. Se le conoce como el “maestro de la persuasión” y como idea clave que se puede relacionar con el debate y la capacidad de la palabra, podemos destacar su principal idea en virtud de la cual no podemos establecer una verdad absoluta, sino que esta estará condicionada por el contexto. Es decir, para este autor una idea será verdad según como seamos capaces de verla y defenderla, dejando de lado si lo que decimos es cierto o no, importa más cómo lo decimos. Para más información sobre este autor, *vid.* el artículo de Benítez Burgada, B. “La teoría relativista de Protágoras: las cosas son como cada ser humano las percibe”, *La Vanguardia*, 2022, disponible en <https://www.lavanguardia.com/vivo/psicologia/20220515/8268940/la-teoria-relativista-protagoras-las-cosas-son-humano-percibe-nbs.html>.

²²² Córax de Siracusa fue conocido por ser el primero en escribir sobre retórica. Este orador tenía como principal cometido ayudar a que la gente pudiese defenderse en los tribunales y para ello hacía uso de la

todos, Aristóteles. Este último es fundamental al momento de entender lo que hoy conocemos por debate en tanto que fue quien dio lugar al pensamiento lógico y destacó la importancia de la retórica²²³. Las ideas de Aristóteles son muy amplias y fueron plasmadas a través de tres célebres obras, pero cabe mencionar el esquema de Murphy²²⁴ como punto de partida para entender mejor la retórica:

LIBRO	CONCEPTO AL QUE SE REFIERE
I	Introducción
I-II	Premisas materiales
II	Formas de los argumentos
III	Lenguaje para la presentación de las pruebas
III	Ordenación de pruebas

Fuente: elaboración propia a partir de Murphy

Tal y como se ha mencionado en las líneas anteriores, Murphy ha sintetizado la obra de Aristóteles y a través de esta sintetización divide y expone el concepto de retórica. Para entenderlo mejor, Aristóteles escribió tres libros; en el primero de ellos hizo referencia a la introducción y a las premisas materiales, es decir, aquella proposición que se realiza con anterioridad a la conclusión del argumento. El tema de las premisas resulta tan amplio que también es nombrado en su segundo libro. En este, también hace referencia a los argumentos, nombrando los distintos tipos y usos. Finalmente, en su

palabra. Nuevamente estamos ante un defensor de que importa más que lo que decimos tenga apariencia verídica a que realmente lo sea. Como gran aportación dio lugar a la estructura de un discurso que él dividía en 4 partes. Por un lado, el proemio, que servía como foco para captar la atención. Le sigue la narración como forma de dar a conocer los hechos que el acusado defendía, posteriormente la argumentación y la digresión y finalmente el epílogo donde se pretendía provocar algún tipo de emoción. Para más información, *vid.* Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. “Córax de Siracusa”, disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/portales/retorica_y_poetica/corax_de_siracusa/.

²²³ En este sentido, podemos definir la retórica como “un arte que enseña al ciudadano a defenderse con el uso de la palabra...”. López Eire, A., *Esencia y objeto de la retórica*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000.

²²⁴ Murphy, J.J., *Sinopsis histórica de la retórica*, Gredos, 1989, pág. 37 y ss.

último libro hace alusión tanto al estilo como a la forma en la que se han de ordenar las pruebas.

A modo de resumen, la cuna de la oratoria viene de Grecia²²⁵, aunque luego esta se heredó y tuvo un papel importante en culturas como la romana, etc.

2. Concepto de debate

Antes de meternos de lleno en la dinámica de los debates, es conveniente ofrecer una definición de lo que es el debate pudiendo así poner en contexto el tema del que vamos a hablar. En un primer lugar podemos decir que se trata de una controversia²²⁶. Si bien es cierto esta se nos queda un poco corta por lo que considero ideal la referencia dada por Monzón Laurencio según el cual se trata de una “*confrontación de dos o más personas que exponen sus ideas sobre un mismo tema y buscan llegar a la verdad o a un acuerdo*”.

²²⁷ En otras palabras, debate es comunicación y requiere necesariamente que haya una confrontación. Por su parte, García y Sánchez tienen una concepción del debate y para ellas “*es una estrategia comunicativa importante para desarrollar la habilidad oral y despertar el entusiasmo participativo en los estudiantes*”²²⁸. Juntando estas dos referencias claves podemos entender el debate como una herramienta ideal para la gamificación en tanto que incentiva el pensamiento crítico del estudiante a través de un tipo de juego.

Si queremos ofrecer al alumnado formas dinámicas de aprender ciencias sociales y jurídicas esta es una gran opción ya que no solo fomenta el pensamiento crítico, sino que a su vez es una herramienta clave para impulsar valores como el compañerismo, la colaboración, la honestidad²²⁹ y sobre todo el trabajo en equipo. En carreras como el Derecho o las Ciencias Políticas puede ser incluso más eficiente que otro tipo de juegos, sin embargo, muchas veces no es tomada en cuenta como opción. Para Ángel Orgaz Valle

²²⁵ Salanova, E.M. “Historia de la oratoria”, *Comunicar*, núm. 20, 2003, pág. 3 y ss, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802016.pdf>.

²²⁶ Diccionario de la RAE, disponible en <https://www.rae.es/>.

²²⁷ Monzón Laurencio, L.A., “Discutir, no pelear: una introducción a la lógica del diálogo”, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2011, disponible en: https://www.repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/bitstream/123456789/2237/1/Discutir_no_pelear%20%288%29.pdf.

²²⁸ García, C.D y Sánchez, M., “Estrategias Didácticas aplicadas en la Educación Secundaria”, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, 2015, disponible en: <https://repositorio.unan.edu.ni/2238/1/11053.pdf>.

²²⁹ BBVA México, “6 valores de un estudiante que se aprenden en la escuela”, disponible en: <https://www.bbva.mx/educacion-financiera/blog/valores-de-un-estudiante.html>.

“el debate y la oratoria siguen siendo una asignatura pendiente en nuestro sistema educativo”²³⁰. Esta idea cobra especial importancia en tanto que proviene de un estudiante de Derecho lo que hace evidente lo que muchos jóvenes demandan.

3. Estructura de un debate

Analizado el concepto, pasamos a explicar el funcionamiento de esta metodología. No basta con decir que dos o más alumnos forman grupos para debatir sobre un tema controversial, sino que como todo método tiene una estructura y unos pasos a seguir. Siguiendo esta línea la Junta de Andalucía pone a nuestra disposición un manual de debate con nociones y pasos básicos para su correcta elaboración²³¹. Es este el que usaremos a lo largo de este punto.

- En primer lugar, se elige el tema a debatir. En nuestro contexto será un tema jurídico o social, con lo que resulta práctico realizar estos debates en carreras como Derecho, Ciencias Políticas, Relaciones Laborales, etc. Es importante que el tema sea concreto y que suponga algún tipo de interés
- En el aula se formarán, por regla general, dos equipos en los que uno se posicionará a favor de la idea y el otro en contra. Estos equipos siguen también una estructura:
 - Habrá un primer interventor que cumplirá la función de introductor. Entre sus tareas se señala la presentación del equipo, del tema a debatir y lo más importante es que deberá dejar claro mediante una línea argumental la postura que va a tener el equipo a lo largo del debate.
 - Le acompañarán dos refutadores (en ocasiones puede haber tres) que tendrán dos funciones principales. Por un lado, argumentar, y por otro, refutar. El primero de los refutadores será el que exponga los 3

²³⁰ Sánchez García, S. y Sánchez Hernández, J. “Ángel Orgaz Valle, vicepresidente de la Sociedad de Debate de la Universidad de Salamanca y alumno del 4º Curso del Grado en Derecho, nos atiende en esta entrevista para contarnos de primera mano su experiencia en los torneos de debate y todo lo que este tipo de concursos pueden aportar a los estudiantes”, *Legal Today*, 2015, disponible en: <https://www.legaltoday.com/actualidad-juridica/entrevistas/el-debate-y-la-oratoria-sigue-siendo-una-asignatura-pendiente-en-nuestro-sistema-educativo-2015-02-26/>.

²³¹ Junta de Andalucía, “Manual de debate”, disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/0b87e7f5-f5b3-4231-abfa-7741398912c1>.

argumentos que utiliza su equipo y el segundo centrará su intervención en la refutación de las ideas del equipo contrario.

- Finalmente intervendrá el conclusor que cerrará el debate resumiendo y destacando los puntos más importantes. Es el momento clave para evidenciar por qué considera que su equipo tiene razón y para ello resaltará el uso de las evidencias en su postura y hará hincapié en las carencias del rival.

Orden y tiempo de las intervenciones	
Introducción	3 minutos
Refutador 1	4 minutos
Refutador 2	4 minutos
Conclusor	4 minutos

Fuente: elaboración propia a partir de Junta de Andalucía, “Manual de debate”..., opág. cit.

- Los grupos se documentarán y buscarán argumentos sólidos y evidencias que puedan ser probadas por fuentes fiables. En este sentido conviene el uso de fuentes provenientes de Institutos, Estudios, etc. y se recomienda evitar el uso de Wikipedia.²³²
- Se formarán los 3 argumentos²³³. En palabras de Anthony Weston, dar un argumento significa “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo

²³² Al respecto, vid. Rodríguez Antonio, R. “¿Es Wikipedia una fuente de información confiable? La multitud responde”, *Revista Internacional de Estudios en Educación*, vol.22, num.1, 2022, disponible en <https://riee.um.edu.mx/index.php/RIEE/article/view/280>.

²³³ Varios expertos llegan a la conclusión de que lo óptimo es usar 3 argumentos. Esto se explica argumentando que un primer argumento es clave para captar la atención del público, que a mitad de la intervención habrá perdido el hilo (momento en el que debe usarse un segundo argumento que, estratégicamente, ha de ser el más débil, en tanto que no será oído por gran parte de los oyentes). Así, se usará un tercer argumento, generalmente intenso y que apele a las emociones ya que esta información será la última que recuerden tanto el público como el jurado. Para más información, *vid.* Fundación Actívat *“Escribir un debate: las llaves para el éxito”*, 2021, disponible en <https://www.fundacionactivate.org/escribir-un-debate/>.

de una conclusión”²³⁴. Esto quiere decir que, tal y como se ha dicho con anterioridad, no importa que lo que estemos diciendo sea verdad o no, que tengamos la razón realmente o que la tenga el equipo contrario, lo importante es poder demostrar por qué creemos que nuestra postura es la correcta y para ello es suficiente poder justificarlo y que a la otra persona le resulte convincente. Por lo tanto, argumentar va mucho más allá de demostrar pruebas, sino que debe seguirse un orden para que nuestra conclusión pueda entenderse.

4. Evaluación del debate

Dado que estamos hablando de un ejemplo de gamificación a través de la realización de debates en el aula, y hemos dado por entendido que la gamificación se puede asimilar a juegos en los que obtenemos una puntuación que nos sirve de motivación, conviene hacer referencia al sistema de evaluación de los debates y cómo estos pueden ser puntuados. En este contexto es importante saber que, por norma general, los debates son evaluados por un jurado que en nuestro caso suelen ser los profesores, sin embargo, esto no quita la posibilidad de que también puedan llevar a cabo esta función los propios alumnos. Esta última opción puede ser una pieza clave al momento de fomentar la participación a través de distintos roles. El debate se evaluará a través de un comentario constructivo, esto es, un feedback²³⁵.

²³⁴ Weston, A. y Seña, J.F.M., *Las claves de la argumentación*, Ariel, Barcelona, 1994.

²³⁵ Respecto a la importancia del feedback conviene tomar en cuenta las palabras de Clara de la Torre según las cuales “el feedback es un elemento clave del proceso de enseñanza y aprendizaje, que proporciona al estudiante información sobre qué ha hecho bien o no, qué puede mejorar y cómo hacerlo”. De la Torre Fernández, C., “Saca el máximo provecho al feedback”, Univeristat Oberta de Catalunya, 2020, disponible en: <https://blogs.uoc.edu/epce/es/saca-maximo-provecho-feedback-aprendizaje-webinar-teresa-guasch-anna-espasa/>.

Rúbrica para el trabajo cooperativo

TRABAJO COLABORATIVO	Muy Alto (10-9)	Alto (8-7)	Medio (6)	Bajo (5)
Control de la Eficacia del Grupo	Repetidamente controla la eficacia del grupo y hace sugerencias para que sea más efectivo.	Repetidamente controla la eficacia del grupo y trabaja para que el grupo sea más efectivo.	Ocasionalmente controla la eficacia del grupo y trabaja para que sea más efectivo.	Rara vez controla la eficacia del grupo y no trabaja para que éste sea más efectivo.
Calidad del Trabajo	Proporciona trabajo de la más alta calidad.	Proporciona trabajo de calidad.	Proporciona trabajo que, ocasionalmente, necesita ser comprobado o rehecho por otros miembros del grupo para asegurar su calidad.	Proporciona trabajo que, por lo general, necesita ser comprobado o rehecho por otros para asegurar su calidad.
Trabajando con Otros	Casi siempre escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Trata de mantener la unión de los miembros trabajando en grupo.	Usualmente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. No causa "problemas" en el grupo.	A veces escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros, pero algunas veces no es un buen miembro del grupo.	Raramente escucha, comparte y apoya el esfuerzo de otros. Frecuentemente no es un buen miembro del grupo.
Contribuciones	Proporciona siempre ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Es un líder definido que contribuye con mucho esfuerzo.	Por lo general, proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro fuerte del grupo que se esfuerza.	Algunas veces proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Un miembro satisfactorio del grupo que hace lo que se le pide.	Rara vez proporciona ideas útiles cuando participa en el grupo y en la discusión en clase. Puede rehusarse a participar.

Fuente: Orientación Andújar, "Colección de rúbricas para evaluar", disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2014/05/10/coleccion-de-rubricas-para-evaluar-1/>.

De manera complementaria y como vía extra para fomentar la gamificación, la realización de debates conlleva en múltiples ocasiones la entrega de premios que no tienen que ser exclusivamente al mejor equipo. Puede tratarse del mejor orador, la mejor evidencia o incluso la mejor presencia escénica. Sin duda alguna, un sistema que motiva a los alumnos y los recompensa por su esfuerzo.

III. KIALO EDU COMO HERRAMIENTA PARA LA GAMIFICACIÓN

No basta con querer implementar el debate en el aula, sino que hace falta encontrar una vía que permita que esta dinámica pueda desarrollarse con total normalidad y, sobre todo, dentro de un contexto como el que tenemos actualmente. Asistimos a una era en la que cada vez está todo más digitalizado y las formas comunes han ido quedando desfasadas. Como jóvenes de la "generación z" en muchas ocasiones aborrecemos las "clases normales"; al habernos criado rodeados de tecnologías, las vemos como parte de nosotros y las queremos hasta en las clases. Este fenómeno, tal y como mencionaba al principio, no pretende bajo ningún concepto desmeritar la labor docente que, por

supuesto, se considera clave para el desarrollo del conocimiento, lo que sí hace es tenderle la mano al profesor. Existen infinidad de métodos como el Kahoot, Classroom, Zoom, además de múltiples juegos. Para lo que a nosotros nos concierne dentro de los debates, resulta satisfactorio contar con herramientas tecnológicas que nos ayudan a ampliar esta asignatura. En esta línea hemos de mencionar la plataforma Kialo²³⁶.

Kialo es una plataforma que permite al profesorado la organización de debates en la clase a través de internet. Así pues, esta permite que se desarrollen debates sobre la materia desarrollada en clase en la que cada uno de los alumnos podrá participar de manera libre exponiendo su punto de vista. Para ello, es necesario llevar a cabo una serie de pasos:

- Registrarse en Kialo
- Una vez se ha realizado el registro encontrará un botón denominado “crear discusión”. Pulsando en éste, se podrán establecer las instrucciones que el profesor considere pertinentes, además de tareas que impulsen el uso de fuentes por parte del alumnado.
- Una vez creado el debate el profesor lo compartirá con los estudiantes

Esta plataforma permitirá la calificación y los comentarios por parte del profesor hacia los estudiantes por lo que podrá puntuarlos y motivarlos a que argumenten mejor sus respuestas. Kialo resulta de gran utilidad en tanto que se adapta a todo tipo de estudiantes y todo tipo de edades, por lo que no solo es una herramienta eficaz para las enseñanzas sociales y jurídicas, sino que se puede utilizar en primaria, secundaria y bachillerato. Solo basta con entrar a la plataforma y en ella se podrán encontrar más de 540 temas disponibles, que podrás filtrar en categorías entre las que evidentemente podremos disponer de temas relacionados con las ciencias sociales, jurídicas y económicas.

IV. EL DEBATE EN LAS ENSEÑANZAS JURÍDICO-SOCIALES

Una vez definido lo que es el debate, entendida su estructura y hablado de plataformas para su desarrollo, considero importante contextualizar todo lo expuesto en el ámbito social y jurídico.

²³⁶ Kialo Edu, “Una herramienta única para la enseñanza del pensamiento crítico”, disponible en: <https://www.kialo-edu.com/>.

Derecho, Relaciones Laborales, Recursos Humanos, Ciencias Políticas, Gestión y Administración Pública y otra gran lista de carreras son estudios que demandan el uso correcto de la palabra. Un buen abogado tiene que ser capaz de saber usar las palabras correctas en el momento indicado, un buen político tiene que saber convencer a sus votantes, etc. Para ello, es imprescindible que en el desarrollo de estas carreras se pueda implementar como asignatura el debate.

En el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales ²³⁷ que tuvo lugar en noviembre de 2016, se defendió el debate jurídico en la carrera de Derecho. Este encuentro hablaba de las carencias que muchos alumnos presentaban en sus habilidades comunicativas y las comparaba con Estados Unidos, donde se imparte la oratoria desde pequeños. Para solventar este problema, se impartieron una serie de sesiones hasta poner en práctica el debate jurídico. De esta actividad se extrajeron una serie de competencias:

- Aprendieron a investigar
- Aprendieron a trabajar en equipo
- Aprendieron a construir un discurso

El estudio concluyó y resaltó la necesidad de implementar esta metodología de cara a formar juristas expertos en oratoria y contó con dos grandes objetivos; *“por un lado, mejorar la posición de nuestros alumnos quienes, una vez acabado el Grado, se incorporan en su mayoría en grandes despachos de abogados que exigen un manejo ágil y rápido de la jurisprudencia, siempre tan útil para la defensa de un caso; y en segundo lugar, conseguir incorporar como una asignatura más en el Grado en Derecho a la Oratoria y el debate jurídico”* ²³⁸.

Pasando al ámbito social, podemos tomar por referencia las palabras de Eduardo Daniel Ramírez Silva.²³⁹ En palabras de este autor: *“Las aulas son espacios de interacción y de construcción del conocimiento donde el debate es una estrategia pedagógica que los maestros deben aplicar con mayor frecuencia pues trae diversos beneficios para los alumnos, así como para los docentes”*. Destaca entre las principales ventajas del debate las siguientes:

²³⁷ García Alguacil, M. J., “La oratoria y el debate jurídico: nuevos instrumentos en el grado de derecho”, disponible en: <file:///C:/Users/isabe/Downloads/ev.8446.pdf>.

²³⁸ Ibidem, pág.16.

²³⁹ Se trata de un Licenciado en Gestión Cultural, Estudiante de Educación y Profesor de Ética, Literatura y Estructura Socioeconómica. Para más información, vid. Ramírez Silva, E. D. “Debatir para aprender”. Edubits. 2017, disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017-4-3-debatir-para-aprender/>.

- Sirve como motivación.
- Genera la participación.
- Fortalece el trabajo en equipo.
- Ayuda a la selección de información potenciando la capacidad de investigación.

V. CONCLUSIONES

Expuesto lo anterior, ha sido posible la extracción de una serie de conclusiones que nos permiten cerrar este capítulo resaltando la importancia del debate como herramienta útil para la gamificación y la posibilidad de trasladar esta metodología al tan demandado mundo digital:

- En primer lugar, nuestra sociedad demanda nuevas formas de aprendizaje y lo hace de la mano de las tecnologías. Hoy por hoy es imposible separar la educación de la tecnología y es importante tener una visión de estas como apoyo y no como enemigo.
- El debate es portador de una gran cantidad de valores.
- El debate es fundamental para impulsar el pensamiento crítico y es una herramienta clave en las enseñanzas sociales y jurídicas. En este contexto merece especial atención la forma en la que muchas universidades están siendo cada vez más conscientes de la necesidad de enseñar a los jóvenes a debatir y defender sus ideas. Como ejemplo, la Universidad de Málaga cuenta con la Asociación de Debate Universitario de la Universidad de Málaga (ADUMA)²⁴⁰. Esta es especial en tanto que se dedica a la enseñanza de la oratoria y del debate, y tal y como ellos dicen, sus valores principales “son el trabajo en equipo, el continuo aprendizaje y la empatía”. Desde ADUMA resaltan la importancia de la comunicación, al ser esta una parte fundamental de nuestras vidas.
- Kialo, entre otras plataformas de debate, son el principal aliado para la oratoria y el debate.

En definitiva, encontramos infinidad de razones para defender la importancia del debate en nuestras aulas, pero somos conscientes de la necesidad de traspasar esta

²⁴⁰ ADUMA. “¿Qué es ADUMA?”, disponible en: <https://aduma.es/que-es-aduma/>.

asignatura, no solo en el sistema educativo, sino en nuestro día a día, porque es fundamental saber comunicarnos, saber defender nuestros ideales y valores y, sobre todo, conocer el poder de la palabra. Tal y como decía Ana María Matute²⁴¹, “*la palabra es el arma de los humanos para aproximarse unos a otros*”.

VI. BIBLIOGRAFÍA CITADA

ADUMA, “¿Qué es ADUMA?”, disponible en: <https://aduma.es/que-es-aduma/>.

AA.VV., *Experiencias de gamificación en aulas*, Institut de la Comunicació, Bellaterra, 2017.

BBVA México, “6 valores de un estudiante que se aprenden en la escuela”, disponible en: <https://www.bbva.mx/educacion-financiera/blog/valores-de-un-estudiante.html>.

Benítez Burgada, B., “La teoría relativista de Protágoras: las cosas son como cada ser humano las percibe”, *La Vanguardia*, 2022, disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vivo/psicologia/20220515/8268940/la-teoria-relativista-protagoras-las-cosas-son-humano-percibe-nbs.html>.

Biblioteca virtual Miguel Cervantes, *Córax de Siracusa*, disponible en: https://www.cervantesvirtual.com/portales/retorica_y_poetica/corax_de_siracusa/.

Borrás Gené, O., *Fundamentos de gamificación*, Rectorado (UPM), Madrid, 2015.

Contreras Espinosa, R. S. y Eguia, J. L. (Eds.), *Gamificación en aulas universitarias*, Institut de la Comunicació, Bellaterra, 2016.

De la Torre Fernández, C., “Saca el máximo provecho al feedback”, Univeristat Oberta de Catalunya, 2020, disponible en: <https://blogs.uoc.edu/epce/es/saca-maximo-provecho-feedback-aprendizaje-webinar-teresa-guasch-anna-espasa/>.

Diccionario de la RAE, disponible en: <http://www.rae.es/>.

Fundación Actíivate, “Escribir un debate: las llaves para el éxito”, 2021, disponible en <https://www.fundacionactivate.org/escribir-un-debate/>.

²⁴¹ Proverbio. “La palabra es el arma de los humanos para aproximarse unos a otros”, disponible en: <https://proverbio.net/cita/2128-la-palabra-es-el-arma-de-los-humanos-para-aproxima>.

Gaitán, V., “Gamificación: el aprendizaje activo”, 2013, disponible en <https://www.educativa.com/blog-articulos/gamificacion-el-aprendizaje-divertido/>.

García Alguacil, M. J., “La oratoria y el debate jurídico: nuevos instrumentos en el grado de derecho”, disponible en: <file:///C:/Users/isabe/Downloads/ev.8446.pdf>.

García, C.D y Sánchez, M., “Estrategias Didácticas aplicadas en la Educación Secundaria”, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua, 2015, disponible en: <https://repositorio.unan.edu.ni/2238/1/11053.pdf>.

Hernández, S. Z., Mena, R. A., y Ornelas, E. L., “Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula”, *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, vol. 12, núm. 6, 2016, disponible en: <file:///C:/Users/isabe/Downloads/Dialnet-IntegracionDeGamificacionYAprendizajeActivoEnElAul-7933127.pdf>.

Junta de Andalucía, “Manual de debate”, disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/0b87e7f5-f5b3-4231-abfa-7741398912c1>.

Kialo Edu, “Una herramienta única para la enseñanza del pensamiento crítico”, disponible en: <https://www.kialo-edu.com/>.

López Eire, A., *Esencia y objeto de la retórica*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2000.

Monzón, L.A., “Discutir, no pelear: una introducción a la lógica del diálogo”, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México, 2011, disponible en: https://www.repositorioinstitucionaluacm.mx/jspui/bitstream/123456789/2237/1/Discutir_no_pelear%20%288%29.pdf.

Murphy, J.J, *Sinopsis histórica de la retórica*, Gredos, 1989.

Orientación Andújar, “Colección de rúbricas para evaluar”, disponible en: <https://www.orientacionandujar.es/2014/05/10/coleccion-de-rubricas-para-evaluar-1/>.

Proverbias, “La palabra es el arma de los humanos para aproximarse unos a otros”, disponible en: <https://proverbias.net/cita/2128-la-palabra-es-el-arma-de-los-humanos-para-aproxima>.

Ramírez Cogollor, J.L, *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*, Alfaomega, Madrid, 2014.

Ramírez Silva, E. D., “Debatir para aprender”, *Edubits*, 2017, disponible en: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017-4-3-debatir-para-aprender/>.

Rodríguez Antonio, R., “¿Es Wikipedia una fuente de información confiable? La multitud responde”, *Revista Internacional de Estudios en Educación*, vol.22, num.1, 2022, disponible en <https://ricee.um.edu.mx/index.php/RIEE/article/view/280>.

Salanova, E.M., “Historia de la oratoria”, *Comunicar*, núm. 20, 2003, disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/158/15802016.pdf>.

Sánchez García, S. y Sánchez Hernández, J., “Ángel Orgaz Valle, vicepresidente de la Sociedad de Debate de la Universidad de Salamanca y alumno del 4º Curso del Grado en Derecho, nos atiende en esta entrevista para contarnos de primera mano su experiencia en los torneos de debate y todo lo que este tipo de concursos pueden aportar a los estudiantes”, *Legal Today*, 2015, disponible en: <https://www.legaltoday.com/actualidad-juridica/entrevistas/el-debate-y-la-oratoria-sigue-siendo-una-asignatura-pendiente-en-nuestro-sistema-educativo-2015-02-26/>.

Weston, A. y Seña, J.F.M, *Las claves de la argumentación*, Ariel, Barcelona, 1994.

Capítulo 7

Gamificación y Educación Tributaria: estrategias innovadoras para el proceso de enseñanza-aprendizaje²⁴²

JUAN JOSÉ HINOJOSA TORRALVO

Catedrático de Derecho Financiero y Tributario

Universidad de Málaga

CARLOS DAVID AGUILAR SEGADO

Profesor de Derecho Financiero y Tributario

Universidad de Málaga

I. INTRODUCCIÓN

Los Profesores Juan José Hinojosa Torralvo y Carlos David Aguilar Segado hemos impartido en las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario²⁴³ y ²⁴⁴, Sistema Tributario²⁴⁵ y ²⁴⁶ y Procedimientos Tributarios Aplicados²⁴⁷ y ²⁴⁸ en la Universidad de Málaga.

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.

²⁴² El presente trabajo de investigación se encuentra enmarcado dentro del Proyecto de Innovación Educativa “La potenciación de la perspectiva profesional como elemento decisivo para una mejor adquisición de competencias por el estudiantado en el aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario” (PIE22-132), financiado por el Plan Propio de la Universidad de Málaga.

²⁴³ Universidad de Málaga, “Derecho Financiero y Tributario”, *Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5331/54535/>.

²⁴⁴ Universidad de Málaga, “Derecho Financiero y Tributario”, *Graduado/a en Administración y Dirección de Empresas + Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5334/54728/>.

²⁴⁵ Universidad de Málaga: “Sistema Tributario”, *Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5331/54536/>.

²⁴⁶ Universidad de Málaga, “Sistema Tributario”, *Graduado/a en Administración y Dirección de Empresas + Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5334/54729/>.

²⁴⁷ Universidad de Málaga, “Procedimientos Tributarios Aplicados”, *Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5331/54537/>.

²⁴⁸ Universidad de Málaga, “Procedimientos Tributarios Aplicados”, *Graduado/a en Administración y Dirección de Empresas + Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5334/54735/>.

II. 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 momento²⁴⁹; a través de la Acción Sectorial 731 y 411 de la Universidad de Málaga, hemos invitado a ponentes de la Agencia Tributaria Estatal y Andaluza (Comunidad Autónoma de Andalucía en España) para que los alumnos tuviesen conocimiento de salidas en las profesiones tributarias²⁵⁰.

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 igualdad²⁵¹.

En segundo lugar, el uso la “wiki” para que los alumnos desarrollen conceptos. En la que, a través de esta, han trabajado en grupo para desarrollar una serie de temáticas

²⁴⁹ Aguilar Segado, C.D. e Hinojosa Torralvo, J.J., “Mentimeter como herramienta de sondeo en Derecho Financiero y Tributario”, en AA.VV. (Molero Jurado, M.M., Gázquez Linares, J.J., Pérez Fuentes, M.C., Simón Márquez, M.M., Martos Martínez, A. y Barragán Marín, A.B., Coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Retos de la actualización en la enseñanza de las Áreas de Conocimiento*. 7 al 12 de noviembre de 2022, Vol. 3 (Póster), Ed. Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP), Almería, 2022, pág. 105.

²⁵⁰ 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 AA.VV. (López Espadafor, C.M., Dir.), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Ed. Dykinson, Madrid, 2022, págs. 147-153.

²⁵¹ Aguilar Segado, C.D., “Enseñar la igualdad frente a privilegios y fraudes fiscales: Experiencias desde el cine”, en AA.VV. (Molero Jurado, M.M., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., Gázquez Linares, J.J., Pérez Fuentes, M.C. y Simón Márquez, M.M., Coords.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*, Ed. Dykinson, Madrid, 2021, págs. 869-876.

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 Estado²⁵².

III. EL USO DEL CHATGPT EN 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.

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

²⁵² Aguilar Segado, C.D. e Hinojosa Torralvo, J.J., “El uso de la Wiki en la asignatura de Sistemas Tributarios”, en AA.VV. (Pérez Fuentes, M.C., Molero Jurado, M.M., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., Simón Márquez, M.M. y Gázquez Linares, J.J., Comps.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. 15-20 de noviembre de 2021*, Vol. 3 (Póster), Ed. Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP), Almería, 2021, pág. 122.

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”.

En definitiva, ChatGPT elabora un texto genérico que incluye ideas principales, pero no profundiza sobre la materia ni enumera las deducciones estatales y autonómicas existentes²⁵³.

IV. LOS JUEGOS DE ROL EN DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

El objetivo de esta propuesta de gamificación estará encuadrado en los dos puntos de participación del alumnado en la asignatura, a través de la modalidad de evaluación continua.

²⁵³ Villegas Almagro, Y. y Aguilar Segado, C.D., “ChatGPT en la práctica docente del Derecho Financiero y Tributario”, en AA.VV. (Martos Martínez, A., Simón Márquez, M.M., Molero Jurado, M.M., Gázquez Linares, J.J. y Pérez Fuentes, M.C., Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Nuevas Tendencias para el Cambio en la Enseñanza Superior*, Ed. Dykinson, Madrid, 2023, págs. 665-676.

Por tanto, queremos proponer el desarrollo de juegos de rol en el que los alumnos adopten los roles del contribuyente y de la Agencia Tributaria. La estructura podría ser la siguiente:

a) Definir el problema con el que se pretende abordar el desarrollo del pensamiento crítico.

El problema por plantear surgirá a través de una serie de casos prácticos. Por ejemplo, en una autoliquidación del IRPF 2020 que arroja una cuota diferencial positiva de 1.000.000 de euros en la que el contribuyente (de profesión “Youtuber”) presenta la declaración, pero no ingresa en periodo voluntario (hasta el 30 de junio de 2021). En enero de 2022, recibe la comunicación de la Agencia Tributaria del inicio del procedimiento de apremio junto con la providencia de apremio, instándole a abonar la cuota adeudada más los conceptos oportunos y podrá decidir tras consultarlo con su Asesor Fiscal entre abonarla o no.

b) Elegir y delimitar el escenario.

El escenario se desarrollará, por un lado, en la sede de la Delegación de la Agencia Tributaria de Málaga y, por otro lado, en la asesoría del contribuyente.

c) Elegir los roles (definir el perfil de cada rol).

Los roles serán los siguientes:

I. Contribuyente.

II. Asesor fiscal del contribuyente.

III. Agencia Tributaria.

IV. Prensa (al hacerse eco).

d) Establecer las instrucciones, reglas y desarrollo del juego.

I. Las instrucciones del juego serán muy sencillas:

1 - Establecer los roles en grupos de 3-4 personas cada uno.

2 - Deberán ponerse de acuerdo para desarrollar la idea de cada rol, así como designar un portavoz por grupo.

3 - La Agencia Tributaria tendrá la primera y última decisión sobre el fondo del asunto.

4 - La prensa sólo intervendrá para realizar una crónica.

II. Reglas:

- 1 - Respetar al resto de los grupos.
- 2 - Intervenir con orden, claridad y concisión.
- 3 - Tener el mensaje preparado, a ser posible sin leer directamente de un papel.
- 4 - La duración del juego será de 30 minutos para su preparación y 30 minutos de desarrollo.

III. Desarrollo del juego:

1 – La Agencia Tributaria explicará la comunicación del inicio del procedimiento de apremio y de la notificación de la providencia de apremio al contribuyente.

2 - El contribuyente y el asesor fiscal debatirán las consecuencias de abonar la cuota y de no abonarla y adoptarán la decisión.

3 – La Agencia Tributaria explicará las medidas a adoptar en el caso de que no se abone en plazo.

4 - Tras ello, al ser un caso mediático, la prensa realizará una breve crónica de carácter tributario de lo acontecido (Ejemplo: “Un “youtuber” (no ha querido pagar o ha pagado) 1 millón de euros a Hacienda” y detalla el caso jurídicamente).

e) Especificar cómo se llevaría a cabo la evaluación de esta actividad.

Se llevaría a cabo en función de diversos escenarios:

I. Presencial. En horario de clase de 60 minutos.

II. Semipresencial/virtual. En la plataforma BlackBoard Collaborate (Seminario Virtual “C”) se realizará subdivisión por grupos y posteriormente se unirán para la simulación.

Se puntuará como “intervención en clase”.

f) Queremos desarrollar casos prácticos en conjunto con los alumnos.

Son fundamentales los siguientes puntos, especialmente para el profesorado:

I.-Debemos conocer qué es un caso práctico y cuáles son sus tipos, finalidades y utilidad didáctica.

II.- Aprender sobre los diferentes tipos de casos prácticos existentes en función de la asignatura y la finalidad.

III.- Se ha de elaborar un caso práctico paso a paso, adaptado a la materia, metodología didáctica y objetivos docentes de la asignatura, en la que los alumnos deben saber qué información debe buscar o deducir. Los aspectos más importantes de la información en el caso son los siguientes:

1. Los casos se pueden usar para analizar y contrastar información, no obstante, se puede presentar: incompleta, ambigua, subjetiva y compleja.

2. Es preciso que: se analice de forma apropiada para desarrollar competencias con el manejo de la información; analizar en cualquier uso del método; ésta ha de ser diversa, compleja y menos estructurada; incluir datos, gráficos afirmaciones con datos precisos como inconcretos o ambiguos; y temas objeto de debate, controversia o dudosa fiabilidad.

3. Se ha de modelizar la realidad usando la teoría: ésta nos ayuda a interpretar la realidad y reducir la ambigüedad en el conocimiento; usar los modelos de teoría para depurar y contrastar la información; comprender y apreciar el valor del conocimiento para entender el mundo; conectar la teoría con la realidad; y proveer el contexto para situar la información en su justo valor.

4. Se deben: diagnosticar problemas para valorar con criterio profesional lo que es correcto o no; aprender a utilizar conocimientos para resolver problemas; actuar en condiciones de ambigüedad o incertidumbre; formar un criterio, aún incluso cuando las opciones son contrapuestas; y cultivar el criterio mediante el conocimiento, la observación, la reflexión y el desarrollo de una conciencia ética.

5. Generar soluciones y decidir: decidir significa ejercer el criterio; aprender que no hay una solución única, ni óptima; producir soluciones variadas para promover la diversidad de opiniones; recordar que el criterio tiene componentes subjetivos, objetivos y contextuales.

IV.- Utilizar el caso práctico en el aula con: la organización del alumnado en grupos y portavoces; conducción del debate por parte de un moderador; y obtener conclusiones que sean claras y concisas, en la que se ha de evitar la ambigüedad. Aquí es fundamental que el alumnado tenga un juicio crítico para alcanzar la resolución del caso práctico.

Por tanto, la creación de un caso práctico desde el inicio puede facilitar la comprensión del alumnado de la materia, tanto en su aspecto jurídico-tributario, como conceptual, debido a un estudio en profundidad de la misma²⁵⁴.

V. LAS AUTOPRÁCTICAS EN DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Como novedad, hemos promovido el desarrollo del aprendizaje práctico de la asignatura bajo la modalidad que hemos denominado autoprácticas.

En primer lugar, explicamos en clase la teoría con apoyo en supuestos prácticos parciales para que, en segundo lugar, los alumnos se adiestraran en la cuantificación de los impuestos.

En segundo lugar, 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 tercer lugar, les indicamos que resolvieran los casos prácticos basados en sus supuestos de hecho y que los entregaran a la plataforma.

1. Auto práctica de IRPF

Esta es la guía que propusimos a los alumnos para que crearan su auto práctica de IRPF:

1.- Diseño de un núcleo familiar a efectos del IRPF, con el contenido mínimo siguiente:

- 2 personas mínimo, pareja, casada o no, divorciados antes o no; cualquier variante es admitida. Los sujetos deben estar identificados con nombre y uno o dos apellidos.
- Al menos 1 hijo, común a la pareja o no.
- Adicionalmente a lo anterior, al menos 1 hijo menor de 18 años.

²⁵⁴ Aguilar Segado, C.D., “La asignatura de procedimientos tributarios aplicados en la Universidad de Málaga: la utilidad de herramientas lúdicas para la innovación docente”, en AA.VV. (Simón Márquez, M.M., Gázquez Linares, J.J., Barragán Martín, A.B. y Martos Martínez, A., Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de Cambio en la Metodología Docente*, Ed. Dykinson, Madrid, 2022, págs. 565-572.

- Además, 1 hijo de 16/17 años (este tiene una empresa digital con otros amigos, de reciente creación y de reducida dimensión).
- Además, 1 hijo de 28 años que tiene ingresos.
- Algún hijo mayor con ingresos.
- Además, al menos 1 ascendiente.
- Alguien ha debido percibir un seguro de vida derivado de una herencia.
- Uno de los dos es empleado por cuenta ajena (salario bruto, coste SS y alguna renta en especie, dieta por desplazamientos).
- El otro de los dos es empresario o profesional, determinación libre de la empresa o profesión, cuantificación de la facturación trimestral y anual, gastos habituales, tiene empleados.
- Uno tiene un inmueble arrendado y otro invierte en bolsa.
- Uno está afiliado a un sindicato y el otro paga a colegio o asociación profesional o a asociación de empresarios.
- Uno tiene un depósito bancario.
- Alguno de los dos ha vendido un bien o derecho (cuanto le costó, por cuánto lo ha vendido) fecha de adquisición, fecha de venta, gastos e ingresos.
- Uno tenía negocio que traspasó en enero.
- Uno participaba en una comunidad de bienes que disolvieron en junio (ingresos y gastos, retenciones o pagos a cuenta de la comunidad de bienes, bienes y derechos adjudicados al partícipe).
- El que tiene el ascendiente tenía un terreno en una ciudad y lo cambió por uno en otra (permuta), valor de fincas y compensación por la diferencia.
- El otro tiene apartamento en la costa, al que van en verano, valor de adquisición y valor catastral.
- El empresario o profesional adquiere bienes de inversión para su negocio (maquinaria, equipos informáticos, etc.).
- Incluir algunas reducciones estatales y autonómicas.

- Si se quiere incluir que la pareja ha tenido un hijo (deducción por maternidad).
- Alguien ha tenido algunos ingresos en el extranjero.
- Y cualesquiera otros supuestos que se consideren necesarios.

2.- Se requiere: Elaborar el caso, determinar las bases y cuantificar el IRPF de todos los contribuyentes del caso.

2. Auto práctica de IVA

Esta es la guía que propusimos a los alumnos para que crearan su autopráctica de IVA:

1.- Para la composición y resolución del supuesto práctico de IVA, puede seguirse una de estas dos opciones:

- Continuar con el contribuyente del caso de IRPF que fuera empresario o profesional.
- Adoptar una nueva forma de empresario o profesional (también sociedad, en cuyo caso se indicará su clase).
- El caso toma como referencia el año 2022, salvo que exprese otro.

2.- Contenido obligatorio del caso (mínimo, pueden incluirse más variables)

- Montante de las entregas de bienes o prestaciones de servicios realizadas (por trimestres).
- Montante de las adquisiciones de bienes y servicios (por trimestres).
- Un supuesto de no sujeción.
- A menos, una exención en operaciones realizadas.
- Si procede, una exención en una adquisición de bienes o servicios.
- Una entrega intracomunitaria realizada y una exportación (si es empresa).
- Una adquisición intracomunitaria recibida.
- Una prestación de servicios realizada a un residente en un país de la UE (si es profesional).

- Una prestación de servicios adquirida de un sujeto no residente en el territorio de aplicación del impuesto (TAI), bien residente en la UE, bien no residente.
- Una entrega de bienes o una prestación de servicios con precio aplazado.
- Una entrega de bienes o una prestación de servicios con algún o algunos pagos anticipados al devengo.
- Un arrendamiento-venta (inmueble, vehículo, equipos, por ejemplo).
- Una operación inmobiliaria adquirida y otra realizada.
- Una operación financiera adquirida o realizada (seguro, préstamo, por ejemplo).
- Una devolución de alguna entrega o anulación de una prestación.
- Si procede, devolución de envases o embalajes.
- Compra de un bien de inversión.
- Venta de un bien de inversión adquirido en 2019 (prorrata en 2019 de 80%).

3.- Se requiere elaborar un supuesto y determinar:

- Bases imponibles, tipos de gravamen e IVA devengado (IVA dev) por trimestres.
- IVA soportado (IVA sop) -con indicación de los tipos de gravamen- por trimestres.
- Cálculo anual de ambos.
- IVA deducible y práctica de las deducciones.
- Cálculo de la prorrata del ejercicio 2022.
- Liquidación de cada trimestre.
- Cálculo del IVA a ingresar, deducir, compensar y devolución, si procede.

3. Evaluación oral

Anuncio de las pruebas finales de la evaluación continua. Esta es la evidencia que subimos en el Campus Virtual sobre las instrucciones de la prueba de evaluación continua de IRPF e IVA:

“Estimados alumnos, estas son las instrucciones para realizar las pruebas de evaluación continua restantes:

1º.- En primer lugar:

1. Entregar la autopráctica de IRPF con supuesto de hecho y resolución. La fecha límite de entrega es el viernes 20 de enero de 2023 a las 23:00 H.

2. Entregar la autopráctica de IVA con supuesto de hecho y resolución. La fecha límite de entrega es el viernes 27 de enero de 2023 a las 23:00 H.

2º.- En segundo lugar, acudir el día oficial de realización de examen (30 de enero de 2023, hora por determinar).

La prueba oral de evaluación continua consistirá en:

1. Exponer los casos elaborados en un tiempo limitado de 3 minutos cada uno.

2. Responder a las preguntas sobre las prácticas entregadas que se formulen.

La letra del apellido con la que se iniciarán las pruebas es la “U” (Boletín Oficial del Estado, 13 de mayo de 2022). Los alumnos que no puedan asistir en hora por tener otro examen podrán acudir posteriormente justificando su retraso.

3º.- Para la calificación se tendrán las dos partes de la prueba (textos escritos y defensa oral)”.

El método de evaluación consistió en pruebas orales, llevadas a cabo de la siguiente manera:

- En primer lugar, los alumnos expusieron los aspectos más importantes de cada supuesto de hecho en un tiempo de 3 minutos para cada uno;
- En segundo lugar, en los minutos restantes, se formularon preguntas o aclaraciones sobre determinados aspectos de cada uno de los casos y sobre las opciones que habían escogido de las señaladas en las guías. Por tanto, la duración

máxima para cada alumno era de 10 minutos, aunque en alguna ocasión ha habido necesidad de ampliar ese tiempo.

Sesiones: Las pruebas dieron comienzo a las 08.30 horas de la mañana, con una pausa de comida de una hora y finalizaron a las 20.00 horas de la tarde. Cada una de las intervenciones las grabamos con el consentimiento expreso de cada uno de los alumnos, para una posible revisión futura. Mientras que el alumno desarrollaba su exposición, nosotros anotábamos las ideas principales para posteriormente plantearles cuestiones pertinentes sobre ellas.

4. Estadísticas

Resultados de las pruebas

De 60 alumnos matriculados:

- 12 no se acogieron a la modalidad de evaluación continua;
- 48 alumnos se presentaron a la autopráctica de evaluación continua. De los 48 presentados:
 - o 12 alumnos obtuvieron sobresaliente,
 - o 21 alumnos obtuvieron notable,
 - o 6 obtuvieron un bien,
 - o 6 obtuvieron un aprobado,
 - o y tan sólo 3 no superaron la prueba oral.

5. Encuestas

Posteriormente a las pruebas, aproximadamente un mes después, se realizó una encuesta de satisfacción de las auto prácticas de *Sistemas Tributarios*²⁵⁵ con las siguientes preguntas y resultados:

1. *¿Cómo te ha resultado elaborar el supuesto de hecho de tu caso práctico?* (Escala de puntuación 1-5, siendo 1 muy difícil, 2 relativamente difícil, 3 normal, 4 relativamente fácil, 5 muy fácil)

²⁵⁵ Hinojosa Torralvo, J.J. y Aguilar Segado, C.D., "Aprendizaje y evaluación del Sistema Tributario mediante autoprácticas", en AA.VV. (López Espadafor, C.M., Dir.), *Elementos de innovación docente en Ciencias Sociales, Jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Ed. Dykinson, Madrid, 2023, págs. 255-271.

Resultado:

46% “normal”
23% “relativamente fácil”
23% “muy difícil”
8% “relativamente difícil”
0% “muy fácil”

2. *¿Cómo te ha resultado elaborar la resolución de tu caso práctico?* (Escala de puntuación 1-5, siendo 1 muy difícil, 2 relativamente difícil, 3 normal, 4 relativamente fácil, 5 muy fácil)

Resultado:

38% “normal”.
38% “relativamente difícil”.
23% “muy difícil”.
0% “relativamente fácil”.
0% “muy fácil”.

3. *¿Cómo te ha resultado realizar la auto práctica como prueba de evaluación?* (Escala de puntuación 1-5, siendo 1 muy difícil, 2 relativamente difícil, 3 normal, 4 relativamente fácil, 5 muy fácil)

Resultado:

46% “normal”.
23% “muy fácil”.
15% “relativamente difícil”.
15% “muy difícil”.
0% “muy fácil”.

4. *¿Detectaste algunos fallos en tu propia autopráctica antes de acudir a la prueba oral?* (Escala de puntuación 1 si, 2 no y “no sabe/no contesta”)

Resultado:

83% “sí”.
17% “no”.
0% “no sabe/no contesta”.

5. *¿Estás satisfecho/a con la prueba de evaluación?* (Escala de puntuación 1 si, 2 no y “no sabe/no contesta”)

Resultado:

77% “sí”.
23% “no”.
0% “no sabe/no contesta”.

6. *¿Aprendiste con la asignatura Sistema Tributario?* (Escala de puntuación 1 si, 2 no y “no sabe/no contesta”)

Resultado:

92% “sí”.
8% “no”.
0% “no sabe/no contesta”.

7. *Cuéntanos tu experiencia brevemente* (Cuadro de texto, opcional)

Resultado (varios comentarios):

Buena experiencia.
Se aprende mucho más así.
Buen aprendizaje.
Provechosa y recomendable.

VI. CONCLUSIONES

1. La experiencia previa ha sido muy positiva. En el cine, se cumplió el objetivo a través del visionado de la película de la comprensión de los principios de justicia financiera por parte del alumnado. En la “wiki” se cumplió el objetivo de conocer las modificaciones de cada impuesto a través de la Ley de Presupuestos Generales del Estado. Ambos resultados fueron altamente satisfactorios.

2. El ChatGPT tiene una serie de problemas, como la falta de profundidad y desactualización de datos. 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. Por tanto, el ChatGPT no puede en ningún caso sustituir el trabajo humano, pero sí enriquecerlo y/o complementarlo.

3. Respecto a la inserción de los juegos de rol en el futuro: consideramos que los alumnos se implicarán más en la asignatura y se producirá un desarrollo del pensamiento crítico a través de la participación en primera persona en los casos prácticos. Esperamos que su resultado sea completamente satisfactorio para el alumnado.

4. Sobre el resultado de las auto prácticas, fue altamente satisfactorio, ya que pudimos evaluar individualmente a cada uno de los alumnos y saber cómo se habían preparado la exposición, si conocían el caso en profundidad, si podían explicarlo y reflexionar acerca de por qué habían llegado a conclusiones determinadas. Se ha podido constatar la capacidad de síntesis del alumnado para destacar los aspectos más fundamentales de su propio trabajo. Los estudiantes han elaborado las prácticas y, después de entregadas, han seguido trabajando sobre ella en la preparación de la prueba; muchos de ellos han declarado haber corregido su propia auto práctica para la exposición. Los mismos son capaces de explicar sus propias elecciones ante preguntas sobre sus opciones. Las variantes de auto prácticas han sido muy numerosas; no se han encontrado prácticas similares.

VII. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Aguilar Segado, C.D. e Hinojosa Torralvo, J.J., "Mentimeter como herramienta de sondeo en Derecho Financiero y Tributario", en AA.VV. (Molero Jurado, M.M., Gázquez Linares, J.J., Pérez Fuentes, M.C., Simón Márquez, M.M., Martos Martínez, A. y

Barragán Marín, A.B., Coords.), *Actas del IV Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Retos de la actualización en la enseñanza de las Áreas de Conocimiento*. 7 al 12 de noviembre de 2022, Vol. 3 (Póster), Ed. Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP), Almería, 2022.

Aguilar Segado, C.D. e Hinojosa Torralvo, J.J., “El uso de la Wiki en la asignatura de Sistemas Tributarios”, en AA.VV. (Pérez Fuentes, M.C., Molero Jurado, M.M., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., Simón Márquez, M.M. y Gázquez Linares, J.J., Comps.), *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. 15-20 de noviembre de 2021*, Vol. 3 (Póster), Ed. Asociación Universitaria de Educación y Psicología (ASUNIVEP), Almería, 2021.

Aguilar Segado, C.D., "La asignatura de procedimientos tributarios aplicados en la Universidad de Málaga: la utilidad de herramientas lúdicas para la innovación docente", en AA.VV. (Simón Márquez, M.M., Gázquez Linares, J.J., Barragán Martín, A.B. y Martos Martínez, A., Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de Cambio en la Metodología Docente*, Ed. Dykinson, Madrid, 2022.

Aguilar Segado, C.D., “Enseñar la igualdad frente a privilegios y fraudes fiscales: Experiencias desde el cine”, en AA.VV. (Molero Jurado, M.M., Martos Martínez, A., Barragán Martín, A.B., Gázquez Linares, J.J., Pérez Fuentes, M.C. y Simón Márquez, M.M., Coords.), *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevos enfoques en la metodología docente*, Ed. Dykinson, Madrid, 2021.

Hinojosa Torralvo, J.J. y Aguilar Segado, C.D., "Aprendizaje y evaluación del Sistema Tributario mediante autoprácticas", en AA.VV. (López Espadafor, C.M., Dir.), *Elementos de innovación docente en Ciencias Sociales, Jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Ed. Dykinson, Madrid, 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 AA.VV. (López Espadafor, C.M., Dir.), *Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales*, Ed. Dykinson, Madrid, 2022.

Universidad de Málaga, “Derecho Financiero y Tributario”, *Graduado/a en Administración y Dirección de Empresas + Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5334/54728/>.

Universidad de Málaga, “Derecho Financiero y Tributario”, *Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5331/54535/>.

Universidad de Málaga, “Procedimientos Tributarios Aplicados”, *Graduado/a en Administración y Dirección de Empresas + Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5334/54735/>.

Universidad de Málaga, “Procedimientos Tributarios Aplicados”, *Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5331/54537/>.

Universidad de Málaga, “Sistema Tributario”, *Graduado/a en Administración y Dirección de Empresas + Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5334/54729/>.

Universidad de Málaga: “Sistema Tributario”, *Graduado/a en Derecho*. Disponible en <https://www.uma.es/centers/subject/5331/54536/>.

Villegas Almagro, Y. y Aguilar Segado, C.D., "ChatGPT en la práctica docente del Derecho Financiero y Tributario", en AA.VV. (Martos Martínez, A., Simón Márquez, M.M., Molero Jurado, M.M., Gázquez Linares, J.J. y Pérez Fuentes, M.C., Comps.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Nuevas Tendencias para el Cambio en la Enseñanza Superior*, Ed. Dykinson, Madrid, 2023.

Capítulo 8

Gamificación y debate: aprendiendo Derecho de forma lúdica

RAQUEL CASTRO MEDINA

Profesora Doctora

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Málaga

I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

El afán evolutivo propio de nuestro siglo nos ha forzado a los/las docentes a buscar opciones creativas e innovadoras con el fin de proporcionar a nuestros/as alumnos/as las herramientas necesarias para afrontar las desafiantes vicisitudes que su futuro laboral les espera. En este afán la revolución tecnológica ha supuesto un antes y un después en la forma en la que se imparten las clases en cuestión de unos pocos años. Las llamadas TICs han venido para quedarse y sirven hoy por hoy como fuente de innovación educativa a través de la introducción de distintas herramientas como los juegos adaptados a la docencia, la creación de foros de debates virtuales, la utilización de redes sociales.... pero, sin dudan, una de las implicaciones por excelencia de esta revolución tecnológica en las aulas es el exponencial auge de la *gamificación*²⁵⁶.

En otras palabras, las tendencias y demandas actuales en el ámbito educativo exigen una respuesta adecuada para las nuevas generaciones²⁵⁷. La creciente necesidad de conocimientos científicos y tecnológicos, junto con el aumento explosivo de la población y las necesidades educativas, impulsa una revisión sistemática de los métodos de enseñanza y transmisión de conocimientos. Esto ha generado un interés creciente en metodologías basadas en la programación y la tecnología aplicada a la educación en todos los niveles²⁵⁸.

²⁵⁶ Blanco García, A.I., Borges Blázquez, R., De Luis García, E. y Simó Soler, E., “Gamificación y derecho procesal”. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, núm.9, vol. 2, 2020, pp. 46-60.

²⁵⁷ Ortiz Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M. “Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión.” *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, vol. 44, núm. 1, 2018, págs. 1-17.

²⁵⁸ Sanvisens Marfull, A. “Métodos educativos”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 118, 1972, págs. 137- 168.

La docencia universitaria enfrenta grandes desafíos, especialmente debido a los grupos numerosos que dificultan el seguimiento individualizado de los estudiantes²⁵⁹. Para lograr una educación de calidad en el aula universitaria, es esencial transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje en un valor social significativo. Los programas educativos deben ser desarrollados por los docentes en función de la relevancia de los conocimientos impartidos y las competencias desarrolladas, además de la eficacia y eficiencia de las metodologías centradas en el aprendizaje de los adultos.

Según la teoría académica que sustenta el fundamento epistemológico de la gamificación como estrategia de enseñanza innovadora en el aula universitaria, un aula virtuosa en línea con esta tendencia debe tener ideales de desarrollo humano conjugado con la calidad de una educación que se esfuerza por lograr dentro de la dinámica del juego un estímulo directo focalizado en despertar el interés de los estudiantes por aprender. Por lo tanto, la gamificación tiene como objetivo crear oportunidades didácticas para crear un sistema de formación docente comprometido con el aprendizaje, la selección, la actualización y la evaluación de los contenidos curriculares desarrollados²⁶⁰. Es por ello, por lo que la gamificación surge como alternativa complementaria a los esquemas de enseñanza tradicional.

En este sentido, como educadores, es fundamental que aprendamos a estimular a los estudiantes mediante una variedad de estrategias. Debemos establecer una conexión convincente entre los objetivos de la asignatura y sus metas formativas personales a largo plazo, como el desarrollo de competencias profesionales necesarias para alcanzar sus aspiraciones laborales²⁶¹. La competencia puede entenderse como un conocimiento personal y complejo que se desarrolla cuando el individuo maneja simultáneamente su comprensión conceptual, habilidades técnicas y procedimentales, así como su capacidad para adaptarse a diferentes contextos y relaciones interpersonales. Este proceso requiere una combinación equilibrada de contexto, acción y conocimiento, cada uno adaptado al nivel de desarrollo deseado. A diferencia de la formación académica tradicional, el

²⁵⁹ García Arroyo, C., “Entre el debate jurídico y la gamificación. Aprender Jugando a valorar las instituciones de control penal” En *Ciclos de mejora en el aula. Curso 2022-23*. Instituto de Ciencias de la Educación, 2023, págs. 429-442.

²⁶⁰ Herberth Alexander, O., “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario” *Realidad y Reflexión*, 2016, Año. 16, núm. 44 págs. 108-118.

²⁶¹ Prieto Martín, A., Díaz Martín, D., Monserrat Sanz, J. y Reyes Martín, E., “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario”, *ReVisión*, vol. 7, núm. 2, 2014, págs. 27-43.

aprendizaje puede integrar modalidades de conocimiento más complejas y contextualizadas²⁶².

Así pues, el empleo del juego puede ser un recurso efectivo para captar la atención de los estudiantes y, en consecuencia, motivarlos hacia el logro de sus objetivos educativos. En muchas disciplinas, los juegos se diseñan con el propósito específico de facilitar el aprendizaje y suelen incluir componentes sociales influyentes²⁶³. La gamificación, en particular, se presenta como una técnica que aprovecha elementos del diseño de juegos y los aplica en contextos no lúdicos con el fin de estimular el interés de los participantes hacia un objetivo determinado. De esta manera, la gamificación puede influir en el comportamiento y la actitud de las personas, convirtiéndose en una estrategia efectiva para el proceso de aprendizaje²⁶⁴.

El juego es una actividad intrínseca al niño, que le permite explorar y comprender el mundo que le rodea, así como enfrentarse a las situaciones de la vida cotidiana. A través del juego, los niños acceden a información relevante sobre su entorno y desarrollan habilidades para manejar las tensiones y desafíos que puedan surgir en su vida diaria, tanto en relación consigo mismos como con los demás²⁶⁵. No obstante, el juego no solo es una herramienta de desarrollo para los niños, sino que también puede ser un estímulo para el crecimiento cognitivo en jóvenes estudiantes universitarios. En este contexto, el juego se convierte en una forma divertida de aprender cosas nuevas y, al mismo tiempo, en una actividad que fomenta el mejoramiento personal.

Para lograr una mejor comprensión de la eficacia de esta metodología debemos subrayar el papel de las teorías del procesamiento de la información. Estas teorías se centran en cómo las personas dirigen su atención hacia los eventos del entorno, codifican la información que necesitan aprender, la relacionan con los conocimientos previos almacenados en la memoria, almacenan el nuevo conocimiento y lo recuperan según lo

²⁶² Buffa, F.A., Mackenzie, M.J., Dimarco, D.M., D’Onofrio, M^a. V., “El uso de la gamificación como herramienta pedagógica en la enseñanza universitaria por competencias”, *EIEI ACOFI*, 2019. Disponible en el siguiente enlace web: <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/93>

²⁶³ Lozada Ávila, C., y Betancur Gómez, S. B., “La gamificación en la Educación Superior: una revisión sistemática”. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, vol.16, núm. 31, 2017, págs. 97-124

²⁶⁴ Pérez-Vázquez, E., Gilabert-Cerdá, A. y Lledó Carreres, A., *Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje*, 2019.

²⁶⁵ Montero M. y Monge M. “El juego en los niños: enfoque teórico.” *Revista Educación*, vol. 25, núm.2, 2001, págs 113-124.

necesiten²⁶⁶. En suma, estas teorías exploran cómo se procesa, almacena y recupera la información en la mente humana durante el proceso de aprendizaje.

En esta línea, la teoría cognitiva de Piaget proporciona una comprensión más profunda de estos procesos, basada en la ciencia cognitiva y la teoría del procesamiento de la información. Según esta teoría, el aprendizaje y la construcción del conocimiento en cualquier disciplina son procesos activos que implican la continua construcción y adaptación de esquemas mentales a través de la interacción del individuo con nueva información²⁶⁷. Desde esta perspectiva constructivista, se reconoce al sujeto como un participante activo en su proceso de aprendizaje, cuyas acciones se basan en representaciones internas elaboradas a partir de experiencias previas²⁶⁸. El objetivo del aprendizaje es vincular y, en caso necesario, cuestionar las posturas existentes para enfocarse en el desarrollo del individuo, superando las concepciones más positivistas que buscaban resultados específicos a través de una causalidad causa-efecto predominante en la educación durante muchos años.

Por ende, adoptar una perspectiva cognitiva que enfatice la construcción de significados y que desplace el enfoque de la enseñanza al aprendizaje, promueve un proceso formativo fundamental para mejorar la calidad de la educación. El objetivo es desarrollar un proceso coherente, donde se trabaje de manera activa y colaborativa para que los estudiantes experimenten por sí mismos el proceso necesario para lograr un aprendizaje significativo. Esto implica un cambio de paradigma hacia un enfoque más centrado en el estudiante, lo que puede conducir a una transformación positiva en la educación, asegurando que sea más efectiva y enriquecedora para todos los involucrados²⁶⁹.

²⁶⁶ Herrera-Sánchez, S., Espinosa Carrasco, M. E., Saucedo Fernández, M. y Díaz Perera, J.J., “Solución de problemas como proceso de aprendizaje”, *Revista Redipe*, vol. 7, núm. 4, 2018, pp. 107- 117. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/487>

²⁶⁷ Vid. en profundidad Piaget J. *El nacimiento de la inteligencia en el niño.*, Ares y Mares, 2007.

²⁶⁸ Castellano Villar, F., *Psicología cognitiva y procesamiento de la información. Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*, 2003, págs. 309-372. Disponible en <https://www.ub.edu/portal/web/dp-codesped>

²⁶⁹ Joaquín Robles, D. y Ortiz Granja, M.D., “Construyendo significados a través del juego en la educación universitaria”, *Revolución Educativa en la Nueva Era*, vol.1, 2022, págs. 439-451.

II. LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO CLAVE

La evolución del concepto de *motivación* ha transitado desde una perspectiva conductista hacia enfoques cognitivos más contemporáneos. La controversia en torno a la motivación se centra en los diversos factores que pueden influirla y en la distinción entre el interés por una tarea. Es innegable que la motivación ejerce una poderosa influencia en el proceso de aprendizaje, siendo uno de los principales objetivos de los docentes el estimularla en sus estudiantes²⁷⁰. Y, es que, la falta de motivación es una de las principales razones detrás de la pérdida de interés en la educación, especialmente en el ámbito universitario que suele manifestarse en una disminución del interés en las asignaturas, ausentismo, escasa participación e incluso en el abandono gradual de los estudios²⁷¹. La gamificación, por otro lado, aprovecha las mecánicas, la estética y el pensamiento propios de los juegos para involucrar a las personas, fomentar acciones, estimular el aprendizaje y abordar problemas educativos. En este sentido, la gamificación emerge como una estrategia efectiva para combatir la falta de motivación y reavivar el interés de los estudiantes en el proceso de aprendizaje²⁷².

Para lograr sus objetivos, la gamificación aprovecha tanto los mecanismos de motivación intrínseca como extrínseca. La gamificación de capa fina implica la adición de elementos de juego a un sistema, ofreciendo entretenimiento y recompensas por realizar acciones específicas. Esto incluye premios y bonificaciones que proporcionan pequeñas recompensas a corto plazo, como puntos y medallas, así como una interfaz de usuario que registra los logros del jugador en una tabla de líderes y establece metas a largo plazo. Por otro lado, la gamificación profunda busca involucrar más profundamente al jugador, utilizando elementos narrativos y épicos que apelan a la motivación intrínseca. Una asignatura bien diseñada con una trama narrativa convincente puede desencadenar este tipo de motivación, incentivando a los estudiantes a participar activamente en el proceso de aprendizaje²⁷³.

²⁷⁰ Polanco Hernández, A. “La motivación en los estudiantes universitarios”, *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 5, núm. 2, 2005, págs. 1-13

²⁷¹ Calatayud Estrada, M^a.L. “Gamificación en el entorno universitario: ejemplos prácticos” en AA.VV *Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC*, 2018, págs. 185-190

²⁷² Vid. sobre este particular Kapp, K., *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, Pfeiffer essential resources for training and HR professionals, 2012.

²⁷³ Prieto Martín, A., Díaz Martín, D., Monserrat Sanz, J. y Reyes Martín, E., “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario”, *ReVisión*, vol. 7, núm. 2, 2014, págs 27-43.

La gamificación se destaca como un componente crucial para impulsar la motivación de los usuarios, según la mayoría de los autores. Motivar implica despertar la pasión y el entusiasmo en las personas para que contribuyan con sus habilidades y talentos hacia una meta compartida. Por lo tanto, comprender las claves de la motivación es fundamental para diseñar juegos que cautiven a los diferentes tipos de jugadores²⁷⁴. De igual forma, otro punto a tener en consideración en el ámbito universitario es la relación entre profesor y estudiante que, en estos contextos, suele ser distante y la impersonalidad que prevalece no permite enfocarse en el individuo que está aprendiendo.

En cambio, la formación universitaria tiende a centrar la atención en el sistema, relegando al estudiante a un segundo plano frente al contenido y al docente²⁷⁵. En estos casos si el estudiante se convierte en un mero receptor de información y conocimiento, en lugar de ser el protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje, se puede llegar generar una sensación de desconexión y desmotivación en los estudiantes que ya que no se sienten involucrados ni valorados en su desarrollo académico. Como decimos, la falta de atención a las necesidades individuales y la ausencia de un enfoque personalizado pueden obstaculizar el compromiso y la participación activa de los estudiantes, limitando su potencial de aprendizaje y crecimiento personal. En consecuencia, es imperativo promover una cultura educativa que reconozca y valore la individualidad de cada estudiante, fomentando su participación activa y su sentido de pertenencia en el proceso educativo.

III. EL DEBATE Y SUS EFECTOS SOBRE EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Particularmente, este enfoque pedagógico busca fomentar el pensamiento crítico, la argumentación y el intercambio de ideas entre los estudiantes, promoviendo un aprendizaje activo y participativo. Se trata de dar cabida a una actividad en la que los/las alumnos/as discutan y defiendan sus puntos de vista sobre un tema específico sobre la materia de la asignatura.

²⁷⁴ Valderrama, B., “Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar” en AA.VV *Capital Humano*, Madrid, núm. 295, 2015, págs 73-78.

²⁷⁵ Prieto Martín, A., Díaz Martín, D., Monserrat Sanz, J. y Reyes Martín, E., “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación...”, *ReVisión*, vol. 7, núm. 2, 2014, págs. 27-43.

Una de las múltiples ventajas del debate como método de aprendizaje es que promueve el desarrollo de una amplia gama de habilidades cognitivas y sociales. A través de los foros, los estudiantes tendrán el cometido de investigar y recopilar información relevante, analizarla bajo un pensamiento crítico y construir argumentos sólidos con el fin de respaldar sus posturas. De igual forma, por otro lado, deberán ser capaces de respetar diferentes puntos de vista y aprender a rebatir las ideas de los demás de manera constructiva.

No obstante, el éxito del debate a través de los foros estará muy supeditado a la planificación docente, los incentivos y la motivación que se trasmita al alumnado. Además, el/la docente en su rol de moderador/a tendrá la misión de establecer las reglas y los objetivos de las interacciones, deberá guiar los discursos, fomentar una participación equitativa y otorgar una retroalimentación provechosa.

La estrategia de debate adquiere especial relevancia en el contexto universitario, donde la institución educativa va más allá de la mera transmisión de conocimientos, buscando formar a los alumnos. El debate se posiciona como una herramienta que no solo implica adquirir nuevas destrezas y conocimientos, sino que también estimula la reflexión crítica sobre los mismos. De manera específica, el debate como herramienta de aprendizaje resulta útil e interesante para el alumno al adquirir y desarrollar dos competencias fundamentales: el desarrollo de habilidades de argumentación y retórica, fomentando la capacidad investigadora, y la promoción de la improvisación, la imaginación y la toma de iniciativa, aspectos esenciales para crear y pensar en el entorno universitario.

III. PROPUESTA Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD EN BASE A LOS RESULTADOS ESPERADOS²⁷⁶

A través de la metodología del debate, se busca proporcionar a los estudiantes participantes un conjunto integral de habilidades vitales para los futuros profesionales en el campo de las ciencias jurídicas. Al enfrentarse a casos jurídicos específicos durante los debates, los estudiantes deberán estar profundamente familiarizados con la legislación

²⁷⁶ Castro Medina, R. “El debate como método de aprendizaje a través de las plataformas digitales” en Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M^a. M., Molero Jurado, M^a. M, Gázquez Linares, J.J, Pérez Fuentes M^a. C. (Coords.) Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior, 2023, págs 69-78.

relevante, la jurisprudencia actualizada y las opiniones doctrinales más recientes. Este conocimiento detallado y contextualizado no solo les permitirá resolver los casos presentados durante el debate, sino también fundamentar sus respuestas de manera jurídica sólida y argumentativa (investigación sistematizada y de *lege data*).

Además, la metodología docente propuesta va más allá al desafiar a los estudiantes a no solo analizar y entender los problemas presentados, sino también proponer soluciones fundamentadas basadas en su análisis detenido de la cuestión planteada (investigación de *lege ferenda*). Este enfoque implica una profunda exploración del tema y fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y analítico entre los estudiantes, preparándolos para enfrentar desafíos legales complejos en su futuro profesional.

Con la implementación de la metodología del debate se prevé generar resultados educativos altamente significativos. Se aguarda que los estudiantes no solo alcancen una comprensión profunda de los temas debatidos, sino que también cultiven habilidades críticas y comunicativas sustanciales. Este enriquecimiento se traducirá en una mejora notable de su capacidad para analizar información, evaluar argumentos y formar juicios fundamentados. Además, se anticipa un desarrollo considerable en las habilidades de comunicación oral y escrita, incluyendo la capacidad para expresar ideas de manera clara y persuasiva.

De igual forma, la colaboración en equipo enriquecerá la capacidad de los estudiantes para trabajar colaborativamente y de forma efectiva con sus pares, mientras se prevé un aumento palpable en el interés y la participación activa de los estudiantes en el proceso educativo. Este incremento en la participación no solo fomentará un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo, sino que también se espera que desarrolle la empatía hacia opiniones divergentes, cultivando así un ambiente de respeto mutuo y comprensión.

Además, se anticipa que los estudiantes adquieran habilidades prácticas y experiencia en la presentación y defensa de argumentos, habilidades invaluable para su participación futura en debates tanto académicos como profesionales. En resumen, la implementación de esta metodología no solo enriquecerá el proceso educativo, sino que también equipará a los estudiantes con las habilidades y la confianza esenciales para abordar los desafíos complejos del mundo contemporáneo.

IV. CONCLUSIONES

La incorporación de juegos y debates a la educación jurídica proporciona un enfoque innovador y eficaz del aprendizaje. Estos métodos no sólo aumentan la motivación y el interés de los estudiantes sino que también promueven el aprendizaje activo y la colaboración. Y, es que, través de actividades divertidas y debates estructurados, los estudiantes desarrollan habilidades importantes como el razonamiento, el análisis jurídico y la toma de decisiones.

Sin duda, la gamificación convierte el aprendizaje tradicional en una experiencia interactiva y dinámica, haciendo que los conceptos complejos sean más fáciles de entender y promoviendo la retención del conocimiento a largo plazo. Al mismo tiempo, el debate ayuda a los estudiantes a aplicar los conocimientos adquiridos en contextos de la vida real, manejar situaciones cotidianas y desarrollar habilidades de comunicación y persuasión. Además, estos métodos fomentan el trabajo en equipo y la colaboración, que son esenciales en la industria legal. La sana competencia y el intercambio de ideas en los debates enriquecen el proceso de aprendizaje, promoviendo el pensamiento crítico y la reflexión profunda sobre los temas discutidos.

Finalmente, la combinación de gamificación y debate en la educación jurídica no sólo hace que el aprendizaje sea más interesante y accesible, sino que también prepara integralmente a los estudiantes para los desafíos de los entornos profesionales. Estas estrategias educativas innovadoras contribuyen significativamente al desarrollo de competencias clave, brindando una formación sólida y práctica que satisface las necesidades del mundo laboral moderno en constante transformación.

V. BIBLIOGRAFÍA

Blanco García, A.I., Borges Blázquez, R., De Luis García, E. y Simó Soler, E., “Gamificación y derecho procesal”. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, núm.9, vol. 2, 2020.

Buffa, F.A., Mackenzie, M.J., Dimarco, D.M., D’Onofrio, M^a. V., “El uso de la gamificación como herramienta pedagógica en la enseñanza universitaria por competencias”, *EIEI ACOFI*, 2019. Disponible en el siguiente enlace web: <https://acofipapers.org/index.php/eiei/article/view/93>

Calatayud Estrada, M^a.L., “Gamificación en el entorno universitario: ejemplos prácticos” en AA.VV *Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el Ámbito de las TIC y las TAC*, 2018.

Castellano Villar, F., *Psicología cognitiva y procesamiento de la información. Psicología Evolutiva y Psicología de la Educación*, 2003. Disponible en <https://www.ub.edu/portal/web/dp-codesped>

Castro Medina, R., “El debate como método de aprendizaje a través de las plataformas digitales” en Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M^a. M., Molero Jurado, M^a. M, Gázquez Linares, J.J, Pérez Fuentes M^a. C. (Coords.) *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nueva tendencias para el cambio en la enseñanza superior*, 2023.

García Arroyo, C., “Entre el debate jurídico y la gamificación. Aprender Jugando a valorar las instituciones de control penal” En *Ciclos de mejora en el aula. Curso 2022-23*. Instituto de Ciencias de la Educación, 2023.

Herberth Alexander, O., “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario” *Realidad y Reflexión*, Año. 16, núm. 44, 2016.

Herrera-Sánchez, S., Espinosa Carrasco, M. E., Saucedo Fernández, M. y Díaz Perera, J.J., “Solución de problemas como proceso de aprendizaje”, *Revista Redipe*, vol. 7, núm. 4, 2018.

Joaqui Robles, D. y Ortiz Granja, M.D., “Construyendo significados a través del juego en la educación universitaria”, *Revolución Educativa en la Nueva Era*, vol.1, 2022.

Kapágs., K., *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*, Pfeiffer essential resources for training and HR professionals, 2012.

Lozada Ávila, C., y Betancur Gómez, S. B., “La gamificación en la Educación Superior: una revisión sistemática”. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, vol.16, núm. 31, 2017.

Montero M. y Monge M., “El juego en los niños: enfoque teórico.” *Revista Educación*, vol. 25, núm.2, 2001.

Muñoz Martínez, Y., Gárate-Vergara, F. y Marambio- Carrasco, C., “Training and support for inclusive practices: Transformation from cooperation in teaching and learning.” *Sustainability*, vol.13, núm. 5, 2021.

Ortiz Colón, A. M., Jordán, J., & Agredal, M., “Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión.” *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, vol. 44, núm. 1, 2018.

Polanco Hernández, A., “La motivación en los estudiantes universitarios”, *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 5, núm. 2, 2005.

Prieto Martin, A., Díaz Martin, D., Monserrat Sanz, J. y Reyes Martín, E., “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario”, *ReVisión*, vol. 7, núm. 2, 2014.

Sanvisens Marfull, A., “Métodos educativos”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 118, 1972.

Serrano J. y Pons R., “El constructivismo hoy. Enfoques constructivistas en educación.” *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm.1, 1999.

Valderrama, B., “Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar” en AA.VV *Capital Humano*, Madrid, núm. 295, 2015.

Capítulo 9

La gamificación como método de enseñanza en los grados universitarios de rama jurídica

JOSÉ IVÁN PÉREZ LÓPEZ

*Becario de investigación del departamento de
Derecho del Trabajo y de la
Seguridad Social en la universidad de Málaga²⁷⁷*

I. INTRODUCCIÓN

El sistema educativo estatal ha ido experimentado diferentes cambios con el objetivo de adaptarse a las nuevas demandas que requerían los estudiantes a fin de conseguir su inserción el mercado laboral de su tiempo. Dicha transformación se encuentra reflejada en la promulgación de las diferentes normativas a lo largo de la vigencia de la Constitución española de 1978, consecuencia directa del mandato imperativo consagrado en su art. 27, V. gr.: la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE); Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE); Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y Ley Orgánica de 3/2020, de 29 de diciembre (modificando la citada Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que es la que rige en la actualidad)²⁷⁸. Todo ello en sinergia con las disposiciones supranacionales²⁷⁹, que ya están empujando a los Estados miembros a avanzar e innovar en los métodos educativos, tal y como dispone el Espacio Económico Europeo.

²⁷⁷ Este artículo ha sido redactado en condición de becario de investigación gracias a la Ayuda A1 de Iniciación a la Investigación del plan propio de la Universidad de Málaga.

²⁷⁸ Dichas normativas estatales pretenden dar un panorama general de carácter legal respecto a las normativas más elementales que regulan la educación en España, sin perjuicio de otras también relevantes, V. gr.: Ley Orgánica 3/2022 de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional o la Ley Orgánica 2/2023 de 22 de marzo, del Sistema Universitario, así como cualesquiera normativas promulgadas en las distintas Comunidades Autónomas en virtud de su autonomía.

²⁷⁹ Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030). Respecto al tema que nos ocupa, dicha Recomendación dispone que la educación y la formación desempeñan un papel fundamental a la hora de configurar el futuro de Europa, en un momento en el que es imperativo que su sociedad y su economía sean más cohesionadas, inclusivas, digitales, sostenibles, ecológicas y resilientes, y que los ciudadanos encuentren su realización y bienestar personales, estén preparados para adaptarse y actuar en un mercado laboral cambiante y participen en una ciudadanía activa y responsable.

Esta evolución normativa constituye una prueba irrefutable del carácter mutable, dinámico y evolutivo de la educación. Sin embargo, la disrupción tecnológica, el auge de las aplicaciones informáticas, tablets, smartphones y, en definitiva, la imposición de las relaciones virtuales e interacciones telemáticas, está dejando atrás un modelo educativo que no logra adaptarse a dicho contexto, provocando la falta de efectividad de los modelos tradicionales de enseñanza actuales²⁸⁰. La pandemia de Covid-19 también sirvió de acicate para agravar esta crisis de la educación tradicional debido al confinamiento, ya que se tuvo que acudir de urgencia a estos dispositivos, y muchos docentes tuvieron que afrontar el reto de usar esta nueva forma de impartición educativa. Por tanto, este carácter cambiante de la educación encuentra una dificultad cualificada de adaptación a la realidad actual. Según diversos estudios, la enseñanza por métodos tradicionales cada vez es más residual, siendo ésta sustituida por tecnologías de la Información y Comunicación²⁸¹ (TIC), las cuales estimulan y motivan al estudiante, potenciando su afán de superación a diferencia de los métodos clásicos. Emergen por tanto nuevas necesidades formativas de innovación respecto de la enseñanza y aprendizaje para capacitar a todos con las competencias esenciales del siglo XXI, junto con una nueva reformulación normativa para un sistema educativo eficaz.

II. LA DISRUPCIÓN TECNOLÓGICA Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

Podría decirse que el auge de las nuevas tecnologías ha trascendido en diferentes dimensiones sociales incluidas la educación, debido fundamentalmente a su gran potencial, no sólo para hacer más accesible la educación, sino también para exprimir al máximo la capacidad del estudiante, por medio de métodos más estimulantes y motivadores²⁸². El impacto del COVID-19, supuso un acelerón en la implementación de estas nuevas tecnologías junto con la impartición de clases telemáticas. El abanico de

²⁸⁰ Parente, D., “Gamificación en la Educación”, en AA.VV. (Contreras Ruth, S., Eguia, J. L.), *Gamificación en aulas universitarias*, Institut de la Comunicació (InCom-UAB), Barcelona, 2016, pág. 10.

²⁸¹ Según datos de la Subdirección de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional, (datos y cifras curso escolar 2023/2024), más del 75% de los estudiantes, en cualquiera de sus diferentes etapas, utiliza tecnologías de la Información y la Comunicación dentro de sus aulas. Datos disponibles en: datos-y-cifras-2023-2024-espanol.pdf (educacionyfp.gob.es)

²⁸² Hermosa Del Vasto, P. M., “Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales”, *Revista Científica Gen. José María Córdova*, núm. 13, Bogotá Colombia, 2016, pág. 123.

posibilidades que abrieron las tecnologías durante la época del confinamiento en España dio lugar a una autonomía sin precedentes, generando efectos muy positivos en la motivación del estudiante²⁸³. Dicha autonomía pivota principalmente sobre dos ejes: el número de horas que pasan conectados a internet²⁸⁴ y, en consecuencia, el gran desenvolvimiento en la utilización de estas tecnologías (sobre todo en nativos digitales). A diferencia de los medios tradicionales (libretas, cuadernos, libros, manuales), los instrumentos, medios, formatos digitales y materiales tecnológicos con los que estudian son los mismos con los que se divierten, mimetizándose, contribuyendo positivamente a su motivación y aumentando el compromiso con su propia educación²⁸⁵. Ello contribuye a acercar dos dimensiones que, desde siempre han estado separadas: la lúdica y la educativa.

1. Retención de información vs adquisición de competencias

El sistema educativo actual parte de un modelo devenido obsoleto. Dicho modelo se erige en los pilares de la retención y memorización de contenidos. Esta histórica estrategia cognitiva pretendía dar respuesta al mantenimiento y preservación de la información intergeneracional. A lo largo de los siglos, la dificultad de almacenar y conservar la información científica, intelectual o doctrinal, propició un sistema pedagógico basado en la memorización del conocimiento. Sin embargo, en un mundo globalizado e interconectado, donde la accesibilidad y conservación de la información alcanza su punto más álgido, esta estrategia memorística ha perdido su razón de ser.

El alumno ya no requiere retener cantidades ingentes de información sino ser estimulado para actuar por sí mismo²⁸⁶. Dicho modelo educativo no se adapta a las necesidades actuales, pues, en primer lugar, implica para el estudiante un comportamiento

²⁸³ Según datos del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (informe PISA 2022, pág. 210), más del 56% del alumnado declaró haber disfrutado aprendiendo por su cuenta, tenía motivación por aprender y poseía la preparación adecuada para aprender por su cuenta. Datos disponibles en: [PISA 2022. Programa para la Evaluación Internacional.pdf](#)

²⁸⁴ Ballesteros, J.C., Picazo, L., “Las TIC y su influencia en la socialización de adolescentes”, *Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud*, Madrid, 2016, pág. 16. Según este estudio, casi un 90% de los adolescentes españoles tiene un smartphone, un 89% dispone de teléfono móvil, un 76% ordenador y un 69% tiene Tablet.

²⁸⁵ Nivel Cornejo, M. A., Otero Agreda, O. E. y Morales Caguana, E. F., “Gamificación en la educación superior”, *Revista Publicando*, Ecuador, 2021, pág. 166.

²⁸⁶ Pérez Gallardo, E., Gértrudix Barrio, F., “Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020”, *Contextos educativos: revista de educación*, Castilla la Mancha, 2021, pág. 220.

programático consistente en plasmar lo retenido en su cabeza. Los exámenes y pruebas de conocimiento de este tipo quedan reducidos al transporte de información de un sitio a otro. Este sistema carente de aplicabilidad, funcionalidad y utilidad actual, desmotiva al estudiante, le desinteresa de aprender, y contribuye negativamente al abandono y fracaso escolar²⁸⁷. Para algunos autores, el aburrimiento es generado por la ausencia de motivación, la cual contribuye negativamente en el rendimiento del estudiante²⁸⁸. En síntesis destacamos los principales factores que inciden negativamente en la formación del estudiante actual:

- Falta de aplicabilidad, utilidad y adaptación al mercado laboral del siglo XXI.
- Prevalencia de competencias tradicionales frente a competencias digitales.
- Ausencia de adquisición de capacidades de organización, planificación y autoevaluación con iniciativa y autonomía.
- Limitación de competencias basadas en la memorización y retención.
- Reducción del alumno a un receptor pasivo de contenido.
- Ausencia de diversidad, innovación y desarrollo.
- Modelo rígido, monótono y estático respecto a los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado.
- Escepticismo en la implementación de nuevas tecnologías, reacia en reconocer la crisis de dicho modelo de acuerdo con los parámetros de evaluación actuales.

La cultura digital, como elemento troncal transformador de la impartición pedagógica y didáctica constituye el nuevo pilar de la globalización. La información rebosa por todas partes, por lo que no existe una necesidad intrínseca de reducir el aprendizaje a la retención de información sin más. La actual demanda de competencias de uso, manejo de las tecnologías y, en definitiva, una aptitud digital frente al nuevo paradigma laboral, determina la necesidad de un cambio radical en las aulas. La motivación del estudiante es

²⁸⁷ La encuesta de Población Activa del Ministerio de Educación y Formación Profesional de 2023, revela que el abandono educativo temprano se sitúa en el 13,6% de personas de 18 a 24 años que no había completado la segunda etapa de Educación Secundaria (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y no seguía ningún tipo de formación. Datos disponibles en: [El abandono temprano de la educación y la formación en España se sitúa en el 13,6%, tres décimas menos que en 2022 | Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes \(educacionyfp.gob.es\)](https://www.educacionyfp.gob.es/estadisticas/abandono-temprano)

²⁸⁸ Torales, J., Barrios, I., “El aburrimiento en estudiantes universitarios”, *FEM: Revista de la Fundación Education Médica*, Barcelona, 2017, pág. 207.

el nuevo fundamento y finalidad de la educación y es en este punto donde debemos innovar con otros métodos alternativos que faciliten la autonomía del estudiante, potencien el uso de las TIC y generen estudiantes autosuficientes, interactivos, creativos y resolutivos. Al hilo de lo anterior, la cruda realidad de la educación, según la UNESCO²⁸⁹, revela un diagnóstico negativo frente a los desafíos actuales, la revolución digital y las desigualdades existentes. En dicho estudio se reclama un nuevo contrato social que garantice el derecho a la educación en todos los contextos. En el mismo sentido, se ha pronunciado La Declaración de la Juventud Sobre la Transformación de la Educación, cuyas peticiones siete, nueve, diez, diecisiete y veinte, reclaman a los responsables de la toma de decisiones a invertir estratégicamente en competencias, políticas y estrategias verdes y digitales para mejorar la educación; fomenten una educación que estimule el pensamiento crítico, la imaginación, la comunicación, la innovación y las habilidades socioemocionales e interpersonales, e inviertan en la lucha eficaz contra la desinformación. También pretende promover políticas que inviertan en infraestructuras digitales dentro de la educación y el acceso asequible, digno, seguro y estable para la conectividad digital de todos, con el fin de facilitar el aprendizaje y superar la brecha digital²⁹⁰

Es en este punto donde la gamificación constituye una estrategia clave a través de la cual,

Los alumnos, mediante el juego, fomentan su participación, la permanencia en la motivación y la generación de habilidades orientadas a la competencia, en términos de aprendizaje individual y colaborativo²⁹¹. Estos objetivos presentan dificultades bajo el método educativo clásico basado exclusivamente en un imperativo legal a los profesores de medir las competencias de los alumnos exclusivamente a través de criterios objetivos²⁹². En conclusión, la motivación del estudiante es el principal protagonista en la enseñanza, como elemento integrador del aula universitaria²⁹³. La gamificación

²⁸⁹ Informe “Los futuros de la educación” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), de noviembre de 2021, documento disponible en: [Reimagining our futures together: a new social contract for education - UNESCO Biblioteca Digital](#)

²⁹⁰ Declaración de la Juventud, Cumbre sobre la Transformación de la Educación, Naciones Unidas. Documento disponible en: <https://www.un.org/en/transforming-education-summit/youth-declaration>

²⁹¹ Pineda, D. F. P., Limas-Suárez, S. J. y Cifuentes Medina, J. E., “La gamificación como estrategia de aprendizaje en la educación superior”, *Educación y Educadores*, Colombia, 2023, pág. 4

²⁹² Peñalva, S., Aguaded, I., Torres Toukoudidis, A., “La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa”, *Revista Mediterránea de Comunicación*, España, 2019, pág. 250.

²⁹³ Peñalva, S., Aguaded, I., Torres Toukoudidis, A., “La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa”, *Revista Mediterránea de Comunicación*, España, 2019, pág. 249.

empieza a abrirse paso en diferentes universidades como método alternativo de enseñanza docente, aunque su porcentaje de uso sigue siendo mínimo, destacan las Universidades de Sevilla, Granada, Madrid y Málaga.

III. PANORAMA ACTUAL DEL ESTUDIANTE DE CIENCIAS JURÍDICAS

De conformidad con un estudio²⁹⁴, el 46,9% de los estudiantes de nuevo ingreso eligen la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, casi la mitad de los estudiantes que se integran en el Sistema Educativo Universitario Español.

Una vez decantados por esta rama, el escenario de partida de la gran mayoría de estudiantes universitarios de cualquiera de los grados elegidos (Administración de Empresas, Derecho, Criminología, Estudios Sociales etc.), comienza, bajo el contexto de memorizar y repetir un sistema de reglas, teorías, definiciones generales, clasificaciones o discusiones sobre la naturaleza jurídica de determinadas instituciones²⁹⁵.

Existe, por tanto, un presupuesto objetivo fundamentado en la necesidad prioritaria de utilización de métodos digitales en la enseñanza de dichas carreras. Las razones son, en primer lugar, el gran número de estudiantes cuya educación se encontraría comprometida y, en segundo, la erosión a la que se expone el sistema educativo para afrontar la formación de estudiantes universitarios en ciencias jurídicas mediante herramientas obsoletas. Si las técnicas de retención, repetición y memorización no funcionan en general, más vulnerable devendrá la formación en aquellas carreras donde predomina su utilización. Según los datos del Ministerio de Universidades, la tasa de abandono del Sistema Universitario Español²⁹⁶ (en adelante SUE), en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas fue del 22% en el curso 2021/2022. Más de una quinta parte de los estudiantes que se matricularon en carreras como Administración y Dirección de Empresas, Ciencia Política, Criminología, Derecho, Economía o Trabajo Social, no continuaron sus estudios al año siguiente. Dentro de este porcentaje, casi el 12% optó por cambiar de carrera.

²⁹⁴ Estadísticas de Estudiantes Universitarios, Sistema Integrado de Información Universitaria, Ministerio de Universidades, Gobierno de España, documento disponible en: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/06/Principales-resultados_EEU_2022-23.pdf](https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/06/Principales-resultados_EEU_2022-23.pdf)

²⁹⁵ Arlettaz, F., “¿Es posible una aproximación no formalista en la enseñanza del derecho?”, *X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, 2021, pág. 13.

²⁹⁶ Ministerio de Universidades, Datos y cifras del Sistema Universitario español, publicación 2021-2022, págs. 43 y ss.

Frente a este panorama, la gamificación se postula como una válida estrategia pedagógica frente al contexto descrito, consistente en aplicar elementos y dinámicas propias de los juegos en las aulas, con el fin de aumentar la motivación, el compromiso y el rendimiento académico. Mencionada la alta tasa de abandono expuesta en el párrafo anterior, la gamificación podría constituir un recurso de utilidad a fin de mejorar la experiencia de aprendizaje reduciendo el número de estudiantes que dejan sus estudios. La gamificación incrementa el nivel de satisfacción y disfrute de sus estudiantes, generador de un ambiente de clase más positivo, divertido y motivador. La motivación del estudiante, se basa, en este contexto, en el resultado de obtención de una respuesta como consecuencia de una actividad entusiasta realizada por el alumno²⁹⁷.

1. El mantra del estudiante de derecho

Siempre se ha dicho que “el Derecho se aprende estudiando”. La formación del estudiante de Derecho ha estado rodeada de estereotipos tan ciertos como justificados, y que resumen, a fin de cuentas, una idea que preconfigura la aptitud y el método de estudio del futuro jurista.

Dando por superadas otras variables generales, no es menos cierto que existen elementos comunes que suelen conformar este mantra. Uno de ellos es la memorización. Del estudiante de Derecho se exige la capacidad de memorizar gran cantidad de artículos, normas, principios, doctrinas, jurisprudencia y conceptos jurídicos que, como señalan algunos autores, enfatiza y reduce la enseñanza jurídica a la enseñanza de textos jurídicos, y prioriza el desarrollo de habilidades cognitivas instrumentales simples²⁹⁸, es decir, la atención del alumno se centraliza exclusivamente en la memorización²⁹⁹. Este mantra de la memorización no escapa si quiera de la realidad práctica, pues, a veces los juzgados y tribunales, en algunos procedimientos, exigen al abogado citar el artículo concreto en que basa su alegato, haciendo depender el éxito o el fracaso del caso, la memorización de un

²⁹⁷ Alonso García, S., Martínez Domingo, J. A., Berral Ortiz, B., y De la Cruz Campos, J. C., “Gamificación en Educación Superior. Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años”, *Revista científica de Educación y Comunicación*, 2021, pág 4.

²⁹⁸ Arlettaz, F., “¿Es posible una aproximación no formalista en la enseñanza del derecho?”, *X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho*, 13, Buenos Aires, 2021, pág. 56.

²⁹⁹ Maldonado Manzano, R. L., España Herreria, M. E., Cruz Piza, I. A., Vinueza Ochoa, N. V., “La gamificación de la educación jurídica”, *Revista Conrado*, España, 2022, pág. 199.

artículo³⁰⁰. Esta idiosincrasia pedagógica propia de la formación de los estudiantes de Derecho los convierte además en positivistas jurídicos. Ello provoca una falta de espíritu crítico, al haberse conformado con aprender de memoria lo que dice la ley, sin interpretarla, compararla y evaluarla, más allá de lo que convenga a su cliente. Otro mantra recurrente consiste en la falta de preparación de búsqueda de textos legales en base de datos concretas (West-law, Tirant on line, Aranzadi o CENDOJ), pues muchos planes de estudio sumergen al alumno en manuales y códigos, desatendiendo la formación en competencias digitales y del uso de medios tecnológicos, impidiéndoles además mantenerse actualizado e informado de cualquier novedad legal, jurisprudencial o doctrinal. El estudiante de derecho debe mostrar flexibilidad y creatividad ante los desafíos que surgen de la dinámica social, económica y política, y no quedar atrapado en un método que, lejos de formarlo, lo restringe.

2. La inaplicabilidad efectiva de los conocimientos adquiridos a la realidad laboral.

La carencia de programas formativos específicos y adaptados a la realidad laboral aleja cada vez más la dimensión formativa de la dimensión práctica. No nos referimos a la ausencia de practicidad de asignaturas en cuanto a su existencia sino a su aplicabilidad real. Los programas académicos se centran en la teoría legal y descuidan la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos³⁰¹ de cara a su inclusión en el mercado laboral. A continuación, señalamos las consecuencias más relevantes que erosionan la calidad de la formación práctica del estudiante en ciencias jurídicas:

- La inaplicabilidad de la teoría adquirida a la realidad práctica. El estudiante se encuentra impedido de volcar sus conocimientos en la actividad laboral cotidiana, es decir, no puede aplicar los conceptos aprendidos en situaciones reales.
- La escasez de habilidades prácticas: La formación jurídica debe incluir un catálogo de prácticas en juzgados, asesorías jurídicas, redacción de documentos legales,

³⁰⁰ Existen jueces que exigen nombrar el artículo concreto en que basan la protesta o la excepción procesal alegada. Suele ocurrir en las audiencias previas de los procedimientos ordinarios civiles, donde la no alegación del artículo concreto que fundamenta su protesta constituye una preclusión de oportunidad procesal sin sentido que vulnera la pretensión del cliente y la tutela judicial efectiva.

³⁰¹ El art. 5 de la reciente Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, podría ilustrar las futuras reformas en la educación universitaria en este sentido, pues pretende reconocer un conjunto de actuaciones dirigidas a identificar las competencias profesionales del mercado laboral. Asegurar las ofertas de formación idóneas, posibilitar la adquisición de la correspondiente formación o, en su caso, el reconocimiento de las competencias profesionales (...).

negociación y resolución alternativa de conflictos. No obstante, ciertos programas académicos no ofrecen suficientes oportunidades para desarrollar estas habilidades, restringiendo el acceso a un porcentaje relevante de estudiantes, limitados por la falta de oferta.

- Falta de adaptación efectiva de la normativa legal universitaria. Actualmente, la Ley Universitaria enfoca la formación práctica del estudiante como una especie de compartimento estanco complementario a la formación universitaria³⁰².

IV. VENTAJAS DE GAMIFICAR ASIGNATURAS TEÓRICAS

El estudio acerca de la gamificación en la educación es prolijo. Muchos autores han evidenciado como la implementación de sistemas de juegos contribuyen positivamente en la formación de los estudiantes³⁰³. Podría decirse que los factores clave en la gamificación son cinco: motivación, compromiso, cohesión grupal, emociones y rendimiento académico³⁰⁴. No obstante, el núcleo esencial es la motivación, pues supone el elemento clave desencadenador del resto.

Respecto a la motivación y su relación con la gamificación, existe una relación causal diversión-aprendizaje. Durante ese proceso, el docente debe conducir las emociones experimentadas por los alumnos a fin de canalizarlas hacia la recompensa, que constituye en este caso facilitar el proceso de aprendizaje³⁰⁵. El ambiente lúdico promueve el interés y estimula al estudiante a interesarse en su aprendizaje. Nos referimos a integrar dinámicas participativas que resulten entretenidas, retroalimentando a los estudiantes de forma constante³⁰⁶. Por medio de los juegos, se organiza toda una estructura lúdica en la que conforme van consiguiendo objetivos acumulan metas, méritos, recompensas, alicientes y en definitiva, un progreso palpable que redunda en la realización y motivación del estudiante, empujándolo a continuar dicha dinámica y construyendo el hábito al

³⁰² Así lo reconoce el art. 9.5 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario, el cual dispone que las prácticas académicas externas en los estudios de Grado y Máster Universitario constituyen una actividad de naturaleza plenamente formativa cuya finalidad es la de complementar la formación académica.

³⁰³ Pérez Gallardo, E., Gértrudix Barrio, F., *Ventajas de la gamificación...* op. cit., pág. 208.

³⁰⁴ Pérez Gallardo, E., Gértrudix Barrio, F., *Ventajas de la gamificación...* op. cit., pág. 219.

³⁰⁵ Santana Cabello, R., García-Juan, L., “La gamificación en la educación superior. Tecnologías emergentes que motivan al estudio y aumentan el rendimiento”, AA.VV., *Las competencias y la sociedad del conocimiento*, Corporación CIMTED, Colombia, 2018, pág. 161

³⁰⁶ Oliva, H. A., “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”, *Realidad y Reflexión*, núm. 44, El Salvador, 2016, pág. 32.

aprendizaje³⁰⁷. En última instancia, estas recompensas mantienen su atención durante las clases teóricas, superando el lastre de la formación en grados universitarios donde predomina y persiste este método de formación educativa. La motivación, retroalimenta al estudiante mediante una dinámica constante de acción-recompensa, creando un hábito que ata al estudiante a seguir enganchado a dicha dinámica, generando una costumbre de estudio, aprendizaje y diversión, superando además esa concepción negativa tan recurrente que se tiene del estudio.

1. Herramientas disponibles

A continuación señalamos las herramientas de gamificación más usadas en las sesiones educativas:

- Ahaslides³⁰⁸. Se trata de una plataforma interactiva que brinda la capacidad de diseñar encuestas, cuestionarios, competencias y juegos especialmente pensados para el entorno educativo.
- Poll Everywhere³⁰⁹. es una herramienta digital que incentiva y permite la participación de los estudiantes durante la presentación de un tema o contenido de un curso.
- Socrative³¹⁰. Recurso digital que destaca por su funcionamiento intuitivo y su capacidad para personalizar las clases según el nivel de los estudiantes. Su principal meta es fomentar la participación de los alumnos en el aula y monitorear su progreso a través de pruebas tipo test, evaluaciones y otras actividades.
- Plickers³¹¹. Aplicación que utiliza la gamificación y la realidad aumentada para crear pruebas dinámicas. Los estudiantes responden utilizando tarjetas con códigos únicos, que luego el profesor escanea para evaluar las respuestas de manera eficiente.

Todas estas herramientas de gamificación expuestas comparten rasgos, características y funcionalidades fundamentales:

³⁰⁷ Mocis Valester, J. A., *gamificación: el último recurso de la actualización docente*, Freymundh, Bolivia, 2015, pág. 18.

³⁰⁸ Plataforma disponible en: <https://ahaslides.com/es/>

³⁰⁹ Herramienta disponible en: https://recursostic.ucv.cl/wordpress/index.php/essential_grid/poll-everywhere/

³¹⁰ Recurso disponible en: <https://www.socrative.com/>

³¹¹ Aplicación disponible en: <https://get.plickers.com/>

- **Interactividad:** Cada una de estas herramientas fomenta la participación mediante cuestionarios pregunta/respuesta en torno a una dinámica competitiva dentro de los grupos de clase.
- **Utilización de dispositivos:** Todas operan a través de dispositivos electrónicos como teléfonos móviles, tabletas o computadoras. **Retroalimentación instantánea:** Los resultados se presentan en tiempo real, lo que permite a los educadores evaluar el progreso y ajustar su enfoque conforme a las respuestas obtenidas.
- **Motivación y entretenimiento:** Estas herramientas convierten el aprendizaje en una experiencia más divertida, competitiva y motivadora. Los estudiantes se sienten más comprometidos e interesados en participar activamente en el proceso educativo.

De todo lo desarrollado a lo largo de este artículo se desprende objetivamente la alta potencialidad de estas plataformas de cara a la formación en las aulas universitarias. Los alumnos aprenden con los mismos dispositivos y herramientas digitales que juegan, mimetizando las dimensiones lúdica y educativa.

1.1 Kahoot!

Kahoot es una plataforma de gamificación más de las anteriormente descritas, por medio del cual, promueve la participación activa de los estudiantes de forma interactiva y simultánea. Posee cierta popularidad actualmente ya que es la más utilizada. Se asienta sobre tres elementos: aprendizaje, juego y nuevas tecnologías. Su principal ventaja resulta de la práctica inexistencia de soportes digitales para poder ser utilizada³¹², además de ser totalmente gratuita. También prevé el uso de plantillas físicas en caso de no disponer de dispositivos móviles o que de haberlos sean insuficientes. El tránsito desde la educación clásica a la “educación gamificada”, es un camino que deben andar los docentes, por lo que, es de obligado cumplimiento alguna preparación previa. La plataforma dispone de tres tipos de modalidades, a saber:

- **Quiz.** Constituye el típico cuestionario similar a las planillas físicas. Se formula una pregunta tipo test y el alumno elige desde su dispositivo la opción de considere correcta.

³¹² Navarro, G. M., “Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Madrid, 2017, pág. 14.

- **Discussion.** Va más allá de la anterior modalidad de respuesta preestablecida permitiendo crear debates o discusiones acerca de algún tema en concreto. El alumno desarrolla su pregunta por medio de su dispositivo y se almacena automáticamente.

- **Survey.** Sirve para crear encuestas específicas, sondeos etc. En este caso, kahoot no genera respuestas ni retroalimenta al alumno, simplemente almacena la información redactada por el alumno a fin de obtener datos que sea relevantes para el docente.

Kahoot también destaca por generar un clima de sana competitividad, reduce significativamente los estados de ansiedad derivados del “estrés universitario”, y estimula la creatividad y mejora la motivación³¹³.

Kahoot es fácil de usar, permite la creación de contenido personal junto con una retroalimentación instantánea, facilita al docente conocer al instante el rendimiento del estudiante tras cualquier cuestionario, examen, prueba etc. Sumerge a los estudiantes en el juego, llenando el aula de diversión y entretenimiento. Algunos datos reflejan de manera objetiva la gran eficacia y recibimiento de estas nuevas tecnologías educativas. Según un estudio realizado en la Universidad de Burgos³¹⁴, kahoot es una herramienta muy prometedora, capaz de generar resultados muy positivos en la educación y aprendizaje de los estudiantes:

	Media	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo	Desv. Est.
Divertimento	4,17	4,00	5	1	5	0,878
Utilidad_Autoevaluación	4,08	4,00	4	1	5	0,866
Utilidad_Afianzar	3,89	4,00	4	1	5	0,930
Utilidad_Preparación	3,45	4,00	4	1	5	1,122
Actitud	3,93	4,00	5	1	5	0,993
Asistencia	3,29	3,00	3	1	5	1,319

Los datos arrojan las siguientes conclusiones: la aplicación Kahoot genera un alto nivel de entretenimiento a los estudiantes. La opción más seleccionada refleja un nivel máximo

³¹³ Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Tecnologías educativas y de formación del profesorado, “kahoot ¿evaluamos o jugamos?”. Documento disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://intef.es/wp-content/uploads/2019/10/Kahoot.pdf

³¹⁴ García Rodríguez I., Pérez Cornejo C., “el uso de kahoot como herramienta divertida de autoevaluación para estudiantes universitarios”, *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Universitat Politècnica de València, 2021, págs. 790 y ss.

de diversión con una media que supera los 4 puntos. Respondiendo a la primera pregunta de investigación, esta actividad genera entusiasmo en la mayoría de los estudiantes y también la encuentran divertida. Respecto a la segunda pregunta de investigación, al evaluar la percepción de utilidad de Kahoot por parte de los estudiantes, la mediana de las tres categorías (autoevaluación, refuerzo de conocimientos y preparación para la asignatura) se sitúa en 4. La segunda mejor categoría valorada es la utilidad de Kahoot como herramienta de autoevaluación (4.08), seguida por su utilidad para reforzar conocimientos (3.89) así como para preparar la asignatura de forma regular (3.45)³¹⁵. Contrastando este estudio con otros, se observan conclusiones similares³¹⁶ que, en definitiva, viene ahondando en todo lo que llevamos haciendo referencia en varios apartados de este artículo: la motivación como eje central, el aprendizaje interactivo y la mimetización de las esferas estudio/diversión.

Aprendizaje	S		O		N	
	n	%	n	%	n	%
La participación usando Kahoot! le ayudo al estudiante a comprender y retener los contenidos de la asignatura	76	78,4	21	21,6	0	0,0
Trabaja de manera colaborativa al compartir y argumentar las respuestas con sus compañeros de aula, para acertar en las respuestas	40	41,2	56	57,7	1	1,0
El uso de este tipo de gamificación debería extenderse a otras asignaturas	91	93,8	6	6,2	0	0,0
A: Siempre; O: Ocasionalmente; N: Nunca						

Casi el 80% de aquellos estudiantes encuestados opinaba positivamente sobre dicha herramienta así como de su gran utilidad. Es sorprendente que ningún encuestado haya expresado que Kahoot no les ayudó a comprender y retener los conocimientos impartidos. A mayor abundamiento, no sólo se muestran conformes a este tipo de herramientas si no que, incluso desearían extenderlas a otros ámbitos. Esto resulta interesante pues, sirve de

³¹⁵ Datos y conclusiones provenientes del estudio realizado por García Rodríguez I., Pérez Cornejo C., “el uso de kahoot como herramienta divertida de autoevaluación...op cit., págs. 790 y ss.

³¹⁶ Guevara Vizcaíno, C. F., Cordero Cordero, G. R., y Erázo Álvarez, C. A., “kahoot como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina”, *Digital Publisher CEIT*, volumen 7, 2022, pág. 336.

acicate para valorar seriamente su implementación en la rama de las ciencias jurídicas. La práctica totalidad de los estudiantes consigue comprender y aprehender por medio de dicha herramienta, lo que redundará en su desarrollo y comprensión de las materias impartidas. Esto es de vital importancia, pues el abanico de posibilidades de evaluación de kahoot giran entorno al conocimiento por argumentación³¹⁷, lógica y comprensión, no por memorización o retención sin más. Esta nueva metodología docente constituye una herramienta vanguardista que puede contribuir a frenar el fracaso escolar, el abandono de carreras universitarias y fortalecer la constante formación de las personas.

Acercar a las personas por medio de las nuevas tecnologías es posible. También crear un clima universitario de cooperación mutua y sana competitividad. La educación convencional está desfasándose entre la disrupción digital y aquellos que se resisten al cambio.

V. CONCLUSIONES

Tal y como describe la citada Resolución del Consejo, relativa al marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030), se pretende concienciar a los Estados miembros, de modo que sean capaces de convertir la educación y la formación de calidad en una realidad factible. Insta a los Estados miembros a la creación de un sistema educativo innovador e inclusivo, fomentando el desarrollo personal, social y cultural. Ya desde instancias supranacionales se hace hincapié en la innovación y en un aumento de la calidad educativa.

Tal y como se ha puesto de manifiesto a lo largo del texto, la gamificación como método de enseñanza en los grados universitarios de rama jurídica constituye una estrategia educativa innovadora y efectiva que beneficia tanto a estudiantes como profesores. Al integrar elementos lúdicos y dinámicos en el proceso de aprendizaje de áreas tradicionalmente consideradas complejas y abstractas, se logra potenciar la comprensión, la participación y el compromiso de los alumnos, generando así un ambiente de enseñanza motivador y estimulante.

³¹⁷ Álvarez-Rosa, C. V., Marcos, E. V., Navarro, M. N., Rodríguez, V. M. M., y de la Mata, I. C., “La competencia digital en la universidad con la aplicación Kahoot!”, *Innovative strategies for higher education in Spain*, Adaya Press, Países Bajos, 2018, pág. 102.

La Ley Orgánica 2/2023 del Sistema Universitario obliga a las Universidades estatales, en virtud del mandato constitucional del artículo 27 de la Constitución española, educar y formar a los estudiantes a través también de la promoción de la innovación a partir del conocimiento en el ámbito tecnológico, así como de la aplicación y actualización de conocimientos y métodos tecnológicos. Obligado cumplimiento de la efectividad de dicho mandato resulta de los artículos 1.1, 9.2, 10.1, 14 y 27 de la Constitución española, a fin de adaptar a los estudiantes a esta nueva realidad educativa y a los cambios del mercado laboral del futuro. Sobre este imperativo legal, surge accionar frente a los Poderes Públicos los mecanismos de realización efectiva que insten el cambio a estos nuevos horizontes, habida cuenta del estado en que se encuentra el sistema educativo actual. En definitiva, el método del sistema educativo actual imperante en España está inspirado en una serie de razones que no justifican su mantenimiento. No es necesario retener y memorizar información, pues la disrupción digital ha logrado una accesibilidad a ella sin precedentes. Ya disponemos del conocimiento, ahora centrémonos en las personas.

VI. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Alonso García, S., Martínez Domingo, J. A., Berral Ortiz, B., y De la Cruz Campos, J. C., “Gamificación en Educación Superior.”, Revisión de experiencias realizadas en España en los últimos años, *Revista científica de Educación y Comunicación*, nº23, 2021.

Arlettaz, F., “Es posible una aproximación no formalista en la enseñanza del derecho?” *X Jornadas sobre Enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, 2021.

García Rodríguez I., Pérez Cornejo C., “el uso de kahoot como herramienta divertida de autoevaluación para estudiantes universitarios”, *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, Universitat Politècnica de València, 2021.

Guevara Vizcaíno, C. F., Cordero Cordero, G. R., y Erázo Álvarez, C. A., “kahoot como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina”, *593 Digital Publisher CEIT*, número 4, 2022.

Hermosa Del Vasto, PÁG. M., “Influencia de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el proceso enseñanza-aprendizaje: una mejora de las competencias digitales”, *Revista Científica Gen. José María Córdova*, Bogotá Colombia, 2016.

Maldonado Manzano, R. L., España Herreria, M. E., Cruz Piza, I. A., Vinueza Ochoa, N. V. “La gamificación de la educación jurídica”, *Revista Conrado*, España, 2022.

Navarro, G. M., “Tecnologías y nuevas tendencias en educación: aprender jugando. El caso de Kahoot”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, Madrid, 2017.

Nivela-Cornejo, M. A., Otero- Agreda, O. E., & Morales-Caguana, E. F., “Gamificación en la educación superior”, *Revista Publicando*, Ecuador, 2021.

Oliva, H. A., “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”, *Realidad y Reflexión*, núm. 44, El Salvador, 2016.

Parente, D., *Gamificación en aulas universitarias*, Institut de la Comunicació (InCom-UAB), Barcelona, 2016.

Pérez Gallardo, E., Gértrudix Barrio, F., “Ventajas de la gamificación en el ámbito de la educación formal en España. Una revisión bibliográfica en el periodo de 2015-2020”, *Contextos educativos: revista de educación*, Castilla la Mancha, 2021.

Peñalva, S., Aguaded, I., Torres Toukoumidis, A., “La gamificación en la universidad española. Una perspectiva educomunicativa”, *Revista Mediterránea de Comunicación*, España, 2019.

Pineda, D. F. PÁG., Limas-Suárez, S. J. y Cifuentes Medina, J. E., “La gamificación como estrategia de aprendizaje en la educación superior”, *Educación y Educadores*, Colombia, 2023.

Santana Cabello, R., García-Juan, L., “La gamificación en la educación superior. Tecnologías emergentes que motivan al estudio y aumentan el rendimiento”, en AA.VV., *Las competencias y la sociedad del conocimiento*, Colombia, 2018.

Torales, J., Barrios, I., “El aburrimiento en estudiantes universitarios”, *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, Barcelona, 2017.

Título III

Gamificación en la enseñanza del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social

Capítulo 1

Aprendizaje colaborativo a través de la gamificación aplicada al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

FRANCISCO MIGUEL ORTIZ GONZÁLEZ-CONDE

*Profesor Permanente Laboral de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Murcia*

I. INTRODUCCIÓN

Como sucede en otras áreas de conocimiento, el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, no se caracteriza por un contenido de estudio hermético, más al contrario, la conexión entre normas y su continua reforma son condiciones indispensables para una correcta interpretación y aplicación, *ex. art. 4 Código Civil*. En efecto, la interrelación de los preceptos normativos permite realizar análisis de la norma mucho más eficaces, ya sea por yuxtaposición o por comparación.

En no pocas ocasiones, se constata por parte del alumnado, una visión utilitarista y fraccionaria de las materias del área. Desafortunadamente, expresiones como “se trata de otra asignatura”, “esa materia no entra para examen”, “esta materia es del curso pasado y no lo recuerdo”, son más habituales en el día a día del aula. En paralelo, la atomización de las relaciones sociales comporta una deficiente o insatisfactoria interacción entre el propio alumnado dentro del aula. Ante esa tesitura, se plantea el reto para el profesorado de superar su ratio de acción como burócrata, para convertirse en un agente dinamizador dentro del proceso de aprendizaje activo del alumnado.

El presente capítulo intenta formular una acción de innovación docente capaz de dar una solución a ambas situaciones. De un lado, se propone hacer uso de la gamificación para orientar el contenido de la asignatura hacia este tipo de metodologías de aprendizaje, con el fin de conseguir una interrelación de conceptos³¹⁸. De otro lado, el empleo del aprendizaje colaborativo como metodología que propicie las habilidades sociales de

³¹⁸ Zambrano Álava, A.P., Lucas Zambrano, M^a, A., Luque Alcívar, K.E. y Lucas Zambrano, A.T., “La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado”, *Dominio de las Ciencias*, vol. 6, núm. 3, 2020, pág. 352.

comunicación, capacidad de síntesis, análisis y reflexión, crítica constructiva, implicación³¹⁹.

En síntesis, la acción de innovación docente que se trae a colación plantea una dinámica de juego, desde un enfoque del trabajo autónomo y participativo del alumnado, que está llamado a ser el creador de contenidos al mismo tiempo que el usuario de estos.

II. FUNDAMENTOS DEL TRABAJO COLABORATIVO

El trabajo colaborativo se basa en la idea de reconocer la cooperación del grupo como entidad fundamental a valorar³²⁰, para que dicho trabajo en equipo propicie el desarrollo de diversas competencias, especialmente aquellas de carácter relacional³²¹. La colaboración con los otros es algo propio del quehacer diario del trabajador o trabajadora social, y como tal, aparece contemplado en la memoria de la titulación³²². Incluso, ya en el Libro Blanco de la titulación de Trabajo Social (2004) se destacaba la importancia de las competencias relativas a la intervención social dentro de los programas de estudio.

Sin duda alguna, la colaboración como interacción social se refleja íntimamente relacionada con el Código Deontológico del Trabajo Social. Entre los principios generales de la profesión, el principio 16 se refiere a la “*colaboración profesional*”, caracterizando la colaboración como una manera activa, constructiva y solidaria en relación con los/las otros/as profesionales que participan en la intervención profesional con la persona usuaria.

Más en detalle, el art. 14 del Código Deontológico señala que los/las profesionales del trabajo social trabajan “*en estrecha colaboración con la persona usuaria*”, motivan su participación y prestan el debido respeto a sus intereses y a los de las demás personas involucradas. Además el art. 30 indica que las relaciones entre los/las profesionales del trabajo social deben regirse por los principios de profesionalidad, “*coordinación,*

³¹⁹ AA.VV., “Adquisición de habilidades sociales a través de aprendizaje grupal: ¿nuevas metodologías o metodología tradicional?”, en Herrero Martín, R. y García Martín, A., *Equipos docentes: experiencias y resultados (2013-1024)*, Universidad Politécnica de Cartagena, Cartagena, 2014, pág. 167.

³²⁰ Bini, S., “Sobre las herramientas de trabajo colaborativo en la docencia del derecho del trabajo”, en Angles Juanpere, B., y Rovira Ferrer, I.: *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2022, pág. 204

³²¹ Barraycoa, J. y Lasaga, O., “La competencia de trabajo en equipo: más allá de corta y pega”. *Vivat Academia*, núm. 111, 2010, pág. 1-5

³²² Entre las competencias asumidas por los títulos de la Universidad de Murcia, se encuentra la “6-T: Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional”

colaboración” y respeto recíproco, evitando la competencia desleal. También, el art. 49 sobre secreto profesional, les indica que, el/la profesional del trabajo social “*solicitará discreción a los/las colaboradores/as*”, personal administrativo, estudiantes, voluntarios/as o de cualquier otro tipo, que por razón de su profesión manejen información confidencial, haciéndoles saber la obligación de guardar silencio sobre la misma, sin perjuicio de firmar cláusulas de obligación de secreto conforme a la normativa de protección de datos.

De manera conexa, las competencias de la titulación han sido configuradas para que, a través de las sesiones prácticas se puedan realizar prácticas preprofesionales. Entre las competencias de la titulación vinculadas a la colaboración, se destacan:

- Analizar situaciones-problema, planificar, desarrollar, ejecutar, revisar y evaluar la práctica del trabajo social con personas, familias, grupos, organizaciones, y comunidades y con otros profesionales.
- Apoyar a las personas para que sean capaces de manifestar sus necesidades, puntos de vista y circunstancias.
- Actuar preventivamente y en la resolución de las situaciones de riesgo para la ciudadanía, para sí mismo/a y para los colegas de profesión.
- Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos interdisciplinarios y “multiorganizacionales” con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.
- Responder a situaciones de crisis valorando la urgencia de las situaciones, planificando y desarrollando acciones para hacer frente a las mismas y revisando sus resultados.
- Interactuar e intervenir con personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades para conseguir cambios, para promocionar el desarrollo de los mismos y para mejorar sus condiciones de vida por medio de la utilización de los métodos y modelos de trabajo social, haciendo un seguimiento con regularidad de los cambios que se producen al objeto de preparar la finalización de la intervención.

- Trabajar con los comportamientos que representan un riesgo para el sistema cliente identificando y evaluando las situaciones y circunstancias que configuran dicho comportamiento y elaborando estrategias de modificación de los mismos.
- Utilizar la mediación como estrategia de intervención destinada a la resolución alternativa y complementaria de conflictos en diversos ámbitos, tales como el familiar, escolar, comunitario e intercultural.
- Defender a las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades y actuar en su nombre si la situación lo requiere.
- Preparar y participar en las reuniones de toma de decisiones al objeto de defender mejor los intereses de las personas, familias, grupos, organizaciones y comunidades.

En esencia, con todo ello se quiere decir que, para existir realmente trabajo colaborativo, no basta la mera presencia de un grupo de personas, sino que, se requiere de ciertas habilidades, así como, el mero uso de la tecnología no convierte a una práctica docente en una experiencia innovación³²³.

De modo que, para que exista trabajo colaborativo en equipo deben establecerse estímulos a abordar por el grupo, de los cuales, emergerán aprendizajes interpersonales. Para ello, es necesario que los retos a afrontar despierten la responsabilidad individual y para con el grupo y desemboque en una evaluación grupal. Todo ello, dentro de un canal bidireccional de comunicación³²⁴.

En efecto, el aprendizaje, en general, está presente en aquellas situaciones en las que exista un estímulo cognitivo que implique mecanismos de aprendizaje, como el razonamiento deductivo o el razonamiento inductivo. Del mismo modo, el aprendizaje colaborativo estará presente cuando se requiera de la argumentación, la

³²³ AA.VV., “Estrategias de aprendizaje colaborativo en Trabajo Social”, en Tortosa Ybáñez, M.T., Álvarez Teruel, J.D., y Pellín Buades, N. (coord.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*, Universidad de Alicante, Alicante, 2015, pág. 2272.

³²⁴ Fernández Martínez S., “El aprendizaje colaborativo en el ámbito de las ciencias jurídicas: especial referencia a las técnicas de resolución de problemas”, en Gutiérrez Bengoechea, M., *Una propuesta de acción docente en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*, Laborum, Murcia, pág. 181.

contraargumentación, la síntesis, etc., mecanismos de aprendizaje propios del trabajo colaborativo³²⁵.

Las ventajas del aprendizaje colaborativo han sido constatadas para el alumnado universitario como mejoras de atención frente a las técnicas de aprendizaje tradicionales en las que, por lo general, sólo pueden intervenir unos pocos alumnos³²⁶. Igualmente, para el alumnado en materia jurídico-laboral se ha destacado como fortalezas, la mayor implicación y autonomía del alumnado y la apertura de un nuevo rol para el profesorado como creador de entornos de aprendizaje estimulantes³²⁷.

Por el contrario, se ha señalado como crítica, las reticencias de parte del estudiantado a colaborar, ya sea por motivos de diversa índole (hábito, falta de cohesión, problemas de comunicación, enemistades manifiestas, etc), así como la posible presencia de *free rider* o *efecto polizón*, o sea, la obtención de los beneficios de la integración en grupo, parasitando el trabajo de éstos, sin una mínima participación, actuando (o mejor dicho, no actuando ni siquiera) intencionadamente de mala fe a tales fines³²⁸. Algunas propuestas docentes sobre esta situación han sugerido como medidas para contrarrestar dichas prácticas³²⁹:

- Un sistema de evaluación formativa y compartida. La evaluación como un proceso de diálogo entre los participantes en el proceso.
- Un sistema de calificaciones híbrido, que compagine el rendimiento individual y el rendimiento grupal. En este sentido, resultaría ideal diseñar actividades de aprendizaje que requieran trabajo individual y trabajo grupal, para poder diferenciar con claridad ambos aspectos en el sistema de evaluación.
- Una diversidad de instrumentos de evaluación: de un lado, autoevaluación individual y grupal (para valorar el grado de implicación), de otro lado, evaluación compartida

³²⁵ Collazos, C., Guerrero, L, y Vergara, A., “Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor”, en AA. VV.: *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2019, pág. 2.

³²⁶ Barkley, E.F.; Cross P. y Major, C.H., *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*, Ediciones Morata, Madrid, 2007.

³²⁷ Alegre Bueno, M., Esteve Segarra, M^a. A., López Balaguer, M., y Taléns Visconti, E.E., “Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas”, *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 10, 2018, pág. 112.

³²⁸ Gutiérrez Del Moral, M.J., “El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas”, en AA.VV., *UNIVEST09: II Congrés Internacional "Claus per a la implicació de l'estudiant a la universitat*, 2009.

³²⁹ Jarauta Borrás, B., “El aprendizaje colaborativo en la Universidad”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 4, 2014, pág. 298.

por grupos de trabajo (para valorar el rendimiento del grupo, la satisfacción de los integrantes respecto al proceso y el resultado final obtenido).

III. FUNDAMENTOS DE LA GAMIFICACIÓN

En primer lugar, cabe hacer una mención a la materia Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Los contenidos que componen la materia, aun siendo prácticamente los mismos a los existentes previos a la puesta en marcha con el *Plan Bolonia*, han evolucionado no sólo en un sentido material con el transcurso del tiempo. En efecto, con la puesta en marcha del Espacio Europea de Educación Superior, en 1999, con la Declaración de Bolonia, la evaluación continua ha aumentado su relevancia³³⁰.

Así, tanto los cambios legislativos, como la incorporación de una nueva generación de profesorado, y la llegada a las aulas de alumnado nacido en los albores del nuevo siglo, han hecho evolucionar la forma de pensar y plantear los conflictos laborales, como igualmente han cambiado las capacidades e inteligencias del estudiantado, especialmente el cambio de vida por la irrupción tecnológica en las aulas³³¹.

En segundo lugar, cabe hacer otra mención respecto al alumnado participante. La experiencia de innovación docente que ahora se comparte, se ubica en 2º curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Murcia. El estudiantado de esta titulación se caracteriza por altas tasas de matrícula, lo cual redundará, en una asistencia numerosa al aula. Debe tomarse en consideración que para el curso 2023/2024, el horario de la asignatura está confeccionado de manera que la materia coincide con las últimas franjas horarias de la tarde de los jueves y viernes.

Este hecho comporta, la introducción ineludible de un componente motivacional como incentivo a la asistencia, ante un contenido tan extenso como es la LGSS y sus reglamentos de desarrollo. Aquí es donde se puede hacer uso de esta fortaleza de la gamificación: al implicar ésta una nueva información a través de una experiencia lúdica,

³³⁰ Castañeda-Vázquez, C., Espejo-Garcés, T., Zurita Ortega, F. y Fernández-Revelles, A., “La formación de los futuros docentes a través de la gamificación, tic y evaluación continua”, *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, vol. 8, núm. 2, 2019, pág. 55.

³³¹ Santana Bugés, A., “Teamwork como método de aprendizaje en Derecho en la época contemporánea (s. XX-XXI): legal challenge”, en Bastante Granell, V., *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2022, pág. 13.

se consigue alcanzar un aprendizaje óptimo, a la par que una mayor interacción con y entre el alumnado³³².

En tercer lugar, merece una mención detallada la gamificación. La finalidad perseguida por esta metodología, como cualquier otra, busca la aplicación de pensamientos y mecánicas para la adopción de ciertos comportamientos³³³. No obstante, también resulta cierto que respecto a la gamificación se ha señalado que no puede ser considerarse una técnica más en el proceso discentes, pues con ella se perdería uno de los componentes principales del aprendizaje, el contenido e interacción directa entre profesorado y alumnado³³⁴.

Ciertamente, resulta un hecho incuestionable que la interacción entre profesor y estudiantes se ve compelida por la gamificación, ahora bien ¿estamos ante una evolución pedagógica acorde con la evolución social? ¿resulta positivo este cambio para las nuevas promociones de egresados? Se trata de cuestiones de gran enjundia pedagógica que superan el objeto de este capítulo.

No en vano, desde aquí se puede señalar que, para dar respuesta a estos interrogantes sería conveniente salir de una dicotomía basada en la idoneidad de la metodología, y pasar a comprobar, además del grado de conocimiento adquirido por el alumnado, en qué medida y qué tipo de contenido necesita para acercarse realmente al nivel de conocimiento que hubiera sido requerido en una lección tradicional.

En cualquier caso, la puesta en marcha de gamificación debe atender dos ejes fundamentales. Desde un punto de vista de los sujetos participantes, la actitud hacia la participación del alumnado (si lo hace con un carácter reticente, o colaborativo, o aventurero, etc.) y la formulación del contenido a gamificar (ya sea en lectura, audios, vídeos, juegos analógicos, videojuegos, etc.).

Estas dos áreas plantean sendos retos para profesorado y alumnado, como corroborar la adquisición del contenido, o conseguir que el aprendizaje sea significativo para todos

³³² Poquet Catalá, R.: “La gamificación en las Clases de Derecho del Trabajo”, en Gutiérrez Castillo, V.L. y Bastante Granell, V., *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2022, pág. 27

³³³ Véase Ramírez Cogollos, J.L., *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*, SC Libro, Madrid, 2020.

³³⁴ Vélez Osorio, I.M., “La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios”, *Rastros Rostros*, 18, núm. 33, 2016, pág. 37.

los perfiles de alumnado, teniendo en cuenta la participación de personas con necesidades educativas especiales.

Desde un punto de vista de los medios, se ha de decidir el tipo de gamificación que va a llevarse a cabo, tomando en consideración una ponderación adecuada entre los sujetos y las posibilidades materiales³³⁵. El reto aquí se manifiesta entre optar por³³⁶: a) tomar prestado un juego ya existente comúnmente conocido, lo cual implica que las instrucciones son conocidas; b) modificar dicho juego, adaptándolo al proceso de enseñanza; c) crear un nuevo juego en base los conceptos de los anteriores, como sería el uso de tiempos de participación, puntaje, etc.

Finalmente, sobre los aspectos positivos³³⁷ y negativos³³⁸ del proceso de gamificación, se pueden destacar:

- Participación activa y aprendizaje autónomo del alumnado.
- Motivación hacia la actividad formativa y hacia la asignatura.
- Interrelación de conceptos
- Favorece la atención a la diversidad mediante la inclusión del alumnado.
- Se pueden crear varios niveles de dificultad para adecuarse a los distintos ritmos de aprendizaje, lo que se traduce en aumentos paulatinos de dificultad que eviten caer en la frustración.
- La aceptación del error como una realidad más de la práctica profesional ayuda a vencer el miedo al fracaso, pues el error es necesario para seguir avanzando en el juego.
- Fomenta el trabajo en equipo

³³⁵ La idea del proyecto es llevar a cabo una experiencia piloto para el profesorado, de tal forma que, en sucesivos cursos, pueda ser extendida hacia otros grupos implicados en el estudio de Derecho de la Seguridad Social en la Universidad de Murcia, como serían el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos [Derecho de la Seguridad Social I (2498), Derecho de la Seguridad Social II (2503), Derecho de la Seguridad Social III (2508)], y del Grado en Derecho (Derecho de la Seguridad Social, 2320).

³³⁶ Hurtado Torres, D. y Maestre González, E., “La formación en técnicas de gamificación para profesorado universitario”, en Escribano-Miralles, A., López García, A., y Zaragoza Vidal, M.V., *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*, Universidad de Murcia, Murcia, 2022, pág. 396.

³³⁷ Véase Cerro, J. P., *Tendencias y aplicaciones de las TIC en el ámbito educativo*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2015.

³³⁸ Vélez Osorio, I.M.: “La gamificación...”, op.cit. 2016, pág. 37 y Gutiérrez, D.: “Los riesgos de la gamificación en formación”, en <https://disenodidactico.com/2017/06/04/los-riesgos-de-la-gamificacion> (en línea, 20.II.2024)

- Retroalimentación de las respuestas, informando a docentes y estudiantes de su progreso.
- Promueve el uso de nuevas tecnologías, cuando la gamificación se da mediante las TI.

Por el contrario, como deficiencias o amenazas a afrontar se encuentran:

- Fomentar una vaciado y simplificación del contenido.
- Desembocar en un proceso de recompensa o sanción.
- Generar confusión a través de puntos o calificaciones. Una vez superado el corto plazo sin motivación intrínseca se corre el peligro de que los estudiantes acaben perdiendo su interés en la actividad.
- Una gamificación basada únicamente en el uso de la perspectiva conductista puede derivar en una participación únicamente por interés del refuerzo positivo o evitación de penalización.
- El exceso de diversión puede consumir tiempo, atención y descuidar el proceso de aprendizaje.
- La dificultad de determinar y medir el aprendizaje alcanzado, ya que se puede evaluar el progreso, pero no cuánto aprende exactamente cada estudiante.

IV. ACCIÓN DE INNOVACIÓN DOCENTE

1. Asignatura

La Guía Docente de la asignatura de Derecho de la Protección Social (5683), validada con el carácter de formación básica³³⁹, se distribuye en 2 grandes bloques de amplia

³³⁹ Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT): código titulación 2500806; Resolución de 29 de enero de 2020, de la Universidad de Murcia, por la que se publica la modificación del plan de estudios de Graduado en Trabajo Social (BOE núm. 41, de 17 febrero 2020); Decreto n.º 269/2009, de 31 de julio, por el que se autoriza la implantación de las enseñanzas de los Títulos Universitarios Oficiales de Grado y en su caso, de Master y Doctorado en las Universidades de Murcia, Politécnica de Cartagena y Católica “San Antonio” de Murcia, a partir del curso 2009-2010 (BORM núm. 178, de 4 agosto 2009); Resolución de 13 de noviembre de 2009, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 30 de octubre de 2009, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (BOE, núm. 4, de 5 enero 2010).

temática³⁴⁰. De un lado, el bloque 1, sobre el marco actual de las relaciones laborales y de la protección social, que a su vez, se compone de:

- tema 1. sistema normativo de relaciones laborales.
- tema 2. la protección social en España: concepto, modelo constitucional y estructura del sistema.

De otro lado, el bloque 2, sobre el sistema de protección social, fundamentalmente destinado a la acción protectora del art. 42 LGSS, en concreto:

- tema 3. el sistema de seguridad social: prestaciones contributivas (1º parte): incapacidad temporal; maternidad; paternidad; riesgo durante el embarazo y la lactancia; cuidado de menores afectados por enfermedad grave.
- tema 4. el sistema de seguridad social: prestaciones contributivas (2º parte): incapacidad permanente, jubilación; muerte y supervivencia.
- tema 5. el sistema de seguridad social: prestaciones no contributivas y prestaciones familiares. el ingreso mínimo vital.
- tema 6. protección por desempleo y programas complementarios

A su vez, el sistema de evaluación se compone de 3 instrumentos:

- Prueba escrita objetiva, de desarrollo en respuesta corta o enunciados tipos test, de ejecución de tareas, de escala de actitudes para mostrar los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos. Este instrumento supone el 70% calificación final.
- Informes escritos, trabajos y proyectos: trabajos escritos, portafolios con independencia de que se realicen individual o grupalmente. Este instrumento supone el 20% calificación final.
- Presentación pública de trabajos: exposición de los resultados obtenidos y procedimientos necesarios para la realización de un trabajo, así como respuestas razonadas a las posibles cuestiones que se plantee sobre el mismo. Este instrumento supone el 5% calificación final.

³⁴⁰ Véase la Guía Docente del curso 2023/2024 (en línea, 20.II.2024): www.um.es/web/estudios/grados/trabajo-social.

- Procedimientos de observación del trabajo del estudiante: registros de participación, de realización de actividades, cumplimiento de plazos, participación en foros. Este instrumento supone el 5% calificación final.

2. Metodología

El proceso de aprendizaje en sí mismo considerado, no supone únicamente la adquisición de información, sino de competencias, bajo una planificación de la docencia por parte del profesorado que concrete objetivo y finalidades³⁴¹.

Para el caso que se trae a colación, los equipos de trabajo se compondrán de un máximo de 4 integrantes³⁴². A este respecto, otra variante que podría introducirse sería la formación de equipos distintos a aquellos del trabajo habitual en clase, de modo que se formulen en base a criterios de azar, con el fin de superar dinámicas heredadas y propiciar la adquisición de nuevas habilidades.

Esta última medida puede levantar suspicacias o recelos, pero por lo general, el trabajo en equipo suele ser valorado de forma positiva por el alumnado, al permitir afrontar tareas de aprendizaje retadoras, confrontar argumentos, proponer soluciones integradoras y fundamentadas, conocer y valorar otras aportaciones más allá del valor de las propias...³⁴³.

Así pues, el alumnado, una vez conformados los equipos, pasarán a confeccionar una serie de cuestionarios sobre el temario de la asignatura que posteriormente deberán trasladar y convertir en un juego clásico³⁴⁴:

- Emparejar elementos
- Clasificar en grupos
- Ordenar temporalmente

³⁴¹ AA.VV., “Las técnicas de aprendizaje grupal como parte o fundamento de las asignaturas de grado. Propuestas del equipo docente de trabajo colaborativo de la UPCT”, en *I Congreso Internacional de Innovación Docente CIID*, Universidad Politécnica de Cartagena, Cartagena, 2011, pág. 143.

³⁴² En este caso, el criterio ha sido adecuar el número de equipos al espacio físico del aula de sesiones prácticas y el número de alumnos participantes.

³⁴³ Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G., “El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación”, *Revista de Educación*, núm. 344, 2007, pág. 369.

³⁴⁴ Las plataformas digitales que permiten elaborar este contenido son múltiples: learningapps, quizz, tice-education, hot potatoes, puzzel, classtime, edapp, gametize, codeoftalent, raptivity, mambo, hoopla, kahoot, entre otras.

- Casilleros de respuesta abierta
- Preguntas de opción múltiple
- Completar huecos
- Crucigrama
- Sopa de letras
- Ahorcado
- Juego de parejas basado en preguntas/respuestas

Independientemente de la modalidad de juego seleccionada -eso sí, todas bajo la misma plataforma de juego-, el alumnado para poder iniciar el juego e intercambiar el juego elaborado por su grupo (otra opción sería emprender el juego de manera conjunta por el gran grupo) deberá atender una serie de indicaciones sobre la calidad y dificultad de las preguntas planteadas. Algunas de las directrices seguidas son:

- Las respuestas deben ser conceptuales.
- Las respuestas nunca pueden ser abiertas (sí/no).
- Los juegos destinados al emparejamiento se harán siguiendo el modelo de pregunta-respuesta.
- Los juegos de búsqueda de palabras deberán ofrecer una definición ajustada a la literalidad de las normas.
- Las preguntas versarán sobre el contenido de los artículos, no sobre su numeración o rúbrica.
- Las preguntas pueden contener cálculos, especialmente para determinar el importe de prestaciones de la Seguridad Social, lo cual implica ir más allá de la mera definición de la base reguladora.
- Las preguntas deberán ser de todo el temario, para así favorecer la comprensión panorámica del mismo.
- El establecimiento de incentivos a la implicación.

La idiosincrasia de cada grupo redundará en el tipo de juegos que se proponen y la intensidad de los mismos, por eso, el docente debe identificar el logro y la competencia

que se persigue alcanzar con cada actividad³⁴⁵. Con carácter general, se pueden señalar los siguientes objetivos:

- Desarrollo de la capacidad para administrar y ser responsable de la propia práctica dentro de un grupo de trabajo.
- Administrar y ser responsable de su propio trabajo asignando prioridades, cumpliendo con las obligaciones profesionales y evaluando la eficacia del propio programa de trabajo.
- Contribuir a la administración de recursos y servicios colaborando con los procedimientos implicados en su obtención, supervisando su eficacia y asegurando su calidad.
- Gestionar, presentar propuestas y toma de decisiones.
- Trabajar de manera eficaz dentro de sistemas, redes y equipos con el propósito de colaborar en el establecimiento de fines, objetivos y tiempo de duración de los mismos contribuyendo igualmente a abordar de manera constructiva los posibles desacuerdos existentes.
- Comprender las implicaciones legales, sociales y políticas de las prestaciones de Seguridad Social.

3. Diseño de la experiencia

Respecto al ámbito temporal, la asignatura se desarrolla a lo largo de 14 semanas del segundo cuatrimestre. En tanto que se deben descontar las sesiones introductorias, los diversos festivos, así como las sesiones dedicadas a aprendizajes magistrales, la franja de tiempo idónea para llevar a cabo estas experiencias es durante las lecciones prácticas.

No se trata de incluir un trabajo añadido sobre las prácticas programadas, sino de convertir esta actividad en una de esas prácticas. En concreto, la carga académica de la asignatura se distribuye de la siguiente manera: a) clases magistrales: 30 horas presenciales; b) clases prácticas: 27 horas presenciales; c) tutorías colectivas: 3 horas presenciales; d) trabajo autónomo: 90 horas.

³⁴⁵ Vélez Osorio, I.M.: “La gamificación...op.cit. 2016, pág. 37

A su vez, el contenido de la práctica puede acortarse con el factor temporal. Resultaría interesante que todos los equipos de trabajo elaborasen juegos sobre todo el temario, aunque también se podrían crear secciones, una en la primera parte del cuatrimestre, la otra en la segunda fase temporal.

En tanto que, el calendario académico viene anticipándose para sintonizarse con el calendario académico de las pruebas de acceso a la universidad, no resulta nada recomendable la puesta en marcha de este tipo de experiencias en el tramo final del curso. Además, la elaboración de juegos de mayor complejidad requiere de más tiempo para su creación, lo cual, debe tenerse en cuenta en cuanto al volumen de horas destinado al aprendizaje autónomo³⁴⁶.

Por último, respecto al sistema de evaluación, cabe señalar que basar la calificación individual en torno a la calificación grupal puede no ser representativo e injusto³⁴⁷, pues se penaliza o premia a unos por las actuaciones de otros, no existiendo correspondencia con lo realmente aportado, y, aunque se trata de una fracción de la nota de prácticas, tiene incidencia sobre la calificación final, lo cual, puede redundar en contra del aprendizaje cooperativo, una consecuencia no deseada en el loable objetivo inicialmente planteado.

Por ello, se propone la constitución de un sistema basado en rúbricas, con 3 niveles de logro: excelente, satisfactorio, mejorable, en función de si el nivel de implicación ha sido de todos los miembros del equipo, de la mayoría del equipo, o únicamente un miembro (o ninguno).

Las variables a utilizar en este sistema podrían ser: la participación, el grado de dificultad de las preguntas, el número de juegos creados, la interacción entre miembros, o el rol desempeñado dentro del equipo. Incluso, si los juegos son resueltos a nivel individual y no en conjunto por el gran grupo, el profesorado podría acceder al nivel de respuestas y aciertos, número de preguntas formuladas, acertadas o no respondidas, a través de los datos que ofrecen las propias aplicaciones web. Más aún, todas estas rúbricas podrían ser incluso autoevaluadas por los miembros del grupo respecto de sí mismos.

³⁴⁶ Además, debe contemplarse también la existencia de personas no asistentes pero cuya falta de asistencia esté justificada y aprobada por el centro, pues, en el caso de la experiencia docente que se comenta, la Guía Docente contempla el derecho a solicitar la realización de una prueba escrita adicional en la fecha de la convocatoria del examen escrito.

³⁴⁷ Kagan, S., “Group grades miss the mark”, *Educational Leadership*, vol. 52, núm. 8, 1995, pág. 68.

V. CONCLUSIONES

El aprendizaje colaborativo, al estar centrado en las habilidades sociales, ayuda al alumnado a afianzar las competencias de comunicación, dialogo y entendimiento. A su vez, al vincular este tipo de aprendizaje con la gamificación, se puede propiciar un impulso del aprendizaje autónomo, de la motivación, del autodescubrimiento y de la implicación social. Las plataformas digitales son numerosas, pero resulta conveniente centrarse en una única y similar para todo el grupo, para así aprovechar las potencialidades que ofrece cada plataforma; de lo contrario, se corre el riesgo de generar confusión y distorsiones indeseadas en el proceso de aprendizaje, pues, el objetivo último es la participación, y no tanto la programación informática, el diseño gráfico, o la competición académica. En definitiva, se trata de transitar de manera conjunta un proceso de conversión de los contenidos tradicionales y necesarios en contenidos dinámicos.

VI. BIBLIOGRAFÍA CITADA

AA.VV., “Las técnicas de aprendizaje grupal como parte o fundamento de las asignaturas de grado. Propuestas del equipo docente de trabajo colaborativo de la UPCT”, en *I Congreso Internacional de Innovación Docente CIID*, Universidad Politécnica de Cartagena, Cartagena, 2011.

AA.VV., “Adquisición de habilidades sociales a través de aprendizaje grupal: ¿nuevas metodologías o metodología tradicional?, en Herrero Martín, R. y García Martín, A., *Equipos docentes: experiencias y resultados (2013-1024)*, Universidad Politécnica de Cartagena, Cartagena, 2014.

AA.VV., “Estrategias de aprendizaje colaborativo en Trabajo Social”, en Tortosa Ybáñez, M.T., Álvarez Teruel, J.D., y Pellín Buades, N. (coord.), *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio*, Universidad de Alicante, Alicante, 2015.

Alegre Bueno, M., Esteve Segarra, M^a. A., López Balaguer, M., y Taléns Visconti, E.E., “Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas”, *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 10, 2018.

Barkley, E.F., Cross PÁG. y Major, C.H. *Técnicas de aprendizaje colaborativo: manual para el profesorado universitario*, Ediciones Morata, Madrid, 2007.

Barraycoa, J. y Lasaga, O., “La competencia de trabajo en equipo: más allá de corta y pega”, *Vivat Academia*, núm. 111, 2010.

Bini, S., “Sobre las herramientas de trabajo colaborativo en la docencia del derecho del trabajo”, en Angles Juanpere, B., y Rovira Ferrer, I.: *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2022.

Castañeda-Vázquez, C., Espejo-Garcés, T., Zurita Ortega, F. y Fernández-Revelles, A., “La formación de los futuros docentes a través de la gamificación, tic y evaluación continua”, *Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte*, vol. 8, núm. 2, 2019.

Cerro, J. PÁG., *Tendencias y aplicaciones de las TIC en el ámbito educativo*, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2015.

Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A., “Aprendizaje colaborativo: un cambio en el rol del profesor”, en AA. VV.: *Aprendizaje Servicio en la Educación Superior Chilena*, Universidad de Chile, Santiago de Chile, 2019.

Fernández Martínez S., “El aprendizaje colaborativo en el ámbito de las ciencias jurídicas: especial referencia a las técnicas de resolución de problemas”, en Gutiérrez Bengoechea, M., *Una propuesta de acción docente en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas*, Laborum, Murcia, 2020.

Gutiérrez Del Moral, M.J., “El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas”, en AA.VV., *UNIVEST09: II Congrés Internacional "Claus per a la implicació de l'estudiant a la universitat"*, 2009.

Hurtado Torres, D. y Maestre González, E., “La formación en técnicas de gamificación para profesorado universitario”, en Escribano-Miralles, A., López García, A., y Zaragoza Vidal, M.V., *La comprensión del mundo actual a través de la didáctica de las ciencias sociales en el ámbito iberoamericano*, Universidad de Murcia, Murcia, 2022.

Ibarra Sáiz, M.S. y Rodríguez Gómez, G., “El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación”, *Revista de Educación*, núm. 344, 2007.

Jarauta Borrás, B., El aprendizaje colaborativo en la Universidad, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 12, núm. 4, 2014.

Kagan, S., “Group grades miss the mark”, *Educational Leadership*, vol. 52, núm. 8, 1995.

Poquet Catalá, R., “La gamificación en las Clases de Derecho del Trabajo”, en Gutiérrez Castillo, V.L. y Bastante Granell, V., *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

Ramírez Cogollos, J.L., *Gamificación. Mecánicas de juegos en tu vida personal y profesional*, SC Libro, Madrid, 2020.

Santana Bugés, A., “Teamwork como método de aprendizaje en Derecho en la época contemporánea (s. XX-XXI): legal challenge”, en BASTANTE GRANELL, V., *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

Vélez Osorio, I.M., “La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios”, *Rastros Rostros*, 18, núm. 33, 2016.

Zambrano Álava, A.PÁG., Lucas Zambrano, M^a, A., Luque Alcívar, K.E. y Lucas Zambrano, A.T., “La Gamificación: herramientas innovadoras para promover el aprendizaje autorregulado”, *Dominio de las Ciencias*, vol. 6, núm. 3, 2020.

Capítulo 2

La gamificación en la docencia de Derecho Individual del Trabajo: En búsqueda de nuevas metodologías de aprendizaje activo

ESTEFANÍA GONZÁLEZ COBALEDA

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Málaga*

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, las Universidades españolas han experimentado una transformación de gran relevancia hacia un contexto dominado por los avances tecnológicos, modificando los procesos de docencia y la transmisión de conocimientos de los entornos más convencionales³⁴⁸. En efecto, la integración de la digitalización en el ámbito docente ha pasado a conformarse como un recurso de nuestro día a día. De hecho, la introducción de las mismas en las metodologías de enseñanza-aprendizaje no es un aspecto novedoso, sino que ha ido evolucionando paulatinamente a través del actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Todo ello, ha comportado un aumento en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito universitario, donde se combinan con la clásica lección magistral, pues esta última continúa siendo la principal forma de transmisión de los conocimientos en las Universidades. Ahora bien, no podemos obviar que nos encontramos, con carácter general, ante un alumnado que son considerados nativos digitales³⁴⁹, por lo que tienen desarrolladas las habilidades digitales básicas acerca de Internet, redes sociales, aplicaciones y uso de herramientas, etc., pudiendo potenciar sus competencias mediante el descubrimiento, aprendizaje y enseñanza, conformándose un espacio más extenso que la lección magistral como única metodología a usar, pasando de un alumnado como

³⁴⁸ González Cobaleda, E., “La docencia online en tiempos de pandemia: Una experiencia en el grado de relaciones laborales y recursos humanos”, en AA.VV. (Cruz Ángeles, J. Coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid, 2021, pág. 340.

³⁴⁹ Prensky, M., *Nativos e inmigrantes digitales*, Distribuidora SEK SA, Madrid, 2010.

receptor pasivo de conocimientos³⁵⁰ a ser activos en su propio proceso de formación-aprendizaje.

En este sentido, el avance hacia entornos docentes más digitales ha propiciado la búsqueda de nuevas metodologías por parte del profesorado con el fin de implementar una enseñanza-aprendizaje que sea más atractiva para el alumnado³⁵¹. Todo ello, ha supuesto un cambio sustancial en el enfoque de la docencia, así como también en el rol profesorado-alumnado. De modo que, consideramos que la digitalización en la educación usada de manera correcta por ambas partes, puede tener un gran potencial para mejorar la calidad de la docencia a través de la utilización de instrumentos y recursos educativos. Asimismo, incrementan las oportunidades de aprendizaje tanto dentro del aula como fuera de ella, creando habilidades y competencias digitales de los futuros egresados que son muy valoradas por las empresas, incrementando sus oportunidades de empleo.

Justamente, la gamificación ligada a las TIC constituye una metodología docente interesante, fomentando la transformación de la enseñanza a través del juego educativo, por lo que favorece la motivación del alumnado, pasando a ser más autónomos y comprometidos con su aprendizaje, así como fomentando una mayor comprensión del contenido de la asignatura. A este respecto, el alumnado puede ser capaz de mejorar e incrementar el pensamiento crítico, el razonamiento, la resolución creativa de problemas y el trabajo en equipo³⁵². Si bien es cierto que esta metodología no supone la supresión de la docencia tradicional, sino que pasa a ser un complemento a dicha docencia, donde el uso del juego tiene que tener fines didácticos. Igualmente, como abordaremos, es sumamente importante que el personal docente universitario cuente con habilidades, destrezas y competencias en materia de gamificación mediante las TIC, con el fin de garantizar un uso adecuado de esta metodología.

En definitiva, este capítulo pretende abordar aquellas cuestiones relacionadas con las nuevas metodologías de enseñanza aprendizaje basadas tanto en la gamificación, como en el uso de las TIC en las ciencias jurídicas. Para ello, se expondrá una experiencia de implementación desarrollada en la titulación en el Grado de Derecho de la Universidad

³⁵⁰ Alegre, M., Esteve, A., López, M. y Taléns, E., “Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas”, *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 10, 2018, pág. 112.

³⁵¹ Del Moral, M., y Villalustre, L., “Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales”, *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 9, núm. 1, 2012, pág. 6.

³⁵² Poquet Catalá, R., “La gamificación en las clases de derecho del trabajo”, en AA.VV. (Gutiérrez Castillo, V.L. y Bastante Granell, V., Coord.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022, pág. 28.

de Málaga, concretamente, en la asignatura de *Derecho Individual del Trabajo* que se caracteriza por ser una disciplina compleja y dinámica, con el objetivo de fomentar la motivación y el compromiso del alumnado con su proceso de enseñanza-aprendizaje.

II. LA RELEVANCIA DE LA GAMIFICACIÓN EN EL DERECHO DEL TRABAJO

1. El dinamismo de la disciplina del Derecho del Trabajo y sus efectos en la docencia

La disciplina del Derecho del Trabajo siempre se ha caracterizado por su complejidad y dinamismo normativo, doctrinal y jurisprudencial generado por su trascendencia no solo laboral, sino también por su conexión con fenómenos sociales y económicos. En los últimos años, dicha transformación está siendo vertiginosa a consecuencia de la digitalización del entorno de trabajo con la aparición de nuevas modalidades contractuales (plataformas digitales –Uber, Deliveroo, Amazon, etc.-), el estímulo hacia el teletrabajo y el aluvión de leyes de emergencia sanitaria para hacer frente a las consecuencias de la pandemia del COVID-19 en el ámbito social y laboral, lo que ha demostrado la necesidad de una continua actualización sobre la disciplina jurídica. En consecuencia, la persona especialista en la materia debe estar constantemente formándose y actualizándose sobre la disciplina que posibilite dar solución a cada uno de los problemas que se planteen en su carrera profesional, siendo una competencia que deberán adquirir los futuros egresados.

Por todo lo anterior, para una correcta transmisión de conocimientos sobre el Derecho del Trabajo, el profesorado no puede ser un mero repetidor del conocimiento frente a su alumnado mediante las clases magistrales, sino que es esencial que pase a ser una persona instructora del conocimiento, apoyando el aprendizaje activo y experiencial. De hecho, con las TIC e incorporando la gamificación, el aprendizaje es mucho más visual y mejora la capacidad del alumnado para gestionar la información y su comprensión de un contenido complejo y en continua transformación.

2. La importancia de motivar al alumnado universitario mediante la gamificación

Los métodos de aprendizaje que se pueden utilizar para el desarrollo de la enseñanza de una asignatura jurídica son muy diversos y variados, de manera que, cada disciplina

jurídica debe encontrar los recursos más apropiados para mejorar la enseñanza-aprendizaje del alumnado. A este respecto, dada la versatilidad de los diferentes contenidos que pueden ser tratados para asignaturas vinculadas con el Derecho del Trabajo, además de la gran conexión entre los componentes teóricos y prácticos, podemos hacer especial referencia a la conocida como la gamificación, donde el alumnado adquiere habilidades y competencias mediante actividades basadas en el entretenimiento, pero sin alterar el propósito principal, que es aprender³⁵³.

En este contexto, el término o concepto de gamificación en la enseñanza no escapa de la multiplicidad de definiciones, lo que ha llevado a no contar con una definición universal o única acerca de la misma³⁵⁴. Entre otras, podemos destacar que la gamificación es una metodología que consiste en aplicar aspectos básicos del diseño de juegos en contextos ajenos al mismo, para estimular y hacer más atractiva la interacción del alumnado en su proceso de aprendizaje³⁵⁵, transmitiendo unos contenidos mediante una experiencia lúdica que propicie su motivación y su implicación. Por lo tanto, el profesorado y alumnado interactúan de forma distinta a los métodos de enseñanza más tradicionales, esto es, convencionalmente el alumnado ha sido únicamente receptor pasivo de conocimientos³⁵⁶, pasando ahora a involucrarse en su propio proceso de formación-aprendizaje a través de los recursos TIC de que se dispone, siendo más autónomos en la realización de actividades y estudio³⁵⁷. En efecto, una de las finalidades que se persigue con la gamificación es lograr una participación activa del alumnado, siendo muy interesante en una disciplina tan cambiante y compleja como es el Derecho del Trabajo, pudiendo conllevar a la necesidad de combatir la clásica desmotivación del alumnado, de modo que aprendan a través de una actitud lúdica que fomenta su creatividad y mejora su capacidad de resolver problemas³⁵⁸.

³⁵³ Bastante Granell, V., y Moreno García, L., “La gamificación en el aprendizaje del Derecho: El proyecto web ludoteca jurídica”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 24, 2020, pág. 215.

³⁵⁴ Poquet Catalá, R., “La gamificación en las clases de derecho del trabajo”... *op. cit.*, pág. 27.

³⁵⁵ Fernández Solo de Zaldivar, I., “Juego serio: gamificación y aprendizaje”, *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 281, 2015, pág. 45.

³⁵⁶ Alegre, M., Esteve, A., López, M., y Taléns, E., “Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas”... *op. cit.*, pág. 112.

³⁵⁷ González Cobaleda, E., “La utilización de las redes sociales como estrategia metodológica para desarrollar habilidades en la asignatura Derecho del Trabajo en el Grado en Derecho”, en AA.VV. (López Espadafor, C.M., Dir.), *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2021, pág. 121.

³⁵⁸ Delgado García, A.M., Rovira Ferrer, I., Anglès Juanpere, B., y Oliver Cuello, R., “Dos experiencias de gamificación en el aprendizaje del Derecho financiero y tributario”, en AA.VV. (Anglès Juanpere, B., y

Precisamente, el uso adecuado de la gamificación en el ámbito de la Educación Superior permite³⁵⁹:

- Involucrar y responsabilizar al alumnado de su propio aprendizaje pasando a un rol activo;
- potenciar la motivación, compromiso y atención del alumnado (cuanto mayor sea su implicación mayor será el aprendizaje), reforzando su conducta y ánimo de superación para obtener objetivos;
- activar su aprendizaje y participación activa utilizando un recurso de apoyo a la docencia y estudio, dentro y fuera del aula, que facilita la interiorización de los conocimientos;
- mejorar habilidades y competencias vinculadas con las posibles carreras profesionales de los futuros egresados;
- obtener la fidelización del alumnado con el contenido de la asignatura que trabaja;
- optimizar y recompensar al alumnado, logrando la sensación de progreso, avance y evolución en el conocimiento sobre el contenido de la asignatura; y,
- obtener habilidades para trabajar en equipo, resolver problemas o respetar las opiniones ajenas (según el juego aplicado).

En efecto, la gamificación mediante el recurso o herramientas tecnológicas no es un juego en sí, sino que va más allá³⁶⁰, desarrollando una docencia jurídica en formatos novedosos que consiga aumentar el interés del estudiantado, un aprendizaje consciente, así como un mayor aprovechamiento y comprensión del contenido de la asignatura, obteniendo un *feedback* inmediato, conociendo las razones o motivos que fundamentan una determinada solución a la pregunta formulada³⁶¹. En cualquier caso, es importante precisar que, si la gamificación no es implementada de forma adecuada es posible que la metodología genere impactos negativos. De tal forma que, la persona docente deberá planificar, diseñar y desarrollarla graduando en cada momento la relevancia e importancia

Rovira Ferrer, I., Coord.), *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens, Barcelona, 2022, pág. 269.

³⁵⁹ Bastante Granell, V., y Moreno García, L., “La gamificación en el aprendizaje del Derecho: El proyecto web ludoteca jurídica”... *op. cit.*, pág. 216.

³⁶⁰ Poquet Catalá, R., “La gamificación en las clases de derecho del trabajo”... *op. cit.*, pág. 27.

³⁶¹ Moreno Blesa, L., “Aprender jugando: la gamificación en la docencia del derecho”, en AA.VV. (Hernández Yáñez, L. Dir.), *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2022, pág. 154.

que el “juego” debe tener en relación con otras metodologías de enseñanza, el propio contenido de la asignatura y al alumnado que va dirigida esta actividad. Por consiguiente, podemos considerar que es necesario contemplar los siguientes criterios en la implementación de una eficaz estrategia de gamificación en las Ciencias Jurídicas:

- Definir claramente los objetivos educativos que se pretenden alcanzar con la gamificación: motivar al estudiantado a tener una participación activa, mejorar el trabajo en equipo y colaborativo, asentar e incrementar el conocimiento sobre los diferentes contenidos de la asignatura, etc.
- Delimitar las reglas, recompensas y límites del juego: concretar los comportamientos que se quieren potenciar, o bien, eliminar en el estudiantado, la asistencia/inasistencia, alta/baja participación, la baja calidad, etc³⁶².
- Adaptación de las diversas actividades a las propias necesidades del alumnado: nativos digitales o no, los recursos e instrumentos de los que se disponen por parte de la persona docente y alumnado, etc.
- Describir los recursos y herramientas necesarios: dispositivos móviles, Tablet u otros dispositivos tecnológicos.
- Establecer criterios y dinámica del juego: sistema de puntos, dinámica de trabajo en equipo, basados en niveles, entre otros.
- Planificación y programación del uso de la gamificación durante el curso: determinación de los contenidos de la asignatura que se quieren trabajar, la etapa concreta del curso en la que se propone la actividad, el número de horas necesarias para la preparación de la actividad, así como las que son necesarias para la realización durante las clases, el tiempo que es preciso emplear para la corrección de la actividad, etc.

Para ello, en la actualidad, se encuentra disponibles múltiples herramientas y aplicaciones que permiten aplicar la gamificación a la Educación Superior como pueden ser: FlipQuiz, Quizziz, Socrative, uLearn Play, etc. Todas ellas persiguen la misma finalidad, como es la motivación del alumnado y la creación de un refuerzo didáctico con el fin de lograr una mayor participación activa en su propio proceso de enseñanza y

³⁶² Delgado García, A.M., Rovira Ferrer, I., Anglès Juanpere, B., y Oliver Cuello, R., “Dos experiencias de gamificación en el aprendizaje del Derecho financiero y tributario”... *op. cit.*, pág. 270.

aprendizaje, además de un seguimiento de la propia asignatura y, por lo tanto, que mejoren sus resultados académicos³⁶³. A este respecto, la persona docente puede emplear muy diversos recursos que pueden ser útiles al mismo tiempo para la docencia y el sistema de evaluación. No obstante, cada una de ellas cuenta con un conjunto de ventajas e inconvenientes que se deberán tener presentes antes de seleccionarlás para su utilización.

En virtud de lo anterior, una herramienta que permite el aprendizaje dinámico y motivado a partir de la gamificación con el planteamiento de casos prácticos y preguntas teóricas es la plataforma educativa Kahoot!. A modo de síntesis, en el siguiente apartado se procederá a describir la utilización de tal herramienta en la asignatura de “Derecho Individual del Trabajo” en el Grado de Derecho y sus posibles resultados respecto al alumnado y su formación de cara a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

III. EL USO DE KAHOOT! EN LA ASIGNATURA DE DERECHO INDIVIDUAL DEL TRABAJO EN EL GRADO EN DERECHO

1. La plataforma Kahoot! en el Espacio Europeo de Educación Superior

Uno de los recursos interactivos más utilizados en los últimos años para la gamificación en la enseñanza ha sido Kahoot! dotando de un mayor dinamismo en las clases. Esta herramienta permite crear, colaborar y organizar sesiones de aprendizaje, de forma presencial o virtual, a través de un software gratuito y pudiendo ser utilizada desde diferentes dispositivos (ordenador, smartphone, tablet, etc.), siempre que tengan conexión a Internet. Kahoot! es una plataforma de aprendizaje basada en el juego que permite la creación de un sistema de preguntas y respuestas cortas, siempre utilizando un formato tipo test. Este recurso puede ser utilizado en múltiples actividades que formen parte del proceso de aprendizaje de los contenidos de una materia, encontrándose disponible en su versión web, así como en una aplicación.

En este contexto, para su utilización debemos partir de que la actividad se divide fundamentalmente en dos partes: por un lado, la fase dedicada a la preparación y elaboración de los cuestionarios y, por otro lado, la fase del juego.

³⁶³ Bergas Forteza, A., “Experiencia de gamificación en Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot!”, *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. 24, 2021, pág. 3.

En primer lugar, el profesorado deberá de preparar y programar el uso de Kahoot! en su asignatura, de manera que escogerá los contenidos que han de ser utilizados en esta actividad, así como los modos de juego (grupo o individual) que ofrece la plataforma y la preparación de cuestionarios con preguntas multirrespuesta, pudiendo incluir imágenes y vídeos que complementen el contenido. Así, por cada pregunta se puede plantear hasta cuatro soluciones de las que sólo una será la correcta, indicando el tiempo que el estudiantado tendrá para contestar cada pregunta y el tono musical que acompaña durante todo el juego. Los cuestionarios pueden ser elaborados y guardados en el perfil de la persona docente en la plataforma Kahoot!, y también del alumnado. Ello permite, por tanto, que el cuestionario pueda ser utilizado en varios grupos o, incluso, cursos³⁶⁴, y también por el estudiantado para estudiar y repasar los contenidos de la asignatura una vez que hayan jugado.

Con posterioridad, para poder comenzar la fase del juego el alumnado, previa inscripción en la plataforma, debe de contar con un dispositivo con conexión a Internet en el aula, donde el profesorado le entregará una clave PIN para acceder al cuestionario concreto y así comenzar a jugar. Estas actividades o partidas en Kahoot! tendrán una duración limitada, mostrarán las preguntas formuladas en el orden que el profesorado haya escogido y la modalidad señalada (pudiendo encontrar preguntas tipo test, de verdadero o falso, etc.). Finalmente, de forma automática, la plataforma genera un ranking de mayor a menor puntuación de todo el estudiantado que haya jugado a partir de los aciertos y la resolución de las cuestiones con mayor prontitud, apareciendo una pantalla en la cual se indica la respuesta correcta, con el número de alumnado que ha seleccionado cada una de las respuestas. Por lo tanto, la propia plataforma aporta la posibilidad de que el profesorado incida en los contenidos, en las dudas o errores que ha podido haber y en subrayar los aspectos que considere más relevantes sobre la pregunta.

2. Kahoot! como herramienta de apoyo en la asignatura de Derecho Individual del Trabajo

La asignatura impartida en el cuarto curso del Grado en Derecho denominada “Derecho Individual del Trabajo” de 6 ETCS y de carácter obligatoria, contribuye a que el estudiantado obtenga un conjunto de conocimientos y competencias acerca de la aplicación del Derecho Laboral. Esto es, acerca de la reacción individual de trabajo

³⁶⁴ Poquet Catalá, R., “La gamificación en las clases de derecho del trabajo”... *op. cit.*, pág. 30.

(contratación laboral y relación laboral individual, contenido del contrato de trabajo, vicisitudes y extinción del contrato), así como dos temas finales relativos a la política de empleo (acceso al contrato de trabajo) y lo relativo a la Administración y a la Jurisdicción Laboral. Para ello, se analizará el entramado normativo y las aportaciones de la doctrina científica y jurisprudencial que resuelven los conflictos jurídicos que se plantean en las relaciones laborales. Al respecto, conforme a lo dispuesto en la Guía docente de la misma, la asignatura se estructura en dos grandes Bloques centrales, contando con un total de doce temas de forma ordenada y que se disponen como sigue:

TABLA 1. Contenidos de la asignatura de “Derecho Individual del Trabajo” del Grado en Derecho, por la Universidad de Málaga

CONTENIDOS	
BLOQUE I. LAS RELACIONES INDIVIDUALES DE TRABAJO	
Tema 1	Elementos y sujetos del contrato de trabajo
Tema 2	El contrato de trabajo
Tema 3	Tipología y modalidades del contrato de trabajo
Tema 4	Modo de la prestación laboral
Tema 5	El tiempo de la prestación de trabajo
Tema 6	Ordenación del salario
Tema 7	Modificaciones de la relación laboral
Tema 8	Vicisitudes de la relación laboral
Tema 9	Extinción de la relación laboral
Tema 10	El despido
BLOQUE II. LA ADMINISTRACIÓN Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN EL ÁMBITO DE LO SOCIAL	
Tema 11	Política de empleo y de colocación
Tema 12	La administración y la jurisdicción laboral

FUENTE: Adaptado de Guía Docente 2023/24 de la asignatura *Derecho Individual del Trabajo* del Grado en Derecho, por la Universidad de Málaga, 2024
(<https://www.uma.es/centers/subject/5331/54545/>)

De manera que, con el fin de dinamizar la clase frente a una disciplina compleja y muy dinámica, reforzando los contenidos explicados en clase, así como la motivación y participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, se plantea el uso de Kahoot! durante el desarrollo de las clases, en concreto, al finalizar algunos de los contenidos de la asignatura seleccionados. Por lo tanto, la estructura de la clase se basa

en tres fases: la explicación mediante la clásica lección magistral del contenido seleccionado, pasando a la realización de la actividad mediante Kahoot! y, finalmente, después de cada Kahoot! la persona docente deberá de corregir durante la clase dicho cuestionario y explicar la resolución del mismo con la finalidad de comprobar la comprensión de la teoría explicada y reforzar los conocimientos adquiridos.

Para ello, consideramos que es importante explicarle al alumnado la finalidad que se persigue con esta actividad y que tal tarea no tendrá un peso específico en la nota final de la asignatura. De esta forma, podemos obtener dos resultados, por un lado, por parte del alumnado, mediante la retroalimentación propia al observar si ha adquirido o no el contenido explicado previamente y si comprende los conceptos estudiados durante las clases y, por otro lado, la retroalimentación del profesorado ante las respuestas dadas por el alumnado, estableciendo si un contenido se ha entendido o no y si necesita ser explicado de una mejor forma, reforzando la comprensión del alumnado sobre la materia de estudio. Igualmente, se puede constatar una mayor atención en las lecciones magistrales y un incremento en la participación activa durante las mismas, motivando al alumnado mediante tal dinámica de juego o de gamificación.

Debemos recordar que Kahoot! puede usarse como método de apoyo a la docencia, el refuerzo de conocimientos de carácter periódico, final, e incluso como un sistema de evaluación³⁶⁵, si bien, en la asignatura que aquí nos atañe, se ha propuesto como una actividad de apoyo y refuerzo de los conocimientos con el fin de repasar los contenidos a modo de revisión final y no como método de evaluación en sí mismo. A este respecto, el uso adecuado de la aplicación Kahoot! ofrece grandes oportunidades y ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado como ya hemos analizado, no obstante, al mismo tiempo, se han de tener presente algunas limitaciones que consideramos relevantes para esta asignatura y que se han de tener presente para lograr los objetivos establecidos para esta actividad.

En este sentido, en el caso concreto de la asignatura de “Derecho Individual del Trabajo” consideramos que es interesante su utilización durante la clase creando un ambiente distendido, sin nada que perder y todo que ganar, reforzando su nivel de conocimiento global de la asignatura con carácter previo al examen final. No obstante, no se conforma como un elemento de peso dentro del sistema de evaluación, entendiendo

³⁶⁵ Álvarez Martínez, G., “Una manifestación de la gamificación del Derecho: la utilización de Kahoot! como epílogo en el aprendizaje de derecho mercantil II”... *op. cit.*, pág. 886.

que los resultados que pueden obtenerse no necesariamente se corresponden con un verdadero conocimiento de la asignatura debido al azar inherente al juego, además de algunas de las limitaciones que se exponen más adelante³⁶⁶.

De otro lado, a pesar de que Kahoot! admite preguntas de opción múltiple, preguntas de verdadero/falso y encuestas, la propia herramienta tiene una limitación de extensión de la pregunta y respuestas, por lo que este tipo de método no es adecuado para su uso en algunos contenidos de esta asignatura, siendo inadecuado para materias que requieren respuestas más complejas o abiertas, pudiendo ser que no facilite la exploración en profundidad de los temas. Por lo tanto, consideramos que se deberá utilizar esta herramienta con criterio para la asignatura de “Derecho Individual del Trabajo”, seleccionando aquellos contenidos que sí son adecuados para su uso y junto con otras metodologías de enseñanza (Flipágs.ed Classroom o Aula Invertida, método basado en la resolución de problemas y estudio de casos, etc.). Asimismo, las limitaciones de tiempo de respuesta en los cuestionarios pueden dar prioridad a la velocidad de respuesta frente a la comprensión de la propia pregunta, dado que Kahoot! al final de la actividad ofrece un puntuación global del alumnado determinada por la cantidad de respuestas acertadas y por la rapidez al contestarlas, dándose la posibilidad de que el alumnado no preste atención a las preguntas y/o a las respuestas con la debida atención y conteste al azar, para ser rápidos y obtener una mayor puntuación.

Con todo, consideramos que es una herramienta adecuada para su utilización en varios de los contenidos de la asignatura con la finalidad de repasar contenidos más teóricos y de los conceptos más básicos (elementos y sujetos del contrato de trabajo, tipología y modalidades del contrato de trabajo, etc.). De hecho, conlleva a que la asignatura sea más atractiva para su estudio, obteniendo un feedback sobre la comprensión de aspectos explicados en clase tanto por parte del profesorado como del alumnado y pudiéndose adaptar continuamente por la persona docente sus propios cuestionarios y según las necesidades específicas de su estudiantado³⁶⁷. Además, como se ha anticipado, es probable que de cara a la preparación de la evaluación de la asignatura el alumnado revise

³⁶⁶ Álvarez Martínez, G., “Una manifestación de la gamificación del Derecho: la utilización de Kahoot! como epílogo en el aprendizaje de derecho mercantil II”, en AA.VV. (Cruz Ángeles, J., y Gutiérrez Castillo, V.L., Coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, vol. 1, 2021, pág. 886.

³⁶⁷ López-Arranz, A., Picatoste, J., y Teijeiro Álvarez, M., “La docencia universitaria en materias jurídicas, económicas y empresariales: El Kahoot como herramienta de motivación”, en AA.VV. (Cruz Ángeles, J., y Gutiérrez Castillo, V.L., Coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, vol. 2, 2021, pág. 284.

estas actividades de Kahoot!, repasando así el temario y/o mejorando su comprensión y conocimiento de la asignatura. Por lo tanto, es necesario orientar de manera suficiente al alumnado sobre esta actividad para poder obtener el máximo beneficio de esta metodología, evitando así caer en uno inadecuado. Para ello, el profesorado deberá explicar de manera detallada al alumnado los objetivos que se persiguen y los resultados que se han de lograr, por lo que la persona docente debe mantener un nivel de liderazgo significativo para llevar un adecuado uso durante la clase.

IV. CONCLUSIONES

La búsqueda de innovación en los contenidos de la disciplina de Derecho del Trabajo implica una transformación y mejora también en la dimensión metodológica de la docencia y del aprendizaje de la misma, por lo que la introducción de la gamificación como metodología docente resulta positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo el caso de “Derecho Individual del Trabajo” en el Grado en Derecho y su uso como complemento y apoyo a la docencia de la plataforma Kahoot!. A este respecto, esta plataforma educativa logra incorporar tres elementos fundamentales en el contexto de las nuevas metodologías docentes universitarias: el aprendizaje, el juego y las nuevas tecnologías³⁶⁸. Por consiguiente, consideramos que presenta múltiples ventajas dado el excelente grado de satisfacción del alumnado, pues el recurso Kahoot! pasa a ser un complemento docente a las clases magistrales de gran utilidad práctica tanto dentro como fuera del aula, favoreciendo una mayor motivación, estudio, constancia y trabajo autónomo del estudiantado.

V. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Alegre, M., Esteve, A., López, M., y Taléns, E. “Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas”, *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, núm. 10, 2018.

Álvarez Martínez, G., “Una manifestación de la gamificación del Derecho: la utilización de Kahoot! como epílogo en el aprendizaje de derecho mercantil II”, en AA.VV. (Cruz Ángeles, J., y Gutiérrez Castillo, V.L., Coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, vol. 1, 2021.

³⁶⁸ Poquet Catalá, R., “La gamificación en las clases de derecho del trabajo”... *op. cit.*, pág. 30.

Bastante Granell, V., y Moreno García, L., “La gamificación en el aprendizaje del Derecho: El proyecto web ludoteca jurídica”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, vol. 24, 2020.

Bergas Forteza, A., “Experiencia de gamificación en Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot!”, *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. 24, 2021.

Del Moral, M., y Villalustre, L., “Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales”, *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 9, núm. 1, 2012.

Delgado García, A.M., Rovira Ferrer, I., Anglès Juanpere, B., y Oliver Cuello, R., “Dos experiencias de gamificación en el aprendizaje del Derecho financiero y tributario”, en AA.VV. (Anglès Juanpere, B., y Rovira Ferrer, I., Coord.), *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*, Huygens, Barcelona, 2022.

Fernández Solo de Zaldivar, I., “Juego serio: gamificación y aprendizaje”. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, núm. 281, 2015.

González Cobaleda, E., “La docencia online en tiempos de pandemia: Una experiencia en el grado de relaciones laborales y recursos humanos”, en AA.VV. (Cruz Ángeles, J., Coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid, 2021.

González Cobaleda, E., “La utilización de las redes sociales como estrategia metodológica para desarrollar habilidades en la asignatura Derecho del Trabajo en el Grado en Derecho”, en AA.VV. (López Espadafor, C.M., Dir.), *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*, Dykinson, Madrid, 2021.

López-Arranz, A., Picatoste, J., y Teijeiro Álvarez, M., “La docencia universitaria en materias jurídicas, económicas y empresariales: El Kahoot como herramienta de motivación”, en AA.VV. (Cruz Ángeles, J., y Gutiérrez Castillo, V.L., Coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, vol. 2, 2021.

Moreno Blesa, L., “Aprender jugando: la gamificación en la docencia del derecho”, en AA.VV. (Hernández Yáñez, L., Dir.), *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2022.

Poquet Catalá, R., “La gamificación en las clases de derecho del trabajo”, en AA.VV. (Gutiérrez Castillo, V.L., y Bastante Granell, V., Coord.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

Prensky, M., *Nativos e inmigrantes digitales*, Distribuidora SEK S.A., Madrid, 2010.

Capítulo X

Los límites de ludificar y gamificar la docencia universitaria del derecho del trabajo: reflexiones teórico-prácticas y su paradoja y principio reforzado de intensidad regresiva

ORIOl CREMADES CHUECA

Profesor Serra Húnter de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad Rovira i Virgili

I. A MODO DE INTRODUCCIÓN: SOBRE LA RELEVANCIA Y LOS TRES ROLES DEL JUEGO EN EL APRENDIZAJE

Antropológica y cognitivamente, el juego, entendido en este estudio como «ejercicio recreativo o de competición sometido a reglas, y en el cual se gana o se pierde» —2.^a acepción de la definición de «juego» del diccionario de la Real Academia Española (en adelante, DRAE)—, configura un importante elemento en o para el aprendizaje.

Así, tal y como ha puesto de relieve un importante sector de la psicología (Elkind), el juego (libre) constituye en la infancia un elemento vital para el desarrollo, salud y creatividad de la persona; y, en concreto, junto con el trabajo y el amor resulta un eje para un sano equilibrio de la salud físico-psicológica de la persona³⁶⁹. Es más, el juego, en el marco de una sociedad capitalista y, seguramente, cada vez más hedonista, ha ido transmutando en una fórmula de ocio de masas. Y es que el juego intuitiva e inicialmente se asocia a la diversión y, en general, a emociones placenteras y, por ello, seguramente, incluso por un factor meramente genético de la especie humana, es buscado por cualquier persona durante toda su vida.

En particular, ocho son los componentes que generan la diversión y las emociones placenteras y que, directa o indirectamente, pueden encontrarse, con mayor o menor intensidad, en el juego³⁷⁰:

³⁶⁹ Elkind, D., “The Power of Play: Learning What Comes Naturally”, *American Journal of Play*, vol. 1, núm. 1, 2008.

³⁷⁰ Hunicke, R., LeBlanc, M. & Zubek, R., “MDA: A formal approach to game design and game research”, en AA.VV., *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, vol. 4, n. 1, 2004, p. 2.

- 1) Las sensaciones percibidas que producen placer;
- 2) La fantasía o fantasear;
- 3) La narrativa o narrar;
- 4) El reto o desafío;
- 5) El compañerismo y colaborar con personas iguales o distintas;
- 6) Lo nuevo, la exploración y el descubrimiento;
- 7) La comunicación, expresión y socialización; y
- 8) El entretenimiento como pasatiempo.

Sin embargo, a pesar de tal relevancia, no siempre el juego cumple el mismo rol en el aprendizaje puesto que pueden diferenciarse tres grandes funciones, las cuales dan origen, a tres respectivos conceptos³⁷¹:

- 1) El Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ): utilizar un juego previamente existente y que ayude a alcanzar un objetivo de aprendizaje a partir de aprovechar el carácter lúdico del juego.
- 2) El juego serio: juego diseñado expresamente para alcanzar un objetivo de aprendizaje y en el que el factor lúdico está supeditado a dicho objetivo.
- 3) La ludificación y la gamificación: el uso de elementos y técnicas de diseño prototípicos de un juego en un contexto ajeno a un juego.

Partiendo de este marco teórico, el presente estudio pretende analizar qué papel debe cumplir la ludificación y la gamificación en la docencia universitaria del derecho del trabajo y, en particular, tiene el objetivo de defender a partir de reflexiones teórico-prácticas la existencia de una importante paradoja respecto la docencia en esta rama jurídica y la necesidad de replanteársela y, específicamente aplicar un principio reforzado de intensidad regresiva.

³⁷¹ Vid. González, V. y Pujolà, J.-T., “Del juego a la gamificación: una exploración de las experiencias lúdicas de profesores de lenguas extranjeras”, Hinojo Lucena, F.J. *et al.*, *Innovación e investigación educativa para la formación docente*, Dykinson, Madrid, 2021, p. 402; y Kapp, K.M., *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, San Francisco, Pfeiffer, 2012, pp. 15-18.

II. LÍMITES TEÓRICO-PRÁCTICOS DE LA LUDIFICACIÓN Y LA GAMIFICACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL DERECHO DEL TRABAJO: SOBRE SU PARADOJA Y EL PRINCIPIO REFORZADO DE INTENSIDAD REGRESIVA

Para alcanzar el objetivo ya señalado en el anterior apartado —defender argumentativamente, y a partir de reflexiones teórico-prácticas, la existencia de una importante paradoja en la ludificación y gamificación de la docencia del derecho del trabajo y la necesidad de replanteársela y aplicar un principio reforzado de intensidad regresiva—, nuestra exposición o hilo conductor narrativo sigue el siguiente orden secuencial: primero, y como cuestión previa, aclararemos si realmente debe entenderse como equivalente la ludificación y la gamificación y exploraremos sus elementos básicos y aplicativos teórico-prácticos (subapág. 1); posteriormente, enunciaremos y explicaremos la paradoja de la ludificación y gamificación que se entiende que existe en la docencia universitaria del derecho del trabajo (subapág. 2), aspecto que nos llevará como cuestión final a defender como principio aplicativo la intensidad regresiva reforzada de la ludificación y la gamificación de la docencia universitaria del derecho del trabajo (apartado 3).

1. ¿Ludificar o gamificar la docencia?: cuestiones conceptuales y elementos básicos y aplicativos teórico-prácticos

Como cuestión previa a enunciar la paradoja de la gamificación de la docencia universitaria del derecho del trabajo, es preciso explorar si existe diferencia conceptual entre la ludificación y la gamificación de la docencia y, además, explorar sus elementos básicos y aplicativos teórico-práctica.

Si bien un sector doctrinal ha puesto de manifiesto que sería más adecuado utilizar el término gamificar en vez de ludificar —porque podría entenderse que aquello se pretende es hacer divertida la docencia y el término «*ludification*» en inglés puede llegar a entenderse en inglés como «acto de engañar o burla»³⁷²—, actualmente se vienen

³⁷² Vid. Cornellà, P., Estebanell, M. y Brusi, D., “Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la geología”, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol. 28, n.º 1, 2020, p. 9; y Pujolà Font, J.T., “La gamificación: una estrategia didáctica en el ámbito educativo”, en Ripoll González, O. y Pujolà Font, J.T. (Eds.), *La gamificación en la educación superior: teoría, práctica y experiencias didácticas*, Octaedro, Barcelona, 2024, págs 17-18.

utilizando como sinónimos y además, la Fundéu Rae recomienda utilizar el vocablo ludificar en vez de gamificar³⁷³.

Se añade, finalmente, que el DRAE define ludificar en su 2.^a acepción como «aplicar técnicas o dinámicas propias del juego a actividades o entornos no recreativos para potenciar la motivación y la participación, o facilitar el aprendizaje y la consecución de objetivos»³⁷⁴. De este modo dicho significado concuerda o es similar con el utilizado para gamificar por parte de la doctrina especializada —introducir elementos de juego en contextos no relacionados con el juego para generar motivación, compromiso y mejora de los procesos cognitivos y de aprendizaje³⁷⁵—.

Consecuentemente, siguiendo una opción pragmática (y quizás no purista o esencialista), en este estudio se utiliza a partir de ahora la expresión «ludificación-gamificación» (o «ludificar-gamificar») como un concepto o idea integradora.

Ahora bien, ¿cuáles son los elementos básicos y aplicativos teórico-prácticos de la «ludificación-gamificación»?

Siguiendo parcialmente a un sector doctrinal³⁷⁶, pudieran llegar a diferenciarse a 30 elementos básicos y aplicativos teórico-prácticos: 1) reputación; 2) competición; 3) cooperación; 4) interacción social; 5) barra de progreso; 6) recompensa-premio; 7) nivel; 8) insignia; 9) puntos; 10) clasificación; 11) misión; 12) puzzle; 13) objetivo; 14) personalización; 15) emoción; 16) voto; 17) perfil de usuario; 18) roles; 19) narración; 20) avatar; 21) reglas; 22) tiempo; 23) economía; 24) elección-acción impuesta; 25) foro; 26) chat; 27) compartir; 28) publicaciones; 29) emoticonos; y 30) lugares etiquetados.

La combinación o no y grado de intensidad de estos elementos básicos son los que permitirán generar experiencias «ludificadas-gamificadas» de aprendizaje y, en particular, si estamos ante una ludificación-gamificación estructural o de contenido. En

³⁷³ Fundéu RAE, Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification, Entrada de 22 de junio 2022 y actualizada en 2021. Recuperable en: <https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traduccion-de-gamification-1390/>.

³⁷⁴ Real Academia de la Lengua Española (DRAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española, “Ludificar”, *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, versión electrónica 23.7, 2023. Recuperable en: <https://dle.rae.es/ludificar>.

³⁷⁵ Entre otros, vid. Deterding, S., Khaled, R., Nacke L. E. y Dixon, D., “Gamification: toward a definition”, en AA.VV., *CHI 2011 Gamification workshop proceedings, ACM, 2011, pp. 1-4*. Recuperable en: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>; y Kapp, K.M., *The gamification of...*, op. cit., pp. 9-11.

³⁷⁶ Vid. Contreras-Espinosa, R.S. y Eguía-Gómez, J.L., “Taxonomía de los elementos de juego para la gamificación educativa”, en Ripoll González, O. y Pujolà Font, J.T. (Eds.), *La gamificación en la educación superior: teoría, práctica y experiencias didácticas*, Octaedro, Barcelona, 2024, págs. 34-38.

concreto, la diferencia entre ludificación-gamificación estructural y de contenido es, en realidad, sinónimo de hablar de ludificación-gamificación débil o superficial (la estructural) frente la intensa o profunda (contenido): en la primera se ludifica-gamifica aspectos estructurales externos y visuales y no de contenido y, por tanto, se busca crear o fomentar una motivación extrínseca y de corto-medio plazo; en cambio, en la segunda se ludifica-gamificar tanto la estructura como los contenidos y el objetivo es crear o acentuar la motivación intrínseca de la persona a largo plazo a través, por ejemplo, de la incorporación una narrativa y consecución de retos³⁷⁷.

Habiendo analizado panorámicamente las principales cuestiones conceptuales y elementos básicos y aplicativos teórico-prácticos de la ludificación-gamificación, procedemos a exponer la paradoja de la docencia universitaria del derecho del trabajo en el siguiente apartado.

2. La ludificación-gamificación de la docencia universitaria del derecho y su paradoja en la docencia del derecho del trabajo: enseñar ludificada-gamificada cómo se regula el trabajo (subordinado) cuando el trabajo no es un juego y su ludificación-gamificación genera relevantes riesgos

La ludificación-gamificación de la docencia universitaria del derecho, especialmente cuando es usando medios digitales, podría llegar a permitir ayudar a superar o, como mínimo, minimizar algunos de los problemas que de forma más o menos frecuente se vienen planteando en ella: limitado compromiso de estudiantado (*engagement*); poca aplicabilidad práctica; poca retroalimentación al estudiante (*feedback*); limitada personalización educativa; y costes crecientes de la educación³⁷⁸. Por tanto, desde múltiples puntos vista presentaría ventajas.

En este sentido, las experiencias ludificadoras-gamificadoras de la docencia universitaria del derecho son numerosas y debe destacarse por ser una propuesta en la que han participado docenas de docentes la “Ludoteca Jurídica”. Ella es una red nacional de ludificación y cooperación (<https://ludotecajuridica.es/>) y su objetivo es «mostrar y

³⁷⁷ Por todos, *vid.* Mozeliuss, P., “Deep and Shallow Gamification in Higher Education, what is the difference?”, en AA.VV., *INTED2021 Proceedings*, 2021, *passim*, págs. 3150-3156.

³⁷⁸ Ferguson, D.M., “The gamification of legal education: why games transcend the langdellian model and how they can revolutionize law school”, *Chapman Law Review*, vol. 19, n. 2, 2016, pp. 629-657.

facilitar el aprendizaje del Derecho mediante el uso de juegos educativos, exámenes test online, casos prácticos y podcasts jurídicos»³⁷⁹.

Por otro lado, las experiencias ludificadas-gamificadas podrían clasificarse no sólo teniendo en cuenta si es débil/superficial (estructural) o intensa/ profunda (de contenido)³⁸⁰, sino otras variables como si se usan recursos digitales de la propia plataforma virtual de la universidad (ej. lección virtual Moodle³⁸¹) o externos (ej. Kahoot³⁸²; juego estilo “Pasapalabra”³⁸³; escapes rooms virtuales³⁸⁴; uso de realidad virtual³⁸⁵; etc.).

Ahora bien, a nuestro parecer, en la ludificación-gamificación de la docencia del derecho del trabajo se produce, a diferencia de las otras áreas del derecho del trabajo, una paradoja: si acordamos que un gran objetivo en la docencia del derecho del trabajo es que el estudiantado conozca la normativa jurídica del trabajo subordinado en el marco de unos valores (especialmente la igualdad y libertad efectivas), resulta que utilizamos mecanismos asociados al juego cuando el trabajo subordinado no puede concebirse desde una óptica iuslaboralista como tal.

A estos efectos, debería de tenerse presente que la gamificación en el trabajo es un campo complejo y si es beneficioso o no en términos de disfrute y productividad del

³⁷⁹ Bastante Granell, V. y Moreno García, L., “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, n.º 21, *passim*, pág. 34.

³⁸⁰ Ver anterior subapartado 1 sobre esta diferenciación.

³⁸¹ Por ejemplo, ver las experiencias en: Escutia Romero, R. y Pamplona Roche, S., “Gamificación en la asignatura Derecho Romano: un estudio de caso”, en Sein-Echaluce Lacleta, M.L., Fidalgo Blanco, Á. y García Peñalvo, F.J. (eds.), *La innovación docente como misión del profesorado. Actas del IV congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad, CINAIC 2017*, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2017, págs. 434-439.

³⁸² *Vid.* Escutia Romero, R. y Pamplona Roche, S., “Gamificación en la...”, *op. cit.*, pp. 434-439; Gilabert Gascón, A., “La evaluación continua en derecho mercantil a través de los cuestionarios Kahoot!”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022, pp. 114-133; y Poquet Català, R. “La gamificación en las clases de Derecho del Trabajo”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje...*, *op. cit.*, págs. 29-36.

³⁸³ *Vid.* Gómez Romero, J., “Gamificación aplicada a las ciencias jurídicas: un análisis de la práctica del juridi-rosco”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje...*, *op. cit.*, págs. 43-54.

³⁸⁴ *Vid.* Gilabert Gascón, A., “La utilización del breakout edu para el aprendizaje y repaso del derecho de la navegación marítima”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje...*, *op. cit.*, págs. 56-76; Gómez Álvarez, J. “Escape room como metodología docente en el aprendizaje del derecho financiero y tributario”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje...*, *op. cit.*, págs. 78-96.

³⁸⁵ *Vid.* Kathrani, P., “The gamification of written problems questions in law: reflections on the “serious games” at Westminster Project”, en Denvir, C. (ed.), *Modernising legal education*, Cambridge University Press, Cambridge, 2020, *passim*, págs. 190.

trabajador subordinado depende sobre todo, de la actividad que desempeña el mismo y si es voluntario o no para el trabajador —si bien los trabajadores de primera línea y de contacto con clientes se ha demostrado un impacto negativo en su satisfacción y su bienestar en el trabajo^{386—387}.

En todo caso, la multiludificación-multigamificación en muchos ámbitos del trabajo subordinado diluye de forma clara los límites entre el (verdadero) trabajo y el juego³⁸⁸. Es más, en definitiva, tal mezcla deriva en no distinguir lo laboral y lo personal: un escenario que nos remite directamente a una perspectiva o posición en el derecho del trabajo que puede llegar a tener connotaciones acontractualistas y autoritarias y contrarias al fundamento del derecho del trabajo (protección del trabajador) en un marco de un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político (art. 1 de la Constitución Española)³⁸⁹.

Lo cierto es que ludificación-gamificación del trabajo subordinando puede tener importantes problemas de encaje jurídico —y, en definitiva, poner en jaque derechos fundamentales del trabajador así como poner en duda la verdadera buena fe del empleador en el contrato de trabajo—: falta de transparencia, de previsibilidad y de seguridad jurídica de las condiciones de trabajo; ilegal tratamiento de datos personales; uso de inteligencia artificial en el trabajo y su afectación (ilegal) desde un punto de vista de derechos individuales como colectivos (sobre todo en el trabajo en plataformas); e incremento de los riesgos laborales físicos y psicosociales (afectación a salud)³⁹⁰.

Proporcionar un estudio de los fundamentos, principios e instituciones que integra el sistema normativo del Derecho del Trabajo en el que se transmitan o, como mínimo, en el

³⁸⁶ Vid. Hammedi, W. *et al.*, “Uncovering the dark side of gamification at work: Impacts on engagement and well-being”, *Journal of Business Research*, vol. 122, 2021, *passim*, págs. 256-259.

³⁸⁷ Vid. Gerdenitsch, C. *et al.*, “Work gamification: effects on enjoyment, productivity and the role of leadership”, *Electronic Commerce Research and Applications*, vol. 43, 2020, *passim*, pp. 100994-101005.

³⁸⁸ Oravec, J. A., “Gamification and multigamification in the workplace: expanding the ludic dimensions of work and challenging the work/play dichotomy”, *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 9, n. 3, 2015, *passim*, págs. 1-13.

³⁸⁹ Vid. Cremades Chueca, O., “¿Contrato de trabajo o relación de trabajo? Ecos y permanencias de las tesis acontractualistas y relativistas autoritarias en el derecho del trabajo”, *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, vol. 12, n. ° 1, 2024, págs. 445-446.

³⁹⁰ Vid. Gauriau, R., “Gamificação no trabalho: o novo “avatar” do direito do trabalho”, *Revista Direito Das Relações Sociais e Trabalhistas*, vol. 7, n. 2, 2021, *passim*; Ginès i Fabrellas, A., “El tiempo de trabajo en plataformas: ausencia de jornada mínima, gamificación e inseguridad jurídica”, *Labos*, vol. 2, n.º 1, págs 31-33; y Hinton, S. *et al.*, “Enterprise gamification systems and employment legislation: a systematic literature review”, *Australian Journal of Information Systems*, vol. 23, 2019, *passim*, págs 1-14.

marco de principios jurídicos y valores fundamentales asociados en última instancia a la igualdad y libertad vía una ludificación-gamificación podría enviar un mensaje paradójico o, incluso, muestra de inmadurez y pernicioso al normalizar el juego en todo aquello vinculado al trabajo.

III. A MODO DE CONCLUSIÓN: LA LUDIFICACIÓN Y LA GAMIFICACIÓN DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL DERECHO DEL TRABAJO A PARTIR DEL PRINCIPIO REFORZADO DE INTENSIDAD REGRESIVA

En el anterior apartado exponíamos la que entendemos como paradoja en la ludificación-gamificación en la docencia del derecho del trabajo: el uso de elementos y técnicas de diseño prototípicos de un juego para la docencia de dicha área del derecho mientras que justamente el trabajo no es un juego y el uso de elementos y técnicas de diseño prototípicos de un juego en el trabajo puede tener múltiples e importantes riesgos jurídicos.

Ante un elevado riesgo de una normalización e, incluso, banalización de la ludificación-gamificación vinculada al trabajo, proponemos que en la docencia universitaria del derecho del trabajo se aplique un principio reforzado de intensidad regresiva. Es decir, a medida que los estudios universitarios relacionados al derecho del trabajo avancen —grado (por ejemplo, en un grado en Derecho o en un grado en Relaciones Laborales), máster y doctorado—, la ludificación-gamificación debe reducirse progresivamente hasta desaparecer totalmente.

En este sentido, es sabido que el contexto, características del grupo y nivel de estudios son variables que determinan la efectividad de la ludificación-gamificación en el aprendizaje³⁹¹; y, por tanto, resulta plausible que pueda tener mayor efectividad en cursos inferiores (1.º o 2.º cursos con ludificación de contenidos) y posteriormente menos.

³⁹¹ Por todos, *vid.* Hamari, J.; Koivisto, J. y Sarsa, H., “Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification”, en AA.VV., *2014 47th Hawaii international conference on system Sciences*, Ieee, 2014, pág. 3029.

Vargas-Murillo, A.R., Pari-Bedoya I.N.M.A y Guevara-Soto, F.J., “Virtual gamification strategies and their impact on legal education experiences: a systematic review”, en AA.VV., *Proceedings of the 2023 8th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL '23)*, Association for Computing Machinery, New York, 2023, págs. 85-90.

En definitiva, de este modo, podremos llegar a encontrar el necesario equilibrio entre las bondades de la ludificación-gamificación de la docencia del derecho del trabajo y la no normalización de ésta en todo aquello vinculado al trabajo. Y es que la ludificación-gamificación no debería de olvidar nunca que es una metodología y debería estar siempre supeditada al contenido y valores docentes que se quieren transmitir, más una materia tan relevante para las personas como es el trabajo.

IV. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Bastante Granell, V. y Moreno García, L., “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la «gamificación» en Derecho, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, n.º 21, 2020.

Contreras-Espinosa, R.S. y Eguía-Gómez, J.L., “Taxonomía de los elementos de juego para la gamificación educativa”, en Ripoll González, O. y Pujolà Font, J.T. (Eds.), *La gamificación en la educación superior: teoría, práctica y experiencias didácticas*, Octaedro, Barcelona, 2024.

Cornellà, PÀG., Estebanell, M. y Brusi, D., “Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la geología”, *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, vol. 28, n.º 1, 2020.

Cremades Chueca, O., “¿Contrato de trabajo o relación de trabajo? Ecos y permanencias de las tesis acontractualistas y relativistas autoritarias en el derecho del trabajo”, *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, vol. 12, n.º 1, 2024.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke L. E. y Dixon, D., “*Gamification: toward a definition*”, en AA.VV., *CHI 2011 Gamification workshop proceedings*, ACM, 2011, págs.ág. 1-4. Recuperable en: <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>.

Elkind, D. “The Power of Play: Learning What Comes Naturally”, *American Journal of Play*, vol. 1, núm. 1, 2008.

Escutia Romero, R. y Pamplona Roche, S., “Gamificación en la asignatura Derecho Romano: un estudio de caso”, en Sein-Echaluze Lacleta, M.L., Fidalgo Blanco, Á. y García Peñalvo, F.J. (Eds.), *La innovación docente como misión del profesorado. Actas*

del IV congreso internacional sobre aprendizaje, innovación y competitividad, CINAIC 2017, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2017.

Ferguson, D.M., “The gamification of legal education: why games transcend the langdellian model and how they can revolutionize law school”, *Chapman Law Review*, vol. 19, n. 2, 2016.

Fundéu RAE, Ludificación, mejor que gamificación como traducción de gamification, Entrada de 22 de junio 2022 y actualizada en 2021. Recuperable en: <https://www.fundeu.es/recomendacion/ludificacion-mejor-que-gamificacion-como-traduccion-de-gamification-1390/>.

Gauriau, R., “Gamificação no trabalho: o novo “avatar” do direito do trabalho”, *Revista Direito Das Relações Sociais e Trabalhistas*, vol. 7, n. 2, 2021.

Gerdenitsch, C. *et al.*, “Work gamification: effects on enjoyment, productivity and the role of leadership”, *Electronic Commerce Research and Applications*, vol. 43, 2020.

Gilabert Gascón, A. “La utilización del breakout edu para el aprendizaje y repaso del derecho de la navegación marítima”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

Gilabert Gascón, A., “La evaluación continua en derecho mercantil a través de los cuestionarios Kahoot!”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

Ginès i Fabrellas, A., “El tiempo de trabajo en plataformas: ausencia de jornada mínima, gamificación e inseguridad jurídica”, *Labos*, vol. 2, n.º 1, 2019.

Gómez Álvarez, J. “Escape room como metodología docente en el aprendizaje del derecho financiero y tributario”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

Gómez Romero, J. “Gamificación aplicada a las ciencias jurídicas: un análisis de la práctica del juridi-rosco”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

González, V. y Pujolà, J.-T., “Del juego a la gamificación: una exploración de las experiencias lúdicas de profesores de lenguas extranjeras”, Hinojo Lucena, F.J. *et al.*, *Innovación e investigación educativa para la formación docente*, Dykinson, Madrid, 2021.

Hamari, J., Koivisto, J. & Sarsa, H., “Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification”, en AA.VV., *2014 47th Hawaii international conference on system Sciences*, Hawaii USA, 2014

Hammedi, W. *et al.*, “Uncovering the dark side of gamification at work: Impacts on engagement and well-being”, *Journal of Business Research*, vol. 122, 2021.

Hinton, S. *et al.*, “Enterprise gamification systems and employment legislation: a systematic literature review”, *Australian Journal of Information Systems*, vol. 23, 2019.

Hunicke, R., LeBlanc, M. & Zubek, R., “MDA: A formal approach to game design and game research”, en AA.VV., *Proceedings of the AAAI Workshop on Challenges in Game AI*, vol. 4, n. 1, 2004.

Kapás., K.M., *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*, San Francisco, Pfeiffer, 2012.

Kathrani, PÁG. “The gamification of written problems questions in law: reflections on the “serious games” at Westminster’ Project”, en Denvir, C. (ed.), *Modernising legal education*, Cambridge University Press, Cambridge, 2020.

Mozelius, PÁG., “Deep and Shallow Gamification in Higher Education, what is the difference?”, en AA.VV., *INTED2021 Proceedings*, 2021.

Oravec, J.A., “Gamification and multigamification in the workplace: expanding the ludic dimensions of work and challenging the work/play dichotomy”, *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 9, n. 3, 2015.

Poquet Català, R., “La gamificación en las clases de Derecho del Trabajo”, en Gutiérrez Castillo, V.L y Bastante Granell, V. (Coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

Pujolà Font, J.T., “La gamificación: una estrategia didáctica en el ámbito educativo”, en Ripoll González, O. y Pujolà Font, J.T. (Eds.), *La gamificación en la educación superior: teoría, práctica y experiencias didácticas*, Octaedro, Barcelona, 2024.

Real Academia de la Lengua Española (DRAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española, “Ludificar”, *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española*, versión electrónica 23.7, 2023. Recuperable en: <https://dle.rae.es/ludificar>.

Vargas-Murillo, A.R., Pari-Bedoya I.N.M.A & Guevara-Soto, F.J., “Virtual gamification strategies and their impact on legal education experiences: a systematic review”, en AA.VV., *Proceedings of the 2023 8th International Conference on Distance Education and Learning (ICDEL '23)*, Association for Computing Machinery, New York, 2023.

Capítulo 4

Los escape rooms en la educación jurídico-laboral. Una visión innovadora en la impartición de la seguridad y salud en el trabajo

FRANCISCO TRUJILLO PONS

*Profesor Titular de Derecho del Trabajo y Seguridad Social
Universitat Jaume I*

I. INTRODUCCIÓN A LA GAMIFICACIÓN EN EL DERECHO DEL TRABAJO. UNA ESPECIAL ATENCIÓN A LOS ESCAPE ROOMS

En este punto, se va a analizar, por un lado, en qué consiste la gamificación y su relevancia en la educación y, por otro lado, en cómo se aplican los escape rooms como una forma de aprendizaje interactivo y entretenido para el alumnado universitario. Todo lo que se va a tratar, va a estar dirigido a un tipo de alumnado concreto: el estudiante de Derecho que cursa la asignatura de Derecho del Trabajo.

La gamificación es una técnica que consiste en aplicar mecánicas de juego en contextos ajenos al juego para motivar y mejorar la experiencia de los usuarios. Se trata de una estrategia educativa que utiliza elementos de juego para fomentar la participación, la motivación y el aprendizaje activo en entornos de enseñanza. Así mismo, se trata de una metodología docente que implica la incorporación de elementos de juego, como la competencia, los desafíos, las recompensas y la narrativa, en contextos educativos. La idea detrás de la gamificación es transformar el proceso de aprendizaje en una experiencia más atractiva, participativa y efectiva.

Como da buena muestra la presente obra colectiva, algunos de los beneficios clave de la gamificación en la educación incluyen la motivación, ya que los elementos de juego estimulan la motivación intrínseca de los estudiantes, lo que a su vez los hace más propensos a participar activamente y esforzarse por aprender. La participación activa es otro aspecto relevante, dado que la gamificación promueve la implicación constante de los estudiantes en tareas y desafíos que requieren su atención y esfuerzo sostenido.

La gamificación también facilita el aprendizaje significativo, ya que los juegos permiten a los estudiantes comprender y aplicar conceptos de manera más significativa al

contextualizarlos en situaciones concretas, lo que hace que el proceso de aprendizaje sea más relevante para ellos. Además, la colaboración y la competencia amistosa son comunes en los entornos gamificados, lo que fomenta la colaboración y el trabajo en equipo, mejorando las habilidades sociales y la interacción entre estudiantes.

Otro beneficio importante es la retroalimentación inmediata que ofrecen los juegos. Esto permite a los estudiantes recibir correcciones y mejoras instantáneas, lo que contribuye a una comprensión más profunda y a la corrección de errores de manera eficiente. En resumen, la gamificación en la educación no solo estimula la motivación y la participación activa, sino que también promueve el aprendizaje significativo, la colaboración, y proporciona retroalimentación instantánea, lo que mejora la experiencia educativa de los estudiantes.

La gamificación es una estrategia efectiva para involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico en asignaturas de Derecho del Trabajo y áreas relacionadas. Desde un entorno jurídico-social, el docente puede gamificar sus enseñanzas por medio de la utilización de herramientas digitales e interactivas como la que aquí se va a tratar, es decir, los escape rooms.

Con todo, la gamificación puede hacer que el aprendizaje de Derecho del Trabajo sea más atractivo y efectivo, al mismo tiempo que promueve la participación activa de los estudiantes. Asegúrese de adaptar estas ideas a las necesidades específicas de su curso y de sus estudiantes.

1. Un sucinto recorrido al origen del escape rooms

Los escape rooms se han convertido en una herramienta educativa popular en España en los últimos años. La tendencia comenzó a principios de la década de 2010. Así, se introdujeron por primera vez como una forma de entretenimiento en las principales ciudades de España, como Barcelona y Madrid, alrededor de 2013. Estos juegos de aventuras en vivo ofrecían a los participantes la oportunidad de resolver acertijos, descifrar códigos y encontrar pistas para "escapar" de una habitación temática en un tiempo limitado. A medida que los escape rooms de ocio se volvieron populares, también comenzaron a ganar reconocimiento en el ámbito educativo por su capacidad para fomentar habilidades de resolución de problemas y trabajo en equipo.

Desde entonces, los escape rooms se han utilizado en una variedad de contextos educativos, desde la enseñanza de habilidades básicas hasta la exploración de temas complejos. La introducción de los escape rooms en España a nivel educativo es un fenómeno relativamente reciente que ha experimentado un crecimiento significativo en la última década. Estas experiencias de juego inmersivas se originaron en Japón en 2007 y se popularizaron en Europa a partir de 2011. En España, la adopción de los escape rooms con fines educativos ha sido una evolución natural de su éxito en el ámbito del entretenimiento. A continuación, se proporcionará un resumen de la historia de cómo los escape rooms se han incorporado a la educación en España.

En efecto, esta incorporación de los escape rooms en la educación en España fue gradual. Los educadores y profesionales de la pedagogía comenzaron a experimentar con la gamificación y la aplicación de elementos de escape room en el aula como una forma de hacer que el aprendizaje sea más interactivo y atractivo. Los escape rooms educativos se convirtieron en una herramienta efectiva para fomentar la colaboración³⁹², el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en la resolución de problemas.

A lo largo de los años, los escape rooms educativos se expandieron por toda España y se implementaron en escuelas y universidades de todos los niveles educativos. Los profesores y pedagogos se dieron cuenta de que estos juegos eran especialmente efectivos para enseñar matemáticas, ciencias, historia, literatura y otras materias. Como metodología educativa innovadora, se adaptaron a contenidos académicos específicos y se diseñaron para alinearlos con los objetivos curriculares.

2. Los escape rooms en el ámbito universitario

En particular, los conocidos bajo el anglicismo “escape rooms virtuales” o “juegos de escape”, son una forma popular de gamificación que se ha extendido a muchos ámbitos, incluyendo la educación y el entretenimiento. Son considerados, como una de las formas más atractivas y efectivas de gamificación, los cuales, se han convertido en una

³⁹² Vid. Bilbao Quintana, N., Romero Andonegui, A., Portillo Berasaluce, J., y López de la Serna, A., “Digital Escape Room for the Development of Collaborative Learning in Higher Education”, *Education in the Knowledge Society*, vol. 23, 2022. Este artículo se enfoca en el uso de escape rooms digitales para fomentar el aprendizaje colaborativo en la educación superior. Los autores analizan cómo la implementación de escape rooms en línea puede promover la colaboración entre estudiantes en entornos universitarios.

herramienta popular para involucrar a los estudiantes a nivel de universidad³⁹³ en una amplia variedad de disciplinas.

En los escape rooms, los participantes resuelven enigmas y acertijos para escapar de una habitación o situación imaginaria. Los juegos de escape gamificados pueden ser una herramienta efectiva para enseñar habilidades y conceptos complejos de manera lúdica y atractiva. Como la doctrina sostiene, esta metodología, al provenir de la gamificación, puede mejorar la participación y la motivación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje³⁹⁴.

Una plataforma ya asentada desde hace años que permite al docente poner en práctica estas herramientas es Genially³⁹⁵ que cuenta algunas plantillas para comenzar a emplear la metodología de los escape rooms.

Se trata pues de un tipo popular de gamificación en la educación que se basa en la idea de “escapar” de una situación desafiante al resolver acertijos y completar tareas específicas. Estos juegos ofrecen un escenario inmersivo y una narrativa envolvente que puede adaptarse a una amplia variedad de disciplinas³⁹⁶. También pueden ser una herramienta efectiva para fomentar el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes.

Algunas características clave de los escape rooms educativos son la resolución de problemas, ya que plantean desafíos que requieren pensamiento crítico y la capacidad de resolver problemas. Los estudiantes deben aplicar sus conocimientos para superar obstáculos y avanzar en el juego.

Además, estos escape rooms fomentan la colaboración en equipo, ya que la mayoría de ellos requieren que los estudiantes trabajen juntos en equipo para tener éxito. Esto no

³⁹³ Vid. Pérez Vázquez, E., Gilabert Cerdá, A., y Lledó Carreres, A. “Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje” en Roig Vila R. (coord.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019. En este capítulo, los autores exploran el uso de escape rooms como una estrategia de gamificación en la educación universitaria. Se centran en cómo esta metodología puede mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en un entorno universitario.

³⁹⁴ Vid. García Lázaro, I., “Escape Room como propuesta de gamificación en educación”, *Hekademos: revista educativa digital*, núm. 27, 2019, págs. 71-79.

³⁹⁵ <https://genial.ly/es/plantillas/gamificacion/escape-games/> (Recuperado el 26 de oct. 2023).

³⁹⁶ Vid. Martín-Queralt, C., y Batlle-Rodríguez, J., “La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera”, *REIRE revista d'innovació i recerca en educació*, vol. 14, núm. 1, 2021. Este artículo se centra en la percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera. Los autores analizan cómo los estudiantes perciben esta estrategia de gamificación y su impacto en la adquisición del idioma.

solo promueve la colaboración, sino que también mejora la comunicación efectiva entre los participantes.

La motivación intrínseca es otro rasgo distintivo de los escape rooms educativos, ya que la naturaleza competitiva de estos juegos y la satisfacción que conlleva superar desafíos estimulan la motivación intrínseca de los estudiantes, lo que los impulsa a participar activamente.

Los escape rooms también promueven un aprendizaje activo, ya que los estudiantes están constantemente involucrados en la resolución de problemas y la toma de decisiones, en lugar de asumir un papel pasivo en su educación. Del mismo modo, estos juegos ofrecen retroalimentación inmediata, lo que permite a los estudiantes aprender de sus errores de manera instantánea y mejorar su rendimiento de manera eficiente.

Así mismo, los escape rooms destacan por su adaptabilidad, ya que se pueden ajustar a una variedad de temas y niveles educativos. Esto los hace versátiles y adecuados para su aplicación en diferentes disciplinas y grados de enseñanza, lo que amplía su utilidad en el ámbito educativo.

Después de todo, la gamificación, con un enfoque especial en los escape rooms, se ha convertido en una poderosa herramienta para hacer que el aprendizaje sea más atractivo, efectivo y memorable. Estos enfoques no solo involucran a los estudiantes, sino que también promueven habilidades importantes, como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas, que son fundamentales en la educación contemporánea.

En lo que respecta a la historia de los escape rooms, cabe señalar que se han convertido en una herramienta educativa popular en España en los últimos años. La tendencia comenzó a principios de la década de 2010. Así, se introdujeron por primera vez como una forma de entretenimiento en las principales ciudades de España, como Barcelona y Madrid, alrededor de 2013. Estos juegos de aventuras en vivo ofrecían a los participantes la oportunidad de resolver acertijos, descifrar códigos y encontrar pistas para "escapar" de una habitación temática en un tiempo limitado. A medida que los escape rooms de ocio se volvieron populares, también comenzaron a ganar reconocimiento en el ámbito educativo por su capacidad para fomentar habilidades de resolución de problemas y trabajo en equipo.

Desde entonces, los escape rooms se han utilizado en una variedad de contextos educativos, desde la enseñanza de habilidades básicas hasta la exploración de temas complejos. La introducción de los escape rooms en España a nivel educativo es un fenómeno relativamente reciente que ha experimentado un crecimiento significativo en la última década. Estas experiencias de juego inmersivas se originaron en Japón en 2007 y se popularizaron en Europa a partir de 2011. En España, la adopción de los escape rooms con fines educativos ha sido una evolución natural de su éxito en el ámbito del entretenimiento. En efecto, esta incorporación de los escape rooms en la educación en España fue gradual. Los educadores y profesionales de la pedagogía comenzaron a experimentar con la gamificación y la aplicación de elementos de los escape rooms en el aula como una forma de hacer que el aprendizaje sea más interactivo y atractivo. Los escape rooms educativos se convirtieron en una herramienta efectiva para fomentar la colaboración, el pensamiento crítico y el aprendizaje basado en la resolución de problemas.

Los escape rooms en el ámbito educativo en España ofrecen una serie de beneficios para los estudiantes. Estos incluyen la motivación, ya que los estudiantes se sienten motivados a resolver acertijos y completar desafíos, lo que aumenta significativamente su interés en el proceso de aprendizaje. Además, fomentan el pensamiento crítico y la toma de decisiones, dado que los estudiantes deben abordar problemas complejos durante su participación en estos juegos. Asimismo, los escape rooms promueven la colaboración y el trabajo en equipo, mejorando así las habilidades sociales de los estudiantes, ya que la mayoría de estos juegos se realizan en grupo. Esta interacción no solo potencia las relaciones entre compañeros, sino que también favorece el aprendizaje colaborativo.

Otro aspecto relevante es que los escape rooms fomentan un tipo de aprendizaje activo, en el que los estudiantes están directamente involucrados en la resolución de problemas en lugar de adoptar un papel pasivo al escuchar una conferencia. Este enfoque activo contribuye a un mejor entendimiento y retención del contenido. Además, los escape rooms permiten la aplicación práctica de conocimientos teóricos en situaciones del mundo real, lo que aporta una dimensión práctica al proceso educativo.

Es importante destacar que, con el tiempo, los escape rooms educativos en España han evolucionado y se han diversificado. Se han adaptado a las nuevas tecnologías, incorporando el uso de plataformas en línea para ofrecer experiencias virtuales, lo que refleja su capacidad de adaptación a las demandas tecnológicas contemporáneas. Además,

han continuado integrándose en una variedad de disciplinas académicas, desde las ciencias hasta las humanidades, lo que se traduce en su versatilidad y utilidad en el ámbito educativo. Estos juegos siguen siendo una herramienta efectiva para mejorar la experiencia educativa de los estudiantes en diversos contextos académicos.

II. PROPUESTA DE ESCAPE ROOMS APLICADA AL DERECHO DEL TRABAJO. DESARROLLO DE UNA PRÁCTICA SOBRE LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

“Misión Segura: Protege tu Lugar de Trabajo”

El objetivo principal de esta actividad educativa es que los estudiantes identifiquen y comprendan los riesgos laborales presentes en la fábrica y propongan soluciones y medidas preventivas. Este escape room virtual se centra en permitir a los estudiantes aplicar sus conocimientos sobre la prevención de riesgos laborales en un entorno práctico y desafiante, al mismo tiempo que refuerzan sus habilidades en materia de Derecho laboral y seguridad en el trabajo.

En concreto, los estudiantes deben recopilar pruebas y resolver acertijos para avanzar en la investigación y finalmente presentar un plan de seguridad integral para "SeguroTech". Dicho con otras palabras, el objetivo es el de fomentar la comprensión y aplicación de los principios de prevención de riesgos laborales en un entorno de estudio relacionado con el Derecho laboral y la seguridad en el lugar de trabajo. Está diseñado para estudiantes de nivel universitario o de posgrado que estén estudiando materias relacionadas con la seguridad laboral, la gestión de riesgos laborales y la seguridad y salud en el trabajo.

A continuación, los objetivos específicos de esta actividad pueden ser, entre otros, los siguientes:

- **Identificar Riesgos Laborales:** los estudiantes aprenderán a identificar los riesgos laborales en un entorno de trabajo simulado. Deberán examinar diversas áreas de la fábrica y determinar los peligros potenciales, como máquinas peligrosas, sustancias químicas nocivas y condiciones de trabajo inseguras.
- **Planificación de Medidas Preventivas:** los estudiantes desarrollarán la capacidad de planificar y recomendar medidas preventivas eficaces para mitigar los riesgos

laborales identificados. Esto implica la elaboración de estrategias y políticas de seguridad, así como la implementación de controles y procedimientos de seguridad.

- Cumplimiento de normativa legal, convencional y reglamentaria: los estudiantes adquirirán un entendimiento más profundo de las regulaciones de seguridad y salud en el trabajo que son aplicables a su entorno laboral simulado. Deberán asegurarse de que la fábrica cumpla con las normativas pertinentes.

- Evaluación de Equipos de Protección Personal (EPI): los estudiantes aprenderán a inspeccionar el equipo de protección personal utilizado por los trabajadores, garantizando que esté en buen estado y se utilice adecuadamente para proteger a los empleados de los riesgos laborales.

- Investigación de accidentes: los estudiantes desarrollarán habilidades de investigación y análisis al investigar incidentes previos. Esto les permitirá identificar las causas de los accidentes y proponer soluciones para evitar recurrencias.

- Formación en seguridad y salud en el trabajo: los estudiantes diseñarán un programa de capacitación en seguridad laboral, lo que les permitirá entender la importancia de la formación de los trabajadores en materia de seguridad.

Asentado lo anterior, la historia comienza con unos estudiantes que se ponen en la piel de subinspectores de seguridad y salud en el trabajo que han sido convocados para investigar una serie de incidentes en una fábrica ficticia llamada "SeguroTech". Los incidentes han resultado en lesiones y daños a la propiedad. Los estudiantes deben descubrir la causa de estos incidentes y tomar medidas para prevenir futuros riesgos.

Este escape room virtual se centra en aplicar los principios de la prevención de riesgos laborales, lo que incluye la identificación de riesgos, la planificación de medidas preventivas, el cumplimiento de regulaciones y la formación de trabajadores en materia de seguridad. Una actividad práctica, atractiva y estimulante que, en definitiva, permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos sobre la prevención de riesgos laborales en un entorno práctico y desafiante, al mismo tiempo que refuerzan sus habilidades en materia de Derecho laboral y seguridad en el trabajo.

Al finalizar la misión, los estudiantes deben presentar su plan de seguridad a la dirección de "SeguroTech", lo que refuerza la importancia de la prevención de riesgos laborales en el entorno laboral.

Título del Escape Room: "Misión Segura: Protege tu Lugar de Trabajo"

Escenario

Los estudiantes se convierten en subinspectores de seguridad y salud en el trabajo, convocados para investigar una serie de incidentes en la ficticia fábrica "SeguroTech". Estos incidentes han resultado en lesiones y daños a la propiedad. Los estudiantes deben descubrir las causas de los incidentes y tomar medidas para prevenir futuros riesgos.

Desarrollo

1. Introducción: los estudiantes son recibidos por un personaje ficticio que les presenta la situación y la misión. Se les proporciona información sobre los incidentes previos y se les explica que deben investigar y crear un plan de seguridad integral para "SeguroTech".

2. Escenarios interactivos: los estudiantes se enfrentan a varios escenarios interactivos que representan áreas críticas en la fábrica. Cada uno de estos escenarios se enfoca en un aspecto específico de la prevención de riesgos laborales.

- El misterio de la máquina peligrosa: los estudiantes investigan una máquina en la fábrica que ha causado varios accidentes. Deben examinar manuales de seguridad, registros de mantenimiento y testimonios de trabajadores para identificar las deficiencias y proponer mejoras.

- Laboratorio de seguridad química: los estudiantes evalúan un laboratorio de la fábrica para identificar y gestionar sustancias químicas peligrosas de manera segura. Las hojas de datos de seguridad de materiales y los procedimientos de manipulación segura son pistas cruciales.

- Evacuación de emergencia: los estudiantes diseñan un plan de evacuación eficaz y se aseguran de que todos los trabajadores comprendan cómo evacuar el edificio de manera segura en caso de emergencia. Deben utilizar planos de planta, protocolos de evacuación y señalización de seguridad.

- Inspección de Equipos de Protección Individual (EPI): los estudiantes inspeccionan el EPI utilizado por los trabajadores y se aseguran de que esté en buen estado y se utilice correctamente. Utilizan una lista de verificación de EPI y realizan demostraciones de uso adecuado.

- Investigación de accidentes: los estudiantes investigan un accidente previo para determinar su causa y proponer medidas preventivas. Utilizan informes de incidentes anteriores, entrevistas con testigos y registros médicos.

- Capacitación de seguridad: los estudiantes desarrollan un programa de capacitación en seguridad para los trabajadores de la fábrica, utilizando regulaciones de seguridad, material de capacitación y registros de asistencia.

3. Recopilación de pistas y resolución de acertijos: en cada escenario, los estudiantes deben recopilar pistas y resolver acertijos relacionados con la prevención de riesgos laborales y la seguridad en el trabajo. Estas pistas les ayudarán a identificar los riesgos, proponer soluciones y diseñar un plan de seguridad efectivo.

4. Presentación del plan de seguridad: al finalizar la misión, los estudiantes deben presentar su plan de seguridad integral a la dirección de "SeguroTech". Esta presentación es un componente esencial de la misión, ya que refuerza la importancia de la prevención de riesgos laborales en el entorno laboral.

Objetivos de Aprendizaje

- Identificar y comprender los riesgos laborales en un entorno de trabajo simulado.
- Desarrollar la capacidad de planificar y recomendar medidas preventivas eficaces.
- Asegurar el cumplimiento de las normativas legales y reglamentarias relacionadas con la seguridad laboral.
- Evaluar el uso adecuado del equipo de protección personal (EPI).
- Adquirir habilidades de investigación y análisis para investigar incidentes previos y prevenir recurrencias.
- Diseñar programas de capacitación en seguridad laboral.

Audiencia objetivo: este escape room virtual está diseñado para estudiantes de nivel universitario o de posgrado que estén cursando asignaturas relacionadas con la seguridad laboral, la gestión de riesgos laborales y la salud ocupacional. Es especialmente útil para aquellos que estudian temas como la gestión de riesgos laborales, la salud ocupacional y la prevención de accidentes en el lugar de trabajo.

Como se aprecia, proporciona a los estudiantes una experiencia de aprendizaje práctica y envolvente en la que aplican los conceptos teóricos en un entorno realista. Es una

actividad virtual que se alinea de manera efectiva con los objetivos de aprendizaje mencionados y proporciona a los estudiantes una experiencia inmersiva y desafiante para aplicar sus conocimientos sobre prevención de riesgos laborales y Derecho laboral en un entorno práctico. Además, fomenta el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la comunicación efectiva, habilidades esenciales en el campo de la seguridad laboral y la gestión de riesgos.

Además de aprender sobre las leyes laborales y de seguridad, los estudiantes desarrollarán habilidades críticas, como resolución de problemas, trabajo en equipo y toma de decisiones, que son esenciales en el campo de la seguridad laboral y la gestión de riesgos.

El presente escape room virtual está diseñado para estudiantes de nivel universitario o de posgrado que estén cursando asignaturas relacionadas con la seguridad laboral y el Derecho laboral. Es especialmente útil para aquellos que estudian temas como la gestión de riesgos laborales, la salud ocupacional y la prevención de accidentes en el lugar de trabajo. Se diseña para ser un ejercicio práctico y envolvente que permite a los estudiantes aplicar conceptos teóricos en un escenario realista y estimulante. Además de aprender sobre las leyes laborales y de seguridad, los estudiantes también desarrollarán habilidades de resolución de problemas, trabajo en equipo y toma de decisiones, que son fundamentales en el campo de la seguridad laboral y la gestión de riesgos.

El escape room virtual "Misión Segura: Protege tu Lugar de Trabajo" es una actividad especialmente adecuada para estudiantes de grado en Derecho o de Relaciones Laborales y Recursos Humanos que deseen especializarse en el campo de la seguridad y salud en el trabajo. Se trata de una actividad que sirve como una excelente introducción a los aspectos prácticos y legales del campo laboral y la seguridad en el trabajo. Proporciona a los participantes la oportunidad de:

- Desarrollar una comprensión profunda de la interacción entre la ley laboral y la seguridad en el trabajo: esta actividad brinda a los estudiantes la oportunidad de explorar cómo las leyes laborales y las regulaciones de seguridad en el trabajo se aplican en un entorno laboral real. Los participantes pueden identificar cómo estas leyes influyen en la toma de decisiones de prevención de riesgos laborales, incluyendo la implementación de políticas y procedimientos de seguridad. Como resultado, los estudiantes desarrollan una comprensión profunda de cómo las leyes y regulaciones son una parte integral de la creación de entornos de trabajo seguros y saludables.

- Aplicar sus conocimientos legales a situaciones reales relacionadas con la prevención de riesgos laborales: el escape room ofrece a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos en un entorno práctico y realista. Los participantes se enfrentan a situaciones laborales simuladas en las que deben utilizar sus conocimientos legales para identificar y abordar problemas relacionados con la prevención de riesgos laborales. Este proceso de aplicación de conocimientos les permite vincular teoría y práctica, lo que es esencial para su preparación profesional.

- Desarrollar habilidades de identificación y gestión de riesgos laborales: durante la actividad, los estudiantes adquieren habilidades críticas en la identificación de riesgos laborales. Aprenden a examinar detenidamente un entorno de trabajo y a identificar posibles peligros, como máquinas peligrosas, sustancias químicas nocivas y condiciones de trabajo inseguras. Además, practican la gestión de riesgos al proponer medidas preventivas eficaces para mitigar los riesgos laborales identificados. Estas habilidades son esenciales en el campo de la seguridad laboral y la gestión de riesgos.

- Practicar la investigación de incidentes y accidentes, una habilidad fundamental en el ámbito de la seguridad laboral: la actividad brinda a los estudiantes la oportunidad de desarrollar sus habilidades de investigación y análisis al investigar incidentes previos en la fábrica ficticia. Deben determinar las causas de los accidentes y proponer soluciones para evitar recurrencias. Esta habilidad de investigación es fundamental para comprender por qué ocurren los accidentes y cómo prevenirlos en un entorno laboral real.

- Aprender a diseñar y ejecutar programas de formación en seguridad y salud en el trabajo: los estudiantes tienen la oportunidad de diseñar un programa de capacitación en seguridad y salud en el trabajo como parte de la actividad. Esto les permite comprender la importancia de la formación de los trabajadores en materia de seguridad y salud. Al desarrollar programas de formación, los estudiantes se preparan para futuras responsabilidades en la capacitación y educación de los trabajadores en cuestiones de seguridad laboral.

- Aplicación Práctica de Conocimientos: los estudiantes tienen la oportunidad de aplicar sus conocimientos teóricos en un escenario realista y desafiante. Esto les permite traducir conceptos académicos en acciones concretas y tomar decisiones fundamentadas.

- Desarrollo de Habilidades Críticas: los participantes desarrollan habilidades críticas, como identificación y gestión de riesgos laborales, resolución de problemas,

trabajo en equipo y toma de decisiones. Estas habilidades son fundamentales en el campo de la seguridad laboral.

- **Comprensión de la Interacción Legal:** la actividad promueve una comprensión profunda de cómo las leyes laborales y de seguridad en el trabajo interactúan en situaciones reales. Los estudiantes adquieren una perspectiva más completa de la aplicación práctica de las regulaciones laborales.

- **Investigación de Incidentes:** los participantes practican la investigación de incidentes y accidentes, una habilidad crucial en el ámbito de la seguridad laboral. Aprenden a identificar causas y proponer soluciones para evitar casos parecidos en el futuro.

- **Formación en Seguridad:** la actividad permite a los estudiantes diseñar y ejecutar programas de formación en seguridad y salud en el trabajo, destacando la importancia de la capacitación de los trabajadores en materia de seguridad.

- **Preparación para Carreras Profesionales:** los participantes se benefician al adquirir experiencia práctica en la identificación y mitigación de riesgos laborales, lo que los prepara de manera efectiva para futuras carreras en el campo de la seguridad laboral y la gestión de riesgos.

En conjunto, estos beneficios se traducen en una experiencia de aprendizaje integral que prepara a los estudiantes para carreras relacionadas con el Derecho laboral, la seguridad en el trabajo y la gestión de riesgos laborales. Además de adquirir conocimientos teóricos, los participantes desarrollan habilidades prácticas y la capacidad de abordar desafíos del mundo real en el campo de la seguridad laboral.

La actividad es altamente efectiva en términos de aplicación de conocimientos y desarrollo de habilidades. Sin embargo, es esencial considerar los siguientes aspectos:

1. **Necesidad de Acompañamiento Docente:** a pesar de ser un ejercicio independiente, la actividad requiere un seguimiento y evaluación por parte de instructores o docentes para garantizar un aprendizaje efectivo y la comprensión adecuada de los conceptos aplicados.

2. **Nivel de Desafío:** la actividad puede variar en términos de dificultad, lo que podría afectar la experiencia del participante. Asegurarse de que el nivel de desafío sea adecuado para el nivel académico resulta crucial.

3. Necesidad de Acceso a Plataformas Virtuales: dado que se trata de un escape room virtual, los estudiantes necesitan acceso a tecnología y plataformas en línea, lo que podría ser un obstáculo en ciertos entornos educativos.

En resumen, el escape room "Misión Segura: Protege tu Lugar de Trabajo" es una herramienta de aprendizaje valiosa que combina la aplicación práctica de conocimientos teóricos con el desarrollo de habilidades críticas en el ámbito de la seguridad laboral. Ofrece beneficios significativos para los estudiantes que buscan especializarse en este campo y los prepara para enfrentar desafíos del mundo real. Sin embargo, requiere supervisión docente y consideración de la accesibilidad en entornos educativos.

Esta actividad no solo enriquece la comprensión teórica, sino que también promueve la aplicación práctica de conocimientos legales y habilidades esenciales en el campo de la seguridad laboral, preparando a los participantes de manera efectiva para abordar desafíos del mundo real en este ámbito. Es una actividad que les proporciona a los estudiantes de los señalados Grados que desean especializarse en seguridad y salud en el trabajo una experiencia práctica y aplicable que complementa su formación académica y los prepara para futuras carreras en este campo.

III. UN REPASO A LOS RETOS Y DESAFÍOS DEL ESCAPE ROOM COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

A medida que los escape rooms educativos siguen evolucionando, es probable que sigan desempeñando un papel importante en la educación en España. Su capacidad para involucrar a los estudiantes, promover el aprendizaje activo y desarrollar habilidades esenciales los convierte en una herramienta educativa valiosa en el siglo XXI. La tendencia de la gamificación y la creciente adopción de tecnologías interactivas sugieren que los escape rooms continuarán prosperando en el ámbito educativo español en los años venideros.

Los escape rooms son una metodología educativa que se ha utilizado en una variedad de contextos, incluyendo la enseñanza del Derecho del Trabajo. Aunque no hay muchos estudios específicos sobre los desafíos y retos de los escape rooms en este ámbito, lo cierto es que pueden ser una herramienta efectiva para enseñar habilidades y conceptos complejos de manera lúdica y atractiva.

El uso de escape rooms como metodología educativa en el ámbito del Derecho del Trabajo presenta diversos retos y desafíos, pero también ofrece oportunidades significativas para el aprendizaje efectivo y la aplicación de los conceptos legales en un entorno práctico.

Uno de los principales desafíos de utilizar los escape rooms como metodología educativa es el diseño de los juegos. Los juegos deben ser lo suficientemente desafiantes para mantener a los estudiantes interesados, pero no tan difíciles que se sientan frustrados o abrumados. Además, el diseño del juego debe ser cuidadosamente planificado para asegurarse de que se enseñen las habilidades y conceptos deseados.

Otro desafío es la evaluación del aprendizaje. Es importante asegurarse de que los estudiantes estén aprendiendo los conceptos correctos y que estén aplicando las habilidades adecuadas. La evaluación puede ser difícil en un escape room, ya que los estudiantes pueden estar más enfocados en resolver el juego que en aprender.

Más en este sentido, cabe señalar que abordar los retos y desafíos asociados a la creación de un escape room educativo centrado en el Derecho del Trabajo, implica considerar varias estrategias clave. Primero, la adaptación de contenido legal complejo requiere el desarrollo de escenarios realistas y desafíos que reflejen problemas laborales y de Seguridad Social comunes, junto con pistas que permitan a los estudiantes aplicar la ley de manera práctica. El equilibrio entre el juego y el contenido educativo se mantiene cuidadosamente diseñando acertijos directamente relacionados con los conceptos legales, evitando desviarse de los objetivos de aprendizaje. La limitación de tiempo se aborda estableciendo un límite razonable y ofreciendo extensiones si es necesario. Además, se debe garantizar que los estudiantes tengan acceso a las herramientas y tecnología requeridas y proporcionar alternativas en caso de problemas técnicos. La evaluación se simplifica mediante una rúbrica clara y retroalimentación específica. Las oportunidades y beneficios de este enfoque incluyen un aprendizaje activo, fomento del trabajo en equipo, motivación y compromiso de los estudiantes, desarrollo de habilidades de resolución de problemas y la capacidad de transferir estas habilidades al mundo real, preparando a los estudiantes para futuras carreras en el campo del Derecho del Trabajo.

El escape room es una metodología educativa que, en el ámbito del Derecho del Trabajo presenta desafíos, pero también ofrece oportunidades significativas para mejorar el aprendizaje y la aplicación de los conceptos legales. Con un diseño cuidadoso y

estrategias para abordar los retos, los escape rooms pueden enriquecer la educación en estas disciplinas de manera efectiva y atractiva.

En resumen, aunque no hay muchos estudios específicos sobre los desafíos y retos de los escape rooms como metodología educativa en el ámbito del Derecho del Trabajo se cree que pueden ser una herramienta efectiva para enseñar habilidades y conceptos complejos de manera lúdica y atractiva. Algunos desafíos incluyen el diseño del juego y la evaluación del aprendizaje.

IV. BIBLIOGRAFÍA CITADA

García Lázaro, I., “Escape Room como propuesta de gamificación en educación”, *Hekademos: revista educativa digital*, núm. 27, 2019.

Martín-Queralt, C. y Batlle-Rodríguez, J., “La gamificación en juego: percepción de los estudiantes sobre un escape room educativo en el aula de español como lengua extranjera”, *REIRE revista d'innovació i recerca en educació*, vol. 14, núm. 1, 2021.

Pérez Vázquez, E., Gilabert Cerdá, A. y Lledó Carreres, A. “Gamificación en la educación universitaria: El uso del escape room como estrategia de aprendizaje” en Roig Vila, R. (coord.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior: Nuevos contextos, nuevas ideas*, Octaedro, Barcelona, 2019.

Bilbao Quintana, N., Romero Andonegui, A., Portillo Berasaluce, J. y López de la Serna, A., “Digital Escape Room for the Development of Collaborative Learning in Higher Education”, *Education in the Knowledge Society*, vol. 23, 2022.

Capítulo 5

La aplicación de la gamificación en la docencia del Derecho de la prevención de riesgos laborales³⁹⁷

SILVIA FERNÁNDEZ MARTÍNEZ

*Profesora Ayudante Doctora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Santiago de Compostela*

I. INTRODUCCIÓN

No cabe duda de que, con la aparición de metodologías docentes innovadoras de distinto tipo, en las últimas décadas, la forma de enseñar ha experimentado una transformación significativa. La docencia del Derecho no puede permanecer al margen de este cambio.

Al igual que en el resto de los ámbitos, los docentes de las materias jurídicas se enfrentan a la necesidad de motivar a un alumnado que ya no se siente atraído por la tradicional clase magistral. Para abordar este desafío, es fundamental buscar nuevas técnicas y metodologías que, manteniendo el rigor propio de la enseñanza del Derecho, pueden resultar atractivas para el alumnado. Así, sin desconocer la relevancia de la clase magistral en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera conveniente explorar el uso de otras metodologías, como la gamificación.

El objetivo del presente trabajo consiste en explorar cómo potenciar el aprendizaje del Derecho de la prevención de riesgos laborales a través de la aplicación de la gamificación en las aulas universitarias del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Santiago de Compostela, en concreto en la asignatura Prevención de Riesgos Laborales II³⁹⁸.

³⁹⁷ El presente trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación educativa “La “gamificación” de las enseñanzas jurídico-sociales y económicas: el uso de Kahoot y de otras herramientas digitales e interactivas para fomentar el aprendizaje activo y mejorar el rendimiento académico” (PIE22-131), concedido en el marco de la Convocatoria de Proyectos de innovación educativa 2022/24 de la Universidad de Málaga, y cuyos coordinadores son el Prof. Miguel Ángel Gómez Salado (Coordinador 1) y el Prof. Miguel Gutiérrez Bengoechea (Coordinador 2).

³⁹⁸ Se trata de una asignatura de 6 créditos, que se imparte en el segundo cuatrimestre del 4º curso del Grado.

II. UNA BREVE REFERENCIA AL CONCEPTO DE GAMIFICACIÓN

1. La importancia de la terminología: ¿gamificación o ludificación?

La gamificación se define como “la aplicación de elementos y técnicas propias de los juegos en entornos o ambientes no lúdicos, como puede ser el ámbito educativo o el corporativo de una empresa”³⁹⁹. La expresión ‘gamificación’ deriva de la palabra inglesa ‘gamification’. Si bien una parte de la doctrina abogaba por la inclusión del término ‘gamificación’ en el diccionario de la Real Academia Española (RAE)⁴⁰⁰, ya que era el que más se utilizaba, finalmente, aquella ha entendido que la expresión más adecuada para traducir ‘gamification’ en español es ludificación. De hecho, en 2021, la palabra ludificación se incorporó al Diccionario de la lengua española, como la traducción del término inglés, pero también con un significado más amplio. Así, el verbo ludificar tiene dos acepciones: 1) transformar algo en un juego o fomentar sus aspectos lúdicos, y 2) aplicar técnicas o dinámicas propias del juego a actividades o entornos no recreativos para potenciar la motivación y la participación, o facilitar el aprendizaje y la consecución de objetivos. Si bien el vocablo gamificación sigue sin aparecer en el diccionario, parece que continúa siendo el que más se utiliza en los distintos trabajos científicos sobre la cuestión. En cualquier caso, en el presente trabajo gamificación y ludificación se usarán como sinónimos.

Tal y como puede deducirse de la propia definición de la RAE, uno de los elementos esenciales de la ludificación, que la convierten en una metodología muy útil para la enseñanza universitaria, es que fomenta la motivación y la participación del alumnado. Además, la gamificación del proceso de enseñanza-aprendizaje también puede perseguir otras finalidades, como, por ejemplo, mejorar la adquisición de conocimientos y del proceso de evaluación, influir en los comportamientos para perfeccionar determinadas habilidades, etc.⁴⁰¹.

Pese a lo que pudiera parecer cuando uno se aproxima al estudio de la metodología, cabe aclarar que la gamificación o ludificación no se identifica con el juego en sí mismo, sino con el uso de los elementos propios de los juegos, para motivar a los estudiantes a

³⁹⁹ Bastante Granel, V., Moreno García, L., “Plataforma digital «Ludoteca Jurídica»: una apuesta por la «Gamificación»: en Derecho”, *REJIE nueva época. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 21, 2020, pág. 26.

⁴⁰⁰ *Ibidem*, pág. 27.

⁴⁰¹ Carrizosa Prieto, E., “Introducción de la gamificación en la docencia. Cuestionarios interactivos con Kahoot”, en AA.VV. (Delgado García, A.M., Beltrán de Heredia Ruíz, I. Coords.), *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2017, pág. 68.

realizar una actividad o a llevar a cabo una determinada conducta⁴⁰². De hecho, es importante distinguir entre *serious game* y gamificación. Mientras que el *serious game* sí que es un juego como tal, la gamificación consiste en la utilización las dinámicas del juego en ambientes no lúdicos, como pueden ser las aulas universitarias. Para diferenciar ambos conceptos, algunos autores afirman que la gamificación “es un juego parcial” y un *serious games* es un “juego completo”⁴⁰³. De esta manera, mientras que la gamificación se usa para hacer más atractiva una determinada actividad que ha de realizarse durante el curso, en los *serious games*, mientras se juega, se pretende alcanzar un aprendizaje concreto⁴⁰⁴. En todo caso, en ambos supuestos se estaría gamificando la enseñanza.

2. La gamificación en las enseñanzas jurídicas

Pese a sus ventajas, los distintos estudios que se han publicado constatan que, en el ámbito de la enseñanza del Derecho, la ludificación no ha sido una de las metodologías más utilizadas. Ahora bien, en los últimos años, aquella ha empezado a adquirir una mayor importancia, gracias a la creación de proyectos como el de la ‘Ludoteca Jurídica’ de la Universidad de Almería⁴⁰⁵. Los integrantes de la citada plataforma promueven el uso de la gamificación como metodología docente complementaria en la enseñanza de disciplinas jurídicas⁴⁰⁶.

Frente a las reticencias de aquellos que consideran que no es oportuno utilizar este tipo de técnicas en el ámbito del Derecho, diversos estudios ponen de manifiesto que la gamificación fomenta el aprendizaje significativo, ya que la presentación de la actividad de forma más atractiva permite una “mayor retención en la memoria”⁴⁰⁷. Además, no cabe olvidar que la docencia actual del Derecho exige combatir la clásica desmotivación del alumnado, promover su participación y crear dinámicas que incentiven un aprendizaje más continuo y cercano. Dicha “necesidad de enganchar” al alumnado se acentúa todavía

⁴⁰² Bastante Granell, V., Moreno García, L., *op. cit.*, pág. 28.

⁴⁰³ Grau, J., “La diferencia entre gamificación y serious game”, Prisma, 21 de octubre de 2016. Disponible en: <https://beprisma.com/la-diferencia-entre-gamificacion-y-serious-game/> [fecha última consulta 18/02/2024]

⁴⁰⁴ Bastante Granell, V., Moreno García, L., *op. cit.*, pág. 28.

⁴⁰⁵ Véase su página web: <https://ludotecajuridica.es/>

⁴⁰⁶ Bastante Granell, V., Moreno García, L., *op. cit.*, pág. 30.

⁴⁰⁷ Borrás Gené, O., *Fundamentos de la gamificación*, Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, 2015, pág. 5.

más en el caso de las asignaturas jurídicas que se imparten en otros grados, como, por ejemplo, en el Grado en Relaciones Laborales⁴⁰⁸.

En todo caso, la utilización de las dinámicas propias de los juegos no significa que se deje de lado el propósito último que debe perseguir la Universidad, que no puede ser otro que el formativo. Por lo tanto, el objetivo de la aplicación de las técnicas de gamificación sigue siendo la adquisición de las competencias o capacidades propias de la asignatura, pero a través de vías alternativas a las metodologías tradicionales. En consecuencia, si aquellas se aplican de manera incorrecta, pueden generar efectos negativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para evitarlo, corresponde al docente determinar, en cada momento, el peso que va a tener el juego en relación con otros métodos de enseñanza. De lo contrario, se corre el riesgo de que el alumnado tenga la sensación de que solo acude a clase con la finalidad de divertirse y pasárselo bien, sin considerar que lo realmente importante es que alcance los resultados de aprendizaje de la correspondiente asignatura⁴⁰⁹.

2.1. Elementos de los juegos que pueden ser utilizados en los procesos de gamificación

Los expertos en la materia consideran que los elementos fundamentales del juego que pueden ser útiles en la gamificación de la enseñanza son tres: las dinámicas, las mecánicas y los componentes⁴¹⁰.

Las mecánicas pueden definirse como los procesos dirigidos a involucrar al jugador y que hacen progresar la acción⁴¹¹. Por su parte, las dinámicas son un concepto más abstracto, que se vincula con los deseos o motivaciones que pueden generarse en el jugador⁴¹². Por último, los componentes serían los elementos concretos que se asocian

⁴⁰⁸ Bergas Forteza, A., “Experiencia de “gamificación” en Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot!”, *Revista de educación y derecho*, núm. 24, 2021, pág. 3.

⁴⁰⁹ Moreno Blesa, L., “Aprender jugando: la gamificación en la docencia del derecho”, en AA.VV. (Hernández Yáñez, L. Dir.), *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»*, Universidad Complutense de Madrid, 2022, pág. 3.

⁴¹⁰ Borrás Gené, O., *op. cit.*, pág. 13.

⁴¹¹ Bastante Granell, V., Moreno García, L., *op. cit.*, pág. 29.

⁴¹² Borrás Gené, O., *op. cit.*, pág. 13.

con las dinámicas y las mecánicas. Entrarían en esta categoría, por ejemplo, los puntos, las tablas de clasificación, los retos, los niveles o las insignias⁴¹³.

2.2. Materiales que pueden ser utilizados en los procesos de gamificación

Además de los elementos del juego, en los sistemas gamificados también pueden incorporarse herramientas digitales que resultan de gran utilidad, como, por ejemplo, Kahoot! o Socrative⁴¹⁴. Ahora bien, aunque algunos autores consideran que Socrative quedaría englobado en el concepto de gamificación⁴¹⁵, en mi opinión, si bien puede utilizarse en los procesos de ludificación, el uso de las citadas aplicaciones no es sinónimo de gamificar la enseñanza⁴¹⁶. De hecho, en mi experiencia docente ya he utilizado las citadas herramientas, pero lo he hecho con el objetivo de realizar un seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y no tanto con la intención de aplicar elementos del juego a la docencia. En consecuencia, a mi modo de ver, gamificar significa ir más allá de plantear cuestionarios a través de las mencionadas plataformas.

Ahora bien, existen otro tipo de herramientas digitales, como, por ejemplo, Quizziz, Plickers o Genially, que sirven para crear *serious games*⁴¹⁷. En este caso, cuando se utilizan con dicha finalidad, sí que quedarían comprendidas en la definición de gamificación.

⁴¹³ Bastante Granell, V., Moreno García, L., *op. cit.*, pág. 29.

⁴¹⁴ Bastante Granell, V., Moreno García, L., “La «Gamificación» en el aprendizaje del Derecho: el proyecto web “Ludoteca Jurídica”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, núm. 24, 2020, pág. 219.

⁴¹⁵ Barrio Gallardo, A., “Introducción al Derecho Patrimonial: un repaso a lo esencial gracias a Socrative”, en AA.VV. (Alejandre Marco, J.L. Coord.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2017*, Universidad de Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2018, pág. 33.

⁴¹⁶ Fernández Martínez, S., “La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de Socrative. La experiencia en la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, en AA.VV. (Delgado García, A.M., Beltrán de Heredia Ruiz, I.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Huygens, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2020.

⁴¹⁷ En la página web de la Ludoteca Jurídica puede consultarse un listado de las distintas plataformas que pueden utilizarse para gamificar y enseñar Derecho <https://ludotecajuridica.es/categoria/educacion-3-0/>

III. LA GAMIFICACIÓN EN LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

1. La utilización de la gamificación en la formación en prevención de riesgos laborales

En la actualidad, tanto en España como a nivel global, la gamificación se está utilizando en el ámbito empresarial para impartir las distintas tipologías de formación preventiva previstas en la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de prevención de riesgos laborales (LPRL): tanto en la formación específica del puesto de trabajo (art. 19 LPRL), que el empresario está obligado a proporcionar al trabajador, como en la formación especializada de las personas que se encargan de llevar a cabo las actividades preventivas (técnicos de prevención) y también en la de los representantes de los trabajadores con competencias en el ámbito de la seguridad y salud en el trabajo (delegados de prevención)⁴¹⁸.

En relación con la formación en prevención de riesgos laborales de las personas trabajadoras, si se realiza una búsqueda en internet de las palabras ‘gamificación y prevención de riesgos laborales’ es posible apreciar que cada vez son más las empresas que ofrecen ‘soluciones gamificadas’ que facilitan el aprendizaje de los trabajadores y el conocimiento de los riesgos específicos y de las medidas preventivas para evitarlos⁴¹⁹. Si bien, según el art. 19.4 del Estatuto de los trabajadores⁴²⁰, los trabajadores están obligados a seguir la formación prevención, teniendo en cuenta que una formación adecuada contribuye de manera positiva a hacer frente a los riesgos laborales, el reto está en lograr una participación activa de los mismos y su motivación en interiorizar los conocimientos. En este sentido, la gamificación se presenta como un instrumento idóneo para lograr este objetivo⁴²¹.

⁴¹⁸ Oliver, C., Aguado, M.J., Ranchal-Sánchez, A., Mateo, I., “El reto de introducir la gamificación en la formación para la prevención de riesgos laborales en el ámbito sanitario”, en *Actas III Congreso Prevencionar 2021: Ciencia, conocimiento y transferencia*, Seguridad y Bienestar Laboral S.L., Madrid, 2022. Este estudio analiza si la gamificación aplicada en un curso de delegados de prevención logra conseguir mejores resultados respecto a las metodologías tradicionales.

⁴¹⁹ Véase, por ejemplo, la experiencia de la empresa GA Group: *Gamificación: una forma de incentivar el aprendizaje en Prevención de riesgos laborales*. Disponible en: <https://www.ga-consultores.com/gamificacion-una-forma-de-incentivar-el-aprendizaje-en-prevencion-de-riesgos-laborales/> Véase también la página web de la plataforma multidisciplinar Ludo Prevención, integrada por especialistas de distintos países de América Latina, que pretenden crear estrategias divertidas que despierten el interés de los trabajadores por cumplir con las normas de seguridad: <https://ludoprevencion.com/>

⁴²⁰ Real Decreto Legislativo 2/2015, de 23 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores.

⁴²¹ Véase, *Razones para gamificar la formación en #PRL*. Disponible en: <https://prevencionar.com/2017/02/02/razones-gamificar-la-formacion-prl/>

Además de los aspectos negativos en los que suele hacerse hincapié, en particular, el aumento de la incidencia de los riesgos psicosociales, la digitalización también tiene efectos positivos en el ámbito de la prevención de riesgos laborales. En concreto, las nuevas tecnologías pueden contribuir de manera positiva a desarrollar la formación preventiva, por ejemplo, favoreciendo la utilización de la gamificación.

En la formación de los trabajadores ha tenido un gran desarrollo la modalidad específica de gamificación *serious game*, que suelen adoptar la forma de videojuegos. Los objetivos de estos *serious game* son, entre otros, cambiar la percepción de los trabajadores sobre la formación en PRL, asentar los conocimientos sobre los riesgos específicos del puesto, fomentar la participación, el debate y el intercambio de conocimientos y, en fin, crear cultura preventiva, concienciar sobre el riesgo y mejorar las condiciones de trabajo⁴²². Además, los *serious games* no solo se utilizan para impartir la formación, sino también para mejorar la protección de los trabajadores frente a los riesgos psicosociales, por ejemplo, contribuyendo a realizar la evaluación de riesgos psicosociales a través de un videojuego⁴²³.

En todo caso, existen múltiples juegos y videojuegos relacionados con la prevención de riesgos laborales, tanto gratuitos como de pago, elaborados por Administraciones Públicas y por empresas. Todos ellos tienen como objetivo que los distintos sujetos a los que se dirigen aprendan jugando.

Así, por citar algunos de los elaborados por Administraciones Públicas, cabe hacer mención a los juegos relacionados con la PRL creados por el Departamento de Trabajo y Prevención de Riesgos Laborales de la Junta de Castilla y León, entre los que se encuentra la *Ruleta Preventiva*, *Preven-Concurso*, *Parejas Preventivas*, *Sopa de Letras Preventiva* y *Ojo al Riesgo*⁴²⁴. Mientras que algunos de ellos versan sobre competencias más básicas y se dirigen a la sociedad en general, con el objetivo de difundir la cultura preventiva, en otros se trabajan contenidos más técnicos y especializados. En concreto, los destinatarios del *Preven-Concurso* son los técnicos de PRL. De hecho, el citado juego empieza

⁴²² López Martín, Diana, “Despiértame cuando empiece el examen. Claves para la nueva formación de PRL”, en Libro de *actas IV Congreso Internacional Prevención 2023*, Seguridad y Bienestar Laboral S.L., Madrid, 2023, pág. 124.

⁴²³ LARPSICO, *Las empresas apuestan por la gamificación (videojuegos) para mejorar la prevención de riesgos psicosociales en el trabajo*. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/organismos/iaprl/servicios/actualidad/noticias/detalle/429235.html>

⁴²⁴ Disponibles en el siguiente enlace: <https://trabajoyprevencion.jcyl.es/web/es/prevencion-riesgos-laborales/juegos-relacionados-prevencion-riesgos.html>

planteando la siguiente pregunta: ¿Quieres comprobar si eres un verdadero técnico de PRL?

También existen otros *serious game* creados por empresas especializadas⁴²⁵, para ser usados por los formadores en materia de prevención de riesgos laborales. Dentro de los recursos que aquellas ponen a disposición de manera gratuita, algunos consisten en un cuestionario en el que se plantean distintas preguntas en materia preventiva, como, por ejemplo, *¡De cabeza!*⁴²⁶, que es un Kahoot! con 20 preguntas sobre la adecuada gestión de los riesgos psicosociales en la empresa. Otros, por el contrario, son verdaderos *serious games*, como, por ejemplo, *El rosco de la prevención*⁴²⁷, que consta de 26 preguntas para repasar conceptos básicos de seguridad y salud en el trabajo de manera divertida.

Los recursos de pago elaborados por las empresas son más especializados, como, por ejemplo, *Prevencard*⁴²⁸, cuyas mecánicas de juego tienen por objetivo fomentar, de manera divertida, una auténtica cultura preventiva en el trabajo, y en el que, además, existen, distintas versiones específicas por sector. Dentro de este grupo de *serious games* también encontramos *Prevente*⁴²⁹, que es el juego de mesa que ayuda a identificar y prevenir riesgos laborales, contribuyendo a reforzar, de una manera divertida, los conocimientos adquiridos. También está *PrevenBASIC*⁴³⁰, en el que los participantes se enfrentan a una batería de preguntas sobre el nivel básico de prevención de riesgos laborales.

2. LA APLICACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DE LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Los estudios que han analizado el impacto de las estrategias de gamificación entre estudiantes universitarios de PRL han llegado a la conclusión de que las herramientas de gamificación mejoraron la motivación del alumnado respecto de los contenidos

⁴²⁵ En el siguiente enlace pueden consultarse los recursos para formadores de la empresa Exyge consultores. Todos ellos constituyen ejemplos de gamificación y algunos son serious games o aplicaciones interactivas: <https://juegos.exyge.eu/>

⁴²⁶ <https://www.exyge.eu/blog/de-cabeza/>

⁴²⁷ <https://www.exyge.eu/blog/el-rosco-de-la-prevencion/>

⁴²⁸ <https://prevencard.exyge.eu/>

⁴²⁹ <https://prevente.exyge.eu/>

⁴³⁰ <https://prevenbasic.exyge.eu/>

impartidos. También optimizaron los niveles de participación en clase y el trabajo en equipo⁴³¹.

En todo caso, a la hora de aplicar la técnica de la gamificación a la enseñanza de la PRL en el ámbito universitario, lo primero que hay que analizar es si es posible trasladar las experiencias exitosas que ya se están aplicando en el ámbito empresarial, en la formación de trabajadores, técnicos y delegados de prevención.

Así, en primer lugar, cabe distinguir entre los distintos tipos de enseñanzas sobre PRL que se imparten en el ámbito universitario, en concreto, entre los Másteres en Prevención de Riesgos Laborales, que existen en las distintas Universidades y que habilitan para llevar a cabo las funciones de nivel superior, de conformidad con el art. 37.2 del Reglamento de los Servicios de Prevención (RSP)⁴³², y los contenidos sobre PRL que se imparten en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Santiago de Compostela.

Si bien, para cumplir con las exigencias previstas en el Anexo VI RSP, en el Máster se imparten contenidos relacionados con las distintas disciplinas preventivas, en las asignaturas Prevención de Riesgos Laborales I y II del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, tal y como figura en la Memoria del título, se estudia, fundamentalmente, el Derecho de la prevención de riesgos laborales.

Así, en la medida en que, entre los citados en el apartado anterior, no se ha logrado encontrar un juego estrictamente jurídico, se entiende que los *serious games* se prestan más a ser utilizados en las materias de los Másteres en PRL, ya que en ellos se imparten contenidos más prácticos. Por lo tanto, se considera que la mayoría de los juegos que se han mencionado no se pueden aplicar, tal y como están diseñados, en la enseñanza de los aspectos jurídicos de la PRL. En todo caso, cabe considerar que, en la medida en que resultan de gran interés, sí que es posible aprovechar algunas cosas, para adaptarlas al caso concreto de los contenidos que hay que impartir en las asignaturas del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos relacionadas con la PRL.

⁴³¹ López Arquillos, A., Rey Merchán, M.C., “Impacto de las estrategias gamificación entre estudiantes universitarios de Prevención de Riesgos Laborales”, en AA.VV. (Antolí Martínez, J.M., García Sebastián, J.V., Martínez Martínez, C., Martínez Roig, R. Coords.), *Proceedings. 1st International Congress: Humanities and Knowledge Humanities as a nexus of knowledge*, Octaedro, Barcelona, 2022, pág. 59.

⁴³² Aprobado por el Real Decreto 39/1997, de 17 de enero.

En todo caso, a la hora de aplicar la gamificación en la enseñanza universitaria, es necesario tener en cuenta que no es necesario diseñar y elaborar un juego como tal, como lo son los *serious games*, sino que es suficiente con utilizar en clase la dinámica del juego, mediante la introducción de algunos de los elementos del mismo que ya se han citado. Por lo tanto, puede haber ‘gamificación de la enseñanza’, sin necesidad de crear un verdadero juego. En este sentido, se entiende que, teniendo en cuenta que es la primera vez que como docente me dispongo a hacer uso de la citada metodología, lo más prudente es ir de menos a más, y empezar aplicando la dinámica del juego a algunas actividades que ya se han realizado en cursos anteriores, para, en un futuro, crear un verdadero *serious game* sobre el Derecho de la prevención de riesgos laborales.

2.1. La propuesta para la asignatura Prevención de Riesgos Laboral II del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos: ‘Cazanoticias preventivas’

La actividad que se propone llevar a cabo en el presente curso 2023-2024 en la materia Prevención de Riesgos Laborales II del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos se ha denominado ‘Cazanoticias preventivas’. Consiste en la aplicación de la dinámica del juego para que el alumnado busque las últimas noticias relevantes en el ámbito de la prevención de riesgos laborales. El objetivo es que sigan la actualidad y comprendan la importancia práctica de la materia. Tal y como se ha indicado, la aplicación de la gamificación en la docencia ha de permitir adquirir las competencias y conocimientos propios de la materia que se imparte. No se trata, simplemente, de crear un juego o aplicar la dinámica del juego sin un objetivo definitivo.

En este caso, la actividad que se propone gamificar ya se ha realizado en cursos pasados y ha demostrado su utilidad para adquirir distintas de las competencias generales de la materia que aparecen reflejadas en la Memoria del título, entre ellas, localizar, analizar, sintetizar y gestionar diferentes fuentes y tipos de información; y aplicar el razonamiento crítico en el análisis de un determinado asunto o tema. Asimismo, también permite desarrollar las distintas competencias específicas, vinculadas con las diferentes lecciones del programa. Lo que ahora se propone es repensar la manera en la que la citada actividad se llevó a cabo en cursos pasados, para lograr fomentar la motivación del alumnado.

Se considera que la introducción de distintos elementos del juego va a permitir al alumnado obtener una mejor interiorización de los conocimientos adquiridos sobre las distintas obligaciones preventivas, porque podrán ver cómo se aplican en la práctica y las diferentes consecuencias que derivan del incumplimiento de aquellas. En todo caso, el uso de la gamificación, en ningún caso, puede contribuir a restarle importancia y seriedad a una materia tan importante como lo es la seguridad y salud en el trabajo⁴³³. De hecho, muchas de las noticias que encontrará el alumnado sobre la materia, seguramente, versarán sobre accidentes de trabajo o enfermedades que provocan daños graves en la salud de los trabajadores e, incluso, la pérdida de la vida. Por lo tanto, la ludificación de la actividad de búsqueda de estas noticias no puede traducirse, en ningún caso, en una banalización de las consecuencias derivadas del incumplimiento de las obligaciones preventivas.

El ‘Cazanoticias preventivas’ se configura como un verdadero “periódico colaborativo” en el que el alumnado tendrá que ir incorporando las diferentes noticias que encuentre.

En relación con los materiales necesarios para el desarrollo de la actividad, si bien se entiende que las plataformas a las que ya se ha hecho referencia, como, por ejemplo, *Genially*, podrían resultar más atractivas para el alumnado, siguiendo las recomendaciones de la USC, se ha optado por emplear las herramientas que la universidad pone a disposición del profesorado y del alumnado. Por lo tanto, se usará la actividad *Wiki* del campus virtual de la USC (Moodle 4.1.).

Las reglas del juego, que el alumnado tendrá a su disposición, son las siguientes. Dentro de la *Wiki* se crearán distintas páginas, correspondientes a las distintas semanas de clase, en las que el alumnado tendrá que ir subiendo las noticias que encuentren, poniendo especial atención en que no estén repetidas. Antes de empezar, el alumnado tendrá que indicar a la profesora, de forma anónima, a través de un formulario, cuál va a ser *nickname* que utilice para compartir las noticias. A la hora de subirlas, el alumno tendrá que incorporar su *nickname* y el título de la misma. No bastará con copiar y pegar el de la noticia en cuestión, sino que el alumnado tendrá que crear un título original, con

⁴³³ Fernández-Ramírez, M., “La gamificación como herramienta docente idónea para la impartición universitaria de prevención de riesgos laborales”. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior de las áreas de conocimiento*, 2023, Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/28594>

sus propias palabras, a partir de la información que pretende compartir. A continuación, tendrá que resumir los aspectos más importantes de la noticia y explicar su relación con la materia objeto de estudio en la asignatura. Por último, incluirá el enlace a la noticia.

El alumno no completará de manera adecuada la actividad, simplemente, copiando la información de la noticia disponible en el medio de comunicación, sino que tendrá que realizar una elaboración propia. Por lo tanto, no solo se trabajan las competencias vinculadas con la búsqueda de información, sino también las relacionadas con la comprensión lectora y con los conocimientos propios de la materia.

La evaluación de la actividad se hará de la siguiente manera. Por la participación en la misma, el alumnado que suba, al menos, 5 noticias a lo largo de las distintas semanas de clase, que cumplan con los requisitos apenas mencionados, es decir, que no sean copia y pega, y que no estén repetidas, podrá obtener una puntuación de hasta 0,5 puntos correspondiente a la nota de la evaluación continua. Asimismo, y es aquí donde se incorporan de manera más clara los elementos propios del juego, el alumno o la alumna que incluya la mejor noticia de la semana, ganará la medalla de ‘Mejor cazanoticias preventivas’ y obtendrá un 0,25 adicional, a sumar a la nota final de la asignatura. Esta puntuación adicional podrá obtenerse una única vez y solo se computará en caso de que se haya aprobado el examen final de la asignatura.

En la elección de la mejor noticia de la semana participarán tanto la profesora como el alumnado. De esta manera, el alumnado se verá obligado a leer el periódico semanal de noticias preventivas, para poder elegir cuál es la mejor. El primer día de clase de cada semana se llevará a cabo la votación. En primer lugar, serán los alumnos quienes voten. En la medida en que se utilizan *nicknames*, el alumnado no sabrá por qué compañero está votando. Posteriormente, será la profesora la que elegirá cuál de las noticias más votadas por el alumnado obtendrá el 0,25.

La profesora creará un *ranking*, que también colgará dentro de la Wiki, y en él irá incluyendo los *nicknames* de los alumnos que vayan obteniendo ese 0,25 adicional. De esta manera, solo ellos sabrán que han obtenido la puntuación y el resto del alumnado se esforzará en preparar mejor las noticias para poder ganar la siguiente semana.

Con la aplicación de estos elementos propios del juego, se pretende aumentar la motivación del alumnado y el nivel de participación en una actividad que se considera esencial para comprender la importancia práctica de los contenidos que conforman la

asignatura Prevención de Riesgos Laborales II. Al final del curso, se pedirá al alumnado que contesten a un cuestionario sobre su nivel de satisfacción con la actividad desarrollada.

IV. CONCLUSIONES

En las primeras semanas de clase en la asignatura Prevención de Riesgos Laborales II ya se ha tenido ocasión de explicar al alumnado cómo se va a desarrollar la actividad ‘Cazanoticias preventivas y, aunque todavía es pronto para valorar su funcionamiento, lo cierto es que ha despertado un gran interés y, de hecho, algunos ya han publicado sus primeras noticias.

A la espera de constatar en la práctica cómo se desarrolla la actividad planteada, se considera que la gamificación es una metodología muy útil para motivar al alumnado y fomentar su participación, por lo que se pretende seguir profundizando en el estudio de la misma, para, en un futuro, crear un verdadero *serious game* que pueda aplicarse en la enseñanza del Derecho de la prevención de riesgos laborales.

V. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Bastante Granell, V., Moreno García, L., “Plataforma digital «Ludoteca Jurídica»: una apuesta por la «Gamificación»: en Derecho”, *REJIE nueva época. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 21, 2020.

Bastante Granell, V., Moreno García, L., “La «Gamificación» en el aprendizaje del Derecho: el proyecto web “Ludoteca Jurídica”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, núm. 24, 2020.

Barrio Gallardo, A., “Introducción al Derecho Patrimonial: un repaso a lo esencial gracias a Socrative”, en AA.VV. (Alejandre Marco, J.L. Coord.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2017*, Universidad de Zaragoza, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2018.

Bergas Forteza, A., “Experiencia de “gamificación” en Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot!”, *Revista de educación y derecho*, núm. 24, 2021.

Borrás Gené, O., *Fundamentos de la gamificación*, Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, 2015.

Carrizosa Prieto, E., “Introducción de la gamificación en la docencia. Cuestionarios interactivos con *Kahoot*”, en AA.VV. (Delgado García, A.M., Beltrán de Heredia Ruíz, I. Coords.), *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho*, Huygens, Barcelona, 2017.

Fernández Martínez, S., “La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el uso de Socrative. La experiencia en la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social”, en AA.VV. (Delgado García, A.M., Beltrán de Heredia Ruiz, I.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Huygens, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, 2020.

Fernández-Ramírez, M., “La gamificación como herramienta docente idónea para la impartición universitaria de prevención de riesgos laborales”. Comunicación presentada en el *Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior de las áreas de conocimiento*, 2023, Disponible en: <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/28594>

Grau, J., “La diferencia entre gamificación y serious game”, Prisma, 21 de octubre de 2016. Disponible en: <https://beprisma.com/la-diferencia-entre-gamificacion-y-serious-game/>

López Arquillos, A., Rey Merchán, M.C., “Impacto de las estrategias gamificación entre estudiantes universitarios de Prevención de Riesgos Laborales”, en AA.VV. (Antolí Martínez, J.M., García Sebastián, J.V., Martínez Martínez, C., Martínez Roig, R. Coord.), *Proceedings. 1st International Congress: Humanities and Knowledge Humanities as a nexus of knowledge*, Octaedro, Barcelona, 2022.

López Martín, Diana, “Despiértame cuando empiece el examen. Claves para la nueva formación de PRL”, en AA.VV. *Libro de actas IV Congreso Internacional Prevención 2023*, Seguridad y Bienestar Laboral S.L., Madrid, 2023.

Moreno Blesa, L., “Aprender jugando: la gamificación en la docencia del derecho”, en AA.VV. (Hernández Yáñez, L. Dir.), *Jornada «Aprendizaje Eficaz con TIC en la UCM»*, Universidad Complutense de Madrid, 2022.

Oliver, C., Aguado, M.J., Ranchal-Sánchez, A., Mateo, I., “El reto de introducir la gamificación en la formación para la prevención de riesgos laborales en el ámbito sanitario”, en *Actas III Congreso Prevencionar 2021: Ciencia, conocimiento y transferencia*, Seguridad y Bienestar Laboral S.L., Madrid, 2022.

Capítulo 6

Juego de rol en línea: una herramienta académica para comprender las dinámicas laborales

RAQUEL CASTRO MEDINA

Profesora Doctora

Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Málaga

I. A MODO DE JUSTIFICACIÓN...

Desde diversas instancias la pretensión por abarcar la totalidad del escenario universitario parece más una aspiración utópica que una empresa realista. Por un lado, las políticas universitarias contemporáneas se esfuerzan por unificar los diversos enfoques, metodologías, objetivos y aspiraciones de las distintas titulaciones. Frente a lo cual, por otro lado, emerge una resistencia significativa ante esta tendencia hacia la uniformidad, poniendo de manifiesto una profunda crisis asentada en la concepción y práctica de la enseñanza y el conocimiento en el ámbito universitario.

Empero, este conflicto no es sino reflejo de una crisis más profunda en la manera en que se aborda el conocimiento y la enseñanza, desafiando los fundamentos mismos de la educación superior. Puesto que, si bien la antigua patología del pensamiento otorgaba una vida independiente a los mitos y dioses, la dolencia moderna del espíritu reside en la hiper-simplificación que ciega la comprensión de la complejidad de lo real⁴³⁴. De tal forma, se niega aquello que constituye el imperativo por excelencia, sin el cual diseñar un proyecto docente resultaría cualquier otra cosa menos la esperada: la enseñanza es una actividad intrínsecamente compleja en la que la capacitación del profesorado tiene un impacto significativo en la calidad de la educación proporcionada⁴³⁵.

Así pues, proclamada y asentada dicha premisa, podemos afirmar que la enseñanza entendida como una práctica orientada a la mejora humana, no solo necesita nutrirse de la buena voluntad y predisposición del profesorado sino que también requiere la

⁴³⁴Morin, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: gedisa, 2003, pág. 19

⁴³⁵Latorre, A., “La investigación-acción”, *Conocer y cambiar la práctica educativa*, vol. 4, 2004, págs. 123-154

cooperación del alumno en tanto que implica relaciones emocionales complejas, se desarrolla en condiciones de aislamiento estructural y presenta un grado de incertidumbre mayor que en otras actividades⁴³⁶. Por ende, ante todo, la educación universitaria debe superar la tendencia hacia una formación profesional excesivamente disociada que simplifica la complejidad del mundo en fragmentos disgregados. En lugar de dividir las disciplinas y separar los problemas, las universidades deben capacitar a los estudiantes para comprender y reflexionar sobre las interrelaciones entre los distintos saberes y la complementariedad de los mismos para enfrentar eficazmente los problemas.

Además, deben fomentar oportunidades para el desarrollo de un juicio crítico pertinente y una visión a largo plazo⁴³⁷. Y, en este sentido, “las ciencias de la complejidad instauran efectivamente una nueva forma de racionalidad, distinta a las conocidas en la historia de Occidente, en la cual ya no caben oposiciones entre los planos teórico y práctico, filosófico y científico, o teórico y social, que marcaron gran parte de la historia de la ciencia y la filosofía”⁴³⁸. En otras palabras, la adopción de la perspectiva de la complejidad no responde meramente a una moda, sino a un cambio que ha influido profundamente en el campo de la epistemología⁴³⁹. Recordemos, en este sentido, que “los buenos profesores, preciso es advertirlo, no nacen, sino que se hacen y el punto de partida es la formación inicial”⁴⁴⁰.

De todo lo expuesto podemos llegar a la siguiente conclusión: si bien el enfoque de la complejidad proporciona un marco valioso para comprender y abordar los desafíos educativos, su implementación práctica requiere transformaciones significativas en las estructuras y mentalidades vigentes. Siendo la clave del éxito la capacidad adaptativa que presente la formación del profesorado y la estructura de la educación universitaria para ser altavoz de esta nueva racionalidad. Ambos precursores de una integración más holística y colaborativa de conocimientos y habilidades. Más aún cuando, indudablemente, las arrolladoras transformaciones sociales actuales están generando una

⁴³⁶ Flores, J., “Complejidad y educación”, *Revista Diálogos*, núm. 7, 2011 págs. 23-34. Consultado en <https://rd.udb.edu.sv/items/32d2570e-0d45-4f5b-8f3d-1208f195713e>

⁴³⁷ Fandiño Parra, Y. J., “La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento”, *Revista iberoamericana de educación*, núm. 3, vol. 55, 2011, págs. 1-10.

⁴³⁸ Maldonado, C.E., “Marco Teórico del trabajo en ciencias de la complejidad y siete tesis sobre la complejidad”, *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, núm. 8-9, vol. 4, 2003.

⁴³⁹ Flores, J., “Complejidad y educación”, *Revista Diálogos*, núm. 7, 2011, págs. 3-34. Consultado en <https://rd.udb.edu.sv/items/32d2570e-0d45-4f5b-8f3d-1208f195713e>

⁴⁴⁰ Bolívar, A., “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación”, en Escudero Muñoz, J. M. y Gómez, A. L., (editores), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, 2006, págs. 123-154.

urgente necesidad de redefinir la profesión docente desde sus cimientos. La rapidez y magnitud de los cambios en la sociedad, impulsados por avances tecnológicos, globalización y cambios culturales, están alterando profundamente las expectativas y requerimientos del sistema educativo.

Hoy en día, los métodos de enseñanza tradicionales, centrados en la transmisión de conocimientos estáticos, ya no son suficientes para preparar a los estudiantes inmersos en un mundo en constante evolución. En lugar de ello, se requiere un enfoque educativo que fomente habilidades críticas, adaptabilidad y pensamiento innovador. De ahí que, en respuesta a estos desafíos, se está trabajando en el desarrollo de un modelo de referencia que mejore la calidad de la enseñanza universitaria, adaptándola a las nuevas realidades y necesidades del entorno educativo sin obviar la diversidad propia de las ciencias del conocimiento. Así pues, convenientemente, esta evolución ha resultado en una proliferación de iniciativas que buscan transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocándose en el estudiante como protagonista y otorgando mayor importancia al apoyo en su proceso de adquisición de conocimientos en lugar de simplemente transmitirlos⁴⁴¹.

Como decimos, ante esta nueva realidad, el personal docente no solo debe actualizar sus conocimientos y competencias, sino que también debe ser capaz de adoptar nuevas metodologías pedagógicas más dinámicas y centradas en el alumnado. En los últimos tiempos, el concepto de *aprendizaje significativo* ha alcanzado una prominencia notable en el ámbito educativo, siendo considerado por muchos como el objetivo supremo de la enseñanza. Se argumenta que el aprendizaje basado en la memorización es transitorio y de corta duración, mientras que el aprendizaje significativo, que se conecta con conocimientos previos y tiene aplicaciones prácticas, es fundamental para un aprendizaje perdurable. Esta perspectiva ha llevado a un cambio de paradigma en la pedagogía, alejándose gradualmente del tradicional modelo de la clase magistral (enseñanza mediante la exposición) hacia el modelo del *aprender haciendo* (aprendizaje mediante la práctica activa)⁴⁴².

⁴⁴¹ Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Salgado, S. y De La Calle Durán, C., “Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol”, *TESI*, núm. 11, vol. 3, 2010, págs. 277-300

⁴⁴² Rodríguez Palmero, M^a.L., “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual” *Revista Electrónica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. 3, Núm. 1, 2011, págs. 29-50. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Llegados a este punto, para abordar el tema que se nos presenta, resulta más que necesario observar la dinámica sociocultural contemporánea sin la cual no es posible apreciar nítidamente las subyacentes tensiones conceptuales que pueden llegar a restringir el desarrollo de la creatividad y la autonomía en la adquisición y aplicación del conocimiento⁴⁴³. Tal empresa supone encuadrar la metodología de aprender haciendo dentro del paradigma constructivista, el cual postula al aprendizaje como un proceso activo y significativo donde el individuo construye su propio conocimiento.

Sin embargo, pese a la novedad que se le reconoce a este extendido paradigma, el loable esfuerzo por apartarse de los enfoques tradicionales en la transmisión de conocimientos, no es de reciente creación. Nada más alejado de la verdad. Curiosamente, los antecedentes de este paradigma se remontan a las enseñanzas de filósofos como Aristóteles, quien ya entonces enfatizaba la importancia de la experiencia práctica en el aprendizaje. Tiempo después, en Europa, durante la Edad Media, este método fue ensalzado en la formación vocacional, estableciendo una relación directa entre maestros y aprendices, donde el aprendizaje se llevaba a cabo a través de la práctica bajo la supervisión experta⁴⁴⁴. En el siglo XIX, el pragmatismo filosófico reafirmó la relevancia de que el conocimiento adquirido fuera aplicable en contextos reales y prácticos. En la era moderna, figuras como John Dewey postularon la necesidad de proporcionar a los estudiantes experiencias concretas fuera del entorno escolar, con el fin de fomentar la reflexión y el aprendizaje activo⁴⁴⁵.

En la era actual, se reconoce ampliamente el papel que juega la innovación y la generación de conocimiento en la búsqueda de niveles superiores de competitividad y en la promoción del crecimiento y el desarrollo. Como resultado de esta comprensión, la innovación se ha convertido en una actividad recurrente, llevada a cabo de manera más o menos sistemática, tanto en el ámbito empresarial como en el académico. En este último, se ha observado un crecimiento en la investigación sobre el fenómeno de la innovación, desde el desarrollo de conceptos hasta la presentación de evidencia empírica, lo que ha dado lugar a un aumento en la cantidad de revistas especializadas en el tema.

⁴⁴³ Vid sobre la creatividad y la educación: Cárdenas Martínez, D. “La creatividad y la educación en el siglo XXI” *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 12, núm. 2, págs. 211-224, 2019.

⁴⁴⁴ Rodríguez García, A.B., y Ramírez López L.J., “Aprender haciendo-Investigar reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile”. *Revista Academia y Virtualidad*, núm. 7, vol.2, 2014, págs. 53-63.

⁴⁴⁵ *Ibidem*.

Sin embargo, a pesar de este avance en la investigación, la teoría de la innovación sigue ocupando un lugar marginal en el ámbito de la enseñanza. Es poco común encontrar la integración de las ideas de los principales expertos en este campo dentro de los planes de estudio de las carreras de grado y posgrado, especialmente en disciplinas como la economía y las ciencias sociales en general. Esta falta de integración se refleja también en la escasez de materiales educativos que complementen la enseñanza de esta área teórica⁴⁴⁶.

Cuando se considera el modelo de enseñanza más adecuado para un grupo de estudiantes, es esencial reconocer que no todos los enfoques pedagógicos conducen a los mismos resultados. La organización de la enseñanza varía según los objetivos que el profesor se haya propuesto para su asignatura. Por lo tanto, es fundamental definir los objetivos específicos de la asignatura para poder seleccionar la metodología más apropiada. Si los objetivos incluyen la participación activa de los alumnos, el trabajo colaborativo y la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos en clases magistrales, los juegos de rol son una herramienta valiosa dentro de un enfoque basado en clases prácticas⁴⁴⁷.

El concepto de innovación educativa surge a fines de los años sesenta, pero no es sino hasta la década de los 70 que adquiere carta de naturalización en el discurso educativo contemporáneo. Ello se debe, principalmente, a una serie de trabajos publicados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁴⁴⁸. A partir de estos trabajos, la innovación educativa se constituye en un término que, de manera recurrente, aparece en el discurso educativo. Esta aparente omnipresencia del término en cuestión, no ha sido acompañada de una evolución teórica conceptual que amplíe los límites de su significado; al contrario, se puede observar que

⁴⁴⁶ Vid. sobre este particular Suárez, D, Erbes A. y Florencia B., *Teoría de la innovación: evolución, tendencias y desafíos. Herramientas conceptuales para la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Complutense/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020. Disponible en <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/a5d28042-abf8-41dd-8a4e-50ec8c5a9fed/content>

⁴⁴⁷ Zumaquero Gil, L., “Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de Grado en Turismo”, *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 18, 2018, págs. 43-56. <https://doi.org/10.24310/REJIE.2018.v0i18.5056>

⁴⁴⁸ Unesco. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción. En Unesco: La educación superior y la investigación: Desafíos y oportunidades. [Internet]. 1998 Disponible en: https://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

su significado corre el riesgo de sufrir una reducción al quedar, por momentos, circunscrito a la innovación tecnológica⁴⁴⁹.

La innovación educativa va más allá del simple uso de tecnologías en el aula. Se trata de una transformación profunda en los enfoques pedagógicos y en la organización del proceso educativo, con el objetivo de mejorar la calidad y la relevancia de la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la innovación educativa implica cambios en la forma en que se conciben y diseñan los programas de estudio, en la manera en que se lleva a cabo la evaluación del aprendizaje, y en la relación entre docentes y estudiantes. Además, la innovación educativa también puede involucrar la creación de nuevos métodos de enseñanza y la implementación de prácticas de aprendizaje más interactivas y colaborativas.

II. UN BREVE ESTADO DE LA CUESTIÓN

Tal y como se ha puesto de manifiesto, ciertamente, las universidades europeas han seguido un modelo educativo tradicional, enfocado en la acumulación de conocimientos a corto plazo para una carrera laboral prolongada. Sin embargo, en el siglo XXI, se enfrentan a la necesidad de adaptarse a los cambios sociales y culturales; deben ser flexibles e innovadoras para satisfacer las demandas actuales, manteniendo al mismo tiempo su autonomía y capacidad crítica⁴⁵⁰. La digitalización del mercado laboral está transformando las relaciones entre empresas y trabajadores, generando nuevos desafíos en la protección de los derechos laborales. En este contexto de profundos cambios, es imperativo que la educación universitaria en derecho se adapte para proporcionar las herramientas necesarias que aborden las crecientes influencias de la digitalización. Los programas de estudio deben integrar de manera transversal temas clave como la protección de datos personales, el teletrabajo, el uso de la inteligencia artificial en la toma de decisiones y el derecho a la desconexión digital, entre otros⁴⁵¹.

⁴⁴⁹ Barraza Macías, A., “Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa”, *Innovación Educativa*, núm. 28, vol. 5, septiembre-octubre, 2005, págs. 19-31

⁴⁵⁰ García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Ríos Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, M. J., Rodríguez Mérida, R. M., Pastor García, I., y González Ramírez, D., “La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol”, en Hernández Serrano, M. J., y Fuentes Agustí, M. (Coords.), *La red como recurso de información en educación, Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, núm. 1, vol. 12, Universidad de Salamanca, 2011, págs. 386-413.

⁴⁵¹ Castro Medina, R., “Empoderamiento estudiantil: Mentoría en derecho laboral” en Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M^a. M., Molero Jurado, M^a. M., Gázquez Linares, J.J., Pérez Fuentes M^a. C. (Coords.)

El juego de roles permite a los estudiantes familiarizarse con las funciones y actividades que se espera que desarrollen en su rol profesional, permitiéndoles desarrollar un lenguaje apropiado para actividades futuras y fomentar la creatividad a medida que amplían su conocimiento de posibles respuestas a situaciones emergentes. Esto es, “frente a los escenarios naturales y urbanos, en los que los seres humanos están presentes físicamente y próximos los unos a los otros, lo cual les permite hablar, verse y comunicarse entre sí”⁴⁵² las emergentes tecnologías informáticas y de telecomunicaciones nos ofrecen la posibilidad de relacionarnos a distancia y de forma instantánea. Ahora “casi ninguna de las acciones y experiencias que tienen lugar en él requieren de la presencia física de los actores, objetos o instrumentos, sino que son llevadas a cabo mediante representaciones tecnológicas construidas”⁴⁵³.

Los enfoques de aprendizaje basados en la simulación⁴⁵⁴ representan una metodología innovadora y efectiva para la educación, buscando replicar aspectos de la vida real en un entorno controlado. La comprensión más común y general es que “simular” en un contexto educativo supone una reproducción o presentación en forma simplificada, enfatizando los aspectos más importantes y omitiendo información irrelevante, una situación, fenómeno o proceso de vida, real o hipotético, con el fin de aprender en el aula. En la simulación, los participantes o estudiantes son verdaderos héroes en su proceso de aprendizaje, al tener que tomar decisiones para resolver algún problema o experiencia emergente relacionada con una realidad específica para comprender con mayor claridad la situación⁴⁵⁵.

Por su parte, el juego de roles es una estrategia que permite que los estudiantes asuman y representen roles en el contexto de situaciones reales o realistas propias del mundo académico o profesional⁴⁵⁶. En este, los estudiantes participan activamente en la construcción de conocimientos para sí mismos porque son sujetos del proceso educativo y adquieren acciones, habilidades y hábitos que muy probablemente aplicarán más

Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior, 2023, págs. 619-630

⁴⁵² Echeverría, J. *Los Señores del Aire: Telépolis y el tercer entorno*, Barcelona, Destino, 1999 p. 14.

⁴⁵³ *Ibidem*. Pág. 65.

⁴⁵⁴ Vid. González Peñafiel, A., Bravo Zúñiga, B. y Ortiz González, M.D., “El aprendizaje basado en simulación y el aporte de las teorías educativas” *Revista Espacios*, Vol. 29, núm. 20, 2018, pág. 37-49

⁴⁵⁵ Marrón, M. J., “Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía”, *Didáctica geográfica*, núm. 1, 1996, págs. 45-56.

⁴⁵⁶ Martín, X., “El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 15, 1992, págs. 63-67.

adelante en la vida real. Recordemos que, desde una perspectiva socioeconómica, el conocimiento, incluido el acceso a la información, las habilidades de comunicación y la reflexión, es un factor clave en la creación de riqueza en el nuevo orden mundial⁴⁵⁷. Por ello, las universidades deben proporcionar los recursos necesarios para que los estudiantes aprendan a adaptarse a este entorno en constante cambio y a estrategias de procesamiento de información que pueden abrumarnos. En este sentido, los juegos de rol representan una estrategia interesante para convertir datos e información en conocimiento al ofrecer los siguientes beneficios⁴⁵⁸:

1. Permite a los estudiantes explorar y comprender tanto su propio comportamiento como el de otras personas en situaciones simuladas.
2. Fomenta un proceso de autoanálisis del rol asumido, apoyado por la retroalimentación brindada por pares o facilitadores.
3. Ayuda a los estudiantes a reconocer formas alternativas de pensar y actuar en diversas situaciones.
4. Facilita el desarrollo de relaciones interpersonales y habilidades de comunicación esenciales para el ámbito profesional.
5. Contribuye al desarrollo de competencias profesionales y académicas propias de la carrera o especialidad del estudiante.
6. Facilita la transferencia de lo aprendido hacia situaciones reales de la vida profesional, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos en su futuro laboral.

III. METODOLOGÍA

La incorporación de nuevas tecnologías en las aulas tiene como objetivo mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta integración facilita la formación de los estudiantes y los familiariza con tecnologías relevantes para su futuro profesional. Los entornos virtuales de aprendizaje han transformado la educación al adaptar el proceso a las características, ritmos y estilos individuales de los alumnos. Además, permiten la

⁴⁵⁷ Vid. Castells, M., “La dimensión cultural de Internet.” Instituto de cultura, debates culturales, 2002, págs. 265-285.

⁴⁵⁸ Vid. Grande De Prado, M., “Los juegos de rol en el aula.” *Education in the Knowledge Society (EKS)*, núm.11, vol.3, 2010, págs. 56–84.

implementación de modelos pedagógicos colaborativos y constructivistas, cambiando la dinámica de una transmisión pasiva de conocimientos a una construcción activa de saberes. En este marco educativo, las herramientas tecnológicas juegan un papel sumamente relevante como mediadoras del proceso, facilitando la interacción y la resolución conjunta de problemas. Por lo tanto, es fundamental articular diversos elementos para promover el intercambio y la construcción del conocimiento⁴⁵⁹.

La palabra método proviene de los términos griegos *meta* (objetivo) y *odos* (camino, o forma de hacer algo). Por tanto, significaría la forma más adecuada de alcanzar una meta u objetivo. Por extensión, la metodología sería la ciencia o tratado del método, así como el sistema de métodos propio de cada ciencia particular. A pesar de la simpleza de la definición, abordar el problema de los métodos de enseñanza supone reconsiderar las condiciones metodológicas de la educación y la enseñanza, o al menos describir los diversos aspectos centrales a los que se refieren los métodos de enseñanza ofrecido hoy⁴⁶⁰. A mayor abundamiento, el método está estrechamente relacionado con los objetivos y contenidos, en tanto que es la forma de hacer o llevar a la práctica estos conceptos, siendo el role-playing una de las metodologías que más podría beneficiarse de las innovaciones tecnológicas. Y, es que, esta técnica educativa, que simula situaciones reales para fomentar el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades prácticas, ha visto mejorada su eficacia y alcance gracias a las herramientas digitales.

En el futuro laboral próximo de los estudiantes, las plataformas electrónicas serán omnipresentes, y es importante que sepan utilizarlas adecuadamente. Por lo tanto, la digitalización y la virtualización se destacan como pilares fundamentales de la innovación en las prácticas docentes. Permitir que los alumnos consulten estas plataformas y las utilicen efectivamente les ayuda a ir más allá de la simple memorización de conocimientos, proporcionando una comprensión más profunda y aplicable de la materia. Como docentes, tenemos la responsabilidad de preparar a los estudiantes para la realidad compleja que enfrentarán fuera del aula, que no siempre se refleja en las explicaciones simplificadas de clase.

⁴⁵⁹ Castro Medina, R., “El debate como método de aprendizaje a través de las plataformas digitales” en Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M^a. M., Molero Jurado, M^a. M., Gázquez Linares, J.J., Pérez Fuentes M^a. C. (Coords.) Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nueva tendencias para el cambio en la enseñanza superior, 2023, págs. 69-78.

⁴⁶⁰ Sanvisens Marfull, A., “Métodos educativos”, Revista Española de Pedagogía, núm. 118, 1972, págs. 137- 168.

En cualquier caso, para impulsar la participación de los diversos actores en la educación formal, se han utilizado distintas metodologías activas como la investigación-acción, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio. Todas estas modalidades comparten un factor común: el protagonismo del alumnado, que se traduce en un mayor grado de autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitado por el acompañamiento educativo del profesorado. Además, en el entorno del e-learning, a diferencia de la educación presencial, el mayor peso del proceso de aprendizaje recae sobre el estudiante. Este debe gestionar su propio tiempo, espacio y ritmo de trabajo, lo cual requiere un alumnado especialmente autónomo, implicado y activo. Más aún cuando la sociedad del conocimiento actual demanda una intervención pedagógica en las aulas, tanto virtuales como físicas, que transforme los roles tradicionales de profesores y estudiantes⁴⁶¹.

Los métodos activos se caracterizan por muchos aspectos diferentes, que incluyen: 1) aprendizaje centrado en el estudiante, 2) aprendizaje constructivo, 3) trabajo en grupo, 4) visión integrada en la práctica, 5) educación más empática y humana, 6) Integración de la Información y la Comunicación Tecnología (TIC) y 7) Pensamiento crítico. Además, los métodos activos incluyen la colaboración entre profesores y estudiantes o entre los propios estudiantes, con o sin materiales de apoyo, para lograr una comprensión profunda del contenido. Estos métodos se basan en situaciones de aprendizaje de la vida real destinadas a desarrollar competencias específicas y alcanzar objetivos realistas.⁴⁶²

Para que los docentes puedan elegir la metodología activa que mejor se adapte a pretensiones, es importante considerar su idoneidad y entender claramente los objetivos educativos que quieren alcanzar con esta herramienta. Para ello, la clave del éxito se encuentra en tener claro cuáles van a ser los objetivos a perseguir durante el proceso de aprendizaje. El/la docente debe entonces desarrollar estrategias adecuadas al propósito, tema, situación o realidad que se evalúa, y debe ser innovador ya que este es el pilar donde asientan su base los métodos positivos. Cabe destacar que existen diferentes tipos de métodos activos, cada uno con sus propias características, que los docentes deben conocer y saber utilizar para desarrollar competencias específicas en pro a una mejor adaptación

⁴⁶¹ Badoiu, G., Escrig Tena, A. B., Segarra-Ciprés, M., García-Juan, B., y Salvador-Gómez, A., “Herramientas de gamificación: efectos sobre el aprendizaje significativo, el Engagement y el estrés de los estudiantes”, en *Proceedings INNODOCT/20. International Conference on Innovation, Documentation and Education*, Editorial Universitat Politècnica de València, febrero de 2021, págs. 487-494.

⁴⁶² Asunción, S., “Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente”, *Revista Docentes 2.0*, núm. 1, vol. 7, 2019, págs. 65-80.

y/o constante mejora. En cualquier caso, lo importante llegados a este punto es que, dentro de la amalgama de metodologías activas, al centrarse en la participación consciente del estudiante, lo convierten en el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando su motivación y sus expectativas hacia la adquisición de conocimientos⁴⁶³. Y, es que, como decimos, el proceso de inserción socio-laboral dependerá en gran medida de una buena formación de base, que permita a las personas adaptarse a los requerimientos sociales y profesionales del mercado de trabajo⁴⁶⁴.

IV. POSIBLE DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA Y RESULTADOS ESPERADOS

Como hemos puesto de manifiesto, el proceso psicopedagógico planteado no es sencillo, ya que los alumnos deben adquirir un conocimiento teórico sólido, utilizar programas informáticos necesarios, buscar jurisprudencia y analizar modelos de demandas y recursos existentes⁴⁶⁵. A continuación, expondremos en cuatro fases el proceso que se sigue en el modelo clásico del role-playing, destacando cómo podemos adaptar cada etapa del mismo en el contexto educativo de la enseñanza del derecho laboral⁴⁶⁶:

1) Motivación: el objetivo de esta fase es crear en el aula un clima de confianza y participación, intentando que todos los alumnos reconozcan el problema que se les plantea y lo acepten como un tema de interés. En nuestro caso concreto les presentaremos a los alumnos un caso práctico real extraído, en la medida de lo posible, de un acontecimiento reciente y controversial. De esta forma, el alumnado se mostrará más interesado en participar activamente. Les expondremos los hechos y les daremos toda la información necesaria para que puedan empezar a trabajar con las plataformas digitales oportunas.

2) Preparación de la dramatización: en esta fase el docente, aporta los datos necesarios para llevar a cabo la representación, indicando cual es el conflicto, qué personajes

⁴⁶³ Marenco-Escuderos, A. D., Restrepo, D., y Rambal-Rivaldo, L., “El rol del contexto educativo digital vs presencial en perfiles de engagement académico: estudio comparativo durante y post confinamiento”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, vol. 42, 2024, págs. 61-77.

⁴⁶⁴ González Lorente, C. y Martínez Clares, P.; “Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, vol. 34, 2016, págs. 167-183.

⁴⁶⁵ Ortega Lozano, P. y Guindo Morales, S., “Por una docencia práctica eficaz y sostenible en el Grado en Derecho” en VV.AA *Innovación Docente Universitaria en el Derecho Social ante el reto de los ODS, Aranzadi*, 2023, págs. 15-32

⁴⁶⁶ Martín, X., “El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 15, 1992, págs.. 63-67.

intervienen y qué situación o escena concreta se dramatiza. Para ello se puede ayudar de un breve escrito en el que explique el problema. A continuación los “actores” o las “actrices” salen del aula y tienen unos breves minutos para interiorizar su papel. Mientras, el profesor informa al resto de la clase sobre cómo deben realizar su función de observadores, subrayando la importancia de sus apreciaciones en el análisis de la representación y en la calidad del debate posterior. En los conflictos laborales es muy sencillo que se den dos posiciones antagónicas (empresa y trabajadores/as) por lo tanto no debe resultarnos muy complejo este segundo paso.

3) Dramatización: durante la dramatización los actores intentan asumir su rol acercándose lo más posible a la realidad y esforzándose por encontrar argumentos convincentes que hagan creíble su postura. Una vez que hayan surgido elementos suficientes para el debate y la resolución del caso, el/la profesor/a pondrá fin a la interpretación.

4) Debate: en esta cuarta fase se analizan y valoran los distintos elementos de la simulación que ha sido interpretada, la fundamentación jurídica y la solidez de las argumentaciones. El papel del docente como moderador es definitivo para la buena calidad en el debate aunque, el interés real del grupo por el problema y el grado de implicación son factores decisivos para la discusión.

Tras implementar la actividad se persigue obtener un mayor interés y participación activa de los estudiantes, facilitando su comprensión del conflicto y roles involucrados, y promoviendo el uso efectivo de plataformas digitales. A través de la dramatización, los alumnos desarrollarán habilidades de argumentación y persuasión, simulando de manera realista el entorno laboral. En el debate, se espera que los estudiantes mejoren su análisis crítico, fundamentación jurídica y habilidades de comunicación, mientras fomentan la colaboración y el trabajo en equipo. En general, esta metodología permitirá una integración efectiva de conocimientos teóricos y prácticos, preparando a los estudiantes para el mercado laboral digitalizado y promoviendo el desarrollo de competencias profesionales y académicas esenciales para su carrera en derecho laboral.

V. CONCLUSIONES

Se ha puesto de manifiesto que los juegos de rol en línea permiten a los estudiantes sumergirse en situaciones laborales realistas, promoviendo el desarrollo de habilidades

prácticas y la familiarización con las actividades que desempeñarán en su vida profesional. Esta estrategia no solo facilita el aprendizaje teórico-práctico, sino que también fomenta la creatividad, la capacidad de resolución de problemas y el trabajo en equipo. A través de la simulación, los estudiantes pueden experimentar y analizar tanto su propio comportamiento como el de otros, recibir retroalimentación constructiva y explorar diversas formas de pensar y actuar.

La integración de temas como la protección de datos personales, el teletrabajo, el uso de inteligencia artificial en la toma de decisiones y el derecho a la desconexión digital en los programas de estudio es crucial para abordar las influencias de la digitalización. Los juegos de rol contribuyen significativamente a esta integración al proporcionar un entorno seguro para explorar estos temas de manera práctica y dinámica. Asimismo, las tecnologías emergentes han mejorado la eficacia y el alcance del role-playing, facilitando la interacción y la resolución conjunta de problemas. Los entornos virtuales de aprendizaje permiten adaptar el proceso educativo a las características individuales de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más personalizado y efectivo. Este enfoque constructivista y colaborativo transforma la dinámica tradicional de transmisión pasiva de conocimientos en una construcción activa de saberes.

En definitiva, los juegos de rol en línea no solo preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mercado laboral moderno, sino que también potencian su capacidad para adaptarse a un entorno profesional digitalizado y en constante cambio. Al convertir datos e información en conocimiento aplicable, estas metodologías activas mejoran la motivación y las expectativas de los estudiantes, asegurando una formación integral que les permita adaptarse y prosperar en el mercado laboral del futuro. Las universidades deben continuar innovando y proporcionando las herramientas necesarias para que los estudiantes desarrollen las competencias y habilidades esenciales para su inserción socio-laboral exitosa.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Asunción, S., “Metodologías Activas: Herramientas para el empoderamiento docente”, *Revista Docentes 2.0*, núm. 1, vol. 7, 2019.

Badoiu, G., Estring Tena, A. B., Segarra-Ciprés, M., García-Juan, B., y Salvador-Gómez, A., “Herramientas de gamificación: efectos sobre el aprendizaje significativo, el

Engagement y el estrés de los estudiantes”, en *Proceedings INNODOCT/20. International Conference on Innovation, Documentation and Education*, Editorial Universitat Politècnica de València, febrero de 2021.

Barraza Macías, A., “Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa”, *Innovación Educativa*, núm. 28, vol. 5, septiembre-octubre, 2005.

Bolívar, A., “La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación”, en Escudero Muñoz, J. M. y Gómez, A. L. (editores), *La formación del profesorado y la mejora de la educación*, Barcelona, Octaedro, 2006.

Cárdenas Martínez, D., “La creatividad y la educación en el siglo XXI” *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, vol. 12, núm. 2, 2019.

Castells, M., “La dimensión cultural de Internet.” Instituto de cultura, debates culturales, 2002.

Castro Medina, R., “El debate como método de aprendizaje a través de las plataformas digitales” en Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M^a. M., Molero Jurado, M^a. M, Gázquez Linares, J.J, Pérez Fuentes M^a. C. (Coords.) *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nueva tendencias para el cambio en la enseñanza superior*, 2023.

Castro Medina, R., “Empoderamiento estudiantil: Mentoría en derecho laboral” en Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M^a. M., Molero Jurado, M^a. M, Gázquez Linares, J.J, Pérez Fuentes M^a. C. (Coords.) *Innovación docente e investigación en ciencias sociales, económicas y jurídicas: nuevas tendencias para el cambio en la enseñanza superior*, 2023.

Echeverría, J., *Los Señores del Aire: Telépolis y el tercer entorno*, Barcelona, Destino, 1999.

Fandiño Parra, Y. J., “La educación universitaria en el siglo XXI: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento”, *Revista iberoamericana de educación*, núm. 3, vol. 55, 2011.

Flores, J.; “Complejidad y educación”, *Revista Diá-logos*, núm. 7, 2011, págs. 23-34. Consultado en <https://rd.udb.edu.sv/items/32d2570e-0d45-4f5b-8f3d-1208f195713e>

García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Rios Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, M. J., Rodríguez Mérida, R. M., Pastor García, I., y González Ramírez,

D.; “La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol”, en Hernández Serrano, M. J., y Fuentes Agustí, M. (Coords.), *La red como recurso de información en educación, Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, núm. 1, vol. 12, Universidad de Salamanca, 2011.

González Lorente, C. y Martínez Clares, P., “Expectativas de futuro laboral del universitario de hoy: un estudio internacional”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, vol. 34, 2016.

González Peñafiel, A., Bravo Zúñiga, B. y Ortiz González, M.D., “El aprendizaje basado en simulación y el aporte de las teorías educativas” *Revista Espacios*, Vol. 29, núm. 20, 2018.

Grande De Prado, M. “Los juegos de rol en el aula.” *Education in the Knowledge Society (EKS)*, núm.11, vol.3, 2010.

Latorre, A., “La investigación-acción”, *Conocer y cambiar la práctica educativa*, vol. 4, 2004.

Maldonado, C.E., “Marco Teórico del trabajo en ciencias de la complejidad y siete tesis sobre la complejidad”, *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, núm. 8-9, vol. 4, 2003.

Marenco-Escuderos, A. D., Restrepo, D., y Rambal-Rivaldo, L., “El rol del contexto educativo digital vs presencial en perfiles de engagement académico: estudio comparativo durante y post confinamiento”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1, vol. 42, 2024.

Marrón, M. J., “Los juegos de simulación como recurso didáctico para la enseñanza de la geografía”, *Didáctica geográfica*, núm. 1, 1996.

Martín, X., “El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social” en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 15, 1992.

Morin, E., *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: gedisa, 2003.

Ortega Lozano, P. y Guindo Morales, S., “Por una docencia práctica eficaz y sostenible en el Grado en Derecho” en VV.AA *Innovación Docente Universitaria en el Derecho Social ante el reto de los ODS*, Aranzadi, 2023.

Ortiz de Urbina Criado, M., Medina Salgado, S. y De La Calle Durán, C., “Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol”, *TESI*, núm. 11, vol. 3, 2010.

Rodríguez García, A.B., y Ramírez López L.J., “Aprender haciendo-Investigar reflexionando: Caso de estudio paralelo en Colombia y Chile”. *Revista Academia y Virtualidad*, núm. 7, vol.2, 2014.

Rodríguez Palmero, M^a. L., “La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual” *Revista Electrònica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, Vol. 3, Núm. 1, 2011, págs. 29-50. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/rodriguez/index.html

Sanvisens Marfull, A., “Métodos educativos”, *Revista Española de Pedagogía*, núm. 118, 1972.

Suárez, D, Erbes A. y Florencia B., *Teoría de la innovación: evolución, tendencias y desafíos. Herramientas conceptuales para la enseñanza y el aprendizaje*. Ediciones Complutense/Universidad Nacional de General Sarmiento, 2020. Disponible en <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/a5d28042-abf8-41dd-8a4e-50ec8c5a9fed/content>

Zumaquero Gil, L., “Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de Grado en Turismo”, *Revista Jurídica De Investigación E Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 18, 2018.

Capítulo 7

¿Quién quiere ser laboralista? Un ejemplo de gamificación en la disciplina del Derecho del Trabajo

SHEILA LÓPEZ VICO

Personal Investigador Predoctoral en Formación (FPU) ⁴⁶⁷
Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Seminario José Vida Soria
Universidad de Granada
Coordinadora de la Revista Crítica de Relaciones de Trabajo, Laborum.
Colaboradora en la gestión de las actividades de la Asociación Española de Salud y
Seguridad Social (AESSS).

ALEJANDRO MUROS POLO

Investigador en Periodo de Orientación Postdoctoral (FPU) ⁴⁶⁸
Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Seminario José Vida Soria
Universidad de Granada

GLORIA MARÍA MONTES ADALID

Investigadora en Periodo de Orientación Postdoctoral (FPU) ⁴⁶⁹
Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.
Universidad de Málaga
Secretaria General del Consejo de Redacción de la Revista de Estudios Jurídico
Laborales y de Seguridad Social REJLSS

I. INTRODUCCIÓN

El modelo de enseñanza universitario no ha permanecido ajeno a los importantes cambios que, especialmente desde finales del siglo XX, se han producido en nuestro entorno económico-social. La generalización de tendencias y fenómenos como son la globalización, la digitalización, la inteligencia artificial, etc., han puesto en jaque las bases sobre las que este se había venido asentando, poniendo de manifiesto la necesidad de adaptar las metodologías docentes al nuevo perfil de alumnado⁴⁷⁰.

⁴⁶⁷ Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario 2020, financiadas por el Ministerio de Universidades (FPU 2020, concesión definitiva por Orden de 6 de noviembre de 2021).

⁴⁶⁸ Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario del año 2019, financiadas por el Ministerio de Universidades y concedidas por Orden de 7 de octubre de 2020.

⁴⁶⁹ Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario del año 2021, financiadas por el Ministerio de Universidades y concedidas por Orden de 30 de noviembre de 2022.

⁴⁷⁰ López Vico, S., “Debate jurídico, nuevas tecnologías de la información y digitalización de la docencia”, AA.VV. Guindo Morales, S. y Ortega Lozano, P. G. (Dirs.), *La enseñanza del derecho en tiempos de crisis nuevos retos docentes del derecho procesal*, Comares, Granada, 2022, p. 238, págs. 55 y ss.

Esta cuestión, fue ya subrayada en el marco de la Declaración de Sorbona de 1998, en la que se remarcó la necesidad de adoptar cambios que permitiesen garantizar a la sociedad y a los estudiantes “*un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.*”

Bajo dicha declaración de intenciones se inició un proceso de cambio radical en la concepción y configuración de la enseñanza superior dentro de lo que se denominó «Proceso Bolonia» que ha extendido sus efectos hasta el momento actual, y en el marco del cual se aprobó y consolidó el denominado «Espacio Europeo de Educación Superior» -en adelante EEES-, cuya finalidad no es otra que lograr que la educación superior en el espacio europeo sea más inclusiva, accesible, atractiva y competitiva a escala mundial.

Una de las ideas en torno a las que se asienta el citado Proceso Bolonia es la transformación del rol asumido por el alumno en el marco del proceso de aprendizaje, pasando el estudiantado a ocupar un *rol activo* en su formación. Ello hace que, metodologías como la «*lección magistral*», caracterizada por la transmisión de información de manera unidireccional por parte del docente al alumnado, y ampliamente extendida en disciplinas como las ciencias jurídicas y sociales, muestre manifiestas deficiencias en la consecución del citado fin.

Para abordar dicha problemática, son diversos los pronunciamientos que han puesto ya de manifiesto la posibilidad de complementar dicha metodología con las oportunidades que pueden derivarse de la introducción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación -en adelante TICS- en el marco de la enseñanza universitaria, como son el blended learning, el flipped classroom o la gamificación.

En el marco del presente estudio, nos centraremos en esta última, esto es, en la *gamificación*⁴⁷¹ como complemento a la metodología de la lección magistral.

⁴⁷¹ Sobre esta cuestión véase López Vico, S., “La gamificación como técnica de motivación del alumnado en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV., Simón Márquez, M. M., Gázquez Linares, J. J., Barragán Martín, A. B. y Martos Martínez, A. (Comp.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, Dykinson, Madrid, 2022, págs. 259 y ss.

II. LA GAMIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO Y DE LA SEGURIDAD SOCIAL

La gamificación se trata de una metodología que permite introducir estructuras y características propias de los juegos “*en ámbitos cuya naturaleza no es lúdica, con el objetivo de que las personas logren ciertos objetivos, estimulen su interés o se transmita un determinado mensaje o contenido*”⁴⁷².

Precisamente estos rasgos han hecho que haya venido confundiéndose en la práctica esta metodología con otras similares⁴⁷³, como es el caso del «*aprendizaje basado en juegos*» -en adelante ABJ- o los «*points, badges and leaderboards*» -en adelante PBL-.

El primero de ellos implica “*el uso de juegos (y su diseño) en ambientes y con intencionalidades educativas*”⁴⁷⁴ y dentro del mismo puede enmarcarse los denominados como «*serious games*», esto es, aquellos “*juegos de mesa o videojuegos que se diseñan con un objetivo educativo concreto*”⁴⁷⁵.

En el caso del PBL, nos encontramos con lo que la doctrina ha definido como una “*gamificación de capa fina*”⁴⁷⁶, ya que, efectivamente, la introducción de puntos, insignias y tablas de clasificación puede darse en el marco de la gamificación y, sin lugar a dudas, son elementos que habitualmente se encuentran presentes en el mundo de los juegos y videojuegos, pero por si solo la inclusión de dichos elementos en el marco de una determinada actividad no lúdica no hace que nos encontremos ante un caso de gamificación⁴⁷⁷.

⁴⁷² García Sánchez, M.D., “La gamificación a través de Kahoot como método de aprendizaje activo del derecho procesal”, en AA.VV. Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V., Navarro Villanueva, C., Cerrato Guri, E. (Dirs.), *La enseñanza del derecho en tiempos de crisis nuevos retos docentes del derecho procesal*, Bosch Editor, Barcelona, 2021, pág. 238.

⁴⁷³ Sobre esta cuestión véase Navarro Mateos, C, Pérez López, I. J. y Femia Marzo, P., “La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática”, en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm. 42, 2021, págs 508 y ss.

⁴⁷⁴ Zabala-Vargas, S.A., Ardila-Segovia, D.A., García-Mora, L.H., y Benito-Crosetti, B.L.D., “Aprendizaje Basado en Juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura”, en *Formación Universitaria*, Vol. 13, núm. 1, 2020, p. 15.

⁴⁷⁵ Pérez-López, I. J. y Navarro Mateos, C., : “Gamificar no es jugar, pero jugar ayuda a gamificar”, en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm. 50, 2023, p. 1.

⁴⁷⁶ Cfr. Navarro Mateos, C, Pérez López, I. J. y Femia Marzo, P., “La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática”, cit., pág. 508.

⁴⁷⁷ Así se recoge en Chou, Y. K., *Actionable Gamification: beyond points, badges and leaderboards*, Fremont. Octalysis Media, California, 2016. [Recurso de acceso digital]: “Of course, points, badges, and leaderboards do have a place in game design. That’s why you see them in so many different games. They have the ability to motivate behavior and push people towards certain actions. But gamification is so much more than PBLs.”

En definitiva, “*aplicar elementos de juego tradicionales omnipresentes en los juegos populares sin profundizar en la motivación del usuario contribuye a una experiencia de usuario poco profunda*”⁴⁷⁸ y por ello, no es gamificar.

Siguiendo la doctrina existente en torno a la gamificación, son diversos los pilares o puntos clave que deben de ser respetados en su implantación. Siguiendo el “*Octalysis Framework*”, como uno de los métodos más extendidos a nivel mundial, son ocho los pilares fundamentales⁴⁷⁹:

1. *Significado y vocación épicos*: es importante que los sujetos implicados en la actividad o actividades propuestas sientan que están haciendo algo relevante o destacable.
2. *Desarrollo y logros*: la actividad propuesta debe permitir a las personas implicadas sentir que la misma les permite progresar, desarrollar habilidades y superar los retos propuestos.
3. *Potenciar la creatividad y la retroalimentación*: los implicados en la actividad deben de sentirse insertos en el proceso creativo, de modo que tengan que probar distintas combinaciones e ir superando los diversos retos propuestos. Asimismo, no basta con fomentar dicha creatividad, sino que además debe de proporcionarse un adecuado feedback, esto es, las personas a las que se dirija la actividad deben de poder ir viendo los resultados de la misma y viendo resueltas las posibles dudas que surjan en el proceso de implantación.
4. *Propiedad y posesión*: este constituye uno de los pilares esenciales al basarse en una necesidad muy humana, como es la continua necesidad de mejorar y crecer. Es por ello que la actividad propuesta debe despertar este sentido en los sujetos a los que se dirige.
5. *Influencia social y sentimiento de pertenencia*: partiendo de la necesidad humana de relacionarse con otros y del sentimiento de formar parte de una comunidad, cabría incluir en este pilar rasgos como son el compañerismo, la competencia, la envidia, etc.

⁴⁷⁸ Cfr. Chou, Y. K., *Actionable Gamification: beyond points, badges and leaderboards*, op. cit.. [Recurso de acceso digital]

⁴⁷⁹ Los mismos han sido extraídos de Chou, Y. K., “The Octalysis Framework for Gamification & Behavioral Design”, disponible en: <https://yukaichou.com/gamification-examples/octalysis-complete-gamification-framework/>

6. *Escasez e impaciencia*: otro impulso muy humano es desear y sentirse atraído por lo que no se puede tener, es por ello que, en el diseño de la actividad, debe de tenerse en cuenta este hecho y aprovecharlo, haciendo que las restricciones temporales o limitaciones de acceso cuenten a nuestro favor para que los participantes se sientan más atraídos por la actividad y piensen en la misma con mayor interés y curiosidad.
7. *Azar y curiosidad*: en un sentido similar al anterior, el no conocer con carácter previo toda la información sobre la actividad puede ser también un motor que, usado adecuadamente, despierte el interés de las personas a las que se dirige la actividad.
8. *Pérdida*: por último, la posibilidad de perder todo lo que se ha ganado puede ser también un elemento catalizador en el marco de nuestra actividad de gamificación, haciendo que los destinatarios se sientan obligados a esforzarse o mantener un determinado rendimiento para evitar dicha situación.

Junto a este modelo, han surgido otros que establecen pilares similares. A nivel español puede destacarse el elaborado por Pérez López y Navarro Mateos⁴⁸⁰, quienes señalan hasta un total de diez pilares (u once al contemplar la narrativa como uno omnipresente):

1. *Objetivo trascendente*: debe de fijarse objetivos complejos y ambiciosos que trasciendan más allá del aula y conecten al alumnado con la realidad práctica.
2. *Temática*: delimitar el tema en torno al cual girará la actividad, pudiendo insertarse en un universo de ficción concreto.
3. *Propósito Apasionante*: el objetivo establecido debe de ser atractivo y significativo para los destinatarios.
4. *Acciones y emociones*: deben de alinearse los retos establecidos con las sensaciones que ello ocasionará en los destinatarios de la actividad.
5. *Retos y misiones*: deben encontrarse en sintonía con la narrativa planteada y en torno a la cual se articula toda la actividad.

⁴⁸⁰ Pérez López, I. J., y Navarro-Mateos, C., *Guía para gamificar: construye tu propia aventura*, CopiDeporte, Granada, 2023, págs. 19 y ss.

6. *Feedback*: debe de haber un adecuado flujo de información, de modo que los participantes en la actividad sepan en todo momento tanto las acciones o actividades a realizar como su progreso en estas.
7. *Cuidado de los detalles*: todo el material, actividades y recursos deben de respetar la narrativa elegida, ello incluye incluso el propio lenguaje utilizado para el diseño y comunicación de las distintas actividades.
8. *In & Out*: para mejores resultados, debe de lograrse una plena inmersión de los participantes. En nuestro caso, ello implica lograr que el alumnado conecte con la actividad tanto dentro como fuera del aula.
9. *Reglas de juego*: es necesario llevar a cabo un previo diseño y organización de la actividad, de modo que la misma sea coherente, accesible y que se encuentre bien estructurada.
10. *Campaña de intriga*: por último, y aunque este pilar podría ser considerado como complementario, debe de tratarse de despertar la curiosidad de los participantes con carácter previo a la presentación de la actividad.

Una vez delimitado qué debe de entenderse por gamificar e identificados los diversos elementos que deben de tenerse en cuenta en su implantación, cabe entrar a desarrollar la actividad de gamificación propuesta por medio del presente estudio. Para ello, se respetarán los diversos pilares evidenciados, realizando una aglutinación de todos ellos. No obstante, en primer lugar, cabe partir delimitando el grupo de participantes a los que se dirigirá la actividad, puesto que ello marcará, tal y como indicaremos, tanto los objetivos perseguidos con esta como su propio contenido.

III. PARTICIPANTES

Los participantes pueden dividirse en dos grupos perfectamente diferenciados:

- Docente: el mismo, siguiendo las bases del Proceso Bolonia anteriormente citado, deja de ocupar un mero *rol de transmisor* de información, pasando en el marco de esta actividad a ocupar un *rol de facilitador*, guiando al alumnado a lo largo de los diversos retos propuesto y coadyuvando a los mismos en la adquisición de una serie de conocimientos, competencias y habilidades.

- Alumnado: los mismos se convierten en los protagonistas en el marco del proceso de formación, dejando con ello de ocupar un rol pasivo de oyentes y viéndose obligados -con el fin de alcanzar los premios establecidos- a desempeñar un papel activo, superando los retos y actividades propuestos por el docente.

En concreto, la propuesta de aplicación de este modelo se enmarca en la enseñanza de la asignatura de *Derecho del Trabajo II*, impartida tanto en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Granada como en la Universidad de Málaga. En ambos casos la asignatura presenta un peso de 6 créditos y se imparte en el segundo semestre del *segundo curso*.

La experiencia docente que todos los autores del presente capítulo hemos vivido en la docencia en el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos -en adelante RLRH- en general, y en dicha asignatura en particular, nos ha permitido apreciar que, a diferencia de lo que ocurre en otros grados, como por ejemplo puede ser el grado en Derecho, nos encontramos con un perfil de alumnado muy distinto. En el marco de dicho grado los discentes suelen presentar *mayores problemas para memorizar* un amplio contenido teórico y un *menor nivel de motivación*. Además, dada su proyección profesional, muestran un mayor interés en aquellas *clases de carácter práctico o de debate* en las que pueden participar y expresar su opinión más que en las clases de carácter eminentemente teórico.

Como consecuencia de ello, el perfil discente es perfecto para implementar, de manera complementaria a la metodología de la lección magistral, técnicas de gamificación, al ser sobradamente conocidas las ventajas que esta metodología aporta en materia de motivación e implicación⁴⁸¹. En suma, consideramos que la gamificación puede ser un recurso ideal para lograr que dichos alumnos aprendan los conceptos planteados en esta parte del temario de manera más dinámica y fácil.

⁴⁸¹ Como señala Prieto Andreu, J. M., “Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios”, en *Teoría de la Educación*, Vol. 32, núm. 1, 2020, pág. 75: “La incorporación de elementos y mecánicas de los juegos en educación podría disminuir los abandonos, la falta de motivación, el desgano y la falta de compromiso con el proceso de enseñanza, al mismo tiempo que se potenciaría el aprendizaje de competencias”. Resultados que permiten respaldar dicha tesis pueden encontrarse en Navarro Mateos, C, Pérez López, I. J. y Femia Marzo, P., “La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática”, en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, cit., p. 510 o en Harguindéguy, J. B., Hernández Hernández, M. E., Huete García, M. A., Merinero Rodríguez, R. y Velasco González, M.: “Gamificación y políticas públicas ¡Que empiece el juego!” en *Gestión y análisis de políticas públicas*, núm. 31, 2023, *passim*.

IV. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA PROPUESTA: APLICACIÓN DE LA DINÁMICA DEL CONCURSO ¿QUIÉN QUIERE SER MILLONARIO? EN LA ENSEÑANZA Y EXPLICACIÓN DEL DERECHO DEL TRABAJO.

El objetivo general perseguido por medio de la implantación de la gamificación consiste en mejorar la comprensión del temario de Derecho del Trabajo II para los alumnos del Grado en RLRH⁴⁸².

Junto a ello, y como objetivos específicos, pueden señalarse los siguientes:

- En primer lugar, se busca incrementar el interés del alumnado por la asignatura y su motivación.
- También se busca fomentar un comportamiento activo de estos, tanto en el aula como fuera de ella, mediante la resolución de los diversos retos y misiones.
- En tercer lugar, se tratará de crear un ambiente de clase más participativo y dinámico.
- Por otro lado, y aun cuando sea de manera secundaria, se busca introducir el uso de las TICS en la enseñanza del Derecho.
- Por último, se pretende introducir tintes de competitividad en el aula por medio del juego, de modo que permita alcanzar mejores resultados individuales y grupales al alumnado.

Para la consecución de dichos objetivos, la metodología de gamificación propuesta busca introducir los principales componentes del concurso televisivo “*¿Quién quiere ser millonario?*” en el marco de la enseñanza de la asignatura anteriormente indicada. No obstante, y dado que la metodología propuesta no constituye meramente un caso de PBL, para ello no nos hemos limitado a introducir una serie de puntos y tablas de clasificación, articulando todo el proceso a través de un conjunto de retos y misiones que permitan a los alumnos, antes de enfrentarse a la gran misión final representada por la resolución de las 15 preguntas que les permitirá alzarse con el título de laboralista, obtener los diversos comodines y prepararse mediante la realización de preguntas de prueba o simulacros.

⁴⁸² Siendo el manual de referencia en la impartición de la misma el siguiente: Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Moreno Vida, M. N. y Vila Tierno, F., *Manual de Derecho del Trabajo*, 21ª Ed, Comares, Granada, 2023.

Asimismo, estos retos permitirán discernir quienes serán los alumnos que se enfrenten a dicha misión final.

V. PROCEDIMIENTO DE IMPLANTACIÓN

Partiendo de las distintas guías y modelos de gamificación anteriormente señalados, se ha dividido la implantación de nuestra actividad de gamificación en los siguientes puntos:

1. Presentación de la temática y/o narrativa de la actividad

Como hemos ya adelantado, la metodología de gamificación propuesta se basa en el famoso concurso “¿Quién quiere ser millonario?”, habiendo sido denominado para su aplicación en la asignatura Derecho del Trabajo II como “¿Quién quiere ser Laboralista⁴⁸³?”.

Toda la actividad gira en torno a la estética del concurso: música, vestimenta, posicionamiento del alumno frente al docente como presentador y concursante respectivamente, etc.

Delimitada la narrativa, se debe de proceder a comunicar al alumnado las distintas reglas e instrucciones que deben de conocer, y que les permitirá obtener progresivamente los distintos comodines y conocimientos que necesitarán para la misión final.

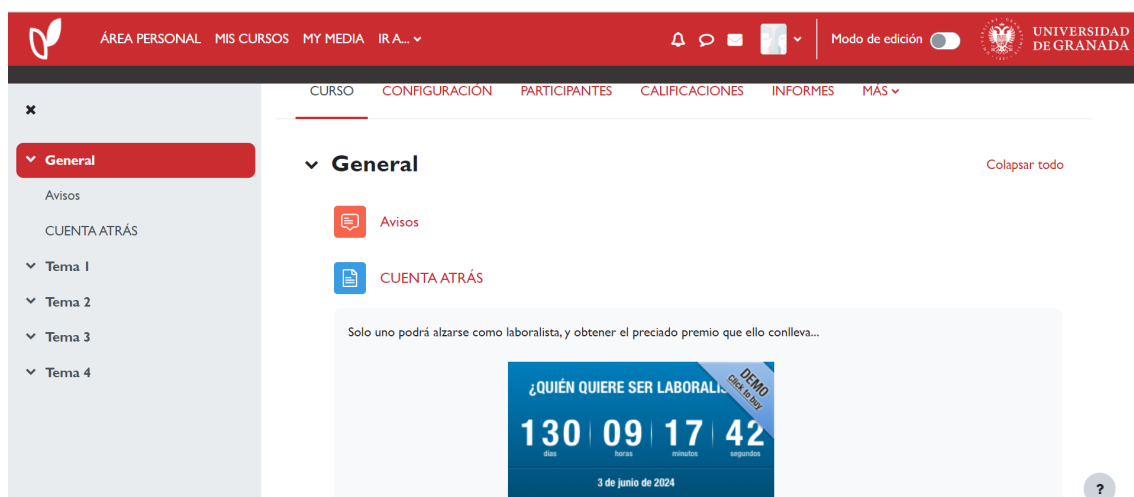
No obstante, y en aras de despertar el interés y curiosidad de alumnado, llevamos a cabo con carácter previo lo que Pérez López y Navarro Mateos⁴⁸⁴ denominan como *campana de intriga*. Para ello, antes de comenzar la impartición de la asignatura se introdujo en la página principal del curso una cuenta atrás⁴⁸⁵:

⁴⁸³ Esta posibilidad ha sido ya recogida por otros autores, así puede verse en Harguindéguy, J. B., Hernández Hernández, M. E., Huete García, M. A., Merinero Rodríguez, R. y Velasco González, M.: “Gamificación y políticas públicas ¡Que empiece el juego!”, *cit.*, p. 48.

⁴⁸⁴ Pérez López, I. J., y Navarro-Mateos, C., *Guía para gamificar: construye tu propia aventura*, *cit.*, pp. 19 y ss.

⁴⁸⁵ Por las limitaciones de espacio, las distintas alusiones al aula virtual a lo largo de este estudio se basan en la plataforma PRADO utilizada en la Universidad de Granada, no obstante, todo ello es extrapolable al campus virtual existente en la Universidad de Málaga.

Cabe señalar que, para la inclusión del cronómetro, se ha utilizado el recurso “página de PRADO” y una página web que permite crear una cuenta regresiva de manera virtual y exportarlo en un código para su posterior inclusión en nuestra página web. El enlace a la página web de la cuenta regresiva empleada es el que sigue: <https://countingdown.to/es>



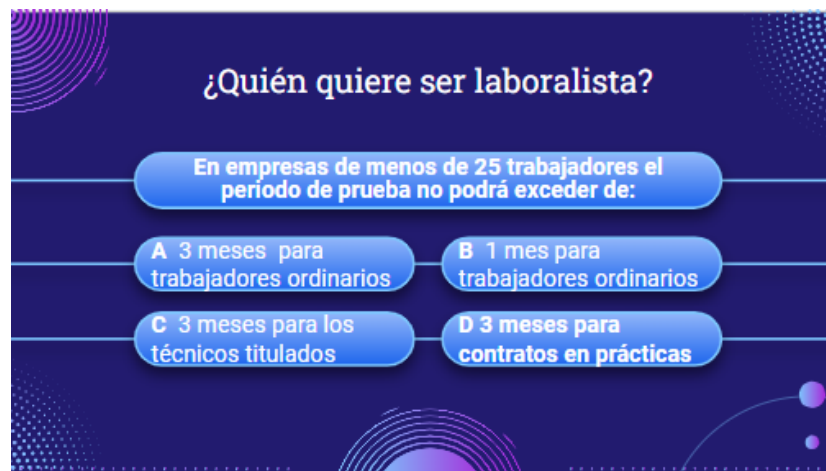
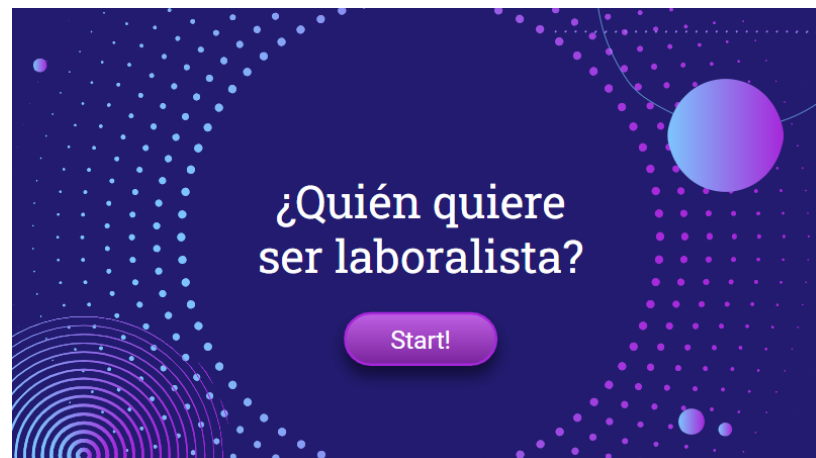
2. Planificación y organización de la actividad

La correcta implementación de la metodología conlleva la necesidad de partir realizando una adecuada planificación de la misma. En este sentido, los principales aspectos que deben de ser tenidos en cuenta son los siguientes:

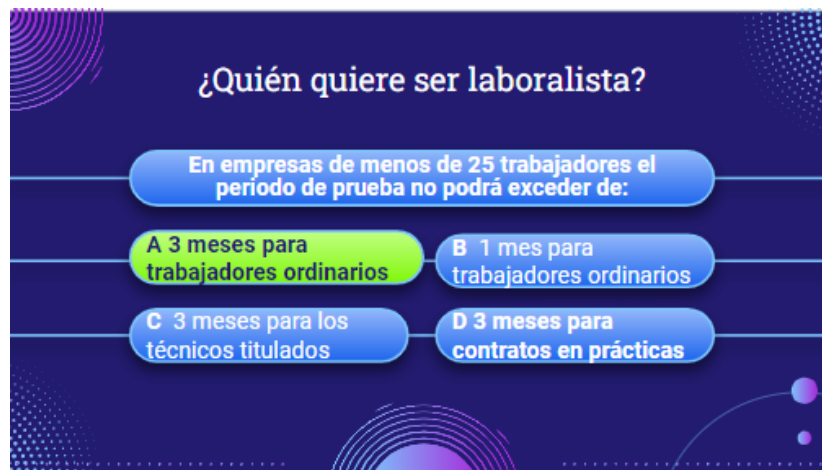
- a) Designación de los participantes-concursantes: al igual que en el concurso, la primera cuestión que debe ser conocida por los alumnos es como ser elegidos para llegar a la misión final. Lo ideal, sería que cada uno de ellos tuviese dicha opción, no obstante, dado el amplio volumen de alumnos por clase se optó en este caso por dividir a la clase en 10 grupos de entre cinco y seis miembros. Como contraparte, cabe señalar que ello permitió asimismo que el alumnado desarrollase otras importantes competencias/habilidades como es el trabajo en equipo, la capacidad de liderazgo, etc.
- b) Determinación del número de clases disponibles: otro problema con el que nos encontramos en la implementación de la metodología fue el escaso número de clases prácticas disponibles para su desarrollo. La asignatura Derecho del Trabajo II, de carácter troncal en el grado en RHRL, presenta un extenso y denso contenido teórico. Es por ello que, descontando el tiempo asignado a la realización de otras actividades prácticas, se dispuso al final de un total de 3 clases, destinadas a la explicación de la actividad, realización de las dos prácticas y de la misión final.
- c) Elección del medio a través del cual realizar la misión final: como hemos señalado, se adaptó el desarrollo de toda la actividad a la temática/estética del programa televisivo. Es por ello que, la realización de la misión final, en el que

los alumnos elegidos se enfrentaron a las preguntas para alzarse como laboralistas, no podía ser una excepción. En este punto, consideramos que las mejores opciones para ello son dos:

- Realización de un Power Point con el formato del concurso: existen diversas plantillas tematizadas disponibles de manera gratuita en Internet⁴⁸⁶, pudiéndose incluso añadir la música del programa de fondo:



⁴⁸⁶ Un buen ejemplo puede encontrarse en <https://slidesgo.com/es/tema/quien-necesita-ser-millonario>



- Utilización de una página web o plataforma virtual: también en este caso podemos encontrar diversos ejemplos online⁴⁸⁷.

Nosotros elegimos la primera de las citadas opciones ya que ello nos permitía con mayor finalidad parar tras cada pregunta y explicar, en caso de ser necesario, las razones por la que la respuesta elegida era correcta o incorrecta.

- d) Determinación del o de los premios: en aras de fomentar un mayor interés del alumnado por la actividad, se establecieron los siguientes premios:
 - Para el ganador: posibilidad de elegir libremente una de las tres preguntas a desarrollar en el examen oral final de la asignatura.
 - Para el segundo clasificado: posibilidad de elegir, entre cuatro preguntas propuestas por el docente, tres de las preguntas a desarrollar.
 - Para el tercer clasificado: 5 minutos para realizar un esquema una vez le hayan sido indicadas las preguntas a desarrollar.
- e) Otras cuestiones a las que prestar atención: peso de la actividad sobre la evaluación continua, delimitación del canal de comunicación con el alumnado, establecimiento del temario que formará parte de la actividad, etc.

⁴⁸⁷ Entre otros, resulta especialmente interesante el siguiente: <https://view.genial.ly/600c27f64ba1bd0d090357b6/interactive-content-quien-quiere-ser-millonario-interactive>

3. Retos y misiones propuestas

Como hemos indicado, para poder llegar a la misión final y disponer de los comodines, los alumnos debieron de ir superando una serie de retos y misiones:

- *Primer reto:* realización de los equipos. Como hemos indicado, el amplio volumen de la clase en la que se llevó a cabo esta estrategia nos obligó a adoptar una implantación grupal. Sin embargo, el principal problema que nos encontramos en este punto es que los alumnos, como suele ocurrir, querían elegir sus equipos. Pues bien, esto nos sirvió como base para plantear la primera misión que denominamos “*casting*”. Así, se creó una actividad con dicha denominación en PRADO indicándoles a los alumnos que la elección del líder de los diez equipos, encargados de elegir a los miembros de su equipo, se realizaría mediante la resolución de un supuesto práctico de modo que, aquellos 10 alumnos que obtuviesen una mejor calificación, elegirían sucesivamente y atendiendo a la notas obtenidas (de mayor a menor) los miembros que formarían parte de su equipo. Con ello, no solo se consiguió aumentar el número de alumnos que realizó y entregó la práctica, sino que además se consiguió mejores resultados que en otros cursos académicos en los que la misma no se insertó en el marco de esta metodología.
- *Segundo reto:* consecución de los comodines. Una vez realizados los distintos grupos, se le indicó a los alumnos el modo de obtener cada uno de los comodines. Para ello, nos basamos en las propias exigencias de la guía docente:
 - *Asistencia del 80%:* se indicó a los alumnos que para la obtención del comodín del público deberían de haber superado la tasa de asistencia a un 80% de las clases.
 - *Realización y superación del examen parcial eliminatorio:* para obtener el comodín de la llamada, se estableció como necesario sacar al menos un 5 en el examen parcial. Dicho examen abarca los temas 1 y 2 del temario, estableciéndose como un factor motivacional adicional que al eliminarse la materia se elimina también de la misión final las preguntas referidas a dichos temas.
 - *Superación de la segunda práctica:* se estableció un segundo caso práctico del temario de la asignatura, indicándole a los alumnos que la obtención

del comodín del 50% exigía entregar la práctica y obtener al menos un 5 en la misma.

Cabe señalar que, pese a dividir la clase en grupos, la obtención de dichos comodines se lleva a cabo de modo individual, de modo que si un miembro del equipo no cumplía los criterios para obtener uno o más comodines, el resto no se viesen afectados. Asimismo, para fomentar el esfuerzo individual de cada uno se indicó que cada comodín obtenido supondría un 0,1 adicional en la nota final.

- *Tercer reto: test de autoevaluación*⁴⁸⁸. Para despertar el sentido competitivo individual de cada uno de los alumnos, se establecieron asimismo una serie de test de autoevaluación de cada tema. Ello no solo contribuyó a mejorar la comprensión de cada uno de los puntos del temario por parte del alumnado -al enfrentarse los mismos a preguntar similares a las que posteriormente se encontrarían tanto en el examen parcial como en la misión final- sino que además se creó un sano ambiente de rivalidad, al subirse una vez cerrado cada uno de los test una clasificación de los puestos obtenidos por cada uno de los alumnos.

4. Reglas, instrucciones y desarrollo de la misión final

Una vez realizados todos los retos, la elección del grupo ganador se realizó de la siguiente forma:

- Práctica 1 (2 punto)
- Práctica 2 (2 puntos)
- Examen Parcial (3 puntos)
- Asistencia (1 punto)
- Total tipo test prueba (2 puntos)

⁴⁸⁸ Sobre esta cuestión Muros Polo, A., “La implementación de cuestionarios de autoevaluación en entornos virtuales para la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV., coord. por Pérez Fuentes, M. C.(Coord.) *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. 15-20 de noviembre de 2021*, Vol. 2, ASUNIVEP, 2021, pág. 85.

Para determinar la puntuación final obtenida por cada grupo se realizó, en cada categoría, la media del grupo, y con ello se determinó el porcentaje obtenido de la puntuación de cada categoría.

Ejemplo:

– Notas práctica 1:

- Estudiante A: 5
- Estudiante B: 8
- Estudiante C: 10
- Estudiante D: 9
- Estudiante E: 6

Media del grupo: $(5+8+10+9+6)/5 = 7.6$

$7,6 \cdot 20\% = 1,52$

De este modo, cada uno de los miembros del equipo que obtuvo la mayor puntuación fueron quienes se enfrentaron al reto final.

Las reglas e instrucciones a seguir en este son sencillas, basándose en las propias reglas del concurso televisivo:

a) *Cada concursante final tendrá un total de 3 comodines:*

- *Comodín de la llamada:* Adaptándolo a la impartición de nuestra asignatura, y partiendo de las novedades que en los últimos años se ha producido en materia de Inteligencia Artificial⁴⁸⁹ -en adelante IA- se decidió que este comodín permitiese consultar la pregunta a la herramienta CHAT GPT. Ello presentó diversas ventajas, por un lado, se mostró a los alumnos un uso diferente al que están acostumbrados de dicha herramienta y, por otro lado, permitió a los mismos apreciar por sí mismos como dicha herramienta no es infalible, no habiendo arrojado en todos los casos planteados una respuesta acertada.

⁴⁸⁹ Sobre el uso de la IA en el marco de la enseñanza del Derecho véase Montes Adalid, G. M., “La prevalencia de la ética y el pensamiento crítico en la enseñanza apoyada en la IA” en AA.VV., Kahale Carrillo, D. T. (Dir.) *II Congreso internacional «Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria»*, Laborum, Murcia, 2023, pp. 295 y ss.

- *Comodín del 50%:* respetando la dinámica del concurso, se decidió que dicho comodín permitiese eliminar dos de las cuatro opciones.
 - *Comodín del público:* mediante el mismo, el alumno podía consultar la pregunta a sus compañeros de clase que ya habían sido eliminados o descalificados. Con ello, se evitó la posibilidad de que aquellos que aún debían enfrentarse al reto se viesen tentados a señalar una de las respuestas erróneas para descalificar a un rival.
- b) Para alzarse con el título de “laboralista” cada concursante que llegó a la misión final tuvo que responder correctamente a las 15 preguntas tipo test propuestas. Solo tuvieron una oportunidad, no existiendo -como sí ocurre en otros tipos de juegos o concursos- vidas que les permitiese continuar pese a fallar una o dos preguntas. No obstante, aunque se fallase en una de las primeras preguntas del juego, todos los alumnos que llegaron a la misión final tuvieron que continuar y responder la totalidad de preguntas, puesto que la puntuación final obtenida por cada uno fue lo que permitió delimitar al segundo y tercer clasificado.

En aras de garantizar una adecuada inmersión del alumnado, el desarrollo del reto final se llevó a cabo respetando al máximo posible la estética del concurso. De este modo, el último día de clase (día en el cual se realizó el reto) el profesor acudió al aula vestido con un traje y se situó a cada uno de los alumnos para la realización del reto frente al presentador, con una mesa entre ambos mientras que en la pizarra se proyectó, para que el resto de los alumnos pudiesen verlo, cada una de las preguntas. Asimismo, se puso de fondo la música del concurso.

5. Feedback

Por último, cabe señalar como durante todo el proceso debe de existir un adecuado flujo de información entre ambas partes de la actividad, esto es, entre el alumnado y el docente. Este último, debe de ir corrigiendo cada una de las actividades que conforman los retos de manera ágil, de modo que los alumnos sepan en todo momento su situación, fallos y aciertos, ya que solo así podrá garantizarse una adecuada comprensión de la materia y mantener el interés del alumnado.

Asimismo, se recomienda facilitar la realización de tutorías individuales y/o grupales tras cada práctica en aras de poder resolver los posibles interrogantes que surjan a lo largo del proceso.

VI. CONCLUSIONES

En nuestra experiencia, los resultados obtenidos de la aplicación de la metodología de gamificación desarrollada en el presente capítulo han presentado indudables ventajas, respaldando las ya evidenciadas en los últimos años por la doctrina. Así, se ha comprobado un aumento de la asistencia a clase, un mayor interés y participación del alumnado, un incremento del número de alumnos que piden tutorías individuales y grupales, un aumento del porcentaje de entrega de las actividades prácticas, un aumento de las notas del examen parcial y final, etc.

Del mismo modo, esta actividad permite introducir, aun cuando sea de manera superficial, las TICS y la IA en la enseñanza del Derecho.

Por último, permite al alumnado comenzar a desarrollar ciertas habilidades y competencias, como son el liderazgo, el trabajo en grupo, etc.

Por todo ello, consideramos que esta se alza como una vía adecuada para paliar los defectos que en el marco de la enseñanza del Derecho en general, y del Derecho del Trabajo en particular, presenta la aplicación en exclusiva de la tradicional metodología de la lección magistral.

VII. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Chou, Y. K., *Actionable Gamification: beyond points, badges and leaderboards*, Fremont. Octalysis Media, California, 2016.

García Sánchez, M.D., “La gamificación a través de Kahoot como método de aprendizaje activo del derecho procesal”, en AA.VV. (Picó i Junoy, J., Pérez Daudí, V., Navarro Villanueva, C., Cerrato Guri, E. Dirs.), *La enseñanza del derecho en tiempos de crisis nuevos retos docentes del derecho procesal*, Bosch Editor, Barcelona, 2021.

Harguindéguy, J. B., Hernández Hernández, M. E., Huete García, M. A., Merinero Rodríguez, R. y Velasco González, M.: “Gamificación y políticas públicas ¡Que empiece el juego!” en *Gestión y análisis de políticas públicas*, núm. 31, 2023.

López Vico, S., “Debate jurídico, nuevas tecnologías de la información y digitalización de la docencia”, A.VV. Guindo Morales, S. y Ortega Lozano, P. G. (Dir.), *La enseñanza del derecho en tiempos de crisis nuevos retos docentes del derecho procesal*, Comares, Granada, 2022.

López Vico, S., “La gamificación como técnica de motivación del alumnado en la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV., Simón Márquez, M. M., Gázquez Linares, J. J., Barragán Martín, A. B. y Martos Martínez, A. (Comp.), *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas y Jurídicas: Experiencias de cambio en la Metodología Docente*, Dykinson, Madrid, 2022.

Monereo Pérez, J. L., Molina Navarrete, C., Moreno Vida, M. N. y Vila Tierno, F., *Manual de Derecho del Trabajo*, 21ª Ed, Comares, Granada, 2023.

Montes Adalid, G. M., “La prevalencia de la ética y el pensamiento crítico en la enseñanza apoyada en la IA” en AA.VV., Kahale Carrillo, D. T. (Dir.) *II Congreso internacional «Educación 4.0: cuestiones actuales sobre la docencia universitaria»*, Laborum, Murcia, 2023.

Muros Polo, A., “La implementación de cuestionarios de autoevaluación en entornos virtuales para la enseñanza del Derecho del Trabajo”, en AA.VV., Pérez Fuentes, M. C.(Coord.) *Actas del III Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Áreas del Conocimiento. 15-20 de noviembre de 2021*, Vol. 2, ASUNIVEP, 2021.

Navarro Mateos, C, Pérez López, I. J. y Femia Marzo, P., “La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática”, en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm. 42, 2021.

Pérez-López, I. J. y Navarro Mateos, C., “Gamificar no es jugar, pero jugar ayuda a gamificar”, en *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, núm. 50, 2023.

Pérez López, I. J., y Navarro-Mateos, C., *Guía para gamificar: construye tu propia aventura*, CopiDeporte, Granada, 2023.

Prieto Andreu, J. M., “Una revisión sistemática sobre gamificación, motivación y aprendizaje en universitarios”, en *Teoría de la Educación*, Vol. 32, núm. 1, 2020.

Zabala-Vargas, S.A., Ardila-Segovia, D.A., García-Mora, L.H., y Benito-Crosetti, B.L.D., “Aprendizaje Basado en Juegos (GBL) aplicado a la enseñanza de la matemática en educación superior. Una revisión sistemática de literatura”, en *Formación Universitaria*, Vol. 13, núm. 1, 2020.

Título IV

Didáctica innovadora para la formación jurídica: enfoques prácticos

Capítulo 1

Estrategias de gamificación para el estudio de los Convenios de Viena sobre Relaciones Diplomáticas y Consulares

JONATÁN CRUZ ÁNGELES

Profesor Contratado Doctor de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales

Universidad de Jaén

I. INTRODUCCIÓN

La evolución constante de las Relaciones Internacionales exige que la pedagogía asociada a la misma se adapte a las necesidades cambiantes de los estudiantes que se preparan para ingresar a un mundo globalizado e interconectado. En este contexto, el Derecho Diplomático y Consular se revela como una disciplina crucial, que abarca los principios y prácticas que regulan la comunicación y las negociaciones entre los Estados y sus representantes. Sin embargo, la enseñanza de estas materias enfrenta desafíos significativos debido a la naturaleza, a menudo, abstracta y compleja de sus conceptos, lo cual puede dificultar que los estudiantes comprendan y retengan información crucial.

En el proceso de búsqueda de soluciones efectivas para estos desafíos pedagógicos, la gamificación emerge como una estrategia prometedora. La gamificación en educación superior se refiere al uso de elementos de juego en contextos educativos para motivar y mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Dentro de este enfoque, *Kahoot*, una plataforma de aprendizaje basada en juegos, ha ganado popularidad en las aulas de todo el mundo por su capacidad para aumentar la participación estudiantil, facilitar el aprendizaje activo y promover una competencia saludable entre los alumnos.

Kahoot permite a los educadores crear cuestionarios de opción múltiple que los estudiantes pueden responder en tiempo real desde sus dispositivos personales. Esta herramienta no sólo hace que las sesiones de aprendizaje sean más interactivas y emocionantes, sino que también proporciona una retroalimentación inmediata a los estudiantes y profesores, lo que es esencial para el ajuste de estrategias pedagógicas y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

A través de la experimentación con esta herramienta, nos centraremos en cómo *Kahoot* puede ser utilizado específicamente para enseñar Derecho Diplomático y Consular en el contexto de las Relaciones Internacionales. Se discutirán las características que hacen de *Kahoot* una herramienta educativa valiosa, y cómo pueden superarse algunos de los desafíos inherentes a la enseñanza en esta rama específica del Derecho Internacional Público y las Relaciones Internacionales. A través de una discusión teórica, acompañada de ejemplos prácticos, se presentará un argumento convincente sobre los beneficios de integrar *Kahoot* en la enseñanza del Derecho Internacional, destacando su potencial para transformar las aulas en entornos de aprendizaje más dinámicos y participativos.

II. FUNDAMENTOS DEL DERECHO DIPLOMÁTICO Y CONSULAR

El Derecho Diplomático y Consular constituye una rama esencial del Derecho Internacional Público, dedicada a las normas y prácticas que regulan las relaciones entre los Estados y otras entidades internacionales a través de sus representantes oficiales. Estas áreas del Derecho establecen el marco jurídico necesario para la comunicación y la cooperación efectivas entre las naciones, asegurando su funcionamiento dentro de un ambiente de respeto mutuo y soberanía estatal.

Durante la primera mitad del siglo XX, el mundo fue testigo de eventos que alterarían de manera irrevocable el tejido de las relaciones internacionales: las dos guerras mundiales. Estos conflictos, devastadores en magnitud y alcance, no sólo causaron una destrucción masiva y la consiguiente pérdida de vidas, sino que también expusieron la fragilidad de los sistemas políticos y la necesidad imperativa de un marco regulador que pudiera prevenir futuras conflagraciones. La culminación de la Segunda Guerra Mundial, en particular, dejó en claro que era imprescindible contar con estructuras robustas y consensuadas para la gestión de las relaciones entre naciones. En este contexto, la fundación de la Organización de las Naciones Unidas en 1945 representó un esfuerzo monumental hacia la instauración de un nuevo orden internacional centrado en la paz y la cooperación⁴⁹⁰. Esta organización emergió no sólo como un foro para el diálogo y la

⁴⁹⁰ La creación de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945 estuvo fuertemente influenciada por el legado y las lecciones aprendidas de la Sociedad de Naciones, su predecesora fallida. La Sociedad de Naciones fue establecida después de la Primera Guerra Mundial con el objetivo de promover la paz y la cooperación internacional, pero encontró limitaciones significativas, especialmente su incapacidad para prevenir el estallido de la Segunda Guerra Mundial. La ONU fue diseñada para superar estas deficiencias

resolución de disputas, sino también como un bastión contra la repetición de los errores que condujeron a las guerras. Sin embargo, la existencia de la ONU por sí sola no era suficiente; se hacía necesario establecer normas explícitas y aceptadas universalmente que regirían las interacciones y comunicaciones diplomáticas y consulares, fundamentales para la ejecución efectiva de la diplomacia internacional.

Antes de la codificación de estas normas en los convenios formales, las prácticas diplomáticas y consulares dependían en gran medida de un conglomerado de acuerdos bilaterales, normas no escritas y tradiciones variadas, que diferían significativamente de un Estado a otro⁴⁹¹. Este enfoque *ad hoc* a menudo resultaba en interpretaciones divergentes y aplicaciones inconsistentes, lo que a su vez podía llevar a malentendidos y conflictos diplomáticos. La ausencia de un conjunto uniforme de reglas dejaba demasiado espacio para la ambigüedad y la manipulación, lo que podía tener consecuencias diplomáticas y a veces militares desastrosas. La creciente interdependencia global, impulsada por avances en comunicación y transporte, así como los desafíos logísticos y políticos presentados por los conflictos mundiales, subrayaron la ineficacia de este sistema fragmentado. Estos desarrollos pusieron de relieve la urgencia de establecer un marco legal internacional que no solo abordara los intereses y la seguridad de las grandes potencias, sino que también respetara la soberanía y los derechos de los Estados más pequeños y nuevos emergentes en el escenario mundial postcolonial. La necesidad de un sistema coherente y equitativo fue, por lo tanto, un impulso crucial para la formulación de las Convenciones de Viena, que eventualmente establecerían los principios y procedimientos estándar para las relaciones diplomáticas y consulares a nivel global.

En respuesta a estos desafíos, la comunidad internacional vio una clara necesidad de estandarización que culminó con la Conferencia de la ONU sobre Relaciones y

incorporando una estructura más robusta y mecanismos de toma de decisiones más efectivos, como el Consejo de Seguridad con sus miembros permanentes y poderes de veto.

⁴⁹¹ En Derecho Internacional, tanto las costumbres como los tratados bilaterales juegan roles cruciales en la negociación y codificación de tratados más amplios. Las costumbres, entendidas como prácticas consistentes y generalizadas aceptadas como jurídicamente obligatorias, ofrecen una base de principios establecidos que pueden guiar y dar forma a la creación de nuevos tratados. Por otro lado, los tratados entre dos países pueden servir como experimentos o precursores de normas más extensas, proporcionando ejemplos concretos de compromiso que pueden ampliarse a un contexto multilateral. Estos elementos, al ser incorporados en negociaciones internacionales, ayudan a establecer un terreno común entre una diversidad de partes, facilitando así el proceso de codificación de tratados internacionales que son aceptables y efectivos a nivel global. Este enfoque incrementa la eficiencia en la formación de consensos y en la implementación de normas internacionales uniformes (Díez de Velasco Vallejo, M., *Instituciones de Derecho Internacional Público*, 18ª ed., Tecnos, Madrid, 2013, págs. 134 y ss.).

Privilegios Diplomáticos celebrada en Viena en 1961⁴⁹². Este evento fue el resultado de extensas preparaciones y discusiones que buscaron modernizar y codificar las prácticas diplomáticas tradicionales, llevando a la creación de la Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas. Dicha convención estableció principios fundamentales como la inmunidad diplomática y la inviolabilidad de las misiones diplomáticas. Dos años más tarde, en 1963, se adoptó un enfoque similar para regular las funciones consulares, que se materializó en la Convención de Viena sobre Relaciones Consulares⁴⁹³. Esta convención se centró en aspectos específicos de las actividades consulares, como la protección de los nacionales y la asistencia en la navegación de las leyes extranjeras, reflejando así el aumento del comercio global y la movilidad internacional.

El Derecho Diplomático, codificado principalmente en la Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas de 1961, fundamenta sus principios en aspectos reconocidos universalmente, que son esenciales para la operación suave y respetuosa de las relaciones internacionales. Estos principios incluyen, *inter alia*: (1) la inviolabilidad de la misión diplomática⁴⁹⁴; (2) la inmunidad diplomática⁴⁹⁵; (3) la personalidad jurídica de las misiones diplomáticas⁴⁹⁶; y (4) los privilegios de los miembros de la misión

⁴⁹² La Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas de 1961 es un tratado internacional fundamental que establece el marco para las relaciones diplomáticas entre los Estados. Adoptada el 18 de abril de 1961, esta convención codifica las prácticas diplomáticas que habían sido reconocidas durante siglos, proporcionando una guía clara sobre los derechos y obligaciones de las misiones diplomáticas y del personal.

⁴⁹³ La Convención de Viena sobre Relaciones Consulares de 1963 es un tratado internacional que define el marco para las actividades consulares entre los Estados. Ratificada el 24 de abril de 1963, esta convención especifica las funciones, derechos y privilegios de las oficinas consulares y su personal.

⁴⁹⁴ La inviolabilidad de la misión diplomática asegura que las embajadas y otras misiones diplomáticas están protegidas contra cualquier forma de intrusión, inspección o coerción por parte del Estado receptor. Este principio, codificado en la Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas de 1961, garantiza que los locales de la misión sean invulnerables a registros o arrestos, y que sus documentos y comunicaciones permanezcan confidenciales y seguros. Este concepto es esencial para mantener la integridad y la funcionalidad de las relaciones diplomáticas, permitiendo que los diplomáticos operen sin miedo a la interferencia del gobierno local, facilitando así un diálogo abierto y efectivo entre los Estados.

⁴⁹⁵ La inmunidad diplomática otorga a los diplomáticos protección contra la jurisdicción penal, civil y administrativa del Estado anfitrión. Este concepto, establecido para asegurar que los diplomáticos puedan desempeñar sus funciones sin temor a arresto o detención, es fundamental para la operación fluida de las relaciones internacionales. La Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas de 1961 detalla estas inmunidades, que no sólo protegen a los diplomáticos individualmente, sino que también preservan la soberanía de sus Estados de origen al garantizar su libre y eficaz comunicación y cooperación entre distintas naciones.

⁴⁹⁶ La personalidad jurídica de las misiones diplomáticas reconoce a las embajadas y consulados como entidades capaces de operar en el Estado receptor. Este estatus les permite adquirir y administrar propiedades, entrar en contratos y gestionar asuntos financieros de manera independiente. Establecido por la Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas de 1961, la personalidad jurídica asegura que las misiones puedan funcionar eficazmente, facilitando la representación del Estado extranjero y la protección

diplomática⁴⁹⁷. Estos principios facilitan la comunicación directa y sin impedimentos entre gobiernos, esencial para la negociación y el mantenimiento de la paz internacional.

Por otro lado, el Derecho Consular, estructurado detalladamente en la Convención de Viena sobre Relaciones Consulares de 1963, regula las actividades de los consulados que juegan un papel crítico en la asistencia a ciudadanos en el extranjero y en la promoción de los intereses económicos y culturales del país que representan. Las disposiciones de esta convención abarcan, entre otros: (1) la protección de los nacionales⁴⁹⁸; (2) funciones de carácter administrativo⁴⁹⁹; y (3) la promoción del comercio y los intereses económicos del país al que representan⁵⁰⁰. Conocerlos es fundamental tanto para los estudiantes de Derecho como para cualquier persona (*legos*) involucrada en la gestión de relaciones internacionales.

de sus intereses sin intervención local. Además, permite a las misiones participar en litigios y manejar cuestiones legales necesarias para su operación diaria.

⁴⁹⁷ Los privilegios de los miembros de la misión diplomática están meticulosamente codificados en la Convención de Viena sobre Relaciones Diplomáticas de 1961. Éstos incluyen, por ejemplo, la exención de la mayoría de los impuestos directos, incluidos los impuestos sobre la renta personal y los derechos aduaneros sobre la importación de bienes personales y de uso oficial al inicio de su misión. Además, los miembros de la misión también disfrutan de protección para sus comunicaciones oficiales y documentos, asegurando su inviolabilidad y confidencialidad. Este conjunto de privilegios permite a los diplomáticos actuar con independencia, sin temor a interferencias por parte del gobierno local, lo que es crucial para la neutralidad y efectividad de su cometido.

⁴⁹⁸ Esta protección incluye una gran variedad de servicios, tales como asistencia en casos de detención, acceso a asesoramiento legal, ayuda en situaciones de emergencia, y el soporte en procesos administrativos como la renovación de pasaportes. Además, los consulados desempeñan un papel crucial en casos de desastres naturales o disturbios políticos, organizando evacuaciones y asegurando la seguridad de sus nacionales. Esta labor no solo refleja la responsabilidad del Estado hacia sus ciudadanos en el extranjero, sino que también es vital para mantener la confianza en las capacidades protectoras del Estado de origen.

⁴⁹⁹ En Derecho Consular, las funciones de carácter administrativo son cruciales para el soporte de los ciudadanos en el extranjero y el mantenimiento del orden público más allá de las fronteras nacionales. Estas funciones incluyen la emisión y renovación de pasaportes, la legalización de documentos para que tengan validez en el país de origen, y la administración de actos civiles como el registro de nacimientos, matrimonios y defunciones de nacionales en el extranjero. Además, los consulados gestionan asuntos notariales y pueden actuar en representación de ciudadanos en procedimientos legales o administrativos cuando estos no pueden hacerlo por sí mismos. Estas actividades son fundamentales para facilitar la integración y la legalidad de los actos de los ciudadanos en territorio extranjero, asegurando que sus derechos y deberes se mantengan conforme a las leyes de su país de origen.

⁵⁰⁰ En el ámbito del Derecho Consular, una de las funciones primordiales es la promoción del comercio y los intereses económicos del país que representan. Los consulados desempeñan un papel activo en la facilitación de las relaciones comerciales y la inversión extranjera. Esto incluye apoyar a las empresas nacionales en la exploración y expansión en mercados extranjeros, organizar misiones comerciales, y participar en ferias y exposiciones internacionales. Además, proporcionan información vital sobre las regulaciones y oportunidades de mercado local a las empresas interesadas. Esta función no solo ayuda a fortalecer la economía del país representado, sino que también fomenta el intercambio cultural y económico entre los países, creando lazos más fuertes y una cooperación internacional duradera (Vilariño Pintos, E., *Curso de Derecho Diplomático y Consular. Parte General y Derecho Diplomático*, 2ª ed., Tecnos, Madrid, 2007, págs. 59 y ss.).

Y es que, el Derecho Diplomático y Consular facilita el manejo eficaz de las interacciones internacionales y es fundamental para resolver disputas y fortalecer la cooperación entre Estados. Su estudio permite a los futuros diplomáticos y profesionales de las relaciones internacionales entender cómo se estructuran y se mantienen estas relaciones esenciales, y cómo pueden influir positivamente en las mismas mediante la negociación y la diplomacia. En este *iter*, la implementación de *Kahoot* puede hacer que su aprendizaje sea más atractivo y efectivo, así como también permite a los estudiantes experimentar de manera práctica y dinámica la aplicación de estos complejos conceptos jurídicos. Así las cosas, en las secciones siguientes, exploraremos cómo esta herramienta pedagógica puede ser utilizada para mejorar la comprensión y retención de los fundamentos del Derecho Diplomático y Consular en un entorno educativo interactivo.

III. PREMISAS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE *KAHOOT*

Para implementar *Kahoot* de manera efectiva en un curso de Derecho Internacional, es fundamental integrarlo cuidadosamente con el contenido específico del curso y hacerlo de manera regular. Al diseñar cuestionarios en Kahoot, se debe enfocar en los aspectos cruciales del Derecho Diplomático y Consular, como los principios de la inviolabilidad de las misiones diplomáticas y la inmunidad de los diplomáticos. Un enfoque útil podría incluir escenarios hipotéticos que requieran que los estudiantes apliquen estos principios a situaciones concretas, por ejemplo, decidir la mejor acción ante la detención ilegal de un diplomático en un país extranjero.

La incorporación regular de *Kahoot* al inicio de cada clase ayuda a repasar y reforzar la materia de la sesión anterior, asegurando que los estudiantes estén preparados para nuevos contenidos. Esto puede ser particularmente útil para revisar temas complicados como las inmunidades diplomáticas antes de introducir conceptos aún más desafiantes. Además, *Kahoot* debe complementarse con otros métodos pedagógicos para asegurar que las clases sean dinámicas y multidimensionales. Tras un cuestionario rápido sobre roles y responsabilidades de los cónsules, seguir con un debate en clase sobre las implicaciones éticas de estos roles en situaciones de crisis internacionales puede enriquecer exponencialmente la experiencia de aprendizaje. Este método mixto no sólo mantiene el interés de los estudiantes, sino que también les permite ver cómo se aplican los principios de Derecho Internacional en situaciones reales.

Por añadidura, conviene destacar que es crucial utilizar los datos generados por *Kahoot* para ajustar la metodología de enseñanza. Al analizar la información generada en las respuestas de los estudiantes, se puede obtener una comprensión más profunda de cómo éstos están asimilando los conceptos del Derecho Diplomático y Consular. Este análisis permite identificar patrones de respuesta que reflejan áreas donde los estudiantes pueden presentar dificultades, lo que es especialmente útil a la hora de estudiar temas complejos como la aplicación de la Convención de Viena. Por ejemplo, si los resultados muestran que una mayoría de estudiantes selecciona incorrectamente respuestas relacionadas con la inmunidad diplomática en situaciones específicas, esto señala la necesidad de abordar y desarrollar con mayor detalle estos conceptos en clases futuras. Este enfoque de revisión y ajuste basado en datos no sólo ayuda a modificar métodos de enseñanza y materiales para mejorar la comprensión, sino que también permite la personalización del aprendizaje. Al ajustar el contenido del curso y las actividades de aprendizaje para abordar directamente las dificultades observadas, se puede aumentar significativamente la eficacia del proceso educativo. Por ejemplo, se podrían organizar sesiones de repaso adicionales, discusiones en grupo más focalizadas, o proporcionar lecturas complementarias y recursos que profundicen en los temas mal comprendidos. Además, observar las tendencias en las respuestas ayuda a identificar no sólo las áreas de dificultad, sino también los tipos de preguntas o formatos de enseñanza que resultan más efectivos. Esto es vital para diseñar futuros cuestionarios y actividades de *Kahoot* que sean más atractivos y útiles, asegurando que los estudiantes no sólo participen, sino que realmente se beneficien de estas interacciones.

IV. LA REPRODUCCIÓN DE ESCENARIOS REALES

El diseño de casos prácticos en *Kahoot* debe comenzar con la selección de situaciones que sean relevantes y representativas de los desafíos presentes en el Derecho Diplomático y Consular. Éstos pueden incluir escenarios sobre la negociación de tratados, la gestión de crisis diplomáticas, o la protección de los derechos de los ciudadanos en el extranjero. Una vez identificadas estas áreas de interés, los casos deben estructurarse de manera que planteen preguntas específicas que fomenten la reflexión crítica y la toma de decisiones. Piénsese, a modo de ejemplos en.: (1) escenarios de negociación de Tratados⁵⁰¹, donde

⁵⁰¹ El diseño de casos prácticos en *Kahoot* centrados en las negociaciones de los Convenios de Viena sobre Relaciones Diplomáticas y Consulares requiere un examen minucioso de los desafíos y complejidades del

los estudiantes pueden enfrentar simulaciones de la negociación, inspirados por la Historia y los principios establecidos en los Convenios de Viena; o (2) crisis diplomáticas⁵⁰², como la que podría basarse en el incidente de la Embajada de Estados Unidos en Teherán en 1979, donde se vulneró la inviolabilidad de la misión diplomática.

Las preguntas en *Kahoot* deben ser diseñadas no sólo para evaluar el conocimiento teórico, sino también para impulsar el pensamiento crítico y la aplicación de la teoría a la práctica. Las preguntas de múltiples etapas, donde una respuesta lleva a otra serie de preguntas, son particularmente útiles para simular la progresión de eventos en situaciones de la vida real. Esto puede ayudar a los estudiantes a entender cómo las decisiones tomadas en un punto pueden afectar los resultados futuros en contextos diplomáticos y consulares. En *Kahoot*, cada respuesta puede ser seguida de una explicación detallada que clarifique por qué una opción es correcta o incorrecta. Esta retroalimentación instantánea es crucial para el aprendizaje, ya que ayuda a los estudiantes a entender y corregir sus errores en el momento, consolidando su comprensión del material. Además, las sesiones de revisión después de cada *Kahoot* pueden ser utilizadas para discutir los escenarios en mayor profundidad, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes enfoques y soluciones alternativas.

Derecho Internacional. Al simular estas negociaciones históricas, los cuestionarios pueden recrear las deliberaciones que llevaron a la formulación de estos tratados fundamentales. Por ejemplo, los estudiantes podrían enfrentarse a un escenario basado en las negociaciones de 1961, donde representantes de diversos países debatieron sobre los principios de la inviolabilidad de las misiones diplomáticas y la inmunidad de los diplomáticos. Las preguntas deberían desafiar a los estudiantes a considerar no sólo los principios, costumbres y los tratados internacionales pertinentes, sino también las tácticas de negociación y las consideraciones éticas, como el equilibrio entre la soberanía nacional y las obligaciones internacionales, la influencia de la Guerra Fría en las relaciones diplomáticas, y las concesiones necesarias para lograr un consenso. Este enfoque no sólo explora la comprensión teórica de los estudiantes, sino que también cultiva habilidades prácticas en diplomacia y estrategia de negociación, elementos esenciales para cualquier futuro diplomático o especialista en el ámbito de las Relaciones Internacionales.

⁵⁰² Los escenarios que involucran crisis diplomáticas en *Kahoot* deben ser diseñados para evaluar la capacidad de los estudiantes de responder con rapidez y eficacia bajo presión. Un ejemplo podría ser un caso donde un diplomático de un país se encuentra detenido ilegalmente en otro país, potencialmente hostil. Los estudiantes deberían decidir entre varias opciones de acción, considerando tanto los tratados internacionales aplicables como las consecuencias políticas de cada decisión. Las preguntas podrían incluir la selección de canales de comunicación apropiados para negociar la liberación del diplomático, las posibles respuestas a un fracaso en las negociaciones, y las estrategias para involucrar a organizaciones internacionales como la ONU. Este tipo de cuestionarios ayuda a los estudiantes a entender la complejidad y urgencia de las situaciones de crisis en el ámbito diplomático, mejorando sus capacidades para el manejo de conflictos y la toma de decisiones críticas en contextos reales (Para profundizar sobre *Kahoot*, vid. García García, M. J., “La plataforma Kahoot como instrumento de refuerzo en el aprendizaje del Derecho de la Unión Europea”, en AA.VV. (Delgado García, A. M. y Beltrán de Heredia Ruiz, I. Dir.), *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, UOC, Barcelona, 2014, págs. 455 y ss.)

Para que los escenarios y cuestionarios de Kahoot sean efectivos, deben estar integrados con otras actividades de aprendizaje. Por ejemplo, después de un *Kahoot* sobre negociación de tratados, podría ser útil organizar una simulación de negociación en clase donde los estudiantes puedan poner en práctica lo aprendido. Esto no sólo refuerza el material, sino que también permite a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas esenciales, como la negociación, el análisis crítico y la resolución de conflictos. Asimismo, es crucial evaluar continuamente la efectividad de los casos prácticos y escenarios utilizados en *Kahoot*. Para ello, es necesario recoger el *feedback* proporcionado por los propios estudiantes sobre la claridad, relevancia y utilidad de los ejercicios. Esta información puede ser utilizada para ajustar los cuestionarios y mejorar la precisión y el impacto educativo de los escenarios propuestos.

V. LA EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE *KAHOOT*

La evaluación de las herramientas educativas es crucial para determinar su efectividad y eficiencia en mejorar los resultados de aprendizaje. *Kahoot*, como herramienta de gamificación, ha sido ampliamente adoptado en muchos ámbitos educativos, incluyendo el estudio de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Este apartado explora diferentes métodos y resultados de la evaluación de *Kahoot* en la Educación Superior, especialmente en el contexto de la enseñanza del Derecho Diplomático y Consular.

Para evaluar la efectividad de *Kahoot*, se pueden emplear varias metodologías que proporcionan datos cuantitativos y cualitativos sobre el impacto en el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Entre éstas, destacamos las siguientes: (1) encuestas y cuestionarios⁵⁰³; (2) análisis de rendimiento⁵⁰⁴; (3) estudios de caso⁵⁰⁵; y (4) entrevistas y

⁵⁰³ Esta técnica es fundamental para recoger opiniones directas de los estudiantes sobre su experiencia utilizando *Kahoot*. Las encuestas pueden diseñarse para medir diversos aspectos como el nivel de disfrute, la percepción de utilidad en el aprendizaje, y la efectividad de *Kahoot* en la mejora de la comprensión de los temas tratados. Los cuestionarios pueden ser anónimos y realizarse regularmente para monitorizar cambios en la percepción de los estudiantes a lo largo del curso, proporcionando datos valiosos sobre la aceptación y el impacto emocional de la herramienta.

⁵⁰⁴ Este método implica comparar los resultados de evaluaciones o exámenes realizados antes y después de la implementación de *Kahoot* en el aula. Al analizar estas diferencias, los educadores pueden determinar si *Kahoot* ha tenido un efecto positivo en la mejora de las calificaciones y la retención de información de los estudiantes. Este tipo de análisis ayuda a correlacionar directamente el uso de *Kahoot* con el rendimiento académico, ofreciendo una medida cuantitativa de su efectividad.

⁵⁰⁵ Los estudios de caso son análisis detallados de situaciones específicas dentro del aula donde se ha utilizado *Kahoot*. Estos estudios pueden incluir la observación y documentación de cómo el uso de *Kahoot* influye en el comportamiento de aprendizaje en casos individuales o grupos específicos de estudiantes. A

grupos focales⁵⁰⁶. Asimismo, diversos estudios han mostrado que *Kahoot* puede tener un impacto positivo significativo en la Educación Superior. Algunos de los beneficios identificados incluyen: (1) la mejora de la participación estudiantil, (2) el incremento en la retención de conocimientos; (3) la reducción de la ansiedad ante los exámenes; y (4) el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico.

No obstante, aunque el uso de *Kahoot* tiene muchos beneficios, también puede presentar ciertos desafíos que deben ser considerados al evaluar su efectividad, tales como: (1) la superficialidad en el aprendizaje⁵⁰⁷; (2) la dependencia tecnológica⁵⁰⁸; y (3) los desajustes con los estilos de aprendizaje⁵⁰⁹.

Así las cosas, es innegable que *Kahoot* puede ofrecer muchas ventajas como herramienta de enseñanza en la Educación Superior, particularmente en campos complejos como el Derecho Internacional Público y las Relaciones Internacionales. Sin embargo, es fundamental que los educadores evalúen continuamente su implementación, adaptándola según las necesidades de los estudiantes y los objetivos del curso. A través

través de este enfoque, es posible examinar en profundidad las interacciones, las decisiones pedagógicas y los resultados educativos asociados con *Kahoot*, proporcionando *insights* cualitativos y contextualizados.

⁵⁰⁶ Las entrevistas individuales y los grupos focales permiten una discusión más profunda y reflexiva sobre la experiencia de los estudiantes con *Kahoot*. Estos formatos ofrecen la oportunidad de explorar en detalle las opiniones y sentimientos de los estudiantes sobre la herramienta, incluyendo cómo influye en su motivación, participación y aprendizaje. Las conversaciones en estos entornos son especialmente útiles para identificar aspectos no revelados por métodos más estructurados, capturando experiencias personales y sugerencias para mejorar la implementación de *Kahoot*. Para ahondar en la gamificación en Derecho Internacional Público, *cfr.* López Martín, A. G. e Iglesias Berlanga, B. (Eds.), *La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2021, págs. 3 y ss.

⁵⁰⁷ Uno de los desafíos potenciales de *Kahoot* es que puede fomentar un aprendizaje superficial, donde los estudiantes se centran más en recordar respuestas para ganar puntos o competir con sus compañeros en lugar de entender profundamente los conceptos subyacentes. *Kahoot*, al ser una herramienta basada en la gamificación y cuestionarios de elección múltiple, puede limitar la oportunidad de desarrollar habilidades de pensamiento crítico y análisis detallado, especialmente si no se complementa con actividades educativas que promuevan un razonamiento más profundo y la aplicación práctica del conocimiento.

⁵⁰⁸ El uso de *Kahoot* en la enseñanza también implica una alta dependencia de la tecnología, lo que puede ser un desafío en contextos donde los recursos tecnológicos son limitados o la infraestructura de internet es inestable. Esta dependencia puede excluir a estudiantes que no tienen acceso constante a dispositivos compatibles o a una conexión a internet fiable, potencialmente exacerbando las desigualdades educativas y limitando la accesibilidad de la herramienta para todos los estudiantes.

⁵⁰⁹ *Kahoot* puede no ser efectivo para todos los tipos de estudiantes, especialmente aquellos cuyos estilos de aprendizaje no se alinean bien con las metodologías de enseñanza basadas en juegos y respuestas rápidas. Algunos estudiantes pueden encontrar la naturaleza competitiva y el ritmo rápido de *Kahoot* desalentadores o estresantes, lo que podría disminuir su participación y eficacia en el aprendizaje. Es crucial que los educadores reconozcan estas diferencias y ofrezcan variedad en los métodos de enseñanza para acomodar diversos estilos de aprendizaje y asegurar que todos los estudiantes puedan beneficiarse de manera equitativa.

de un enfoque equilibrado y reflexivo, *Kahoot* puede convertirse en un complemento valioso para las metodologías de enseñanza tradicionales, proporcionando un medio efectivo para involucrar y educar a los futuros profesionales del Derecho y las Relaciones Internacionales.

VI. LA ESTRATEGIA DE GAMIFICACIÓN EN LA GUÍA DOCENTE

Como hemos visto en apartados anteriores, para implementar eficazmente herramientas de gamificación como *Kahoot* en la enseñanza de los Convenios de Viena sobre Relaciones Diplomáticas y Consulares, se requiere una planificación metódica y estratégica. De modo que es fundamental comenzar definiendo con claridad los objetivos de aprendizaje relacionados con estos tratados internacionales⁵¹⁰, lo que guiará el uso adecuado de *Kahoot* para reforzar estos aprendizajes clave. Por ejemplo, tras discutir la inviolabilidad de las misiones diplomáticas, *Kahoot* puede emplearse para consolidar éste y otros principios fundamentales, preparando a los estudiantes para análisis más profundos o simulaciones de negociación de tratados. Además, al diseñar los cuestionarios en *Kahoot*, es crucial no sólo buscar el entretenimiento, sino también profundizar y expandir el conocimiento de los estudiantes sobre los convenios. Incorporar preguntas que planteen escenarios aplicando los principios de los Convenios de Viena a casos hipotéticos o reales, como disputas diplomáticas recientes, ayuda a conectar la teoría con la práctica y mantiene a los estudiantes al día con los desarrollos contemporáneos en Derecho Internacional.

La integración de *Kahoot* debe ser parte de una estrategia de enseñanza mixta⁵¹¹ que también incluya conferencias detalladas sobre cada artículo de los convenios, discusiones

⁵¹⁰ Los objetivos de aprendizaje son declaraciones específicas y claras que describen lo que los estudiantes deberán saber, entender o ser capaces de hacer al finalizar una unidad educativa o curso. Estos objetivos sirven como una guía para los educadores en la planificación de sus lecciones y la evaluación del progreso de los estudiantes. Los objetivos de aprendizaje deben ser medibles y alcanzables, a menudo estructurados en torno a habilidades cognitivas, afectivas o psicomotoras. El establecimiento de objetivos claros ayuda a asegurar que tanto los instructores como los estudiantes tengan un entendimiento común de las expectativas y resultados deseados, facilitando así un aprendizaje más dirigido y eficiente. Estos objetivos también permiten diseñar evaluaciones adecuadas para medir si los estudiantes han alcanzado los conocimientos y competencias esperadas al final del proceso de aprendizaje (Cfr. Moya Fuentes, M. M. y Soler García, C. “Aprendizaje en el aula a través de kahoot y quizizz”, en AA.VV. (Delgado García, A. M. y Beltrán de Heredia Ruiz, I. Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Huygens, Barcelona, 2020, págs. 173 y ss.

⁵¹¹ Una estrategia mixta de aprendizaje, o aprendizaje combinado, es un enfoque educativo que integra tanto métodos de enseñanza presenciales como digitales o en línea. Este modelo busca aprovechar las ventajas de ambos formatos para crear una experiencia de aprendizaje más rica y eficaz. En la práctica, una estrategia

en clase sobre su aplicación práctica, y trabajos escritos que exploren sus implicaciones globales. *Kahoot* es útil al inicio de las clases para revisar conceptos previamente discutidos, durante la clase para mantener el compromiso de los estudiantes, o al final para evaluar la comprensión de los temas tratados. Es vital utilizar Kahoot para fomentar la colaboración entre los estudiantes. A pesar de su naturaleza competitiva, se pueden diseñar actividades que promuevan el trabajo en equipo, algo especialmente valioso en un curso de Derecho Internacional donde la comprensión colectiva y el debate son esenciales para entender la complejidad de los temas legales internacionales. Animar a los estudiantes a usar *Kahoot* fuera del aula como herramienta de estudio también es beneficioso, permitiéndoles repasar el contenido del curso de manera regular y entretenida.

Sin embargo, más allá de *Kahoot*, es crucial concebir estrategias y metodologías de gamificación más amplias que se integren coherentemente en la guía docente del curso. Desarrollar simulaciones de roles en las que los estudiantes asuman identidades de diplomáticos y funcionarios consulares en escenarios internacionales es una estrategia efectiva. Estas simulaciones, guiadas por narrativas que evolucionan a lo largo del curso, permiten a los estudiantes enfrentarse a complejas situaciones diplomáticas y consulares que requieren negociación, resolución de conflictos y toma de decisiones basadas en los principios estudiados. Además, introducir juegos de mesa personalizados que modelen el proceso de negociación diplomática y la gestión de crisis consulares puede enriquecer el aprendizaje. Estos juegos, especialmente diseñados para el curso, pueden incluir elementos como cartas de desafío que presenten dilemas éticos o decisiones políticas, y ofrecer retroalimentación instantánea sobre las consecuencias de las acciones de los estudiantes.

Para integrar efectivamente estas actividades de gamificación en la guía docente, cada elemento lúdico debe vincularse claramente con los objetivos de aprendizaje. Las simulaciones de roles y los juegos de mesa deben programarse después de que los estudiantes hayan adquirido suficiente conocimiento teórico para participar de manera

mixta podría incluir clases tradicionales en un aula, complementadas con recursos en línea como videos, simulaciones y foros de discusión, así como actividades interactivas que los estudiantes pueden completar a su propio ritmo. Esta modalidad permite personalizar el aprendizaje, fomentar una mayor interacción y colaboración entre los estudiantes, y proporcionar oportunidades para que apliquen lo aprendido en contextos variados y prácticos. Además, al combinar diversos recursos y técnicas de enseñanza, se adapta mejor a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.

informada y crítica. Además, proporcionar al profesorado universitario recursos y formación sobre cómo utilizar estas herramientas de gamificación de manera efectiva es esencial. Esto puede incluir talleres de desarrollo profesional y materiales de apoyo que instruyan sobre cómo facilitar simulaciones y evaluar el desempeño estudiantil de manera justa y constructiva.

VII. CONCLUSIONES

La implementación de estrategias de gamificación en el estudio de los Convenios de Viena sobre Relaciones Diplomáticas y Consulares ha demostrado ser excepcionalmente fructífera, enriqueciendo significativamente la enseñanza en el ámbito del Derecho Internacional Público y las Relaciones Internacionales. Herramientas como *Kahoot* han probado su eficacia, motivando a los estudiantes y mejorando la retención de conceptos complejos a través de la aplicación práctica de la teoría en escenarios simulados. Estas metodologías no sólo facilitan una comprensión más profunda de los tratados y su aplicación, sino que también promueven habilidades clave como el pensamiento crítico, la colaboración y la resolución de problemas.

No obstante, es importante reconocer que, en los próximos años, los desafíos asociados al creciente número de nativos digitales en las aulas universitarias podrían intensificarse. Estos estudiantes, cada vez más acostumbrados al uso constante de tecnologías digitales, podrían experimentar una merma en su capacidad de atención y en su habilidad para retener información de manera prolongada. Este fenómeno, que algunos estudios empiezan a destacar⁵¹², sugiere que el tipo de estrategias de gamificación actualmente empleadas necesita ser revisado y posiblemente adaptado. Por ejemplo, han comenzado a discutir cómo las constantes interrupciones tecnológicas y las expectativas de gratificación instantánea afectan negativamente la capacidad de concentración a largo plazo y la profundidad del procesamiento de la información. Estos hallazgos sugieren que mientras la gamificación tiene un potencial indiscutible para hacer el aprendizaje más interactivo y atractivo, también es crucial equilibrar estos enfoques con actividades que fomenten una reflexión más profunda y un aprendizaje autodirigido. En este contexto, adaptar las estrategias pedagógicas para mantener la efectividad en un ambiente educativo

⁵¹² Cfr. Gakonga, J., “Why I hate kahoot!”, *English teaching professional*, núm. 114, 2018, págs. 56 y ss.

en constante evolución será esencial para continuar beneficiando a los estudiantes de manera integral y efectiva.

En el marco de los Convenios de 1961 y 1963, ciertos artículos se adaptan particularmente bien a la gamificación. Por ejemplo, el Artículo 22 del Convenio de 1961, que aborda la inviolabilidad de las instalaciones de la misión, ofrece un escenario propicio para simulaciones de seguridad y protocolos de crisis que pueden ser efectivamente modelados a través de Kahoot. Asimismo, el Artículo 29, que garantiza la inmunidad de los diplomáticos de la jurisdicción penal del Estado receptor, es ideal para desarrollar cuestionarios que planteen desafíos legales en situaciones hipotéticas. Sin embargo, algunos artículos como el Artículo 24, centrado en la inviolabilidad de los documentos de la misión, aunque crucial, pueden ser menos susceptibles de una extensa gamificación debido a su naturaleza predominantemente teórica. No obstante, estos pueden ser incorporados en actividades que resalten la importancia de la seguridad de la información, empleando formatos interactivos que aborden tácticas de espionaje y contraespionaje.

En mi experiencia en el aula, he encontrado que determinados casos reales proporcionan una excelente oportunidad para conectar los conceptos teóricos con situaciones concretas, lo que enriquece enormemente el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, la crisis diplomática que surgió del asilo otorgado a Julian Assange por la embajada de Ecuador en Londres en 2012, ofrece un caso ejemplar para discutir la aplicación del Artículo 40 en *Kahoot*. Este caso permite a los estudiantes explorar cómo los principios establecidos en los Convenios de Viena se aplican en situaciones contemporáneas y a menudo controvertidas. Esta clase de ejemplos concretos no solo hacen que los conceptos sean más tangibles y relevantes para los estudiantes, sino que también estimulan un pensamiento crítico más profundo sobre la aplicación práctica del Derecho Diplomático y Consular en el mundo real.

Y es que, en última instancia, el éxito en la integración de este tipo de estrategias de gamificación en la Educación Superior dependerá crucialmente de la formación continua del profesorado y de la evaluación metódica de la efectividad de estas herramientas. Es vital que los educadores reciban el apoyo necesario para adaptar estas técnicas a sus contextos educativos específicos y que se evalúe rigurosamente el impacto en el aprendizaje estudiantil. Con un enfoque cuidadosamente planificado, la gamificación puede no solo enriquecer la experiencia educativa en Derecho Internacional, sino también preparar a los futuros diplomáticos y profesionales del Derecho Internacional Público y

las Relaciones Internacionales para enfrentar con competencia y confianza los desafíos del mundo real. Esta innovadora aproximación promete transformar la enseñanza del Derecho Diplomático y Consular, haciéndola más accesible, interactiva y alineada con las necesidades de una era globalizada y tecnológica.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Díez de Velasco Vallejo, M., *Instituciones de Derecho Internacional Público*, 18ª ed., Tecnos, Madrid, 2013.

Gakonga, J., “Why I hate kahoot!”, *English teaching professional*, núm. 114, 2018.

García García, M. J., “La plataforma Kahoot como instrumento de refuerzo en el aprendizaje del Derecho de la Unión Europea”, en AA.VV. (Delgado García, A. M. y Beltrán de Heredia Ruiz, I. Dir.), *La docencia del Derecho en la sociedad digital*, UOC, Barcelona, 2014.

López Martín, A. G. e Iglesias Berlanga, B. (Eds.), *La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2021.

Moya Fuentes, M. M. y Soler García, C. “Aprendizaje en el aula a través de kahoot y quizizz”, en AA.VV. (Delgado García, A. M. y Beltrán de Heredia Ruiz, I. Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*, Huygens, Barcelona, 2020.

Vilariño Pintos, E., *Curso de Derecho Diplomático y Consular. Parte General y Derecho Diplomático*, 2ª ed., Tecnos, Madrid, 2007.

Capítulo 2

Técnicas individuales y grupales para la docencia-aprendizaje del Derecho del Trabajo I y II: (pregunta-respuesta, lectura silenciosa, mapa de contenido, cuadro sinóptico, flipped classroom, gamificación, podcast educativo...)

MIGUEL ÁNGEL GÓMEZ SALADO

Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

IP del GIE “La “gamificación” de las enseñanzas jurídico-sociales y económicas: el uso de Kahoot y de otras herramientas digitales e interactivas para fomentar el aprendizaje activo y mejorar el rendimiento académico” (PIE22-131)

Miembro del PID 260 “La utilización de los podcast como herramienta de aprendizaje en la enseñanza jurídica”

Miembro del PID 150 “Los podcast como como herramienta de aprendizaje del Derecho”

Miembro del PID 182 “El trabajo colaborativo en entornos virtuales a través del aprendizaje basado en problemas”

Universidad de Málaga

I. INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo I y II, es fundamental adoptar una diversidad de técnicas que respondan a las necesidades y características del alumnado, así como a los objetivos específicos de cada asignatura. Este capítulo se centra en explorar y desarrollar diversas estrategias educativas que abarcan tanto métodos individuales como técnicas de trabajo en grupo, adaptadas a diferentes contextos y tamaños de clase. En particular, se abordan técnicas individuales como la pregunta-respuesta, la lectura silenciosa, el cuadro sinóptico o los mapas de contenido, que permiten al estudiantado construir su propio conocimiento de forma autónoma y reflexiva.

Por otro lado, el capítulo también aborda técnicas de trabajo en grupo, clasificadas según su aplicación en grupos pequeños, medianos o en toda la clase. Estas técnicas, como el aula invertida o la discusión guiada, buscan fomentar la interacción, la cooperación y el aprendizaje colaborativo, elementos esenciales en la formación de la persona graduada social o jurista. Al integrar estas prácticas, se enriquece el aprendizaje y se potencia la comprensión profunda de los contenidos del Derecho del Trabajo, tanto en sus aspectos teóricos como en su aplicación práctica.

Además, se dedica una especial atención a la gamificación, una técnica innovadora que utiliza dinámicas de juego para motivar y mejorar el aprendizaje. En el ámbito universitario y, específicamente, en la enseñanza del Derecho del Trabajo, la gamificación se presenta como una herramienta interesante para involucrar al alumnado, facilitando la comprensión de conceptos complejos de forma lúdica y participativa. A través de esta y otras técnicas, el objetivo de este capítulo es proporcionar un marco metodológico amplio y diverso, que sirva de guía para docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo, contribuyendo a un aprendizaje significativo, dinámico y adaptable a los desafíos del entorno educativo contemporáneo.

II. TÉCNICAS INDIVIDUALES

El primer grupo de técnicas se realizan de manera individual. Son técnicas muy sencillas que se traducen en un aprendizaje personalizado, autónomo, libre y que depende de las cualidades y posibilidades personales de cada estudiante universitario/a.

Los medios que se emplean para el correcto desarrollo de este primer grupo de técnicas pueden ser tradicionales (pizarra, material impreso, informes...) y digitales (ordenadores, proyectores, Internet...), siendo estos últimos muy útiles tanto para el desarrollo de las clases presenciales como para las virtuales.

1. La investigación documental

La investigación documental es una técnica adecuada para la enseñanza individual que se caracteriza por la recopilación y selección de la información mediante la lectura de documentos y textos relevantes, libros, capítulos, revistas científicas, sentencias, normas, grabaciones, filmaciones, periódicos, etc.

Las investigaciones y revisiones documentales *“forman parte del proceso de formación del alumnado y les ofrecen la oportunidad, por un lado, de no limitar sus conocimientos a lo estrictamente explicado en clase, con la ganancia de tiempo que eso supone, y por otro lado, a fomentar la actitud y el hábito de incrementar su bagaje cognitivo. Estas revisiones se realizarán para la posterior lectura y resúmenes de libros,*

artículos de revistas nacionales y extranjeras, comunicaciones en libros de Actas de Congresos sobre temas afines, consultas en Web, etc”⁵¹³.

2. El subrayado

El subrayado de textos y documentos es una técnica fundamental del trabajo intelectual porque se utiliza para analizar y comprender los contenidos de un texto, así como para facilitar el aprendizaje.

Subrayar es, como bien se ha señalado, *“destacar, mediante un trazo, las partes esenciales de un escrito (frases y palabras clave). Al resaltarlas, centramos más la atención en ellas, con lo que ahorramos esfuerzo y hacemos más provechoso el trabajo intelectual. Esta técnica no sustituye a las anotaciones, sino que las complementa*”⁵¹⁴.

De este modo, *“el subrayado es una técnica muy recomendable puesto que nos permite llegar con rapidez a la comprensión de la estructura y la organización de un texto, ayuda a fijar la atención, evitando las distracciones y la pérdida de tiempo, favorece el estudio activo y el interés por captar lo esencial de cada párrafo*”⁵¹⁵.

Esta técnica de subrayado es la base para hacer uso de otras técnicas como la elaboración de resúmenes, esquemas, cuadros sinópticos...

3. Los resúmenes, esquemas, mapas de contenido y cuadros sinópticos

En primer lugar, se puede decir que el resumen se concibe como *“una síntesis de la información más relevante del texto ordenada y elaborada, por escrito, de forma simple y concisa y empleando las propias palabras del estudiante*”⁵¹⁶.

Por tanto, un buen resumen no es una simple *“reproducción reducida del contenido del texto. Un buen resumen exige comprensión. Sólo puede hacerse después de localizar, seleccionar y organizar la información más relevante del texto*”⁵¹⁷.

⁵¹³ Pérez García, M.P., *Módulo 3: Metodología docente*, Universidad de Granada, Granada, 2010, disponible en el siguiente enlace: http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa_iniciacion_docencia/iniciacion3/materiales/materialmodulometodologia/!, pág. 20.

⁵¹⁴ Formación Sin Barreras, Curso “Técnicas de estudio”, Unidad didáctica núm. 3 titulada “Principales técnicas de estudio”, pág. 8.

⁵¹⁵ Formación Sin Barreras, Curso “Técnicas de estudio”, Unidad didáctica núm. 3..., op. cit., pág. 10.

⁵¹⁶ Formación Sin Barreras, Curso “Técnicas de estudio”, Unidad didáctica núm. 3..., op. cit., pág. 14.

⁵¹⁷ *Ibidem*.

De esta manera, los/as estudiantes deben realizar el resumen mostrando los aspectos más importantes de un tema o de un texto (oral o escrito), y presentando finalmente la información de manera personal y condensada (la media suele situarse en torno a $\frac{1}{4}$ del texto original)⁵¹⁸.

En segundo lugar, se puede hacer mención a los esquemas, entendidos como aquellas representaciones gráficas, jerarquizadas y simplificadas de los contenidos más importantes y sus interrelaciones⁵¹⁹. Según se expone en algunos trabajos, los esquemas que realicen los alumnos siempre deben⁵²⁰:

- Ir encabezados por el título del texto al que corresponden (tema o apartado);
- Contener toda la información importante;
- Elaborarse con frases concretas y cortas empleando las palabras claves del tema;
- En un solo “*golpe de vista*” deben poder leerse todas las ideas y distinguirse cómo se estructuran;
- Realizarse en un único folio;
- Poder archivarse.

En tercer lugar, consideramos que los/as estudiantes pueden realizar mapas de contenido, que constituyen una técnica de síntesis que está alcanzando un gran alcance en los últimos años en el ámbito educativo. Frecuentemente “*se presentan con la denominación de mapas conceptuales pero, de manera gradual, se extiende la de mapa de contenido, por entender que, en gran parte de estas representaciones, esquemáticas, aparecen también otras dimensiones del contenido, además de la propiamente conceptual*”⁵²¹.

Los mapas presentan un conjunto “*de etiquetas de contenidos con unos nexos, y en ellos se muestran las regularidades percibidas y la jerarquía de ideas. (...) No vamos a extendernos en el desarrollo teórico y práctico de esta técnica, dada su complejidad*”⁵²².

Por otro lado, el cuadro sinóptico dispone de manera gráfica “*elementos de contenido relacionados entre sí para facilitar su visión de conjunto. Es un cuadro de doble entrada*

⁵¹⁸ *Ibídem.*

⁵¹⁹ Formación Sin Barreras, Curso “Técnicas de estudio”, Unidad didáctica núm. 3..., op. cit., pág. 17.

⁵²⁰ *Ibídem.*

⁵²¹ Formación Sin Barreras, Curso “Técnicas de estudio”, Unidad didáctica núm. 3..., op. cit., pág. 21.

⁵²² *Ibídem.*

en el que se sitúan a la izquierda los elementos que se comparan, y arriba los aspectos objeto de estudio o comparación”⁵²³. Seguidamente, podemos ver un ejemplo:

Elementos	Característica 1	Característica 2	Característica 3
Relaciones laborales de carácter especial	(...)	(...)	(...)
1. Personas con discapacidad en Centros Especiales de Empleo 2. Deportistas profesionales 3. Servicio del hogar familiar 4. Personal de alta dirección 5. Representantes de comercio 6. Trabajo de penados/as en Instituciones Penitenciarias 7. Menores internados/as 8. Residentes para la formación de especialistas en Ciencia de la Salud 9. Relación laboral especial de artistas y técnicos/as auxiliares 10. Abogados/as que presten servicios en despachos individuales o colectivos			

4. Las tareas individuales

Las tareas individuales pueden consistir, por ejemplo, en la realización –de manera individual– de un trabajo sobre un tema o problema particular mediante el cual el alumnado tiene que contestar a una serie de preguntas u ofrecer algún tipo de solución acompañada de su argumentación jurídica. Para la realización de este tipo de actividades, puede ser muy recomendable la lectura previa de algún tipo de documento, artículo

⁵²³ *Ibídem.*

científico, sentencia, norma, etc. Este tipo de tareas pueden ponerse en común en el aula entre 30 y 60 minutos, dependiendo de la complejidad.

Esta clase de tareas individuales se suelen desarrollar durante todo el curso, estableciéndose un número mínimo de entregas de manera obligatoria, que se irán entregando de manera puntual (físicamente o a través del Campus Virtual) y que serán seguidas de cerca por el equipo docente mediante las tutorías y las consultas personales.

5. Las exposiciones orales de trabajos individuales

Las exposiciones individuales consisten en la explicación (por parte de un/a alumno/a) de un trabajo realizado con el propósito de informar y transmitir una serie de conocimientos al resto de compañeros/as de la clase. Este tipo de exposiciones deben hacerse de manera clara, sencilla y ordenada para facilitar el aprendizaje del resto de compañeros/as.

Es muy importante que el equipo docente motive al alumnado y le ayude a controlar el tiempo durante la exposición para que este no exceda el tiempo de exposición, así como a hablar con seguridad, con voz fuerte y clara, sin titubeos ni rodeos, y a buen ritmo.

6. El aula invertida o *flipped classroom*

Se ha expuesto en numerosos trabajos⁵²⁴ que el concepto *Flipped classroom* (que en España se usa como “*clase al revés*”, “*aula invertida*”, “*aula volteada*”, “*modelo invertido de aprendizaje*”, “*clase invertida*” etc.) fue acuñado en el año 2000 por Lage, Platt y Treglia, quienes emplearon dicha expresión para referirse a un proceso pedagógico en el que “*invertir el aula significa que los eventos que tradicionalmente han tenido lugar dentro del aula ahora tienen lugar fuera del aula y viceversa*”⁵²⁵.

Este tipo de enseñanza invertida permite que el alumnado tome un papel activo en el aula y pueda ejercer como docente, de tal manera que este pueda explicar a sus compañeros/as un tema, epígrafe o idea. En cambio, el equipo docente adoptará un rol de

⁵²⁴ Véase, por ejemplo, el de Andrade, E. y Chacón, E., “Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida”, *Puls*, núm. 41, 2018, pág. 252. *Vid.* también, el trabajo de Millán Franco, M., “La aplicación de la metodología del aula invertida en el estudio de textos complejos en el Grado de Trabajo Social. Una experiencia docente innovadora en el área de Ciencias Sociales”, en AA.VV., *Edunovatic 2017: Conference Proceedings*, Adaya Press, Eindhoven, 2018, 178-181.

⁵²⁵ En inglés: “Inverting the classroom means that events that have traditionally taken place inside the classroom now take place outside the classroom and viceversa”.

mediador o guía para poder orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva práctica.

7. Los estudios de casos a realizar individualmente

El estudio de casos se puede concebir como una técnica de enseñanza-aprendizaje, frecuentemente empleada en el ámbito de las ciencias sociales, que se caracteriza por precisar de un proceso de búsqueda-indagación (o en su caso, de algún tipo de documentación facilitada por el profesorado), así como el análisis sistemático de uno o varios casos. En esta modalidad individual, el/la estudiante revisa la documentación correspondiente y, posteriormente, analiza distintos aspectos que le servirán para elaborar algunas reflexiones.

Como bien se ha afirmado, el estudio de casos permite trabajar temas sociales, jurídicos o históricos reales, concretos y existentes y, partiendo de ellos poder construir visiones generales, conceptos sociales y dotarse de instrumentos metodológicos para acercarse con rigor a otros casos⁵²⁶.

8. Las consultas personales

Las consultas personales vienen a ser lo mismo que lo que conocemos como tutorías, pero se diferencian en que *“estas últimas atenderán los requerimientos del alumnado de una manera más individualizada, y los asuntos a tratar preservarán la intimidad del mismo”*⁵²⁷.

III. TÉCNICAS DE GRUPO PEQUEÑO O MEDIANO

El segundo grupo de técnicas se pueden realizar tanto en grupos pequeños –de 2 a 4 estudiantes– como en grupos medianos –de 5 a 10 estudiantes–. En el primer caso, estaremos hablando de técnicas sencillas que requieren poco tiempo para su realización. En el segundo caso, en cambio, estaremos hablando de técnicas algo más complicadas que exigen mayor tiempo para su realización por parte de los/as alumnos/as (50 a 90 minutos), así como una mayor preparación previa por parte del equipo docente (para

⁵²⁶ Limpías Hurtado, J.L., “El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista”, *Revista Boliviana de Derecho*, vol. 13, 2012.

⁵²⁷ Pérez García, M.P., *Módulo 3: Metodología...*, op. cit., págs. 35-36.

facilitar el material y los medios necesarios, procurar que haya una correcta organización dentro de cada grupo, etc.).

Los medios que se emplean para el correcto desarrollo de este segundo grupo de técnicas pueden ser tradicionales (pizarra, material impreso, informes...) y digitales (ordenadores, proyectores, Internet...), siendo estos últimos muy útiles tanto para el desarrollo de las clases presenciales como para las virtuales.

1. Las lecturas breves

Esta técnica consiste en la lectura silenciosa de un texto (a ser posible, no muy extenso; por ejemplo, en relación a la remuneración o a los despidos en el sector de la banca) y en la creación de pequeños o medianos grupos de discusión para debatir sobre el tema abordado y responder a una serie de cuestiones que podrá plantear el docente.

2. Las tareas grupales

Las tareas grupales pueden consistir, por ejemplo, en la realización de un trabajo sobre un tema o problema concreto a través del cual los/as alumnos/as deben organizarse en grupos pequeños o medianos para tratar de responder a una serie de cuestiones u ofrecer una solución a un problema real que requiera de una argumentación jurídica. Para la realización de este tipo de actividades, puede ser muy recomendable la lectura previa del algún tipo de documento, artículo científico, sentencia, norma, etc. Este tipo de tareas pueden ponerse en común en el aula entre 30 y 60 minutos y pedirse por escrito (de manera física o a través del Campus Virtual), dependiendo de la complejidad y del tiempo empleado en su realización. Este tipo de tareas grupales se suelen desarrollar durante varias clases del curso.

3. Los estudios de casos a realizar en grupo

Esta técnica es igual que la que se ha expuesto en el subepígrafe anterior, con la diferencia de que esta requiere para su desarrollo la creación de pequeños o medianos grupos que se reúnen al final de la clase para poner en común las diferentes ideas, debatir y tratar de alcanzar una conclusión global.

4. Las exposiciones orales de trabajos grupales

Como hemos referido en el apartado de las técnicas individuales, las exposiciones individuales vienen a ser lo mismo que las grupales, con la única diferencia de que estas últimas se realizan en grupo entre varios/as compañeros/as.

5. Los carteles y pósteres

Esta técnica consiste básicamente en hacer un cartel o póster por grupos, donde sus integrantes puedan reflejar los resultados más destacados de alguna tarea previa (lectura de un texto, norma, sentencia, supuesto práctico...). Se pueden realizar tanto en formato físico (utilizando un folio o cartulina de gran tamaño) como en formato virtual (Power Point, Glogster⁵²⁸, etc.). Finalmente, los diferentes grupos podrán colgar los carteles y pósteres (ya sea en el aula o en el Campus Virtual) para poder exponer de manera breve el contenido.

6. El incidente crítico

Esta técnica es una variación del método del caso. Los/as alumnos/as reciben una descripción de un incidente que ha tenido lugar, pero con una escasa información que les pueda permitir tomar una decisión. Ahora bien, el equipo docente puede facilitar algún tipo de información adicional si los/as alumnos/as hacen las preguntas correctas. El incidente crítico se mostrará a los/as alumnos/as (impreso en un folleto o alojado en el Campus Virtual), para su posterior lectura por parte del equipo docente⁵²⁹. Para el buen desarrollo de esta técnica, se recomienda la creación de pequeños o medianos grupos que tendrán que poner en común sus soluciones al final de la clase.

7. El rompecabezas

El rompecabezas es una técnica de aprendizaje que se emplea en pequeños y medianos grupos, y que consiste en la realización de una actividad que exige hacer diversas tareas (que van desde la localización y lectura de la información necesaria hasta la redacción de un breve informe) para encontrar una solución a una cuestión o abordar un tema de actualidad (por ejemplo, *“La juventud en el contexto de las últimas políticas legislativas*

⁵²⁸ Es una herramienta que permite crear sencillos y originales pósteres y admite vídeos, archivos de audio, imágenes, textos y enlaces a páginas web.

⁵²⁹ Farnós Miró, J.D., “99 actividades de aprendizaje interactivo”, *Wordpress*, disponible en: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2011/02/27/99-actividades-de-aprendizaje-interactivo/>.

de contenido socio-laboral”). Cada integrante del grupo tendrá que realizar de manera individual la tarea concreta del enunciado que se le asigne, para posteriormente elaborar un breve informe, trabajando en equipo y construyendo así el conocimiento.

8. El juego de roles o *role playing*

El *role playing* es una técnica de dinámica de grupo (también conocida como dramatización, simulación o juegos de roles) que permite la creación de grupos formados por dos o más personas que representan una situación real, asumiendo cada integrante los roles o papeles de un caso determinado, con el objetivo principal de que el alumnado pueda conocer las actitudes que tienen ante determinadas situaciones y cómo influyen en sus trabajos y sus vidas, para analizar determinadas tensiones que surgen en el proceso grupal, así como para adecuar convenientemente la tolerancia al estrés. Algunos/as estudiantes pueden representar, por ejemplo, a las partes de la relación laboral –que son la persona trabajadora y la empleadora– en un caso concreto, mientras que otros/as pueden actuar como las dependencias gubernamentales que ejercen control, supervisión y protección de los intereses de la parte trabajadora y la parte empleadora.

9. Las tutorías de pequeño y mediano grupo

El término tutoría se utiliza frecuentemente en el ámbito universitario para hacer referencia al conjunto de acciones promovidas por el docente que son de carácter obligatorio (porque las disposiciones universitarias así lo establecen) y que tienen la finalidad de orientar a los alumnos de una determinada asignatura.

A lo largo de estos últimos años hemos podido comprobar que este elemento metodológico es muy interesante en pequeños y medianos grupos para resolver dudas sobre temas complejos y explicar con mayor detalle la solución de algún que otro supuesto práctico. En las asignaturas de Derecho del Trabajo I y Derecho del Trabajo II, por ejemplo, se pueden programar dos o tres tutorías de este tipo a lo largo del curso para que los/as alumnos/as puedan consultar dudas, intercambiar opiniones o discutir acerca de algún tema interesante relacionado con la jornada de trabajo en el contexto actual, etc.

IV. TÉCNICAS DE GRUPO GRANDE O PARA TODA LA CLASE

El tercer y último grupo de técnicas se pueden realizar con el grupo grande que abarca a la totalidad de los/as alumnos/as de la clase. En este caso, nos estamos refiriendo generalmente a técnicas que no exigen una gran preparación previa por parte del equipo docente.

Los medios que se emplean para el correcto desarrollo de este tercer grupo de técnicas pueden ser tradicionales (pizarra, material impreso, informes...) y digitales (ordenadores, proyectores, Internet...), siendo estos últimos muy útiles tanto para el desarrollo de las clases presenciales como para las virtuales.

1. La clase teórica

En primer lugar, queremos señalar, tal y como se expone en algunos trabajos, que *“la enseñanza directiva que propone la clase teórica, tiene un papel aunque limitado, sí importante en todo proceso comprensivo, por lo que ni debemos prescindir de él, como tampoco abusar de su uso”*⁵³⁰.

La clase teórica tiene que contar con tres tipos de actividades para que pueda desarrollarse de manera correcta: *“a) Una parte preparatoria de la documentación del contenido a transmitir; b) Una parte explicativa de lo que se pretende dar a conocer. En esta parte se propone una visión general y sistemática del tema de estudio encaminada a centrar al alumno en el tema tratado, con objeto de facilitarle el seguimiento lógico de la explicación; c) Una parte expositiva donde se desarrollan las ideas según un esquema lógico”*⁵³¹.

Así, por ejemplo, queremos señalar que en la docencia del Derecho del Trabajo I y Derecho del Trabajo II podemos procurar que la presentación de la clase teórica siga las siguientes directrices –que señala Rosenshine– con el fin de facilitar el aprendizaje del alumnado: a) el material se tiene que presentarse paso a paso; b) hay que ofrecer numerosos y muy diversos ejemplos; c) hay que modelar de manera adecuada; o lo que es lo mismo, mostrar al alumnado cómo se ejecuta la secuencia explicitada⁵³². Esto es,

⁵³⁰ Pérez García, M.P., *Módulo 3: Metodología...*, op. cit., pág. 26.

⁵³¹ *Ibidem*.

⁵³² Rosenshine, B., “Direct instruction”, en AA.VV., *International Encyclopedia of Education*, Pergamon Pres, Oxford, vol. 3, 1985.

“pasar del “esto es así, al vean cómo se hace”⁵³³, proporcionando demostraciones verbales de la tarea de aprendizaje”⁵³⁴.

El modelo de clase teórica adaptada que se expone en muchos trabajos, *“pretende superar la clase magistral consistente en un tiempo de enseñanza ocupado principalmente por la exposición continuada, y que está justificada para una exposición del contenido sustancial del tema objeto de comentario y estudio, debiendo ser sus principios inspiradores la claridad, brevedad, utilidad y madurez de ideas por parte del profesor, siendo las informaciones en este tipo de lecciones sintéticas, seleccionadas y ordenadas. De esta definición podemos concluir que el método empleado fundamentalmente en las exposiciones es el método afirmativo expositivo, en el que el profesor comunica unos contenidos al alumnado sin que haya respuesta oral por parte de éste⁵³⁵, y en el que, ocasionalmente, los estudiantes tienen la oportunidad de preguntar o participar en una pequeña discusión^{536”⁵³⁷.}*

Por otro lado, conviene destacar que la clase teórica debe presentar al estudiantado aquellos aspectos generales acerca del tema de estudio, a partir de los cuales se acondicionarán una serie de métodos que servirán para que los contenidos queden perfectamente procesados⁵³⁸.

Por último, queremos señalar, coincidiendo con otras personas autoras, que resulta muy recomendable concluir la clase teórica con una síntesis o resumen de las ideas y aspectos más importantes que pueden ser elaborados de manera conjunta entre el equipo docente y los/as propios/as estudiantes⁵³⁹.

2. La clase teórico-práctica

La finalidad principal de las sesiones teórico-prácticas, como se ha señalado, consiste en *“hacer que los temas presentados tengan una adecuada proyección hacia la realidad educativa en la que estamos centrados. En este tipo de sesiones, se emplean los métodos de discusión y de indagación, en los cuales el énfasis no recae en la explicación del*

⁵³³ Gargallo, B., *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*, Titrant Lo Blanch, Valencia, 2000.

⁵³⁴ Pérez García, M.P., *Módulo 3: Metodología...*, op. cit., pág. 26.

⁵³⁵ López, J.J., *Diseño de la Formación*, vol. 2, Series sobre metodología y didáctica para la formación profesional ocupacional, INEM, Madrid, 1984.

⁵³⁶ Pujol, J. y Fons, J.L., *Los métodos de enseñanza universitaria*, Euns, Pamplona, 1981.

⁵³⁷ Pérez García, M.P., *Módulo 3: Metodología...*, op. cit., pág. 26.

⁵³⁸ *Ibidem*.

⁵³⁹ Pérez García, M.P., *Módulo 3: Metodología...*, op. cit., pág. 27.

docente sino en la tarea a realizar, en su ejecución y en los métodos de elaboración, a través de los cuales el alumnado es estimulado para descubrir determinados conceptos por sí mismo”⁵⁴⁰.

3. Los debates y discusiones guiados

Los debates y discusiones guiadas son técnicas que suelen estar muy bien aceptadas por el alumnado y que consisten en el intercambio informal de ideas, información u opiniones llevado a cabo por el grupo grande de alumnos/as, el cual suele subdividirse a su vez en varios grupos que son moderados por otro/a estudiante y/o por el equipo docente que hacen de guía y formula cuestiones para llevar la discusión a buen puerto.

Para la correcta utilización de estas técnicas de enseñanza-aprendizaje es sumamente importante que el estudiantado disponga previamente de los conocimientos necesarios sobre el tema que se va a abordar.

4. La pirámide

La pirámide (también conocida como bola de nieve) se trata de una técnica de enseñanza-aprendizaje que permite en el intercambio de ideas o soluciones entre el alumnado. Mediante el uso de esta técnica, los/as alumnos/as trabajan acerca de un tema concreto individualmente o en pareja durante unos minutos; luego, comparten su discusión con otra pareja; y, más tarde, estos cuatro miembros se reúnen con otros cuatro y así de manera sucesiva hasta que acabe discutiendo todo el grupo grande de la clase⁵⁴¹. Esta técnica favorece, como se ha señalado, *“la implicación de los estudiantes y desarrolla su capacidad para exponer sus ideas. No sólo se enseña a cada estudiante a participar, sino que las ideas de los estudiantes forman parte del esfuerzo del grupo. Es una manera de ampliar la variedad de concepciones: cada vez que el grupo se hace más grande, una idea se evalúa de nuevo, de manera que a cada paso la calidad de la misma mejora. Para evitar que los estudiantes se aburran a causa de la discusión repetitiva de un tema, es una buena estrategia incrementar la dificultad de lo que hay que discutir a medida que el grupo se va haciendo más grande*”⁵⁴².

⁵⁴⁰ Pérez García, M.P., *Módulo 3: Metodología...*, op. cit., pág. 28.

⁵⁴¹ <https://www.upf.edu/es/web/usquid-etica/piramide-bola-neu>.

⁵⁴² *Ibídem*.

5. La lluvia de ideas o *brainstorming*

La lluvia de ideas (también conocida como tormenta de ideas o *brainstorming*) es una técnica de enseñanza-aprendizaje pensada para facilitar la elaboración de un elevado número de ideas, por parte de un grupo grande normalmente, sobre un problema y sus posibles soluciones, o bien sobre un tema concreto que requiere de ideas innovadoras. Por lo general, se admiten todo tipo de ideas, aunque sean disparatadas.

6. La rueda crítica

La rueda crítica es una técnica que tiene la finalidad principal de fomentar el pensamiento del alumnado y que consiste en plantear “*una afirmación polémica acerca de una cuestión concreta del tema que se imparte. Los alumnos t(ienen) que buscar los puntos débiles, posibles errores y proponer visiones diferentes a esta afirmación. Con la implementación de este tipo de actividades basadas en una metodología activa estamos convencidos que los estudiantes tienen un papel más activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*”⁵⁴³. En este sentido, podemos decir que con esta técnica se fomenta una mayor autonomía del alumnado, objetivo este que se busca desde el E.E.E.S. De esta manera, por ejemplo, desde la disciplina del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social se puede reforzar la utilización de estas metodologías docentes que facilitan al alumnado una mayor cercanía a la futura realidad profesional que se va a encontrar cuando se incorpore al mercado de trabajo.

7. Las tutorías de gran grupo

Al igual que hemos expuesto en el subepígrafe anterior en relación a las tutorías de pequeño y mediano grupo, podemos señalar que hemos comprobado en estos últimos años que la tutoría de gran grupo o para toda la clase es muy conveniente en grandes grupos para ofrecer respuestas y soluciones adecuadas a las dudas más comunes del alumnado sobre cualquier aspecto relacionado con la asignatura y con el temario de la misma. Por ejemplo, en las asignaturas de Derecho del Trabajo I y II se pueden programar entre una y tres tutorías de este tipo a lo largo del curso para que el estudiantado pueda consultar dudas generales, intercambiar opiniones o discutir acerca del sistema de

⁵⁴³ Domínguez de la Rosa, L. y Millán Franco, M., “Experiencia de metodología activa en Trabajo Social la rueda crítica”, en AA.VV., *Edunovatic 2019: Conference Proceedings*, Adaya Press, Eindhoven, 2019, pág. 311.

evaluación o acerca de algún tema especialmente complejo de las asignaturas. Este tipo de tutorías grupales pueden ser especialmente interesantes para aquellos/as estudiantes que, por muy diversos motivos (enfermedad, cuidado de familiares, trabajo...), no asisten frecuentemente a las clases ni a las tutorías individuales.

8. La gamificación: Kahoot!

La gamificación es una estrategia educativa que utiliza elementos de juego para motivar y mejorar el proceso de aprendizaje. Dentro de la gamificación, podemos referirnos, en particular, a Kahoot!, que se puede definir como una herramienta que ha ganado popularidad en las aulas debido a su enfoque lúdico y motivador. Kahoot! promueve el aprendizaje en grupo, creando experiencias enriquecedoras y fomentando la participación activa del estudiantado.

A continuación, señalamos algunos detalles sobre Kahoot! y, en concreto, sobre su aplicación en el aula (tanto para estudiantes de asignaturas de Derecho del Trabajo como de otras asignaturas):

1. **¿Qué es Kahoot!?:** Es una plataforma que permite crear concursos de preguntas y respuestas de manera sencilla. El profesorado puede diseñar cuestionarios personalizados para repasar o evaluar los conocimientos de los/as estudiantes.
2. **Modalidades de Kahoot!:**
 - **Quiz:** El alumnado elige la respuesta correcta entre diversas alternativas.
 - **Jumble:** Desafía a colocar las respuestas en el orden correcto en lugar de seleccionar una sola opción válida.
 - **Discussion:** Genera debates y discusiones.
 - **Survey:** A diferencia de los cuestionarios, las encuestas no tienen sistemas de puntuación ni respuestas correctas o incorrectas. Ayudan al profesorado de la asignatura a evaluar lo que han aprendido los/as alumnos/as.
3. **Mecánica del Kahoot!:**
 - Cada alumno/a ve las preguntas en la pantalla de clase y responde desde su propio dispositivo.
 - Por cada respuesta correcta, los/as estudiantes reciben una puntuación según la modalidad elegida (individual o grupal).

- La música, los colores y la dinámica del juego hacen que el alumnado no perciba que está aprendiendo o siendo evaluado, lo que aumenta su motivación y propicia una buena dinámica grupal.

4. **Beneficios:**

- **Gamificación:** Kahoot! aplica elementos propios de la gamificación, logrando un alto grado de motivación en el aula.
- **Aprendizaje cooperativo:** Los/as estudiantes pueden trabajar en equipo para responder preguntas y debatir.
- **Facilidad de uso:** Con un mínimo trabajo previo, se obtiene un gran rendimiento en el aula.

5. **Kahoot! y grupo grande:** Esta herramienta es especialmente útil en grupos grandes porque permite una participación simultánea de todo el alumnado, promoviendo la competencia sana y el aprendizaje interactivo. Kahoot! puede utilizarse tanto en el aula presencial como en entornos virtuales, adaptándose a diferentes contextos educativos y facilitando la evaluación continua.

V. ESPECIAL ATENCIÓN A LA TÉCNICA DE LA GAMIFICACIÓN EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO: EL APRENDIZAJE DIVERTIDO

1. Gamificación: ¿para qué sirve?

La gamificación es una metodología educativa innovadora que emplea elementos y dinámicas de juego en contextos académicos y profesionales con el propósito de motivar y comprometer al alumnado en su proceso de aprendizaje. Esta técnica se utiliza para transformar la experiencia educativa en algo más atractivo e interactivo, convirtiendo el aprendizaje en un reto lúdico que despierte el interés natural del estudiantado. Su finalidad principal es fomentar la participación activa, aumentar la retención de información, mejorar la satisfacción en el proceso de aprendizaje y desarrollar habilidades esenciales como la resolución de problemas, la toma de decisiones, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

Además, la gamificación ayuda a personalizar la enseñanza, adaptando los niveles de dificultad y los contenidos según el ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Esta técnica proporciona feedback inmediato, lo cual permite que el alumnado comprenda mejor sus

errores y aprenda de ellos de manera efectiva. Al incorporar componentes como la obtención de recompensas, puntos o insignias, los/as estudiantes pueden experimentar una mayor satisfacción y un sentido de logro, lo que contribuye a mantener su motivación a lo largo del curso.

2. La gamificación en el aula aplicada al ámbito de las ciencias jurídicas, sociales y económicas

En el ámbito universitario, especialmente en las ciencias jurídicas, sociales y económicas, la gamificación se aplica como una estrategia para facilitar la comprensión de conceptos complejos y fomentar la práctica de competencias fundamentales en estos campos. A través de herramientas como juegos de rol, simulaciones, cuestionarios interactivos y retos en línea, los/as docentes pueden recrear escenarios reales en los que los/as estudiantes deben aplicar la teoría aprendida a casos prácticos, acercándolos así a situaciones que podrían encontrar en su futura vida profesional.

Por ejemplo, en una asignatura de Derecho, la gamificación puede tomar la forma de un “juicio simulado” en el que los/as estudiantes asumen diferentes roles (abogado/a, fiscal, juez/a, testigo) y deben utilizar sus conocimientos legales para defender su caso. En las ciencias económicas, se pueden utilizar simuladores de mercados financieros para que los/as estudiantes tomen decisiones de inversión, analicen riesgos y comprendan los mecanismos de oferta y demanda en tiempo real. Estos ejercicios no solo facilitan la comprensión de los contenidos, sino que también permiten a los/as estudiantes experimentar con la toma de decisiones, analizar resultados y mejorar su capacidad para adaptarse a diferentes escenarios.

3. Gamificación y podcast educativos como herramientas de aprendizaje

Los podcasts educativos son recursos complementarios que se integran de manera efectiva en la estrategia de gamificación. Estos contenidos en formato de audio permiten a los/as estudiantes acceder a información adicional en cualquier momento y lugar, favoreciendo un aprendizaje autónomo y flexible. Al incluir podcasts dentro de las actividades gamificadas, el equipo docente puede utilizar estas herramientas para introducir nuevos temas, repasar conceptos o incluso proporcionar pistas para resolver desafíos.

Por ejemplo, un equipo docente puede crear un podcast semanal (como los de “*Charlas de Laboristas*”⁵⁴⁴ de la Asociación Nacional de Laboristas de España, disponible en Spotify) que los/as estudiantes deban escuchar para obtener una clave necesaria para avanzar en un juego de preguntas y respuestas sobre el contenido de la materia. Este tipo de integración no solo refuerza la información vista en clase, sino que también mejora la comprensión auditiva, fomenta la capacidad de síntesis y permite a los/as estudiantes aprender a su propio ritmo. Los podcasts también pueden incluir entrevistas con expertos/as del área, permitiendo a los/as estudiantes conocer puntos de vista diversos y enriqueciendo su comprensión del tema.

4. Kahoot! como herramienta para gamificar el aula y lograr que el estudiantado aprenda divirtiéndose

Kahoot! es una plataforma digital ampliamente utilizada en la gamificación del aula debido a su enfoque innovador y dinámico para el aprendizaje. Esta herramienta permite a los/as docentes crear cuestionarios, encuestas y juegos interactivos que transforman el proceso de enseñanza en una experiencia competitiva y emocionante. Mediante Kahoot!, los/as profesores/as pueden diseñar actividades que fomentan la participación activa, el compromiso y la motivación del alumnado, haciendo que el aprendizaje se perciba como un juego y no como una obligación.

En el caso de asignaturas específicas como el Derecho del Trabajo, Kahoot! puede ser una herramienta muy útil para reforzar los conocimientos de los/as estudiantes. Por ejemplo, se pueden diseñar cuestionarios con preguntas sobre normativa laboral, conceptos fundamentales como el contrato de trabajo, las relaciones laborales especiales, derechos y obligaciones de las personas trabajadoras y empleadoras, y casos prácticos de interpretación jurídica. Un Kahoot! basado en un caso de despido disciplinario podría incluir preguntas que permitan a los/as estudiantes aplicar los principios de la legislación laboral para identificar errores procesales, valorar la procedencia o improcedencia del despido, y determinar las posibles indemnizaciones correspondientes.

⁵⁴⁴ <https://open.spotify.com/show/5qkwqC6BJ2CSYHVrIyQvzI>.

La mecánica de Kahoot! facilita la evaluación continua de los conocimientos adquiridos por los/as estudiantes, ya que permite medir su progreso en tiempo real. Además, su formato de juego en vivo, con música y colores llamativos, crea un ambiente de aula más dinámico y entretenido, propiciando una mayor retención de los conocimientos. Al adaptarse tanto a entornos presenciales como virtuales, Kahoot! se convierte en una herramienta versátil que se puede utilizar en diferentes contextos educativos.

Asimismo, Kahoot! fomenta la cooperación entre los/as estudiantes, ya que puede configurarse para que trabajen en equipos, discutan las respuestas y se enfrenten a desafíos grupales. Esta modalidad cooperativa no solo potencia la competencia sana, sino que también promueve habilidades sociales como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el trabajo colaborativo. Kahoot! es especialmente útil en grupos grandes, donde el seguimiento individual del progreso es más complejo, permitiendo una participación equitativa de todos/as los/as estudiantes.

5. Ventajas de la gamificación en el contexto universitario

La gamificación ofrece numerosas ventajas en el ámbito universitario, destacando entre ellas la capacidad de aumentar la motivación y el compromiso del alumnado. Al incorporar elementos de juego en la enseñanza, se genera un entorno en el que los/as estudiantes se sienten más motivados/as para participar activamente y mejorar su rendimiento académico. En el caso de asignaturas como el Derecho del Trabajo, esta técnica puede facilitar la comprensión de conceptos jurídicos complejos al presentar la información de una manera dinámica y accesible. Por ejemplo, a través de juegos de simulación o cuestionarios interactivos, los/as estudiantes pueden explorar las implicaciones prácticas de la normativa laboral, visualizar conflictos laborales en escenarios ficticios y aprender a aplicar el Derecho en contextos reales.

Además, la gamificación facilita la adaptación del proceso de enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante, permitiendo a los/as docentes identificar rápidamente las áreas en las que los/as alumnos/as requieren más apoyo o refuerzo. Esto es particularmente útil en el Derecho del Trabajo, donde es fundamental entender tanto los principios generales como los detalles específicos de la legislación laboral. Los juegos

pueden personalizarse para abordar estos aspectos, proporcionando a cada estudiante una experiencia de aprendizaje ajustada a su nivel de comprensión.

Por otro lado, la gamificación favorece la competencia sana entre los/as estudiantes, lo que puede llevar a un aumento de la productividad y el rendimiento en el aula. En el contexto del Derecho del Trabajo, esta competencia puede motivar a los/as estudiantes a investigar más profundamente en temas como los derechos de las personas trabajadoras, las obligaciones de la parte empleadora o los procedimientos ante conflictos laborales, desarrollando así una comprensión más sólida y aplicada de la materia.

Este enfoque también mejora la retención del conocimiento a largo plazo, ya que los/as estudiantes tienden a recordar mejor la información que han aprendido de manera activa y divertida. Por ejemplo, un/a estudiante que participa en un juego de rol sobre una negociación colectiva en una asignatura de Derecho del Trabajo probablemente recordará las estrategias utilizadas y los principios legales implicados mucho más tiempo que si solo los hubiera leído en un manual. Finalmente, la gamificación permite al profesorado implementar una evaluación continua del estudiantado de forma creativa y motivadora, evitando el estrés asociado a los métodos de evaluación tradicionales, algo especialmente relevante en asignaturas que requieren el análisis constante de casos prácticos, como el Derecho del Trabajo.

6. Retos y recomendaciones para implementar la gamificación en la universidad

Aunque la gamificación presenta múltiples beneficios, su implementación en el contexto universitario puede enfrentar ciertos desafíos. En el caso de asignaturas como Derecho del Trabajo, uno de los principales retos es adaptar los contenidos, a menudo complejos y densos, a formatos gamificados que mantengan el rigor académico. Es fundamental que los equipos docentes diseñen actividades que no solo sean entretenidas, sino que también logren que el estudiantado comprenda y aplique conceptos fundamentales del Derecho Laboral, como la normativa vigente, la jurisprudencia o la interpretación de cláusulas contractuales.

Otro desafío relevante es la necesidad de formación del profesorado en el uso de herramientas digitales y técnicas de gamificación. Para que estas estrategias sean efectivas, es esencial que los/as docentes conozcan las mejores prácticas de gamificación, entiendan cómo integrar estas herramientas en el plan de estudios y utilicen

adecuadamente las plataformas tecnológicas disponibles. Asimismo, es importante disponer de los recursos tecnológicos necesarios, como dispositivos electrónicos y una conexión a internet estable, que faciliten la implementación de estas técnicas en el aula.

También se deben tener en cuenta las diferencias en el estilo de aprendizaje de los/as estudiantes y asegurar que la gamificación sea inclusiva. No todos los/as alumnos/as responden de la misma manera a los elementos competitivos del juego, por lo que es crucial equilibrar los aspectos lúdicos con la equidad y la cooperación. Por ejemplo, al diseñar actividades gamificadas para el Derecho del Trabajo, se puede incluir tanto el componente competitivo como el colaborativo, permitiendo a los/as estudiantes trabajar en equipos para resolver casos prácticos o debates sobre legislación laboral, y asegurando así que todos/as tengan la oportunidad de participar y aprender.

VI. CONCLUSIONES

El presente capítulo ha explorado una variedad de técnicas y metodologías que se pueden aplicar a la enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo I y II, destacando la importancia de diversificar las estrategias pedagógicas para adaptarse a las necesidades del estudiantado y a los objetivos específicos de cada asignatura. A lo largo del texto, se han analizado tanto técnicas individuales como grupales, así como su aplicación en diferentes contextos, desde grupos pequeños hasta clases completas. Estas metodologías, incluyendo técnicas innovadoras como la gamificación y los podcasts educativos, ofrecen un amplio espectro de herramientas que enriquecen el proceso de aprendizaje y contribuyen a una formación más integral y dinámica del alumnado.

Entre las técnicas individuales, se destacan aquellas que promueven la reflexión personal y el desarrollo autónomo del conocimiento, como la investigación documental, el subrayado, los resúmenes, los mapas de contenido y el uso del aula invertida o *flipped classroom*. Estas herramientas permiten al estudiantado profundizar en los contenidos del Derecho del Trabajo, adaptando el ritmo de aprendizaje a sus propias capacidades y necesidades. Por otro lado, las técnicas grupales, como las lecturas breves, los estudios de casos, el juego de roles o las tutorías, fomentan la colaboración, el intercambio de ideas y la resolución conjunta de problemas, competencias esenciales para la práctica del Derecho del Trabajo.

Se ha puesto un énfasis especial en la técnica de la gamificación, la cual se presenta como una estrategia eficaz para transformar el aprendizaje en una experiencia más atractiva y participativa. La gamificación, mediante el uso de herramientas como Kahoot!, juegos de rol y simulaciones, permite a los/as estudiantes del Derecho del Trabajo aplicar conceptos teóricos a situaciones prácticas de manera lúdica y dinámica. Esta metodología no solo facilita la comprensión de contenidos complejos, sino que también promueve habilidades críticas como la toma de decisiones, el pensamiento estratégico y la negociación, esenciales en la futura práctica profesional de los/as estudiantes.

Sin embargo, la implementación de estas técnicas también presenta desafíos que deben ser cuidadosamente abordados. La necesidad de adaptar los contenidos a formatos gamificados sin perder el rigor académico, la capacitación del profesorado en el uso de nuevas tecnologías, y la creación de un entorno inclusivo que tenga en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje, son algunos de los retos que se deben considerar. Para superar estos obstáculos, es crucial que las instituciones educativas proporcionen formación y recursos adecuados, fomentando un entorno de innovación pedagógica que permita a los/as docentes experimentar con nuevas metodologías y adaptar sus enfoques a las características específicas de cada grupo de estudiantes.

En conclusión, la diversidad de técnicas presentadas en este capítulo ofrece un marco metodológico rico y variado que puede contribuir significativamente a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo. Al combinar estrategias tradicionales con métodos innovadores como la gamificación y el uso de podcasts, se favorece un aprendizaje más significativo, participativo y adaptado a los desafíos del entorno educativo contemporáneo. De este modo, se promueve una formación integral del alumnado que no solo se centra en el conocimiento teórico, sino también en el desarrollo de competencias prácticas y habilidades profesionales esenciales para su futura inserción laboral en el ámbito del Derecho.

VII. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Andrade, E. y Chacón, E., “Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida”, *Puls*, núm. 41, 2018.

Domínguez de la Rosa, L. y Millán Franco, M., “Experiencia de metodología activa en Trabajo Social la rueda crítica”, en AA.VV., *Edunovatic 2019: Conference Proceedings*, Adaya Press, Eindhoven, 2019.

Farnós Miró, J.D., “99 actividades de aprendizaje interactivo”, *Wordpress*, disponible en: <https://juandomingofarnos.wordpress.com/2011/02/27/99-actividades-de-aprendizaje-interactivo/>.

Formación Sin Barreras, Curso “Técnicas de estudio”, Unidad didáctica núm. 3 titulada “Principales técnicas de estudio”.

Gargallo, B., *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*, Titrant Lo Blanch, Valencia, 2000.

Gómez Salado, M.Á., “Técnicas individuales y grupales para la docencia-aprendizaje en las ciencias sociales y jurídicas”, en AA.VV. (Domínguez de la Rosa, L. y Millán Franco, M., Dirs.), *Las metodologías activas y el uso de las TICs: propuestas didácticas*, Dykinson, Madrid, 2021.

Limpías Hurtado, J.L., “El método del estudio de casos como estrategia metodológica para desarrollar habilidades investigativas en la formación del jurista”, *Revista Boliviana de Derecho*, vol. 13, 2012.

López, J.J., *Diseño de la Formación*, vol. 2, Series sobre metodología y didáctica para la formación profesional ocupacional, INEM, Madrid, 1984.

Millán Franco, M., “La aplicación de la metodología del aula invertida en el estudio de textos complejos en el Grado de Trabajo Social. Una experiencia docente innovadora en el área de Ciencias Sociales”, en AA.VV., *Edunovatic 2017: Conference Proceedings*, Adaya Press, Eindhoven, 2018.

Pérez García, M.P., *Módulo 3: Metodología docente*, Universidad de Granada, Granada, 2010, disponible en el siguiente enlace: http://calidad.ugr.es/pages/secretariados/form_apoyo_calidad/programa_iniciacion_docencia/iniciacion3/materiales/materialmodulometodologia/!.

Pujol, J. y Fons, J.L., *Los métodos de enseñanza universitaria*, Eunsa, Pamplona, 1981.

Rosenshine, B., “Direct instruction”, en AA.VV., *International Encyclopedia of Education*, Pergamon Pres, Oxford, vol. 3, 1985.

Capítulo 3

Actividades interactivas para el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

GLORIA MARÍA MONTES ADALID

Investigadora en Periodo de Orientación Postdoctoral (FPU) ⁵⁴⁵

Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad de Málaga

Secretaria General del Consejo de Redacción de la REJLSS

SHEILA LÓPEZ VICO

Personal Investigador Predoctoral en Formación (FPU) ⁵⁴⁶

Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Seminario José Vida Soria

Universidad de Granada

Coordinadora de la Revista Crítica de Relaciones de Trabajo, Laborum.

Colaboradora en la Gestión de las actividades de la Asociación Española de Salud y Seguridad Social (AESSS).

ALEJANDRO MUROS POLO

Investigador en Periodo de Orientación Postdoctoral (FPU) ⁵⁴⁷

Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Seminario José Vida Soria

Universidad de Granada

I. INTRODUCCIÓN

En el dinámico panorama del aprendizaje jurídico-social y económico, la interactividad emerge como un componente esencial. Más allá de la mera comprensión de los conceptos teóricos, se requiere la capacidad de internalizarlos y aplicarlos de manera práctica en contextos concretos. Es en este contexto que este capítulo se sumerge en el mundo fascinante de las actividades interactivas, explorando un abanico de

⁵⁴⁵ Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario del año 2021, financiadas por el Ministerio de Universidades y concedidas por Orden de 30 de noviembre de 2022.

⁵⁴⁶ Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario 2020, financiadas por el Ministerio de Universidades (FPU 2020, concesión definitiva por Orden de 6 de noviembre de 2021).

⁵⁴⁷ Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario del año 2019, financiadas por el Ministerio de Universidades y concedidas por Orden de 7 de octubre de 2020.

herramientas digitales innovadoras que no solo revitalizan el aula, sino que también estimulan un aprendizaje efectivo y profundo.

En un entorno educativo cada vez más digitalizado, la necesidad de adaptarse a las demandas y expectativas de los estudiantes es imperativa. La mera transmisión de conocimientos ya no es suficiente; se requiere un enfoque más dinámico que fomente la participación activa y el compromiso del estudiante. Es aquí donde las actividades interactivas encuentran su lugar, ofreciendo un espacio donde los estudiantes pueden involucrarse de manera activa en su proceso de aprendizaje.

A través de la utilización de herramientas digitales innovadoras, como juegos educativos, plataformas de evaluación interactiva y recursos multimedia, los docentes pueden crear experiencias de aprendizaje envolventes y estimulantes. Estas herramientas no solo hacen que el aprendizaje sea más accesible y atractivo, sino que también permiten a los estudiantes desarrollar habilidades clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración.

Desde cuestionarios interactivos hasta simulaciones de casos prácticos, estas actividades ofrecen un enfoque práctico y relevante para el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Además, al integrar elementos de gamificación, como competencias y recompensas, se fomenta un ambiente de aprendizaje lúdico y motivador que estimula la participación y el compromiso.

Por tanto, entendemos que, en la contemporaneidad, el papel del docente como un facilitador y mediador es esencial, y la función principal es orientar y ajustarse a las demandas individuales y al contexto educativo en evolución, tanto de forma individualizada como en colaboración, utilizando estrategias basadas en el juego⁵⁴⁸. Veámoslo.

⁵⁴⁸ Soledispa Baque, C. J., Lindao Macías, M. M. y Delgado Palacios, A. N., “Educaplay Una Plataforma Multimedia Para Crear Actividades”, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Vol. 7, Núm. 5, 2023. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8007

II. GAMIFICACIÓN EN LA EDUCACIÓN JURÍDICA: UNA ESPECIAL MENCIÓN A LAS HERRAMIENTAS DIGITALES INTERACTIVAS EN EL AULA

1. La gamificación y la creación de cuestionarios y evaluaciones

Actualmente, los juegos a través de la tecnología digital ofrecen una interactividad atractiva y motivadora, convirtiéndose en la actividad preferida de ocio para niños, jóvenes y adultos⁵⁴⁹. En el ámbito educativo, el desafío actual es combinar contenidos, metodología y tecnología para lograr un aprendizaje significativo⁵⁵⁰. El aprendizaje basado en juegos está ganando terreno en la enseñanza superior. La gamificación, aunque no es algo nuevo en el aula, es crucial para llevar la dinámica del juego al contexto educativo, utilizando elementos del juego y la tecnología como aliados en el proceso de enseñanza-aprendizaje⁵⁵¹.

La introducción de la era digital en la educación ha provocado cambios significativos en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en la enseñanza de los docentes. Muchos docentes se han enfrentado a una crisis debido a la necesidad de generar un aprendizaje significativo mientras lidian con su falta de formación en el uso de la tecnología. Sin embargo, a pesar de los desafíos, la tecnología se ha ido integrando gradualmente en la educación, adaptándose a los recursos disponibles en las diferentes instituciones educativas⁵⁵². La pandemia de COVID-19 ha acelerado esta transición, obligando a un cambio repentino de un entorno presencial a uno virtual, sin considerar completamente el contexto de las comunidades educativas⁵⁵³.

Ante este nuevo panorama, la educación universitaria debe evolucionar más allá de los procesos tradicionales centrados únicamente en la transmisión de conocimientos por parte

⁵⁴⁹ Ledo Rubio, A. I., De la Gándara, J., García Alanso, M. I., y Gordo Seco, R., “Videojuegos y salud mental: de la adicción a la rehabilitación”, *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, núm. 117, 2016, págs.72-83.

⁵⁵⁰ Ismail, M. A.-A., y Mohammad, J. A.-M., “Kahoot!: A Promising Tool for Formative Assessment in Medical Education”, *Education in Medicine Journal*, Vol. 9, núm. 2, 2017, págs. 19-26.

⁵⁵¹ Pegalajar Palomino, M. del C., “Implications of gamification in Higher Education: A systematic review of student perception”, *Revista de Investigación, Educativa*, vol. 39, núm. 1, 2021, págs. 169-188.

⁵⁵² Guevara-Vizcaíno, C., Cordero-Cordero, G., y Erazo-Álvarez, C., “Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina”, *593 Digital Publisher CEIT*, vol. 7, núm. 4-2, 2022, págs. 328-341.

⁵⁵³ Aguilar Gordón, F. del R. “From faceto- face learning to virtual learning in pandemic times”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 46, núm. 3, 2020, págs. 213-223.

del docente. En este sentido, Gabarda Méndez et al.⁵⁵⁴ sugiere la implementación de nuevas estrategias innovadoras, orientadas al estudiante, con el objetivo de promover un aprendizaje autónomo, significativo y colaborativo que trascienda la mera repetición y aplicación mecánica de conocimientos. La educación virtual emerge como una herramienta que permite estructurar de manera eficiente el conocimiento y la información, mediante diversos programas y herramientas digitales que facilitan el monitoreo del progreso de los estudiantes, la entrega de tareas, la corrección automática de evaluaciones, entre otras funciones. En este contexto, el estudiante se transforma de un mero receptor a un generador de información, mientras que el docente asume un papel de guía en el proceso educativo.

Dentro de este enfoque, diversas investigaciones y expertos han señalado que la integración de la gamificación digital como recurso complementario en la enseñanza universitaria conlleva una serie de ventajas educativas. Esta visión ha sido respaldada por diferentes estudios⁵⁵⁵ donde se ha observado que estas herramientas digitales no solo mejoran la capacidad de concentración, sino que también fomentan la discusión en el aula, estimulan el trabajo colaborativo, aumentan el disfrute durante las clases, proporcionan oportunidades para la reflexión y mejoran la interacción en el aula, promoviendo así la participación tanto individual como grupal.

A este respecto, vamos a detallar y analizar una selección de herramientas digitales interactivas destinadas al entorno educativo. Estas herramientas han sido escogidas con el objetivo de enriquecer la experiencia de aprendizaje en el aula, facilitando la participación activa de los estudiantes y promoviendo un ambiente de enseñanza dinámico y colaborativo.

⁵⁵⁴ Gabarda Méndez, V., Colomo Magaña, E., y Romero Rodrigo, M., “Metodologías didácticas para el aprendizaje en línea 2012”, *REIDOCREA*, 2019, págs. 19-36.

⁵⁵⁵ Ismail, M. A.-A., y Mohammad, J. A.-M., “Kahoot!: A Promising Tool for Formative Assessment in Medical Education”, *Education in Medicine Journal*, vol. 9, núm. 2, 2017, págs. 19-26; Carbache Mite, E., “Uso de la gamificación como estrategia didáctica en los niños y niñas de 7o año de educación básica en el área de estudios sociales de la unidad educativa fiscal Juan Montalvo”, *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 2020; Plump, C. M., y LaRosa, J., “Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices”, *Management Teaching Review*, vol. 2, núm. 2, 2017, págs. 151-158; Martínez Navarro, G., “Tecnologías y nuevas tendencias en educación: Aprender jugando. El caso de Kahoot!”, *Opcion*, vol. 33, núm. 83, 2017, págs. 252-277.

2. Kahoot

Autores como Martínez Navarro⁵⁵⁶ y López Rodríguez et al.⁵⁵⁷ destacan la amplia gama de recursos y herramientas digitales que han mejorado la interacción entre estudiantes y docentes en el ámbito educativo. Esta mejora en la interacción ha llevado a un aumento en la motivación, la concentración y, sobre todo, el rendimiento académico. Estas herramientas, como Kahoot (<https://kahoot.it/>), pueden ser fácilmente integradas en el aula a través de diversas plataformas digitales. Kahoot, con más de 70 millones de usuarios, es un ejemplo de sistema lúdico de respuesta del alumno basado en el juego, y es una de las herramientas en línea más reconocidas y de fácil manejo⁵⁵⁸.

Así, Kahoot consiste en una plataforma diseñada tanto para la enseñanza por parte del docente como para el aprendizaje por parte del estudiante, que se fundamenta en juegos disponibles de forma gratuita en internet. De esta manera, Kahoot ofrece una variedad de cuestionarios virtuales gamificados dirigidos a la evaluación, autoevaluación y retroalimentación del aprendizaje⁵⁵⁹.

Una de las características destacadas de esta herramienta es que no requiere de software específico, sino únicamente una conexión a internet y un dispositivo móvil como una tablet, un teléfono o un ordenador. En esta plataforma, el docente tiene la capacidad de crear cuestionarios que pueden incluir imágenes y videos, permitiendo la elaboración de preguntas con una o múltiples respuestas para complementar el contenido académico. Además, es posible diseñar preguntas con diferentes niveles de complejidad según el nivel educativo. Durante su aplicación, el estudiante puede participar de manera sincrónica, cuando el docente proyecta el juego en el aula, o asincrónica, ingresando al juego en cualquier momento⁵⁶⁰.

⁵⁵⁶ Martínez Navarro, G., “Tecnologías y nuevas tendencias en educación: Aprender jugando. El caso de Kahoot!”, *Opcion*, vol. 33, núm. 83, 2017, págs. 252-277.

⁵⁵⁷ López Rodríguez, I., Raidell, I., Martínez, A., Baute Álvarez, L. M., Vidal, M., y Ii, L., “Juegos digitales en la educación superior”, *Educación Médica Superior*, vol. 32, núm. 1, 2018, págs. 264-276.

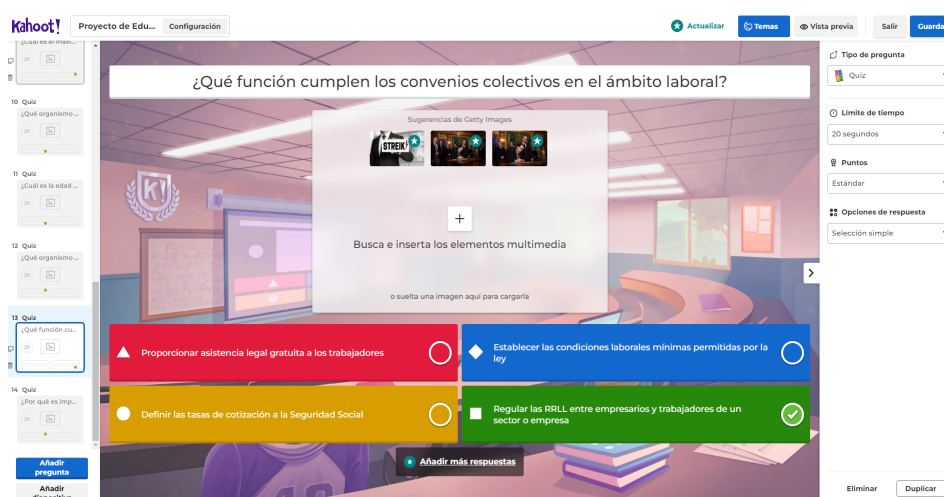
⁵⁵⁸ Lofti, T. M., y Prato, B. W., “Students’ Perceptions Toward The Use of Kahoot!”, *Online Game for Learning English. Ethical Lingua*, vol. 8, núm. 1, 2021, págs. 276-284.

⁵⁵⁹ Magadan-Díaz, M., y Rivas-García, J. I., “Classroom gamification in online higher education: The use of Kahoot!”, *Campus Virtuales*, vol. 11, núm. 1, 2022, págs. 137-152.

⁵⁶⁰ Gándara-Vila, P., Blanco-Carrión, A., Pérez Sayáns, M., Reboiras-López, D., y Gallas- Torreira, M. M., “Percepción de los estudiantes del grado de Odontología sobre la utilización de un sistema de respuesta interactiva (Kahoot®)”, *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, vol. 24, núm. 3, 2021, págs. 113-119.

Kahoot se considera una herramienta digital de preguntas y respuestas gamificadas, orientada hacia la autoevaluación y respaldada por una retroalimentación necesaria para el proceso de aprendizaje, fomentando así espacios para la discusión y el debate, donde los estudiantes pueden competir de manera individual o en grupos. En este sentido, lo verdaderamente atractivo del uso de Kahoot en el aula radica en su presentación: la interfaz de esta herramienta presenta elementos propios de un juego, como insignias, puntos, barras de progreso, avatares, podios y recompensas, lo cual estimula el espíritu competitivo del estudiante, aumenta su compromiso con el juego y facilita la adquisición de conocimientos de manera eficaz e interactiva⁵⁶¹. Esto lo podemos observar en las siguientes imágenes de la web⁵⁶²:

Imagen 1: Ejemplo de pregunta (Kahoot).



⁵⁶¹ Maraza Quispe, B., Cuadros Paz, L., Fernandez Gambarini, W., Alay Palomino, Y., y Chillitupa Quispihuanca, A., “Análisis de las herramientas de gamificación online Kahoot! y Quizizz en el proceso de retroalimentación de aprendizajes de los estudiantes”, *Revista Referencia Pedagógica*, vol. 7, núm. 2, 2019, págs. 339-362.

⁵⁶² Estas imágenes son relativas a un kahoot elaborado por Montes Adalid, G. M. y desarrollado en el mes de febrero de 2024, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga, en el marco del Proyecto de Educación ScienceIES “La importancia del Estado Social y Democrático de Derecho”, en una sesión dedicada al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Los participantes fueron 28, agrupados en 7 equipos y teniendo la actividad (preguntas verdadero/falso y test) una duración de 19 minutos.

Imagen 2: Desplegable de funcionalidades y tipos de preguntas (Kahoot).

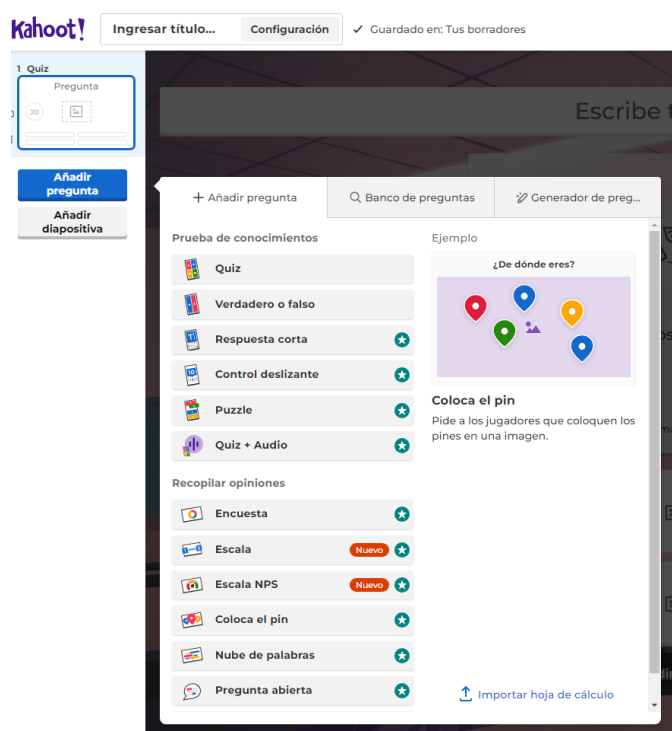


Imagen 3: Podio de la sesión (Kahoot).



En esta línea, Kahoot ha experimentado un aumento significativo en su uso en la educación universitaria, con una correlación directa con el incremento en la participación

⁵⁶³ Hay que destacar que todas las actividades generan un informe, donde se puede consultar la siguiente información: resumen de aciertos, jugadores, porcentaje de aciertos por pregunta, preguntas más difíciles y promedio de tiempo de respuesta, entre otras cuestiones.

y el rendimiento de los estudiantes. Esta herramienta en línea de acceso gratuito ha ganado prominencia en los últimos años gracias a su capacidad para proporcionar retroalimentación instantánea a los estudiantes y adaptar los contenidos de la clase según el nivel de conocimiento del grupo, así como la facilidad en su uso por parte de los estudiantes, utilizando sus teléfonos inteligentes, tabletas, computadoras u otros dispositivos electrónicos con conexión a internet⁵⁶⁴.

A este tenor, es pertinente destacar algunos ejemplos de éxito de Kahoot, con un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en diferentes contextos académicos. Estos estudios, llevados a cabo por investigadores de diversas instituciones, proporcionan evidencia sólida sobre los beneficios y la eficacia de Kahoot en la mejora del rendimiento académico y en la promoción de un ambiente de aprendizaje interactivo y motivador:

- Un estudio llevado a cabo en la Universidad de Alicante, España, por Gómez-Torres et al. (2018)⁵⁶⁵, examinó la efectividad del uso de Kahoot en la comprensión de conceptos por parte de 64 estudiantes inscritos en la asignatura de Biología. Los resultados revelaron que, en el grupo que recibió únicamente clases magistrales, el 65.63% de los estudiantes retuvo los conceptos, mientras que en el grupo que complementó las clases con el uso de Kahoot para refuerzo y retroalimentación, el 93.75% demostró un buen nivel de comprensión de los conceptos aprendidos.
- En cuanto al potencial educativo de Kahoot, es reseñable la investigación de Morales y Orgilés (2019)⁵⁶⁶, sobre el uso de Kahoot como recurso de evaluación continua en el Grado en Psicología.
- Otro ejemplo de éxito implica un examen de la percepción de los estudiantes de Medicina en relación con la utilización de Kahoot como una herramienta de gamificación para el aprendizaje, realizado con 97 estudiantes de primer ciclo de

⁵⁶⁴ Giménez Leal, G., y de Castro Vila, R., “Dispositivos Móviles en Educación Superior: la experiencia con Kahoot!”, *Dirección y Organización*, núm. 70, 2020, págs. 5-18.

⁵⁶⁵ Gómez-Torres, M. J., Sáez Espinosa, P., Robles- Gómez, L., Huerta Retamal, N., Romero, A., & Velasco, I., “¡Kahoot! Como instrumento de refuerzo en Biología del Desarrollo”, en AA.VV., *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Editores Octaedro, 2018, págs. 1085-1095.

⁵⁶⁶ Morales, A., y Orgilés, M., “El uso de Kahoot! como recurso de evaluación continua en el Grado en Psicología”, en AA.VV., *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, 2019, págs. 332-342.

Medicina en la Universidad Católica de Cuenca, Sede Azogues. Se aplicó una encuesta estructurada con 12 preguntas sobre la percepción del uso de Kahoot como herramienta gamificada en el aprendizaje, dividiendo las respuestas en cinco categorías: compromiso, concentración, motivación y competencia, aprendizaje, diversión y disfrute. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes se sentían comprometidos y entusiasmados al utilizar Kahoot, lo que sugiere que perciben esta herramienta como útil para aumentar su compromiso y participación en clase⁵⁶⁷.

- Por último, cabe señalar un estudio que explora los desafíos, beneficios y posibilidades de la aplicación Kahoot en el ámbito de la enseñanza jurídica presencial en dos universidades: la Universidad de Alicante y la Universidad Miguel Hernández de Elche (enmarcado dentro del Programa de REDES-I 3CE de Calidad, Innovación e Investigación en Docencia Universitaria, correspondiente a la convocatoria 2018-19 de la Universidad de Alicante). El aludido estudio revela que el uso de Kahoot en las enseñanzas universitarias jurídicas ha generado efectos positivos en el interés y la motivación de los estudiantes hacia la asignatura, así como en su aprendizaje y comprensión de los temas tratados, y un notable incremento en la participación y el compromiso del alumnado durante las clases, que ha contribuido a una mejor interiorización de los conocimientos⁵⁶⁸.

Estos hallazgos subrayan la eficacia de esta herramienta en la adquisición de conocimientos en diversos contextos educativos y materias, incluyendo la jurídica, con lo que fácilmente se puede extender a la materia relativa al Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

⁵⁶⁷ Vid. el estudio llevado a cabo en Guevara-Vizcaíno, C., Cordero-Cordero, G., y Erazo-Álvarez, C., “Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina”, *593 Digital Publisher CEIT*, vol. 7, núm. 4-2, 2022, pág. 334.

⁵⁶⁸ Basterra Hernández, M., Arrabal Platero, P., Bonsignore-Fouquet, D., Castro Liñares, D., García Martínez, A., Gimeno Bevia, J. V., Gutiérrez Pérez, E., Rabasa Martínez, I., y Vázquez Esteban, M., “Capítulo 18, La "gamificación" de las enseñanzas jurídicas: Kahoot!”, en AA.VV., (Roig-Vila, R., Antolí Martínez, J. M., Lledó Carreres, A., y Pellín Buades, N. (Eds.)), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, 2019, págs. 205-2012.

3. Educaplay

Educaplay (<https://es.educaplay.com/>) es una plataforma en línea que proporciona una amplia variedad de actividades en diferentes formatos. Esto permite a los docentes adaptarse a las preferencias de aprendizaje de sus estudiantes: crucigramas, sopas de letras, mapas conceptuales, etc⁵⁶⁹.

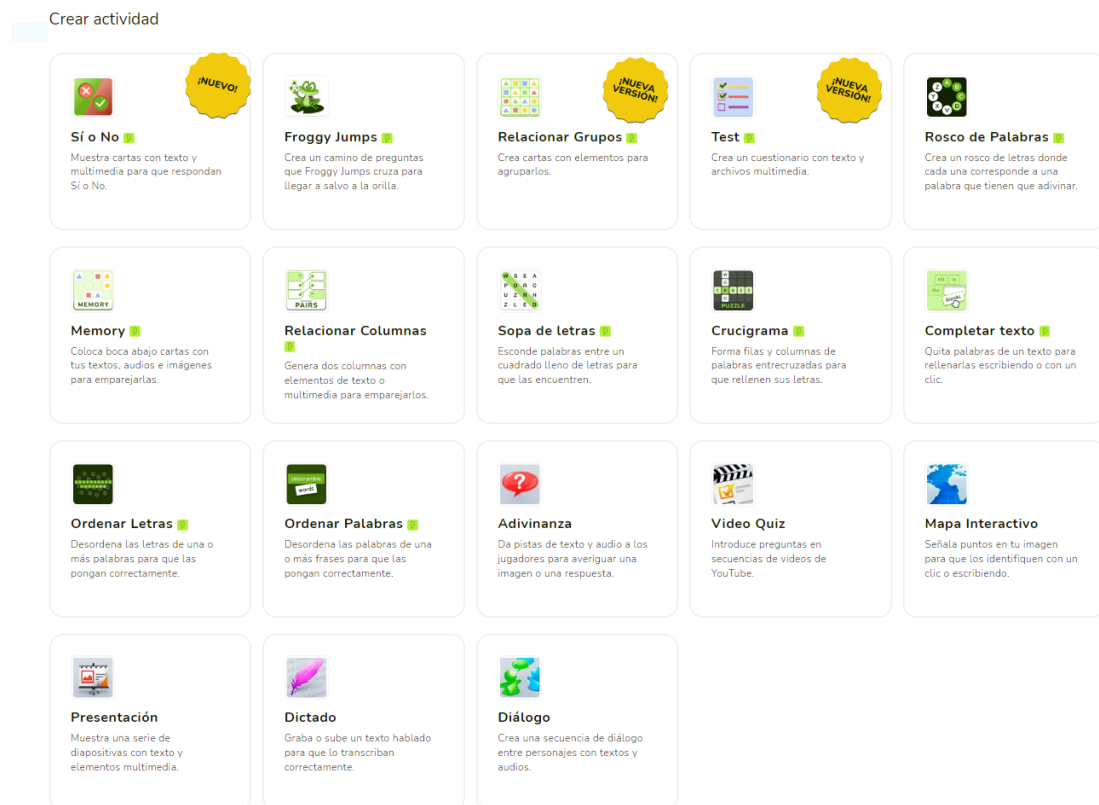
En este sentido, EducaPlay presenta una amplia gama de funcionalidades, abarcando desde características básicas hasta capacidades avanzadas, lo que la convierte en una herramienta versátil. Desde esta perspectiva, permite la creación de actividades que refuerzan los conceptos enseñados en clase, brindando a los estudiantes la oportunidad de practicar y aplicar lo aprendido de manera efectiva. Estas actividades interactivas no sólo sirven como herramientas de evaluación formativa, sino que también ofrecen a los docentes una rápida percepción sobre las áreas que requieren más atención y los conceptos que han sido comprendidos por los estudiantes. Su amplio abanico de opciones incluye adivinanzas, crucigramas, sopas de letras, completar textos, diálogos, dictados, ordenar palabras, relacionar elementos, cuestionarios de preguntas, mapas interactivos, videoquizzes y ruletas de palabras. En este sentido, EducaPlay ofrece una modalidad gratuita que permite a los docentes crear actividades personalizadas según sus objetivos de enseñanza y las necesidades de los estudiantes, aunque también existe la opción de acceder a un catálogo de actividades ya creadas por otros usuarios, abarcando una amplia variedad de temas y niveles educativos⁵⁷⁰.

En esta línea, ofrece una amplia gama de herramientas, que podemos ver en la siguiente imagen:

⁵⁶⁹ Soledispa Baque, C. J., Lindao Macías, M. M. y Delgado Palacios, A. N., “Educaplay Una Plataforma Multimedia Para Crear Actividades”, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Vol. 7, Núm. 5, 2023.

⁵⁷⁰ Para utilizar EducaPlay, se requiere una cuenta gratuita básica que puede ampliarse a través de la versión Premium, ofreciendo tres modalidades individuales: Noads, Premium Plus y Premium Comercial, cada una con diferentes precios y contratos.

Imagen 4: Herramientas que ofrece Educaplay.



Estas funcionalidades se adaptan perfectamente a las necesidades de los docentes y estudiantes y lo convierte en un recurso muy interesante para la enseñanza del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social:

a) Los cuestionarios permiten a los docentes crear preguntas con opciones de respuesta, lo que facilita la evaluación del conocimiento adquirido por los estudiantes. Esto es especialmente útil para evaluar la comprensión de conceptos clave y casos de estudio relevantes en el ámbito del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, en materia de contratos, tiempo de trabajo, interrupciones de la relación laboral o tipos de prestaciones en el Sistema de Seguridad Social, entre otros..

b) Los crucigramas son una excelente manera de desafiar a los estudiantes a aplicar su conocimiento mediante la resolución de acertijos basados en términos y conceptos legales. Este formato ayuda a reforzar la memoria y el vocabulario técnico utilizado en esta área de estudio.

c) Las sopas de letras ofrecen una actividad divertida y efectiva para que los estudiantes practiquen la identificación de términos legales importantes. Al buscar y

seleccionar palabras específicas en una cuadrícula de letras, los estudiantes pueden mejorar su capacidad para reconocer y recordar terminología relevante.

d) Los juegos de memoria son ideales para mejorar la retención de información al desafiar a los estudiantes a emparejar elementos relacionados con el Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, como casos judiciales con sus respectivas resoluciones o conceptos legales con sus definiciones correspondientes.

e) Los juegos de asociación ofrecen una forma interactiva de aprender al presentar a los estudiantes una serie de elementos que deben emparejar correctamente. Esto puede incluir imágenes de situaciones laborales o descripciones de derechos laborales que los estudiantes deben relacionar correctamente.

f) Ordenar secuencias es una habilidad importante en el estudio del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, ya que muchas veces los casos y eventos históricos deben ser comprendidos en su orden cronológico o lógico, o los pasos de un pleito. Esta actividad ayuda a los estudiantes a desarrollar esta habilidad.

g) Las actividades de completar frases son útiles para que los estudiantes practiquen la aplicación de términos legales en contextos específicos. Al completar frases o párrafos con palabras o términos correctos, los estudiantes refuerzan su comprensión de cómo aplicar la terminología legal en situaciones reales.

h) Completar mapas es una herramienta efectiva para enseñar la ubicación geográfica de lugares relevantes en el ámbito laboral y de la seguridad social. Los estudiantes pueden aprender la ubicación de tribunales laborales, instituciones de seguridad social y otras entidades importantes.

i) Ordenar elementos es útil para enseñar conceptos que implican una secuencia o jerarquía específica, como los pasos para presentar una reclamación laboral o los diferentes niveles de protección social.

En síntesis, EducaPlay ofrece una variedad de herramientas interactivas que pueden ser utilizadas de manera efectiva en la enseñanza del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social. Desde cuestionarios hasta juegos de asociación, estas actividades ayudan a los estudiantes a comprender y aplicar conceptos legales de manera práctica y estimulante.

4. Quizizz

La última solución interactiva que vamos a presentar es la aplicación Quizizz, disponible de forma gratuita en la web (<https://quizizz.com>). ¿En qué consiste? En esencia, es una herramienta en línea que permite la creación de evaluaciones adaptadas al ritmo de aprendizaje de cada estudiante. Esta plataforma, de carácter lúdico, posibilita la elaboración de juegos tipo trivial, donde las preguntas son diseñadas por el docente que se registra en la página de la aplicación.

Una de las características destacadas de Quizizz es su versatilidad. Los usuarios pueden acceder a cuestionarios previamente elaborados por otros usuarios, clasificados por temáticas diversas, tales como literatura, psicología, matemáticas, entre otras. Además, la creación de nuevos cuestionarios se simplifica gracias a plantillas predefinidas y múltiples formatos de respuestas, incluyendo opciones de selección múltiple, verdadero o falso, entre otros⁵⁷¹.

Estos cuestionarios pueden ser utilizados como pruebas de conocimiento, ya que la aplicación ofrece tres modalidades de juego: el clásico, tipo trivial; el modo equipo, que fomenta la competencia entre grupos de alumnos; y el modo examen individual. Así, el docente selecciona el Quizizz a utilizar y envía la invitación a los alumnos mediante un enlace o un código de acceso específico, compatible con diversos dispositivos digitales⁵⁷².

Una vez que los alumnos se unen al juego, el profesor inicia la actividad, que puede llevarse a cabo de manera sincrónica, es decir, todos los participantes responden al mismo tiempo, o de manera asincrónica, con un tiempo específico para completar el cuestionario. En ambas modalidades, el profesor recibe un informe detallado con los puntajes, tiempos, márgenes de error y ranking de los participantes -igual que sucede con Kahoot, como hemos visto-, lo que facilita la evaluación y retroalimentación del aprendizaje⁵⁷³.

⁵⁷¹ Zavala Zapata, K. P., “Uso de Quizizz como estrategia didáctica de gamificación para el aprendizaje por competencias en los alumnos del curso virtual de historia de la cultura”, *Instituto Toulouse Lautrec, Instituto para la Calidad de la Educación, Sección de Posgrado*, Lima (Tesis de maestría), 2021.

⁵⁷² Moncada, A., “Quizizz, preguntas y respuestas para una educación lúdica y disruptiva”, *Compartir palabra maestra*, 2017. Recuperado de: <https://www.compartirpalabramestra.org/recursos/herramientastic/quizizz-preguntas-y-respuestas-para-una-educacion-ludica-ydisruptiva>

⁵⁷³ Moncada, A., “Quizizz, preguntas y respuestas para una educación lúdica y disruptiva”, *Compartir palabra maestra*, 2017. Recuperado de: <https://www.compartirpalabramestra.org/recursos/herramientastic/quizizz-preguntas-y-respuestas-para-una-educacion-ludica-ydisruptiva>

En virtud de lo anterior, en cuanto a las funcionalidades de Quizizz, la aplicación emerge como una herramienta pedagógica de gran valor en el contexto educativo, destacándose por su capacidad para crear evaluaciones dinámicas que se adaptan al ritmo individual de aprendizaje de los estudiantes. Su enfoque lúdico y la diversidad de opciones de personalización la convierten en una opción atractiva para promover la participación activa y el compromiso de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, su capacidad para generar análisis detallados del rendimiento estudiantil permite a los docentes realizar una evaluación exhaustiva del progreso de sus estudiantes, identificando áreas de mejora y ajustando la enseñanza de manera eficaz. En este sentido, se posiciona como un mecanismo accesorio para la evaluación continua en el aula, que puede contribuir significativamente a la mejora de la calidad educativa y al desarrollo de competencias en los estudiantes.

III. USO ACADÉMICO DEL CHAT GPT Y OTRAS INTELIGENCIAS ARTIFICIALES GENERATIVAS

1. Una breve introducción: IA y Chatbots

En décadas pasadas, términos como inteligencia artificial, realidad virtual, programación y simulación eran considerados elementos de la ciencia ficción y vislumbres de un futuro distante. Sin embargo, en el verano de 1956, un grupo de jóvenes profesores se reunieron en la Universidad de Dartmouth, en New Hampshire, Estados Unidos, y acuñaron el término "inteligencia artificial" (IA) para describir las capacidades cognitivas que las primeras computadoras podrían desarrollar. Este encuentro académico sirvió como una plataforma para reflexionar sobre el potencial de las máquinas para aprender y tomar decisiones de manera autónoma, sin intervención humana⁵⁷⁴, un hito verdaderamente sorprendente.

Han pasado más de setenta años desde aquel momento, y las palabras aparentemente contradictorias, “inteligencia” y “artificial”, han comenzado a demostrar su valor y éxito en la actualidad. Es cada vez más evidente cómo la inteligencia artificial se integra en nuestra vida diaria, materializándose en una amplia gama de herramientas informáticas y tecnológicas.

⁵⁷⁴ Martínez, D., “El desconcierto creciente de las cosas inteligentes”, *Universidad Sí*, 2023

En este contexto, estas herramientas nos abren las puertas a un sinfín de posibilidades, donde es crucial definir cuidadosamente los caminos a seguir en diversas áreas. En particular, nos centraremos en la sinergia entre la inteligencia artificial y la educación. La inteligencia artificial está desempeñando un papel significativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje y está generando nuevas herramientas que transforman y redefinen los enfoques educativos tradicionales. Gracias a la capacidad operativa de la IA, se están reinventando los métodos educativos y se están explorando nuevas formas de enseñanza y generación de conocimiento⁵⁷⁵, destacando su gran potencial para acelerar el logro y desarrollo de los objetivos educativos globales⁵⁷⁶.

En concreto, nos centraremos en los chatbots, conocidos como agentes de software conversacionales inteligentes, que representan una herramienta invaluable en el ámbito educativo virtual. Estos sistemas tienen la capacidad de ofrecer orientación y retroalimentación instantánea, adaptándose de manera individualizada a las necesidades de los alumnos. En esencia, los chatbots desempeñan diversos roles, actuando como profesores, estudiantes o tutores en entornos virtuales de formación, que pueden apoyar a los docentes.

El desarrollo de los chatbots ha supuesto una respuesta ágil a las necesidades educativas en el entorno virtual. Estos sistemas facilitan la realización de evaluaciones automáticas y adaptativas, incluso siendo capaces de manejar respuestas en texto abierto. Además, proporcionan una mayor flexibilidad en la organización de las clases y la gestión del conocimiento al brindar asistencia en tiempo real a los estudiantes, liberando a los profesores de tareas rutinarias.

Como preámbulo, podemos apuntar que los chatbots representan un apoyo concreto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, facilitan el desarrollo de habilidades al proporcionar ayuda individualizada y contribuyen a la formación de individuos con un papel relevante en la sociedad⁵⁷⁷.

⁵⁷⁵ Moreno-Padilla, R.D., “La llegada de la inteligencia artificial a la educación”, *RITI Journal*, vol. 7, núm. 14, 2019, págs. 260-262.

⁵⁷⁶ Montes Adalid, G. M., “CAPÍTULO 13. POTENCIANDO LA ÉTICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DE LA IA: UNA APROXIMACIÓN ACTIVA E INNOVADORA”, en AA.VV., *INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, ECONÓMICAS Y JURÍDICAS: NUEVAS TENDENCIAS PARA EL CAMBIO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR*, Dykinson, 2023, pág. 145 y 146.

⁵⁷⁷ Educación 3.0, “Tres usos de la Inteligencia Artificial en educación”, *Blog educaciontrespuntocero*, s. f. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/usos-de-la-inteligencia-artificial/>

2. El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Docencia Universitaria: Desafíos y Oportunidades

En el ámbito de la educación superior, la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) plantea interrogantes sobre su influencia en la enseñanza universitaria. Aunque aún nos encontramos en las primeras etapas de su adopción, la IA está ganando terreno como una herramienta cada vez más común en el aula universitaria, generando un intenso debate entre los docentes.

Este debate ha dado lugar a la preocupación de que herramientas como ChatGPT puedan facilitar a los estudiantes la presentación de trabajos generados por estas tecnologías como propios. No obstante, también existen voces que ven en estas herramientas una oportunidad para mejorar la enseñanza y fomentar la innovación educativa, fortaleciendo así el aprendizaje de los alumnos⁵⁷⁸.

El Comité de Coordinación para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Asociación Universitaria Europea ha reconocido que, si bien el uso de la IA presenta ciertas limitaciones, también ofrece beneficios potenciales como una mayor eficiencia, aprendizaje personalizado y nuevas formas de trabajo. En este sentido, la enseñanza superior debe adaptarse para emplear la IA de manera eficaz y adecuada⁵⁷⁹.

Una utilización constructiva de la inteligencia artificial puede asistir a los docentes en la elaboración de programas docentes, proyectos o criterios de evaluación, en la creación de mapas conceptuales, en la organización de clases, en la elaboración de presentaciones, en la formulación de ejercicios y en la confección de cuestionarios. Además, estas herramientas pueden fomentar la reflexión y la creatividad en el aula, mejorando así la calidad del trabajo docente.

En relación con lo anterior, nuestro enfoque se dirige hacia la exploración de los enfoques que la IA generativa puede proporcionar en la enseñanza del Derecho del Trabajo y la Seguridad Social en el ámbito de la educación superior. Para este propósito, es fundamental analizar las posibilidades que la inteligencia artificial presenta en este contexto educativo, con especial atención en sus aplicaciones específicas en la enseñanza

⁵⁷⁸ Universidad de Sevilla, “Inteligencia artificial en la investigación y la docencia universitaria”, *Investiga: monográficos sobre investigación*, vol. 9, núm. 41, 2023.

⁵⁷⁹ European University Association, “Artificial intelligence tools and their responsible use in higher education learning and teaching”, *European University Association*, 2023. Recuperado de: <https://eua.eu/resources/publications/1059:artificial-intelligence-tools-and-their-responsible-use-in-higher-education-learning-and-teaching.html>

y el aprendizaje, particularmente en el ámbito del Derecho del Trabajo.

3. Usos de la IA generativa en la educación superior

En este contexto, vemos que la inteligencia artificial generativa emerge como una poderosa aliada, desplegando su potencial innovador para revolucionar la experiencia educativa. ¿Te imaginas tener a tu disposición un compañero virtual capaz de crear desde casos prácticos hasta actividades interactivas, pasando por exámenes personalizados y retroalimentación instantánea? La IA generativa no solo lo hace posible, sino que también puede elevar la enseñanza a nuevas alturas de eficiencia y personalización. La generación de texto mediante IA abarca mucho más que simplemente los modelos de chat como el ya ampliamente conocido ChatGPT. De hecho, existen numerosas IA generativas que pueden ser herramientas valiosas en el ámbito educativo, especialmente para apoyar la docencia. Estas están diseñadas para crear contenido original, desde textos simples hasta materiales complejos como exámenes, lecciones interactivas y tutoriales personalizados.

Estas herramientas utilizan algoritmos avanzados de procesamiento de lenguaje natural⁵⁸⁰ y técnicas de aprendizaje automático⁵⁸¹ para comprender y generar texto de manera coherente⁵⁸². A este respecto, algunas de ellas pueden adaptarse a las necesidades específicas de los educadores, permitiendo la creación rápida y eficiente de material educativo adaptado a diferentes niveles de aprendizaje y estilos de enseñanza.

Así, vamos a explorar cómo esta tecnología vanguardista puede ser aplicada con éxito en la docencia universitaria en derecho laboral y seguridad social, ofreciendo un abanico de herramientas (no exhaustivo) que no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también estimulan el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes:

⁵⁸⁰ El Procesamiento del Lenguaje Natural (PLN) implica emplear el lenguaje humano de manera que las computadoras puedan comprender las frases proporcionadas. Utilizar este tipo de lenguaje facilita tanto el desarrollo de programas que ejecuten tareas vinculadas al lenguaje como la creación de modelos que ayuden a comprender los aspectos lingüísticos humanos. Cortez Vásquez, A., Vega Huerta, H., y Pariona Quispe, J., “Procesamiento de lenguaje natural”, *Revista de Ingeniería de Sistemas e Informática*, vol. 6, núm. 2, 2009, pág. 48.

⁵⁸¹ Empleamos el concepto de aprendizaje automático (machine learning) para indicar que máquinas, computadoras u otros dispositivos tienen la capacidad de aprender o, al menos, simular este proceso. También se utilizan términos equivalentes como aprendizaje de máquina, aprendizaje computacional o aprendizaje algorítmico. Zhou, Z.-H., “Machine learning”, *Springer Nature*, 2021.

⁵⁸² OdiseIA, “Inteligencia Artificial Generativa. Posicionamiento de OdiseIA”, *Observatorio del Impacto Social y Ético de la Inteligencia Artificial*, 2023, pág. 3.

- Creación de tipo test y actividades interactivas: La IA generativa puede ser utilizada para generar una amplia variedad de preguntas tipo test y actividades interactivas relacionadas con el derecho del trabajo y la seguridad social. Estas preguntas pueden abarcar diferentes temas, niveles de dificultad y formatos, permitiendo a los estudiantes practicar y evaluar su comprensión de manera efectiva. Además, las actividades interactivas pueden incluir casos prácticos simulados, ejercicios de resolución de problemas y escenarios de negociación colectiva, proporcionando a los estudiantes una experiencia de aprendizaje más inmersiva y práctica. En esta línea, podemos destacar Testualia (<https://testualia.com/>), una plataforma en línea potenciada por IA que genera exámenes tipo test de manera ilimitada y automática. Todo con un simple clic. El algoritmo, dotado de parámetros dinámicos, te permite generar exámenes únicos en cada ocasión, pero consistentes en dificultad y contenido⁵⁸³.
- Evaluación de cómo plantean preguntas a la IA: Los estudiantes pueden ser desafiados a formular preguntas específicas relacionadas con el derecho laboral y la seguridad social para ser procesadas por la IA generativa. Esta actividad no solo les permite practicar la formulación de preguntas de manera clara y precisa, sino que también les brinda la oportunidad de comprender mejor cómo funciona la tecnología detrás de la IA generativa. Además, al analizar las respuestas generadas por la IA, los estudiantes pueden desarrollar habilidades críticas de evaluación y análisis de información. Algunos ejemplos de IA óptimas para esta actividad son: Chat gpt⁵⁸⁴, ChatSonic, Jasper Chat, Bing Chat, YouChat, Elicit, Socratic o Perplexity AI.

⁵⁸³ En adición, cabe decir que Testualia ofrece métricas avanzadas y personalizables que brindan una visión exhaustiva de la progresión del aprendizaje de los alumnos. Facilita el seguimiento del progreso de los estudiantes y la generación de informes para la institución educativa de manera simple y automatizada. Esta plataforma ahorra tiempo tanto en la creación de pruebas, que son siempre fiables y rigurosas, como en su corrección, gracias a procesos automáticos. Además, proporciona acceso inmediato a calificaciones y resultados detallados.

La plataforma ofrece prueba gratuita y distintos planes de suscripción.

⁵⁸⁴ En este sentido, Lluís Codina, profesor de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, ha propuesto recientemente en su blog una forma de utilizar ChatGPT con los estudiantes, que implica la creación de procesos a partir de preguntas y respuestas generadas por el chatbot. Esta propuesta abre la puerta a nuevas formas de colaboración entre humanos e IA en el ámbito educativo. Codina, L., “Cómo utilizar ChatGPT en el aula con perspectiva ética y pensamiento crítico: una proposición para docentes y educadores”, *Blog Lluís Codina*, 2023. Recuperado de: lluiscodina.com/chatgpt-educadores/

- Generación de casos prácticos: La IA generativa puede utilizarse para crear una amplia gama de casos prácticos relevantes para el derecho laboral y la seguridad social. Estos casos pueden variar en complejidad y pueden adaptarse a diferentes niveles de habilidad y conocimiento de los estudiantes. Además, la IA puede generar casos que reflejen situaciones reales del mundo laboral, lo que ayuda a los estudiantes a relacionar la teoría con la práctica. Una herramienta interesante en este punto podría ser Humata (<https://www.humata.ai/>), una IA que puede generar nuevo contenido basado en documentos existentes. Simplemente cargando archivos relevantes, Humata puede sintetizar la información clave y generar escenarios realistas para que los alumnos los resuelvan.
- Simulaciones de audiencias y juicios: Mediante el uso de IA generativa, es posible simular audiencias y juicios laborales de manera realista. Los estudiantes pueden participar en estas simulaciones como abogados, graduados sociales, jueces o partes en disputa, lo que les brinda una experiencia práctica invaluable y les ayuda a desarrollar habilidades de argumentación, resolución de problemas y toma de decisiones⁵⁸⁵.
- Generación de contenido multimedia: La IA generativa puede ser utilizada para crear contenido multimedia interactivo, como videos explicativos, infografías animadas o simulaciones virtuales, que ayuden a los estudiantes a comprender conceptos complejos de manera más efectiva. Estos recursos pueden complementar las clases magistrales y los materiales de lectura tradicionales, proporcionando una experiencia de aprendizaje más dinámica y atractiva. Ejemplo de ello puede ser Beautiful.ai, para crear presentaciones (<https://www.beautiful.ai/>).

En esta línea, al aprovechar estas herramientas de manera efectiva, los docentes pueden crear experiencias educativas más enriquecedoras y efectivas que preparen a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual.

⁵⁸⁵ Un ejemplo ilustrativo lo realiza John Tan Chong Min en youtube, donde explica cómo crear tu propio juicio virtual con Simulador de Juicios Legales con Chat gpt. Disponible en el siguiente enlace: https://youtu.be/m3TnN_mtRvo

IV. CONCLUSIONES

En la educación superior, el empleo de dispositivos móviles en el aula se ha convertido en una práctica cada vez más común. Investigaciones recientes indican que la combinación de esta práctica con la gamificación digital en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede mejorar significativamente la calidad de la educación. Esto se debe a que esta metodología requiere la atención en el desarrollo de habilidades cognitivas, lo que contribuye a la retención de conceptos de manera atractiva y genera una experiencia enriquecedora para los estudiantes.

En este capítulo, concretamente, hemos explorado el papel fundamental de las actividades interactivas, especialmente en el ámbito de la enseñanza del Derecho Laboral y de la Seguridad Social en la educación superior, ya que la necesidad de adaptarse a las demandas de los estudiantes es más evidente que nunca.

Así, se ha constatado que la gamificación se ha convertido en una estrategia efectiva para llevar la dinámica del juego al contexto educativo. Herramientas como Kahoot y Quizizz han demostrado su eficacia en la mejora del rendimiento académico, la participación y la motivación de los estudiantes, al ofrecer experiencias de aprendizaje envolventes y estimulantes, permitiendo a los estudiantes interactuar de manera activa con el contenido. Asimismo, Educaplay proporciona una amplia variedad de actividades interactivas que pueden adaptarse a las necesidades específicas de los docentes y estudiantes. Desde cuestionarios hasta juegos de asociación, estas herramientas ayudan a reforzar los conceptos enseñados en clase de manera práctica y estimulante.

Por tanto, hemos observado que las actividades interactivas juegan un papel crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Laboral y de la Seguridad Social. Estas herramientas no solo hacen que el aprendizaje sea más accesible y atractivo, sino que también permiten a los estudiantes desarrollar habilidades clave como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración.

En cuanto al uso de la inteligencia artificial y los chatbots en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza del Derecho Laboral y de la Seguridad Social, ofrece una serie de oportunidades y desafíos significativos. A través de este capítulo, hemos explorado cómo estas tecnologías pueden transformar la experiencia educativa, proporcionando nuevas formas de enseñanza, aprendizaje y evaluación interactiva. Aquí se presentan algunas conclusiones clave:

1. **Potencial Transformador:** La inteligencia artificial, incluidos los chatbots y otras IA generativas, tienen el potencial de transformar radicalmente la enseñanza universitaria. Estas tecnologías ofrecen una variedad de herramientas que pueden mejorar la eficiencia, personalizar la experiencia educativa y fomentar la innovación pedagógica.
2. **Apoyo Integral:** Los chatbots pueden actuar como asistentes virtuales que ofrecen orientación, retroalimentación instantánea y apoyo individualizado a los estudiantes. Además, facilitan la realización de evaluaciones automáticas y adaptativas, liberando a los profesores de tareas rutinarias y permitiéndoles centrarse en actividades de mayor valor pedagógico.
3. **Diversidad de Recursos:** La IA generativa ofrece una amplia gama de recursos educativos, desde la creación de preguntas tipo test y actividades interactivas hasta la generación de casos prácticos y simulaciones realistas. Estos recursos no solo enriquecen el proceso de aprendizaje, sino que también estimulan el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes.

Es por ello que el uso de la inteligencia artificial y los chatbots representa una oportunidad emocionante para mejorar la calidad y la eficacia de la educación universitaria. Sin embargo, es importante abordar estos avances con precaución y considerar cuidadosamente cómo podemos aprovechar al máximo estas tecnologías para el beneficio de los estudiantes y la sociedad en general. Siguiendo el Consenso de Beijing⁵⁸⁶, se hace necesaria la revisión y redefinición dinámica de las funciones y competencias de los docentes en el contexto de las políticas educativas. Esto implica fortalecer las instituciones de formación docente y desarrollar programas adecuados de capacitación para preparar a los educadores para trabajar de manera efectiva en entornos donde la inteligencia artificial está presente de manera significativa. Asimismo, es crucial revisar y ajustar los planes de estudio para fomentar una integración profunda de la inteligencia artificial y transformar las metodologías de enseñanza y considerar la posibilidad de utilizar las herramientas de IA disponibles o desarrollar soluciones innovadoras que aprovechen sus beneficios y mitiguen los posibles riesgos, como la falta de ética en su uso o la reducción del pensamiento crítico.

⁵⁸⁶ UNESCO, “Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación”, *Documento final de la Conferencia Internacional sobre la Inteligencia Artificial y la Educación "Planificación de la educación en la era de la inteligencia artificial: dirigir los avances"*, 2019.

En nuestra opinión, resulta especialmente interesante promover la experimentación en las aulas, donde se pueden obtener conclusiones y ampliar las prácticas basadas en datos empíricos, y es imperativo que los docentes aprovechen al máximo estas herramientas para proporcionar una educación de calidad que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual.

V. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Aguilar Gordón, F. del R. “From faceto- face learning to virtual learning in pandemic times”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 46, núm. 3, 2020.

Basterra Hernández, M., Arrabal Platero, P., Bonsignore-Fouquet, D., Castro Liñares, D., García Martínez, A., Gimeno Bevia, J. V., Gutiérrez Pérez, E., Rabasa Martínez, I., y Vázquez Esteban, M., “Capítulo 18, La "gamificación" de las enseñanzas jurídicas: Kahoot!”, en AA.VV. , (Roig-Vila, R., Antolí Martínez, J. M., Lledó Carreres, A., y Pellín Buades, N. (Eds.)), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, 2019.

Carbache Mite, E., “Uso de la gamificación como estrategia didáctica en los niños y niñas de 7o año de educación básica en el área de estudios sociales de la unidad educativa fiscal Juan Montalvo”, *Pontificia Universidad Católica del Ecuador*, 2020.

Codina, L., “Cómo utilizar ChatGPT en el aula con perspectiva ética y pensamiento crítico: una proposición para docentes y educadores”, *Blog Lluís Codina*, 2023. Recuperado de: lluiscodina.com/chatgpt-educadores/.

Cortez Vásquez, A., Vega Huerta, H., y Pariona Quispe, J., “Procesamiento de lenguaje natural”, *Revista de Ingeniería de Sistemas e Informática*, vol. 6, núm. 2, 2009.

Educación 3.0, “Tres usos de la Inteligencia Artificial en educación”, *Blog educaciontrespuntocero*, s. f. Recuperado de: <https://www.educaciontrespuntocero.com/opinion/usos-de-la-inteligencia-artificial/>

European University Association, “Artificial intelligence tools and their responsible use in higher education learning and teaching”, *European University Association*, 2023. Recuperado de: <https://eua.eu/resources/publications/1059:artificial-intelligence-tools-and-their-responsible-use-in-higher-education-learning-and-teaching.html>

Gabarda Méndez, V., Colomo Magaña, E., y Romero Rodrigo, M., “Metodologías didácticas para el aprendizaje en línea 2012”, *REIDOCREA*, 2019.

Gándara-Vila, P., Blanco-Carrión, A., Pérez Sayáns, M., Reboiras-López, D., y Gallas-Torreira, M. M., “ Percepción de los estudiantes del grado de Odontología sobre la utilización de un sistema de respuesta interactiva (Kahoot®)”, *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, vol. 24, núm. 3, 2021.

Giménez Leal, G., y de Castro Vila, R., “Dispositivos Móviles en Educación Superior: la experiencia con Kahoot!”, *Dirección y Organización*, núm. 70, 2020.

Gómez-Torres, M. J., Sáez Espinosa, P., Robles- Gómez, L., Huerta Retamal, N., Romero, A., & Velasco, I., “¡Kahoot! Como instrumento de refuerzo en Biología del Desarrollo”, en AA.VV., *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Editores Octaedro, 2018.

Guevara-Vizcaíno, C., Cordero-Cordero, G., y Erazo-Álvarez, C., “Kahoot! como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina”, *593 Digital Publisher CEIT*, vol. 7, núm. 4-2, 2022.

Ismail, M. A.-A., y Mohammad, J. A.-M., “Kahoot!: A Promising Tool for Formative Assessment in Medical Education”, *Education in Medicine Journal*, Vol. 9, núm. 2, 2017.

Ledo Rubio, A. I., De la Gándara, J., García Alanso, M. I., y Gordo Seco, R., “Videojuegos y salud mental: de la adicción a la rehabilitación”, *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*, núm. 117, 2016.

Lofti, T. M., y Pratolo, B. W., “Students’ Perceptions Toward The Use of Kahoot!”, *Online Game for Learning English. Ethical Lingua*, vol. 8, núm. 1, 2021.

López Rodríguez, I., Raidell, I., Martínez, A., Baute Álvarez, L. M., Vidal, M., y Ii, L., “Juegos digitales en la educación superior”, *Educación Médica Superior*, vol. 32, núm. 1, 2018.

Magadan-Díaz, M., y Rivas-García, J. I., “Classroom gamification in online higher education: The use of Kahoot!”, *Campus Virtuales*, vol. 11, núm. 1, 2022.

Maraza Quispe, B., Cuadros Paz, L., Fernandez Gambarini, W., Alay Palomino, Y., y Chillitupa Quispihuanca, A., “Análisis de las herramientas de gamificación online Kahoot! y Quizizz en el proceso de retroalimentación de aprendizajes de los estudiantes”, *Revista Referencia Pedagógica*, vol. 7, núm. 2, 2019.

Martínez Navarro, G., “Tecnologías y nuevas tendencias en educación: Aprender jugando. El caso de Kahoot!”, *Opcion*, vol. 33, núm. 83, 2017.

Martínez, D., “El desconcierto creciente de las cosas inteligentes”, *Universidad Sí*, 2023.

Moncada, A., “Quizizz, preguntas y respuestas para una educación lúdica y disruptiva”, *Compartir palabra maestra*, 2017. Recuperado de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/herramientastic/quizizz-preguntas-y-respuestas-para-una-educacion-ludica-ydisruptiva>

Moncada, A., “Quizizz, preguntas y respuestas para una educación lúdica y disruptiva”, *Compartir palabra maestra*, 2017. Recuperado de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/herramientastic/quizizz-preguntas-y-respuestas-para-una-educacion-ludica-ydisruptiva>

Montes Adalid, G. M., “CAPÍTULO 13. POTENCIANDO LA ÉTICA Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO A TRAVÉS DE LA IA: UNA APROXIMACIÓN ACTIVA E INNOVADORA”, en AA.VV., *INNOVACIÓN DOCENTE E INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES, ECONÓMICAS Y JURÍDICAS: NUEVAS TENDENCIAS PARA EL CAMBIO EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR*, Dykinson, 2023.

Morales, A. y Orgilés, M., “El uso de Kahoot! como recurso de evaluación continua en el Grado en Psicología”, en AA.VV., *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, 2019.

Moreno-Padilla, R.D., “La llegada de la inteligencia artificial a la educación”, *RITI Journal*, vol. 7, núm. 14, 2019.

OdiselA, “Inteligencia Artificial Generativa. Posicionamiento de OdiselA”, *Observatorio del Impacto Social y Ético de la Inteligencia Artificial*, 2023.

Pegalajar Palomino, M. del C., “Implications of gamification in Higher Education: A systematic review of student perception”, *Revista de Investigación, Educativa*, vol. 39, núm. 1, 2021.

Plump, C. M., y LaRosa, J., “Using Kahoot! in the Classroom to Create Engagement and Active Learning: A Game-Based Technology Solution for eLearning Novices”, *Management Teaching Review*, vol. 2, núm. 2, 2017.

Soledispa Baque, C. J., Lindao Macías, M. M. y Delgado Palacios, A. N., “Educaplay Una Plataforma Multimedia Para Crear Actividades”, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, Vol. 7, Núm. 5, 2023.

UNESCO, “Consenso de Beijing sobre la inteligencia artificial y la educación”, *Documento final de la Conferencia Internacional sobre la Inteligencia Artificial y la Educación "Planificación de la educación en la era de la inteligencia artificial: dirigir los avances"*, 2019.

Universidad de Sevilla, “Inteligencia artificial en la investigación y la docencia universitaria”, *Investiga: monográficos sobre investigación*, vol. 9, núm. 41, 2023.

Zavala Zapata, K. P., “Uso de Quizizz como estrategia didáctica de gamificación para el aprendizaje por competencias en los alumnos del curso virtual de historia de la cultura”, *Instituto Toulouse Lautrec, Instituto para la Calidad de la Educación, Sección de Posgrado*, Lima (Tesis de maestría), 2021.

Zhou, Z.-H., “Machine learning”, *Springer Nature*, 2021.

Capítulo 4

Píldoras formativas y vídeo-cuestionarios para el aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

ALEJANDRO MUROS POLO

*Investigador en Periodo de Orientación Postdoctoral (FPU)⁵⁸⁷
Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Seminario José Vida Soria
Universidad de Granada*

GLORIA MARÍA MONTES ADALID

*Investigadora en Periodo de Orientación Postdoctoral (FPU)⁵⁸⁸
Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social
Universidad de Málaga
Secretaria General del Consejo de Redacción de la Revista de Estudios Jurídico
Laborales y de Seguridad Social REJLSS*

SHEILA LÓPEZ VICO

*Personal Investigador Predoctoral en Formación (FPU)⁵⁸⁹
Dpto. de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Seminario José Vida Soria
Universidad de Granada
Coordinadora de la Revista Crítica de Relaciones de Trabajo, Laborum.
Colaboradora en la Gestión de las actividades de la Asociación Española de Salud y
Seguridad Social (AEISS).*

I. LOS VÍDEOS DOCENTES COMO UNA POTENTE HERRAMIENTA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO ACTUAL

El avance de la tecnología conlleva oportunidades (y riesgos⁵⁹⁰) en el campo de la enseñanza universitaria. Las ventajas del progreso tecnológico se han trasladado afortunadamente al sector educativo⁵⁹¹ a la hora de posibilitar y potenciar el aprendizaje

⁵⁸⁷ Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario del año 2019, financiadas por el Ministerio de Universidades y concedidas por Orden de 7 de octubre de 2020.

⁵⁸⁸ Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario del año 2021, financiadas por el Ministerio de Universidades y concedidas por Orden de 30 de noviembre de 2022.

⁵⁸⁹ Ayudas para contratos predoctorales de Formación de Profesorado Universitario 2020, financiadas por el Ministerio de Universidades (FPU 2020, concesión definitiva por Orden de 6 de noviembre de 2021).

⁵⁹⁰ Sobre los riesgos de la utilización de la inteligencia artificial generativa en materia de realización de prácticas o trabajos y su evaluación continua en la Universidad, véase Padrón Villalba, A., “Chat GPT, ¿el fin de los ensayos de desarrollo en las universidades?”, *El Blog de Studia XXI: Universidad. Una conversación pública sobre la universidad*, entrada de 10 de enero de 2023, disponible en: <https://www.universidadsi.es/chat-gpt-el-fin-de-los-ensayos-de-desarrollo-en-las-universidades/>

⁵⁹¹ De ello se hacen eco Garrido Carrillo, F.J., *Experiencias de innovación docente en la enseñanza del Derecho (espacios virtuales interactivos, la orientación y tutoría y la puesta en valor de recursos del centro)*, Godel, Granada, 2012 y Pérez Navio, E.; Rodríguez Moreno, J. y García Carmona, M., “El uso de

basado en competencias, el cual sitúa al alumno como partícipe y protagonista de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo los postulados del Espacio Europeo de Educación Superior⁵⁹².

En efecto, la utilización de tecnología en el aula y fuera de ella (sobre todo con el recurso a los campus virtuales) acentúa el papel activo que debe de cumplir el discente en cuanto a la adquisición de su formación en habilidades y competencias, más allá de la concepción anterior por la que se consideraba al alumnado universitario como mero sujeto pasivo o receptor de la información⁵⁹³. En este punto, el profesor universitario debe de cumplir un rol de dinamizador y servir de guía para garantizar el éxito de la experiencia de enseñanza-aprendizaje del propio estudiante, el cual se erige ahora como protagonista.

Estas potencialidades de las TIC respecto a la mejora de la educación es una realidad que muchas universidades conocen y llevan ya implementando desde hace varios años, sobre todo tras la llegada de la COVID-19 y la “explosión” de la docencia *online*. La Universidad cada vez mira más a modelos de enseñanza donde prima el componente de lo digital o se vale de este para diseñar modelos híbridos o de *blended learning*, en la idea de afrontar los nuevos retos de la docencia y de mejorar a través de nuevas formas didácticas el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes⁵⁹⁴.

Teniendo en cuenta lo anterior, si se quiere aprovechar la potencialidad de las nuevas (o no tan nuevas) tecnologías para enriquecer la labor docente universitaria, no se puede ignorar una tendencia de aprendizaje que se viene consolidando entre los jóvenes, como es la consulta de vídeos con fines educativos. La generación Z está acostumbrada y prefiere productos audiovisuales que sean atractivos y concisos, en un ambiente caracterizado por la conectividad y la participación en comunidades virtuales, para

mini-videos en la práctica docente universitaria”, *Revista de Educación Mediática y TIC (EDMETIC)*, Vol. 4, núm. 2, 2015.

⁵⁹² Cazorla González-Serrano, L., “Breves reflexiones sobre los primeros años de aplicación del plan Bolonia y su nuevo proceso de transmisión de conocimientos en la universidad española: luces y sombras derivadas de una experiencia personal docente”, en Berzosa López, D. y Cuadrado Pérez, C. (Dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2013, *passim*.

⁵⁹³ Cano García, E., “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 12, núm. 3, 2008, recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42469>

⁵⁹⁴ Guzmán Parra, V.F., “Evolución del modelo docente: efectos de la incorporación del uso de una plataforma virtual, vídeos educativos y CD interactivos”, *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, núm. 30, 2009, DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.30.485> y García Benau, M.A., “La transformación del aprendizaje universitario: el uso de vídeos informales y su evaluación”, en AA.VV., *Rentabilidad individual y social de la Educación Superior*, Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid, 2020.

experimentar procesos de aprendizaje. Para esta generación los vídeos y las redes sociales son plataformas que tienden a convertir en reglados los contenidos de la educación informal, además de cumplir sus necesidades de ocio⁵⁹⁵. Como muestra de lo anterior, basta mirar los datos de acceso a la plataforma *Youtube* y los miles e incluso millones de visualizaciones y de seguidores con los que cuentan los denominados “Edutubers”.

La educación superior, consciente de esta tendencia, está intentando adaptarse a marchas forzadas a esta nueva cultura digital del aprendizaje⁵⁹⁶. No obstante, los escasos incentivos con los que cuentan los profesores universitarios para incluir en su actividad vídeos docentes está frenando su debida implantación. A la falta de conocimientos técnicos se le une la dedicación excesiva de tiempo para diseñar, elaborar y maquetar dichos vídeos educativos, lo cual acaba incluso por redundar de forma negativa en la carrera universitaria del propio docente al restar tiempo a las labores de investigación, que sí son objeto de valoración⁵⁹⁷.

Al margen de lo anterior, los efectos positivos que conlleva la utilización de vídeos en el ámbito educativo justifican plenamente su inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Numerosos autores atribuyen a estos vídeos educativos una mejora en la participación activa del alumno, habida cuenta de su amplia accesibilidad a través de plataformas audiovisuales de acceso abierto, en las que incluso se pueden incluir subtítulos para cubrir necesidades específicas de apoyo educativo. Tales vídeos también permiten un aumento de la motivación, una mejora de la experiencia de enseñanza-aprendizaje y, además, la obtención de calificaciones más altas, sobre todo si tenemos en cuenta la posibilidad de propiciar aprendizajes más profundos y de desarrollar la autonomía del estudiante⁵⁹⁸.

⁵⁹⁵ García Benau, M.A., *op. cit.*, pág. 150.

⁵⁹⁶ Véase la noticia de *canal UGR* “La UGR pone en marcha UNIMEDIA, un estudio para la producción y grabación autónoma de vídeos docentes”, disponible en: <https://canal.ugr.es/noticia/la-ugr-pone-en-marcha-unimedia-un-estudio-para-la-produccion-y-grabacion-autonoma-de-videos-docentes/>

⁵⁹⁷ Rajadell i Carreras, M. y Garriga Garzón, F., “Pasos para la elaboración de vídeos docentes en la formación universitaria”, en AA.VV., *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, Asociación Española de Psicología Conductual, Granada, 2014, pág. 380.

⁵⁹⁸ Algunos de estos efectos positivos son mencionados por la doctrina: Guzmán Parra, V.F., *op. cit.*; Pérez Navio, E.; Rodríguez Moreno, J. y García Carmona, M., *op. cit.* y Llera, E.M.; Zabalza, I.; Peña, B.; Usón, S.; Martínez, A. y Romeo, L.M., “Aspectos metodológicos para la elaboración de videos docentes para su uso como objetos de aprendizaje modulares y reutilizables”, en AA.VV., *IN-RED 2018 (IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red)*, Editorial Universitat Politècnica de València, Valencia, 2018.

Otro de los elementos plenamente trascendentales para valorar la utilidad del vídeo como recurso docente es su capacidad para retener la atención y la motivación del discente universitario. No hay que obviar que en la actualidad nos encontramos ante un mundo hiperconectado y sobre-estimulado que afecta al modo en el que las personas, sobre todo las que han crecido con la tecnología y las redes sociales, se relacionan con el entorno. Si antes existía un corpus global del conocimiento jerarquizado y estandarizado, con la aparición de internet la información es fragmentada, difusa y heterogénea, lo cual puede tener una repercusión, como algunos estudios señalan, sobre la disminución de la capacidad de concentración y atención de los jóvenes⁵⁹⁹.

En definitiva, el uso del vídeo con fines educativos puede ser una potente herramienta para garantizar procesos de aprendizaje cercanos, que aproximen la materia, en este caso el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, a los nuevos requerimientos y al modo de aprendizaje de los discentes universitarios. Eso sí, dicha herramienta nunca debe de ser un sustituto de la docencia presencial y de la lección magistral. Todo lo contrario, el recurso al vídeo educativo debe de ser siempre un elemento complementario a las sesiones impartidas por el profesorado, que ayude a la adquisición de los conocimientos y competencias requeridos por la asignatura en cuestión.

II. LA CREACIÓN DE UN *NETFLIX* EN MATERIA JURÍDICO-LABORAL COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE “A LA CARTA”

A través del presente capítulo lo que se pretende es presentar un proyecto de innovación educativa, en fase de desarrollo, relacionado con el uso de vídeos docentes, dentro y fuera del aula.

Por medio del canal de *Youtube* “Derecho laboral al día” lo que se persigue es elaborar y reunir una batería de vídeos que sean de utilidad para las asignaturas relacionadas con la disciplina del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Con la división y sistematización de los vídeos subidos y/o disponibles en *Youtube* en distintas temáticas, tal y como se puede apreciar en la siguiente imagen, lo que se busca es crear una especie

⁵⁹⁹ Cerezo, P.: “La Generación Z y la información”, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 114, 2016, pág. 100 y 101.

de *Netflix* en materia jurídico-laboral, si se nos permite el símil, para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje de nuestro alumnado.

Imagen 1: Captura del canal de *Youtube* “Derecho laboral al día” y de sus listas de reproducción.



Como se tendrá ocasión de explicar en la metodología, a través de la autoproducción de vídeos o la filtración de vídeos ya existentes, se pretende reunir un material audiovisual que pueda ser de ayuda al alumnado para entender conceptos complejos de la asignatura, ampliar contenidos no abordados en las sesiones presenciales, consultar trámites administrativos que se deben de realizar en el día a día, estar informados de sentencias de relevancia o novedades normativas, etc. Elaborar un corpus bibliográfico de elementos audiovisuales actúa, por ende, como un valioso contenido educativo de carácter complementario a lo impartido por el docente en el aula que, a su vez, potencia y refuerza la adquisición de conocimientos en la materia jurídico-laboral.

Además, dichos vídeos pueden ser reutilizados constantemente por el profesorado responsable de la asignatura, ya sea a través de su inclusión en el campus virtual, en las diapositivas por medio de enlaces e incluso a través del propio visionado en clase. La grabación de vídeos o la filtración de los existentes suele requerir un tiempo de dedicación amplio por parte del docente que, no obstante, con posterioridad es compensado, ya que

tales vídeos pueden ser utilizados de forma recurrente en las materias a impartir, siempre por supuesto que tengan relación con la asignatura en cuestión.

La creación de listas de reproducción a través de una subdivisión por temas (despido y otras vicisitudes; salario y FOGASA; representación y convenio colectivo; contrato de trabajo; Derecho Administrativo-laboral; migraciones; jubilación; desempleo; incapacidad temporal y permanente...) también pretende ofrecer al alumnado una posibilidad de formación “a la carta”. Por medio del acceso a estas listas, supervisadas y elaboradas por el profesorado responsable, el discente puede elegir entre la vasta cantidad de vídeos qué pieza se adapta mejor a sus necesidades o carencias formativas. De este modo, más allá de la consulta de vídeos recomendados por el docente en el campus virtual o en las propias diapositivas, se pondrá a disposición del alumno o alumna el canal de *Youtube* con las distintas listas de reproducción para que estos puedan libremente elegir qué vídeos visualizar.

Dicho lo anterior, es necesario precisar con qué tipo de vídeos se va a trabajar. El profesorado ha optado por utilizar el video docente, o más bien el mini-vídeo, el cual se define como un vídeo de corta duración, de no más de 10 minutos⁶⁰⁰ (con una duración máxima idónea de 5)⁶⁰¹, que, además, constituye un material didáctico de tipo tecnológico para transmitir una determinada información que ayude a consolidar cierto aprendizaje. En concreto, lo que se intenta emplear en esta actividad de innovación docente es la píldora de conocimiento o de aprendizaje (o píldora formativa), conocida como un subtipo de mini-vídeo, pero que se diferencia de este en que la píldora permite acceder a información más precisa y acotada, de forma rápida, aunque con la restricción de que su contenido es muy limitado y, por tanto, su acción de aprendizaje es muy dirigida. En cualquier caso, se trata de un recurso didáctico que consiste en vídeos de corta duración, elaborados con el fin de facilitar el aprendizaje de los contenidos y de complementar los mismos⁶⁰². Unos vídeos que no deben de ser confundidos con las grabaciones docentes de larga duración de meras sesiones o de impartición de clases presenciales u online⁶⁰³.

⁶⁰⁰ Llera, E.M.; Zabalza, I.; Peña, B.; Usón, S.; Martínez, A. y Romeo, L.M., *op. cit.*, pág. 317.

⁶⁰¹ Sánchez González, M., *Video educativo: potencial, formatos y producción. Guías prácticas*, 2019, recuperado de: www.cibermarikiya.com pág. 5.

⁶⁰² Biedma Ferrer, J.M.; Ruiz Rodríguez, M. y Bocoya Maline, J., “Las píldoras formativas en la enseñanza universitaria española. ¿Una herramienta válida y complementaria?”, en AA.VV., *Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: La cultura que nos da forma*, Dykinson, Madrid, 2023, pág. 669.

⁶⁰³ Esto se encarga de precisarlo el Centro de Producción de Recursos para la Universidad Digital (CEPRUD) de la Universidad de Granada, véase en <https://ceprud.ugr.es/formacion-tic/orientaciones-metodologicas/video-docente>

En definitiva, lo que se pretende es elaborar o reunir vídeos docentes que sean breves, claros, concisos y atractivos para mejorar la experiencia de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

III. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE

Los objetivos que se buscan alcanzar con este proyecto de innovación docente, en fase de construcción y desarrollo, son los siguientes:

- Facilitar el aprendizaje de conceptos complejos y esenciales en el ámbito del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social a través de un enfoque inductivo complementario a los contenidos teóricos y abstractos de la asignatura;
- Estimular el pensamiento crítico sobre el uso de la tecnología en la formación y provocar la reflexión y el debate sobre temas trascendentales;
- Incrementar la motivación y el interés del alumnado en la asignatura a raíz de resaltar la importancia de conocer la materia jurídico-laboral debido a sus importantes implicaciones prácticas;
- Mejorar las competencias digitales del docente, las cuales se expresan hoy en día como fundamentales⁶⁰⁴, sobre todo en materia de tratamiento de textos, elaboración de presentaciones simples y atractivas, licencias de uso, grabación y edición de vídeos, alojamiento en la red y maximización de la utilidad del vídeo, etc.;
- Elaborar materiales docentes pioneros que sean reutilizables y faciliten la labor de enseñanza-aprendizaje del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

En definitiva, lo que se pretende a través de esta metodología docente es fomentar el aprendizaje activo y autónomo del alumno/a en un sistema de *blended learning*. Todo ello en la línea del aprendizaje por competencias que se promueve desde el Espacio Europeo de Educación Superior, en el sentido de que los alumnos se responsabilicen de su aprendizaje y autorregulen el mismo a raíz del acceso a los materiales audiovisuales propuestos por el profesorado.

⁶⁰⁴ Adelantado Renau, M.; Sánchez Gómez, M. y Beltrán Valls, M.R., “Competencia digital e innovación educativa en profesorado universitario: percepción del alumnado”, en AA.VV., *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, Málaga, 2020, *passim*.

La justificación del interés y viabilidad del proyecto es clara, habida cuenta del incremento en el rendimiento de los estudiantes universitarios que provoca el uso de vídeos docentes, demostrado por la doctrina⁶⁰⁵, y atendiendo a la escasa necesidad de financiación económica para llevar a cabo tal proyecto (si bien en términos de inversión de tiempo esta resulta muy elevada al comienzo y va disminuyendo conforme el docente alcanza experiencia).

IV. METODOLOGÍA EMPLEADA

Para componer el canal de *Youtube* y las correspondientes listas de reproducción se propone la utilización de dos metodologías: por un lado, la autoproducción o elaboración propia de vídeos docentes por el profesorado responsable y, por otro lado, la evaluación o tamización de los vídeos informales que ya existen en la citada plataforma audiovisual.

1. La autoproducción de vídeos docentes

En primer lugar, para la grabación de vídeos por el profesorado responsable es muy importante tener en cuenta qué tipos o formatos existen. Si acudimos a algunas clasificaciones⁶⁰⁶, podemos encontrar los siguientes formatos de grabación audiovisual: videotutoriales o *screencasts* (donde el docente no aparece en pantalla y solo se escucha su voz impartiendo las explicaciones); prácticas y laboratorios; modelos de “busto parlante”, autograbaciones con webcam o móvil; videoentrevistas; grabaciones de eventos divulgativos, vídeos mudos o *teasers* a base de imágenes y textos, etc. La elección de un método u otro de producción y grabación dependerá del vídeo en cuestión, de su temática y de las preferencias del profesorado responsable (preferentemente se optará por la grabación de audio y de pantalla con la ayuda de diapositivas).

En segundo lugar, una vez elegido el modo de producción del vídeo, es necesario tener en cuenta una serie de aspectos metodológicos para ejercer tal labor de grabación o de confección del vídeo docente. Algunos autores⁶⁰⁷, tras recopilar trabajos de investigación dedicados al análisis de las fases de elaboración de un mini-vídeo, recogen dos fases o

⁶⁰⁵ En otras ramas del conocimiento ya se han testado los efectos positivos del uso de vídeos docentes. *Cfr.*, Biedma Ferrer, J.M.; Ruiz Rodríguez, M. y Bocoya Maline, J., *op. cit.*, págs. 674 y ss.

⁶⁰⁶ Sánchez González, M., *op. cit.*, *passim*.

⁶⁰⁷ Pérez Navio, E.; Rodríguez Moreno, J. y García Carmona, M., *op. cit.*, págs. 7 y ss.

pasos como fundamentales: la fase de diseño y de producción. Otra parte de la doctrina⁶⁰⁸, con el objetivo de que los vídeos sean objetos de aprendizaje modulares y reutilizables, en el sentido de poder ser utilizados para cubrir objetivos de aprendizaje en diferentes asignaturas y titulaciones, delimita claramente tres fases de elaboración: enfoque de los contenidos, adecuación al medio y calidad técnica.

Siguiendo las metodologías anteriormente expuestas⁶⁰⁹, se propone el siguiente método compuesto por una serie de fases secuenciales a implementar para garantizar el éxito de la actividad de innovación docente:

1. Es absolutamente necesario elaborar una tarea de planificación previa, la cual debe de consistir en la temporalización del proceso y en la ordenación de las diferentes actividades a realizar (identificación de los conceptos a tratar, guionización, producción de transparencias y ensayo y grabación de vídeos).

2. Identificación de los conceptos teóricos sobre los que van a versar los diferentes vídeos docentes. Para ello se estima oportuno revisar las guías docentes y los manuales recomendados⁶¹⁰ de las diferentes asignaturas integradas en el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social para encontrar aquellos conceptos que sean complejos, integren una parte esencial del temario y sean comunes, habida cuenta de que lo que se pretende es crear materiales docentes reutilizables. Además, se intentará seleccionar aquellos aspectos que sean especialmente litigiosos en la práctica forense. También puede resultar útil elaborar materiales audiovisuales de materias que no hayan sido abordadas adecuadamente o directamente no hayan sido tratadas por los vídeos informales subidos a *Youtube*, como puede ocurrir con nuevas reformas o cambios jurisprudenciales que sean relevantes para el campo *iuslaboral* o con cuestiones dotadas de cierta especificidad.

3. Una vez identificados los conceptos o materias a desarrollar, procede la fase de guionización. En concreto, se redactará el guión a seguir durante la grabación del vídeo, en un lenguaje claro y sencillo para captar la atención de los estudiantes, teniendo en cuenta, a su vez, la extensión máxima de 5-7 minutos o de como mucho 10, en función

⁶⁰⁸ Llera, E.M.; Zabalza, I.; Peña, B.; Usón, S.; Martínez, A. y Romeo, L.M., *op. cit.*, págs. 315 y ss.

⁶⁰⁹ Sánchez González, M., *op. cit.*, *passim* también introduce una serie de claves para producir, editar y publicar audiovisual.

⁶¹⁰ Monereo Pérez, J.L.; Molina Navarrete, C.; Moreno Vida, M.N. y Vila Tierno, F., *Manual de Derecho del Trabajo*, Comares, Granada, 2023 y Monereo Pérez, J.L.; Molina Navarrete, C.; Quesada Segura, R.; Moreno Vida, M.N. y Maldonado Molina, J.A., *Manual de Seguridad Social*, Tecnos, Madrid, 2023.

de la cuestión a tratar. Es importante tener en cuenta que en todo momento debe de primar el aspecto didáctico sobre el técnico. En esta fase también se requiere que se decida el método de producción o de grabación del vídeo docente.

4. Creación de las transparencias o diapositivas sobre las que se grabe el minivideo docente, en su caso, a través de cualquier programa específico (v.gr.: *PowerPoint*, *Canva*, *Google Slides*, *Prezi*...). En cuanto al diseño de las transparencias, se busca que sean visualmente atractivas, en el sentido de que capten la atención del estudiante a través de imágenes⁶¹¹ (teniendo en cuenta su licencia), colores, formas, iconos, animaciones o efectos de transición, aunque sin llegar a la saturación. Se recomienda no abusar de la escritura, utilizar una letra generosa en su tamaño y finalizar con un breve resumen al final del vídeo. Además, se utilizará la misma plantilla de diapositivas creada al efecto para dotar de homogeneidad al conjunto de vídeos docentes, al igual que no se introducirán elementos de identificación de un determinado curso o asignatura, habida cuenta de que lo que se pretende es que los materiales sean reutilizables.

5. Ensayo de la grabación del vídeo docente. Es muy importante que con carácter previo se entrene, pruebe y ensaye adecuadamente el discurso y la grabación del vídeo con el fin de que se eviten los mayores errores posibles y las palabras suenen correctas y naturales. Es más, el tono durante la grabación debe de ser confiado, entusiasta y optimista, así como no debe de ser agresivo, cansado, impaciente o aburrido⁶¹². De igual modo, una buena herramienta para captar la atención del usuario es hacer énfasis en aquellos aspectos del vídeo que se quieren resaltar por su importancia.

6. Producción y grabación del mini-video educativo. Dependiendo del diseño y del formato del vídeo habrá que acudir a una u otra aplicación. Por ejemplo, si se trata de una grabación de pantalla con/sin audio habrá que acudir a herramientas como: *Screencast-o-Matic*, *Screenity*, *Gemoo*, desde el propio *PowerPoint* o *Google Meet*, *Kaltura Capture*, etc. Si queremos hacer videopresentaciones animadas habrá que acudir a programas como: *Powtoon*, *Animaker*, *Videoscribe*, etc. Y, finalmente, si se desea realizar una autograbación se podrá utilizar tanto la propia webcam como la cámara del móvil. Respecto a los editores de vídeo, si es necesario, se puede acudir a los siguientes: *Clipchamp*, *Capcut*, *Avidemux*, etc.

⁶¹¹ Véase los enlaces recomendados para obtener imágenes y gráficos por parte la Universidad de Málaga en su página <https://www.evlt.uma.es/index.php/elaboracion-de-contenidos-docentes#>

⁶¹² Llera, E.M.; Zabalza, I.; Peña, B.; Usón, S.; Martínez, A. y Romeo, L.M., *op. cit.*, pág. 318.

7. En cuanto al uso y publicación de los vídeos docentes se proponen las siguientes acciones para aprovechar el máximo rendimiento de estos, sobre todo si se tiene en cuenta que son materiales reutilizables:

Por un lado, subir los vídeos a plataformas digitales como *Youtube* supone una estrategia docente adecuada, habida cuenta de su fácil accesibilidad y la posibilidad de interacción entre los destinatarios del vídeo. Además, la subida a *Youtube*, con la correspondiente licencia *creative commons* (CC BY NC ND), permite que se puedan incluir tales vídeos en los materiales teóricos de la asignatura a través de hipervínculos, facilitando la posibilidad de que actúen como ejemplos explicativos o como ampliación de los contenidos.

Por otro lado, importar los vídeos desde *Youtube* al propio campus virtual de la Universidad permite que se integren estos en la galería virtual de la asignatura para así mejorar su accesibilidad, ordenación e incluso interacción, a través de, por ejemplo, la creación de foros o de cuestionarios de evaluación insertados en el propio vídeo docente (videocuestionarios).

2. La evaluación de vídeos informales

Otro método complementario para introducir el uso de vídeos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de materias relacionadas con el Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social es la utilización de vídeos informales. Es decir, se trata de utilizar, tras el correspondiente filtrado, aquellos vídeos que tengan un valor o componente didáctico para la experiencia de aprendizaje, pero que no provengan de la producción propia del profesor o de instituciones educativas oficiales (de universidades), sino de otros profesionales, profesores e incluso *youtubers*⁶¹³.

En definitiva, hablamos de vídeos (informales) que ya están presentes en las plataformas de visionado, como *Youtube*, y que requieren de una previa tamización por parte del profesorado responsable para ser incorporados al proceso reglado de formación universitaria. En efecto, deberá de comprobarse si la información que se ofrece en el vídeo (preferiblemente mini-vídeo) es correcta y si la explicación que se realiza es rigurosa.

⁶¹³ En la actualidad ya son varios los despachos de abogados individuales o colectivos que utilizan *Youtube* para explicar o abordar cuestiones relacionadas con el Derecho (desde cuestiones conceptuales, procesales, análisis de sentencias...) como una vía para publicitar sus servicios profesionales.

Además, deberá de evaluarse la forma de exposición y la capacidad de atraer la atención del estudiantado universitario, por tratarse de un vídeo adecuado al nivel de formación requerido.

Algunos autores proponen la siguiente metodología de evaluación de vídeos informales educativos, tanto desde la perspectiva didáctica como desde la calidad técnica del vídeo, con la finalidad de incorporar tales materiales audiovisuales al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario:

PERSPECTIVAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Didáctica	Calidad del contenido docente; habilidades didácticas; capacidad de interacción del que expone en el vídeo; pérdida de tiempo y situaciones no aprovechadas; capacidad para captar la atención del destinatario; dificultades en cuanto al uso de la información
Interactiva con los usuarios	Análisis de los niveles de “likes” o “me gusta” (y su contrario), número de visionados, veces compartido y comentarios
Calidad técnica del vídeo	Calidad de la imagen, sonido y soporte técnico
Accesibilidad	Importancia del título, palabras clave y descriptores
Autor	Identificación del autor, <i>curriculum vitae</i> , profesionalidad, autoría y suscriptores

Tabla de García Benau, M.A., “La transformación del aprendizaje universitario: el uso de vídeos informales y su evaluación”, en AA.VV., *Rentabilidad individual y social de la Educación Superior*, Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid, 2020, p. 155, adaptada de Acuña Soto, C. M. y Liern Carrión, V., “Valoración de videotutoriales de matemáticas disponibles en Internet con el modelo ValFM”, *Laboratorio iberoamericano para la valoración de procesos educativos*, 2018.

Una vez superada esta fase de evaluación del vídeo informal, el profesorado responsable lo incluirá en algunas de las listas de reproducción de *Youtube* previamente creadas según la temática concreta para facilitar su ubicación.

V. FUNCIONALIDADES Y UTILIZACIÓN DEL CANAL DE *YOUTUBE*: LA ELABORACIÓN DE VÍDEOCUESTIONARIOS

El uso de mini-vídeos docentes puede tener un impacto positivo en la docencia universitaria jurídico-laboral, tal y como se analiza a lo largo del presente epígrafe.

En primer lugar, la utilización complementaria de estos vídeos en el proceso de enseñanza-aprendizaje puede coadyuvar a la asimilación de conceptos complejos por parte del alumnado. El amplio temario y las limitadas horas de clase pueden dificultar la aprehensión correcta de algunos conceptos clave para la disciplina del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, para lo cual el vídeo puede desempeñar un papel fundamental a la hora de afianzar el conocimiento de tales conceptos (por ejemplo, un vídeo donde se explique de forma detenida las distintas calificaciones judiciales del despido objetivo, disciplinario o colectivo y sus efectos). Así, el discente puede visionar el vídeo tantas veces como necesite para entender de forma correcta la cuestión concreta.

En segundo lugar, el vídeo docente puede ser de utilidad para ampliar o profundizar en aquellos contenidos que no son tratados directamente en el aula, ya sea porque revisten un carácter de mayor dificultad o especificidad (v.gr.: el cálculo de la indemnización por despido improcedente) o bien porque abordan el análisis de una determinada sentencia de carácter trascendental, cuya explicación no tiene cabida durante el tiempo de clase (v.gr.: STS 841/2022, de 19 de octubre de 2022, que analiza la pretendida “prohibición” de despedir por COVID-19). Estos vídeos también pueden ser utilizados para detallar determinados trámites con la Administración, el cálculo de indemnizaciones a través de la calculadora del Consejo General del Poder Judicial, el cálculo de prestaciones o, entre otras cosas, la búsqueda de convenios o jurisprudencia por las herramientas oficiales. En este sentido, el uso del vídeo docente también puede ser útil para desarrollar y explicar las distintas reformas o cambios normativos que se han venido produciendo en el tiempo (por ejemplo, el cálculo de la cuantía indemnizatoria por despido improcedente con anterioridad a la Reforma laboral de 2012 y su régimen transitorio).

En tercer lugar, ya se ha puesto de relieve la importancia de evaluar por parte del profesorado la utilización de vídeos informales para incorporarlos a la asignatura en cuestión, lo cual puede dar lugar a otra funcionalidad: la posibilidad de que sean los propios alumnos/as quienes supervisen y corrijan una serie de vídeos ya disponibles en internet. Con esta actividad lo que se pretende es que el discente entrene su “ojo crítico” para detectar qué errores o imprecisiones contienen los vídeos previamente propuestos por el profesor/a responsable (también pueden ser de búsqueda libre por parte del alumnado). Para realizar esta labor de verificación se requiere del alumno/a, por ende, el previo estudio y conocimiento de la materia, lo cual puede incluso conformar una actividad evaluable.

En cuarto lugar, estos vídeos, ya sean de producción propia o externa, pueden emplearse como materiales complementarios presentes en las propias diapositivas, a través de hipervínculos; pueden ser incluidos en el campus virtual para facilitar su visionado y, asimismo, pueden ser reproducidos en la misma sesión presencial, si ello se muestra como necesario. Es necesario indicar que tales vídeos docentes suelen ser más efectivos en los primeros cursos de Universidad o en aquellas carreras distintas del grado en Derecho, debido a que los alumnos dominan con menos habilidad los contenidos jurídicos de la asignatura⁶¹⁴.

Por último, dichos vídeos docentes también pueden ser utilizados como videocuestionarios. Se trata de una forma de realizar preguntas interactivas sobre vídeos en tiempo real para facilitar o comprobar la asimilación de los contenidos y retener la atención del alumnado. La actividad consiste en transformar los vídeos de *Youtube*, autoproducidos o de fuente externa, en elementos interactivos a través de la incrustación de una serie de preguntas en diferentes momentos clave del vídeo educativo. Lógicamente las preguntas en cuestión deben de estar relacionadas con el contenido y con el instante concreto del vídeo docente, en la idea de verificar la comprensión del vídeo o que se ha estudiado la materia.

La elaboración de estos videocuestionarios se puede realizar a través de distintas herramientas. Por un lado, la Universidad de Granada ofrece la posibilidad de importar vídeos de *Youtube* a su campus virtual e introducir, a través de recursos ciertamente intuitivos, preguntas para su respuesta por parte del alumnado a lo largo del vídeo docente.

⁶¹⁴ Pérez Navio, E.; Rodríguez Moreno, J. y García Carmona, M., *op. cit.*, p. 18.

Estos recursos permiten, a su vez, tanto la autoevaluación a través de una puntuación obtenida tras el visionado y respuesta del videocuestionario (*Kaltura Video Resource*) como la propia calificación de la actividad como tarea evaluable a través de su inclusión en el libro de calificaciones (*Kaltura Video Quiz*). Por último, otras aplicaciones también permiten la elaboración de videocuestionarios a través de plataformas como *Educaplay*, *Edpuzzle*...

Imagen 2: Ejemplo de videocuestionario en el campus virtual de la UGR (PRADO).



VI. CONCLUSIONES FINALES

En la actualidad es cada vez más común que los discentes universitarios acudan a vídeos, sobre todo informales, para completar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Teniendo en cuenta esto, la Universidad no puede quedarse atrás ni debe exclusivamente dejar en manos de personas externas a la enseñanza superior una herramienta de enorme

valor para incrementar la experiencia de aprendizaje, como es el recurso a vídeos con fines educativos.

Habida cuenta de los efectos positivos de la utilización de vídeos docentes como contenido complementario a las lecciones impartidas por el profesorado, ya existen ciertos proyectos educativos universitarios que abogan por esta solución⁶¹⁵, incluso en disciplinas jurídicas⁶¹⁶. No obstante, sí que es cierto que se necesita de un mayor esfuerzo para implantar con carácter general esta práctica docente en la docencia universitaria, ya que hoy por hoy todavía el vídeo educativo sigue siendo una herramienta residual.

No se debe de olvidar que una de las mayores ventajas del sistema *blended learning* es la posibilidad de adaptar el aprendizaje a cada alumno/a. En este sentido, los vídeos alojados en *Youtube* o en la galería del campus virtual de la Universidad ofrecen un contenido educativo de primer nivel para el discente, a su disposición en cualquier momento y cuantas veces sea necesario, a elección de este. Así, con la creación de esta especie de *Netflix* jurídico-laboral “a la carta” lo que se pretende es que dichos materiales audiovisuales puedan servir para afianzar, mejorar, ampliar, motivar e incluso evaluar a través de videocuestionarios el propio proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante universitario.

Ahora bien, la auto-elaboración de vídeos docentes no es una tarea simple ya que es necesario seguir una planificación previa adecuada y una metódica metodología, tanto desde el punto de vista de la selección de los contenidos a tratar, como desde la perspectiva de la propia creación de los vídeos y su producción. Por ello, es frecuente que en un primer momento la realización de vídeos educativos consuma una parte considerable del tiempo de dedicación del profesorado, aunque posteriormente este se reduzca una vez que aumente la experiencia.

⁶¹⁵ AA.VV., *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2014.

⁶¹⁶ Ejemplos son: Pérez Rivas, N., “El vídeo docente como herramienta de autoaprendizaje en el ámbito del derecho penal”, en AA.VV. (Otero Crespo, M. y Alonso Salgado, C., Dirs.), *Investigación y docencia en Derecho: Nuevas perspectivas*, Colex, La Coruña, 2019 y Rovira Ferrer, I., “El vídeo docente en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I de la UOC”, en AA.VV., *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios*, Universidad de Alicante e Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, 2016. En el ámbito jurídico-laboral destaca el trabajo de Moreno Solana, A. y Pérez del Prado, D., “Introduciendo Youtube en el ámbito educativo-universitario: video-briefing para comprender el Derecho del Trabajo, el Derecho Sindical y el Derecho Procesal Laboral”, en AA.VV., *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, aunque desde la perspectiva de que sean los alumnos los que elaboren los vídeos.

La otra vía para incluir vídeos educativos en la docencia universitaria es acudir a los vídeos ya realizados por otros profesionales. En este punto es absolutamente esencial comprobar si tales vídeos informales cumplen los suficientes estándares de calidad para ser utilizados por el alumnado universitario, evitando que contribuyan a la confusión y al aprendizaje defectuoso. En este sentido, se requiere evaluar el componente didáctico del vídeo, la interacción con los usuarios, la calidad de la producción, la accesibilidad y las propias características del autor.

La elección de *Youtube* como plataforma de visionado y alojamiento se debe a que ofrece numerosas posibilidades en términos de accesibilidad, comunicación y transferencia de conocimiento, por lo que el docente podrá exprimir al máximo el valor del vídeo autoproducido, en el sentido de poder insertarlo en diversas plataformas y redes sociales (y, por supuesto, en el campus virtual), al igual que hacer uso de este en diferentes asignaturas a lo largo de los sucesivos cursos académicos. Además, *Youtube* permite crear una serie de listas de reproducción según temas concretos, donde se pueden agrupar tanto los vídeos creados como los vídeos informales que han superado el proceso de evaluación de su calidad.

En fin, para comprobar que se están alcanzando los objetivos propuestos con este proyecto de innovación educativa y que los vídeos utilizados son apropiados se propone utilizar un cuestionario, elaborado por la doctrina científica⁶¹⁷, el cual consiste en 5 preguntas en una escala Likert de 1 a 5 con las que los estudiantes valorarán cada vídeo atendiendo a cinco características: 1. Amenidad y capacidad de motivación; 2. Adecuación de la duración del vídeo; 3. Utilidad para resolver dudas y asimilar contenidos; 4. Calidad técnica del vídeo; 5. Valoración global del vídeo.

VII. BIBLIOGRAFÍA CITADA

AA.VV., *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia*, Servicio de Publicaciones de la Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, 2014.

Adelantado Renau, M.; Sánchez Gómez, M. y Beltrán Valls, M.R., “Competencia digital e innovación educativa en profesorado universitario: percepción del alumnado”,

⁶¹⁷ Llera, E.M.; Zabalza, I.; Peña, B.; Usón, S.; Martínez, A. y Romeo, L.M., *op. cit.*, p. 319.

en AA.VV., *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga, Málaga, 2020.

Biedma Ferrer, J.M.; Ruiz Rodríguez, M. y Bocoya Maline, J., “Las píldoras formativas en la enseñanza universitaria española. ¿Una herramienta válida y complementaria?”, en AA.VV., *Recorridos didácticos de las ciencias sociales y humanas: La cultura que nos da forma*, Dykinson, Madrid, 2023.

Cano García, E., “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, Vol. 12, núm. 3, 2008, recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42469>

Cazorla González-Serrano, L., “Breves reflexiones sobre los primeros años de aplicación del plan Bolonia y su nuevo proceso de transmisión de conocimientos en la universidad española: luces y sombras derivadas de una experiencia personal docente”, en Berzosa López, D. y Cuadrado Pérez, C. (Dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2013.

Cerezo, P.: “La Generación Z y la información”, *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 114, 2016.

García Benau, M.A., “La transformación del aprendizaje universitario: el uso de vídeos informales y su evaluación”, en AA.VV., *Rentabilidad individual y social de la Educación Superior*, Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid, 2020.

Garrido Carrillo, F.J., *Experiencias de innovación docente en la enseñanza del Derecho (espacios virtuales interactivos, la orientación y tutoría y la puesta en valor de recursos del centro)*, Godel, Granada, 2012.

Guzmán Parra, V.F., “Evolución del modelo docente: efectos de la incorporación del uso de una plataforma virtual, vídeos educativos y CD interactivos”, *EDUTEC. Revista electrónica de tecnología educativa*, núm. 30, 2009, DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2009.30.485>

Llera, E.M.; Zabalza, I.; Peña, B.; Usón, S.; Martínez, A. y Romeo, L.M., “Aspectos metodológicos para la elaboración de vídeos docentes para su uso como objetos de aprendizaje modulares y reutilizables”, en AA.VV., *IN-RED 2018 (IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y de Docencia en Red)*, Editorial Universitat Politècnica de València, Valencia, 2018.

Monereo Pérez, J.L.; Molina Navarrete, C.; Moreno Vida, M.N. y Vila Tierno, F., *Manual de Derecho del Trabajo*, Comares, Granada, 2023.

Monereo Pérez, J.L.; Molina Navarrete, C.; Quesada Segura, R.; Moreno Vida, M.N.; Maldonado Molina, J.A., *Manual de Seguridad Social*, Tecnos, Madrid, 2023.

Moreno Solana, A. y Pérez del Prado, D., “Introduciendo Youtube en el ámbito educativo-universitario: video-briefing para comprender el Derecho del Trabajo, el Derecho Sindical y el Derecho Procesal Laboral”, en AA.VV., *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.

Padrón Villalba, A., “Chat GPT, ¿el fin de los ensayos de desarrollo en las universidades?”, *El Blog de Studia XXI: Universidad. Una conversación pública sobre la universidad*, entrada de 10 de enero de 2023, disponible en: <https://www.universidadsi.es/chat-gpt-el-fin-de-los-ensayos-de-desarrollo-en-las-universidades/>

Pérez Navio, E.; Rodríguez Moreno, J. y García Carmona, M., “El uso de mini-videos en la práctica docente universitaria”, *Revista de Educación Mediática y TIC (EDMETIC)*, Vol. 4, núm. 2, 2015.

Pérez Rivas, N., “El vídeo docente como herramienta de autoaprendizaje en el ámbito del derecho penal”, en AA.VV. (Otero Crespo, M. y Alonso Salgado, C., Dirs.), *Investigación y docencia en Derecho: Nuevas perspectivas*, Colex, La Coruña, 2019.

Rajadell i Carreras, M. y Garriga Garzón, F., “Pasos para la elaboración de vídeos docentes en la formación universitaria”, en AA.VV., *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación Superior*, Asociación Española de Psicología Conductual, Granada, 2014.

Rovira Ferrer, I., “El vídeo docente en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario I de la UOC”, en AA.VV., *XIV Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Universidad de Alicante e Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, 2016.

Sánchez González, M., *Vídeo educativo: potencial, formatos y producción. Guías prácticas*, 2019, recuperado de: www.cibermarikiya.com

Capítulo 5

Identificadores didácticos, insignias y *tier lists* para el aprendizaje en Economía

JOSÉ LUIS SÁNCHEZ-OLLERO

*Catedrático de Universidad de Economía Aplicada
Universidad de Málaga*

FRANCISCO SÁNCHEZ-CUBO

*Profesor Doctor de Economía Aplicada
Universidad de Málaga*

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la innovación en el sistema educativo ha pasado de ser opcional a convertirse en una necesidad. Esto se debe, entre otras cuestiones, a la adopción generalizada de la multitarea y de la simultaneidad en el uso de pantallas en el transcurso de las actividades cotidianas⁶¹⁸. Dicha transformación en los hábitos de las personas afecta, por supuesto, a los estudiantes de todos los niveles educativos, quienes encuentran alterada su forma de relacionarse con la adquisición de conocimientos. Además, esta alteración afecta negativamente a múltiples aspectos tales como la capacidad de concentración del alumnado, la participación activa en el aula y cómo estos se involucran en el transcurso de la clase.

En este contexto, la gamificación irrumpió con fuerza en las aulas a través de aplicaciones como *Kahoot!*⁶¹⁹, siendo esta una de las herramientas más utilizadas, o juegos como los *Escape Room*⁶²⁰. Así, resulta evidente que la gamificación no se refiere a una única técnica sino a una forma de enfocar el aprendizaje. Entre las muchas

⁶¹⁸ Robson, G.J., “The threat of comprehensive overstimulation in modern societies”, *Ethics and Information Technology*, vol. 19, 2017, págs. 69-80. DOI: 10.1007/s10676-016-9414-0.

⁶¹⁹ Muhittin, S., “Classroom response systems of a formative assessment tool: investigation into students’ perceived usefulness and behavioural intention”, *International Journal of Assessment Tools in Education*, vol. 6, núm. 4, 2019, pp. 693-705. DOI: 10.21449/ijate.576249.

⁶²⁰ Nicholson, S., “Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities”, *White Paper*, 2015. Disponible en <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> (accessed on November 21, 2023) y Sánchez-Cubo, F., “«Escape room educacional» en el ámbito universitario: aplicación y análisis de resultados”, en Cotán-Fernández, A. y Ruiz-Sánchez, J.C., *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las ciencias sociales*, Dykinson, 2021, págs. 1932-1953.

definiciones que pueden encontrarse del término *gamificación*, Alsawaier⁶²¹ lo define como la aplicación de elementos relativos a los juegos, principalmente de videojuegos, en contextos de no-juego para promover la motivación y la participación en el aprendizaje.

No obstante, a pesar de la multitud de recursos de gamificación disponibles en acceso abierto en internet, su aplicación en los estudios universitarios es controversial, pues existe el riesgo de infantilizar a los estudiantes universitarios, o incluso distorsionar el objetivo de la asignatura a causa de la complejidad o coste en tiempo de la aplicación de algunas técnicas. Asimismo, en el caso español, la rigidez de los planes de estudio y de la planificación docente de las asignaturas, así como la asistencia irregular de los estudiantes, dificulta la puesta en marcha de estas iniciativas que, en general, requieren de flexibilidad y participación constante.

Así, considerando todo lo anterior, este trabajo pretende proponer una metodología experimental que combina el enfoque de las *tier lists*, los *badges* y los identificadores educativos. El primero de los términos hace referencia a un concepto ampliamente extendido en el ámbito de los videojuegos, y supone la ordenación de menor a mayor nivel de los personajes de un juego. En el contexto educativo, los individuos sujetos a ser ordenados serán los estudiantes. Para esta ordenación, los *badges* o insignias son los logros que los estudiantes habrán de conseguir (individual o grupalmente) y que les harán ascender en la *tier list*. Por último, se propone el uso de identificadores educativos, donde los estudiantes podrán exhibir sus insignias y que serán de utilidad para los ejercicios prácticos en el aula y la separación de los estudiantes en grupos homogéneos aleatorios a lo largo del curso. Más adelante se expondrán con mayor claridad cada uno de los elementos y su interacción con los demás.

II. UNA APROXIMACIÓN A TÉCNICAS SIMILARES

Actualmente, si bien la literatura acerca de las técnicas de gamificación es relativamente extensa, no existe una homogeneización en los términos empleados para denominar las diferentes metodologías. Asimismo, la mayor parte de los estudios

⁶²¹ Alsawaier, R.S., “The effect of gamification on motivation and engagement”, *The International Journal of Information and Learning Technology*, vol. 35, núm., 1, 2018, pp. 56-79. DOI: 10.1108/IJILT-02-2017-0009.

disponibles se basan en la descripción de la actividad o en casos de estudio con muestras pequeñas tomadas en un único curso académico para uno o varios cursos de una rama del conocimiento concreta. En este sentido, respecto a la primera de las limitaciones, el término *badge* se encuentra asociado a los programas de *Open Badges* o *microcredenciales*⁶²² que, si bien están relacionados con el tema de estudio, escapan a los objetivos de este capítulo. Tanto de estos estudios como de Abramovich et al.⁶²³ se desprende una conclusión que resulta relevante para la aplicación del concepto de *badges* aplicado en este estudio: las insignias que se logran gracias a las habilidades de los participantes son consideradas mejores que aquellas que se obtienen por simple participación activa.

Sin embargo, la metodología más similar a la expuesta en este trabajo con el nombre de *badges* sería el equivalente a las insignias por objetivos, pero sin estar ligadas a habilidades concretas de un programa formativo online independiente, como es el caso anterior⁶²⁴. En los siguientes estudios, las insignias se obtienen como recompensa por una determinada tarea que, aunque incluya competencias, no se certifica. En consecuencia, estas insignias tienen como objetivo involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje a través de pequeños logros encadenados que, por ejemplo, incrementarán su nota final⁶²⁵.

No obstante, el incremento en la nota final gracias a completar tareas en el aula no debería ser el fin último sino un medio para una mejor absorción del contenido de la asignatura y, por tanto, un mejor desempeño en la prueba final. Esta hipótesis ha sido la más contrastada en los estudios consultados, tanto respecto a la percepción en la adquisición de los conocimientos de la asignatura⁶²⁶ como respecto a la calificación final. De hecho, para esta última relación han sido varios los estudios que encontraron

⁶²² Véase, por ejemplo, Carey, K.L. y Stefaniak J.E., “An exploration of the utility of digital badging in higher education settings”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 66, núm. 5, 2018, pp. 1211-1229. DOI: 10.1007/s11423-018-9602-1 y Stefaniak, J. y Carey, K., “Instilling purpose and value in the implementation of digital badges in higher education”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 16, núm. 1, 2019. DOI: 10.1186/s41239-019-0175-9.

⁶²³ Abramovich, S., Schunn, C. y Higashi, R.S., “Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 61, 2013, pp. 217-232. DOI: 10.1007/s11423-013-9289-2.

⁶²⁴ Mah, D.K., “Learning Analytics and Digital Badges: Potential Impact on Student Retention in Higher Education”, *Technology, Knowledge and Learning*, vol. 21, núm. 3, 2016, págs. 285-305. DOI: 10.1007/s10758-016-9286-8.

⁶²⁵ Barreal, J. y Jannes, G., “La narrativa como herramienta docente dentro de la gamificación de la estadística en el Grado en Turismo”, *Digital Education Review*, núm. 36, 2019, págs. 152-170.

⁶²⁶ Hinojo-Lucena, F.J., Gómez-García, G., Marín-Marín J.A. y Romero-Rodríguez, J.M., “Gamification by Badges for Gender Equity in Higher Education”, *Prisma Social*, vol. 35, 2021, págs. 184-198.

resultados significativos positivos⁶²⁷. Paralelamente, otros autores reportaron que se encuentra matizada según el número de insignias conseguidas⁶²⁸. Asimismo, es importante destacar el papel de estas metodologías no solo en mejorar el desempeño sino en evitar el abandono de la asignatura en caso de dificultad para superarla, algo que contrastaron con una relación positiva Lara-Cabrera et al⁶²⁹.

Otro aspecto interesante que se desprende de algunos estudios previos es la no significatividad de la variable género⁶³⁰, si bien Schürmann y Quaiser-Pohl⁶³¹ sugieren que los hombres prefieren esta técnica de gamificación al basarse en la competitividad por lograr objetivos. Por otra parte, también resulta interesante la comparativa virtual-físico, encontrándose que no existe una diferencia sustancial entre ambos formatos⁶³². Con todo, considerando que estas iniciativas han de ser siempre optativas⁶³³, es crucial un diseño apropiado del juego y sus mecánicas, sin excederse en la complejidad de las pruebas y de las rúbricas⁶³⁴.

⁶²⁷ Vid. Hakulinen L., Auvinen T. y Korhonen A., “The effect of achievement badges on students' behavior: An empirical study in a university-level computer science course”, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 10, núm. 1, 2015, págs. 18-29. DOI: 10.3991/ijet.v10i1.4221; Gonzales-López, E.F., “Efecto de las insignias digitales en la actividad virtual de universitarios en modalidad semipresencial”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 2, 2019, pp. 29-40. DOI: 10.19083/ridu.2019.1078 y Lara-Cabrera, R., Ortega, F., Talavera, E. y Lopez-Fernandez, D., “Using 3-D Printed Badges to Improve Student Performance and Reduce Dropout Rates in STEM Higher Education”, *IEEE Transactions on Education*, 2023, págs. 1-10. DOI: 10.1109/TE.2023.3281767.

⁶²⁸ Fanfarelli, J.R. y McDaniel, R., “Exploring digital badges in university courses: Relationships between quantity, engagement, and performance”, *Online Learning Journal*, vol. 21, núm. 2, 2017. DOI: 10.24059/olj.v21i2.1007 y La Rocca, C., “Open badge for educational goals: Relationship of a teaching experience at university”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 2020, núm. 21, 2020, pp. 343-354. DOI: 10.7358/ecps-2020-021-laro.

⁶²⁹ Lara-Cabrera, R., Ortega, F., Talavera, E. y Lopez-Fernandez, D., “Using 3-D Printed Badges to Improve Student Performance and Reduce Dropout Rates in STEM Higher Education”..., *op. cit.*

⁶³⁰ Hinojo-Lucena, F.J., Gómez-García, G., Marín-Marín J.A. y Romero-Rodríguez, J.M., “Gamification by Badges for Gender Equity in Higher Education”..., *op. cit.*

⁶³¹ Schürmann, L. y Quaiser-Pohl C., “Digital badges affect need satisfaction but not frustration in males in higher education”, *Computers and Education*, vol. 182, 2022. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104484.

⁶³² Lara-Cabrera, R., Ortega, F., Talavera, E. y Lopez-Fernandez, D., “Using 3-D Printed Badges to Improve Student Performance and Reduce Dropout Rates in STEM Higher Education”..., *op. cit.*

⁶³³ Barreal, J. y Jannes, G., “La narrativa como herramienta docente dentro de la gamificación de la estadística en el Grado en Turismo”..., *op. cit.*

⁶³⁴ Sousa-Vieira, M.E., Ferrero-Castro, D. y López-Ardao, J.C., “Design, development and use of a digital badges system in higher education”, *Applied Sciences*, vol. 12, núm. 1, 2022. DOI: 10.3390/app12010220.

III. TÉCNICAS PROPUESTAS

1. Las tarjetas identificativas didácticas

Tal y como su propio nombre indica, se trata de tarjetas que habrán de identificar al alumno. Sin embargo, estas tarjetas no indicarán su nombre y apellidos sino que contendrán una serie de símbolos que le representarán. La asignación de estos símbolos disocia la identidad del alumno, lo que cumple una doble función. Por una parte, permite poner ejemplos en clase que involucren al estudiantado sin hacer uso de características personales (edad, género, altura...) que podrían ser poco acertados y no ser representativos. Un sencillo ejemplo sería preguntar la edad de los estudiantes para hallar la media. Este ejemplo podría incomodar a los estudiantes más mayores y, al mismo tiempo, no ser representativo, dado que la mayoría de los estudiantes de un curso en Ciencias Sociales tienen la misma edad. Además, gracias a que la asignación de los símbolos no es aleatoria, el profesor sabe con antelación que el ejemplo será válido.

Por otra parte, en línea con la no aleatoriedad de los caracteres asignados, estos permiten la generación de grupos balanceados y modificables a lo largo del curso, manteniendo este equilibrio entre ellos. En este punto, es importante resaltar la necesidad de una participación elevada del alumnado para que pueda llevarse a cabo.

Con todo, el primer paso para elaborar las tarjetas didácticas es decidir el número de características que se asignarán a los estudiantes. En este ejemplo, se consideran tres, que irán relacionadas con el nombre, primer apellido y segundo apellido (los estudiantes con un solo apellido contarán con el mismo duplicado), siendo el nombre transformado en un animal, el primer apellido en un color y el segundo apellido en un palo de la baraja francesa. La Tabla 1 resume la casuística empleada. Las reglas empleadas son:

- **Animal:** *Corto* y *largo* cuentan las letras del nombre (menor o igual que 5 y mayor que 5, respectivamente), mientras que *par* e *impar* hacen referencia a la letra inicial del nombre, considerando su número en el alfabeto (por ejemplo, A es igual a 1). Así, Alba (cuatro letras – corto – e impar) sería un perezoso.
- **Palo:** *Corto* y *largo* cuentan las letras del primer apellido (menor o igual que 5 y mayor que 5, respectivamente), mientras que *vocal* y *consonante* hacen referencia a la letra inicial de este. De esta forma, a Rodríguez (nueve letras – largo – y consonante) le correspondería un trébol.

- **Color:** En esta ocasión, se compara el número de letras del segundo apellido con las del nombre, pudiendo ser *menor*, *igual* y *mayor*. Por lo tanto, a Alba Gómez le correspondería el color morado.

Tabla 1. Identificadores y casuística de ejemplo

Animal			Palo			Color		
	<i>Corto</i>	<i>Largo</i>		<i>Corto</i>	<i>Largo</i>	<i>Menor</i>	<i>Igual</i>	<i>Mayor</i>
<i>Par</i>	Pingüino	Búho	<i>Vocal</i>	Rombó	Corazón	Azul	Rojo	Morado
<i>Impar</i>	Perezoso	Koala	<i>Consonante</i>	Pica	Trébol			

Fuente: autores.

Tomando los criterios anteriores, a Alba Gómez Rodríguez le correspondería un perezoso morado de tréboles. A fin de equilibrar los grupos resultantes, el docente deberá hallar la mediana de letras de los nombres y apellidos del grupo de clase y sustituir en los criterios anteriores⁶³⁵. Una vez asignados, puede facilitárseles a los estudiantes en formato físico una tarjeta identificativa con los elementos elegidos. Incluso, una de las insignias a conseguir puede ser descifrar el código de las tarjetas.

2. Los *badges* o insignias

El siguiente elemento por diseñar son las insignias (físicas o virtuales), así como sus correspondientes tareas para lograrlas. Siguiendo la recomendación de Sousa-Vieira et al.⁶³⁶, es importante que estas sean asequibles y sencillas de realizar, acorde a los contenidos de la asignatura. Asimismo, deberán alternarse aquellas individuales y en grupo, y aprovechar las tarjetas didácticas para rotar los miembros de los grupos, evitando que los estudiantes menos involucrados o el absentismo lastren los logros de los estudiantes que participan activamente.

⁶³⁵ Disponible la plantilla en Excel mediante petición.

⁶³⁶ Sousa-Vieira, M.E., Ferrero-Castro, D. y López-Ardao, J.C., “Design, development and use of a digital badges system in higher education”..., *op.cit.*

En relación con la preparación de las insignias, el diseño y su formato son, a priori, secundarios⁶³⁷. En consecuencia, la importancia reside en las tareas asignadas a cada uno y en la facilidad de conseguirlas. Esto es, los logros habrán de disponerse de forma piramidal, de forma que solo los estudiantes más aplicados puedan lograr todas las insignias. Además, esto permite la competencia entre estudiantes y la cooperación para conseguir aquellas insignias más difíciles que requieran de trabajo en grupo o que incluso siendo individuales permitan la ayuda entre pares.

Indudablemente, el diseño de los contenidos no solo puede y debe variar entre ramas de conocimiento sino también entre asignaturas de un mismo área en función de la programación académica. Por ejemplo, en el caso de la rama de Economía pueden proponerse tanto el desarrollo de cuestiones teóricas de forma individual o en grupo (ej.: exposición acerca de los efectos de la inflación en los precios o elaboración de un póster científico sobre las teorías del capital humano), ejercicios para su resolución individual (ej.: ejercicios de cálculo en estadística económica) y casos prácticos complejos que requieran la colaboración grupal (ej.: los efectos de la política económica en España durante la pandemia COVID-19).

3. Las *tier lists*

Finalmente, las *tier lists* son una clasificación de los estudiantes según su desempeño respecto a la obtención de las insignias. Cada insignia deberá tener un equivalente en puntos que permitan la ordenación de los estudiantes en un *ranking* general. El objetivo de esta dinámica es favorecer la competitividad entre estudiantes como parte del juego, no penalizar a aquellos que tengan un peor desempeño.

Estas clasificaciones se caracterizan por ser dinámicas. Para ello, pueden emplearse las herramientas disponibles en plataformas como *Moodle*, estableciendo una frecuencia de actualización determinada. En caso de optar por el formato físico, puede diseñarse un *ranking* para su instalación en el aula, donde los estudiantes puedan colocar pegatinas de las insignias conseguidas, previamente facilitadas por el docente tras completar la tarea correspondiente.

⁶³⁷ Lara-Cabrera, R., Ortega, F., Talavera, E. y Lopez-Fernandez, D., “Using 3-D Printed Badges to Improve Student Performance and Reduce Dropout Rates in STEM Higher Education”..., *op. cit.*

IV. DISCUSIÓN

La combinación de las metodologías expuestas en este capítulo es una aproximación a lo que, a juicio de los autores, sería la opción de gamificación continuada más factible en las aulas universitarias. Otras metodologías como los *Escape Room* han sido reportadas como exitosas pero no permiten su realización de forma continuada, limitando su ejecución a una única vez en el transcurso de la asignatura. Por el contrario, otras metodologías como *Kahoot!*, que puede usarse en todas las sesiones, podría resultar repetitivo para los estudiantes si solo se usase la modalidad de preguntas y respuestas.

Por otra parte, el riesgo de infantilización queda reducido en tanto que las insignias e identificadores sean adecuados al público objetivo. En la sección anterior, para la elaboración de las tarjetas identificativas didácticas, se utilizaron animales, colores y palos de la baraja francesa como ejemplo sencillo, pero pueden ser fácilmente sustituibles por elementos más acordes a la asignatura. Por ejemplo, en Economía, podrían ser las caras de economistas célebres, tipos de moneda y colores.

No obstante, tal y como se mencionó previamente, es importante resaltar la necesidad de una alta participación del alumnado para garantizar un desarrollo fluido del juego, así como para mantener la motivación de los estudiantes que se comprometan con este. Dado que los grupos no son aleatorios y el docente los prepara de acuerdo con los criterios descritos, esta limitación no habría de ser especialmente significativa en grupos numerosos pero sí en grupos particularmente reducidos.

Por último, debe destacarse la versatilidad de la metodología propuesta y su carácter experimental. El desarrollo en futuros grupos de estudiantes y el estudio del desarrollo de las dinámicas habrá de servir para corregir aquellas deficiencias que se encuentren. En este sentido, el análisis de los resultados permitirá contrastar si, para la combinación de las técnicas expuestas, las relaciones positivas entre desempeño y aplicación de las medidas de gamificación se mantiene. Por lo tanto, ello supone una futura línea de investigación para los autores.

V. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Abramovich, S., Schunn, C. y Higashi, R.S., “Are badges useful in education?: it depends upon the type of badge and expertise of learner”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 61, 2013. DOI: 10.1007/s11423-013-9289-2.

Alsawaier, R.S., “The effect of gamification on motivation and engagement”, *The International Journal of Information and Learning Technology*, vol. 35, núm., 1, 2018. DOI: 10.1108/IJILT-02-2017-0009.

Alt, D., “Who benefits from digital badges? Motivational precursors of digital badge usages in higher education”, *Current Psychology*, vol. 42, núm. 8, 2023. DOI: 10.1007/s12144-021-02002-0.

Barreal, J. y Jannes, G., “La narrativa como herramienta docente dentro de la gamificación de la estadística en el Grado en Turismo”, *Digital Education Review*, núm. 36, 2019.

Carey, K.L. y Stefaniak J.E., “An exploration of the utility of digital badging in higher education settings”, *Educational Technology Research and Development*, vol. 66, núm. 5, 2018. DOI: 10.1007/s11423-018-9602-1.

Delello, J.A., Hawley, H., McWhorter, R.R., Gipson, C.S. y Deal, B., “Gamifying education: Motivation and the implementation of digital badges for use in higher education”, *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, vol. 13, núm. 4, 2018. DOI: 10.4018/IJWLTT.2018100102.

Fanfarelli, J.R. y McDaniel, R., “Exploring digital badges in university courses: Relationships between quantity, engagement, and performance”, *Online Learning Journal*, vol. 21, núm. 2, 2017. DOI: 10.24059/olj.v21i2.1007.

Gonzales-López, E.F., “Efecto de las insignias digitales en la actividad virtual de universitarios en modalidad semipresencial”, *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 13, núm. 2, 2019. DOI: 10.19083/ridu.2019.1078.

Hakulinen L., Auvinen T. y Korhonen A., “The effect of achievement badges on students' behavior: An empirical study in a university-level computer science course”, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, vol. 10, núm. 1, 2015. DOI: 10.3991/ijet.v10i1.4221.

Hinojo-Lucena, F.J., Gómez-García, G., Marín-Marín J.A. y Romero-Rodríguez, J.M., “Gamification by Badges for Gender Equity in Higher Education”, *Prisma Social*, vol. 35, 2021.

La Rocca, C., “Open badge for educational goals: Relationship of a teaching experience at university”, *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, vol. 2020, núm. 21, 2020. DOI: 10.7358/ecps-2020-021-laro.

Lara-Cabrera, R., Ortega, F., Talavera, E. y Lopez-Fernandez, D., “Using 3-D Printed Badges to Improve Student Performance and Reduce Dropout Rates in STEM Higher Education”, *IEEE Transactions on Education*, 2023. DOI: 10.1109/TE.2023.3281767.

Mah, D.K., “Learning Analytics and Digital Badges: Potential Impact on Student Retention in Higher Education”, *Technology, Knowledge and Learning*, vol. 21, núm. 3, 2016. DOI: 10.1007/s10758-016-9286-8.

McDaniel, R. y Fanfarelli, J.R., “A digital badging dataset focused on performance, engagement and behavior-related variables from observations in web-based university courses”, *British Journal of Educational Technology*, vol. 46, núm. 5, 2015. DOI: 10.1111/bjet.12272.

Muhittin, S., “Classroom response systems of a formative assessment tool: investigation into students’ perceived usefulness and behavioural intention”, *International Journal of Assessment Tools in Education*, vol. 6, núm. 4, 2019. DOI: 10.21449/ijate.576249.

Nicholson, S., “Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities”, *White Paper*, 2015. Disponible en <http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf> (accessed on November 21, 2023).

Robson, G.J., “The threat of comprehensive overstimulation in modern societies”, *Ethics and Information Technology* vol. 19, 2017. DOI: 10.1007/s10676-016-9414-0.

Sánchez-Cubo, F., “«Escape room educacional» en el ámbito universitario: aplicación y análisis de resultados”, en Cotán-Fernández, A. y Ruiz-Sánchez, J.C., *Muros de discriminación y exclusión en la construcción de identidades: la mirada de las ciencias sociales*, Dykinson, 2021.

Schürmann, L. y Quaiser-Pohl C., “Digital badges affect need satisfaction but not frustration in males in higher education”, *Computers and Education*, vol. 182, 2022. DOI: 10.1016/j.compedu.2022.104484.

Sousa-Vieira, M.E., Ferrero-Castro, D. y López-Ardao, J.C., “Design, development and use of a digital badges system in higher education”, *Applied Sciences*, vol. 12, núm. 1, 2022. DOI: 10.3390/app12010220.

Stefaniak, J. y Carey, K., “Instilling purpose and value in the implementation of digital badges in higher education”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 16, núm. 1, 2019. DOI: 10.1186/s41239-019-0175-9.

Capítulo 6

Dinámicas de aprendizaje mediante el juego: valoración de sus posibilidades en la enseñanza del Derecho del Trabajo

BÁRBARA TORRES GARCÍA

Doctora en Derecho

Universidad de Santiago de Compostela

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito del Derecho se percibe todavía una cierta reticencia respecto al uso de las nuevas metodologías docentes. Las enseñanzas jurídicas parecen querer permanecer en los clásicos métodos de aprendizaje, caracterizados por: 1) un reparto muy definido de roles (el profesor como emisor de conocimientos y el alumno como simple receptor); 2) una comunicación unidireccional; 3) una alta rigidez en el estilo educativo y; 4) una relevancia -tal vez excesiva- del elemento memorístico. Quizá, uno de los desafíos del grado en Derecho sea alejarse de estas metodologías tradicionales y avanzar en la promoción de nuevos recursos y métodos didácticos (como las clínicas jurídicas), que fomenten entre el alumnado su interés y motivación por el estudio, al tiempo que le ayuden a la comprensión e interiorización de los conocimientos transmitidos.

El motivo de este capítulo es, precisamente, presentar una propuesta de innovación docente en el campo de las ciencias jurídicas, que contribuya a la promoción de un compromiso (cada vez más extendido) de los profesores universitarios con los nuevos métodos educativos y el aprendizaje significativo. Con este propósito, en las próximas páginas se describirá una futura experiencia de gamificación, que habrá de desarrollarse en la concreta asignatura de Derecho del Trabajo I. Ciertamente, en ámbitos como el presente, no suele ser muy habitual el recurso a las actividades lúdicas como métodos didácticos. Sin embargo, como se verá a continuación, este tipo de actividades parecen ofrecer una larga e incuestionable lista de aspectos positivos.

A estos efectos, son varios los autores que defienden el alto valor educativo del juego, al entender que jugar es una forma de ejercitar la concentración, despertar el interés y la imaginación y, consecuentemente, empujar al jugador-estudiante a aprender. De hecho, las actividades lúdicas son utilizadas, habitualmente, como estrategias de aprendizaje

durante la infancia, no discutiéndose su utilidad educativa en esta primera fase. Ahora bien, su valor educacional suele ser rechazado en la educación formal de etapas posteriores (v. gr., secundaria, formación profesional o educación universitaria), probablemente, como consecuencia de la extendida concepción del juego como un simple elemento de entretenimiento y ocio. Sin embargo, el juego es consustancial a la persona y siempre puede ser utilizado como un recurso de aprendizaje⁶³⁸, sobre todo en la sociedad digital actual, en la que la población invierte gran parte de su tiempo jugando e interactuando a través de redes sociales, aplicaciones o videojuegos. El éxito de un proceso de aprendizaje reside en conectar con el aprendiz, para lo cual resulta imprescindible recurrir a lo que a este le interesa, le motiva y forma parte de sus experiencias cotidianas y, hoy, más que nunca, el juego se integra en la actividad diaria de cualquier persona⁶³⁹.

II. GAMIFICACIÓN: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y METODOLÓGICA

Si bien es cierto que el propósito de este estudio no es presentar un artículo teórico sobre la gamificación como técnica de aprendizaje, sí parece necesario, antes que nada, hacer un breve repaso de sus elementos definitorios. Con este ánimo, procede, primeramente, delimitar el concepto de gamificación, entendiendo por este “*the use of the game design elements in non-game contexts*”⁶⁴⁰. De esta manera, se trata de aplicar mecánicas, estrategias y técnicas típicas de los juegos en escenarios no jugables (como la formación), con la finalidad de que las personas que participen alcancen un determinado comportamiento (en este caso, aprender)⁶⁴¹. Desde un punto de vista más técnico, podría decirse que la gamificación no es un juego en sí, sino la aplicación de los elementos que conforman este a los procesos de aprendizaje, a fin de convertirlos en actividades más

⁶³⁸ Trujillo Saéz, F., “Del juego a la gamificación. Mitos y leyendas de las TIC”, *Aula de innovación educativa*, núm. 267, 2017, pág. 38.

⁶³⁹ Cornellà Canals, P., Estebanell Minguell, M., y Brusi i Belmonte, D., “Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la geología”, *Enseñanza de las ciencias de la tierra: revista de la asociación española para la enseñanza de las ciencias de la tierra*, vol. 28, núm. 1, 2020, pág. 7.

⁶⁴⁰ Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke L., “From game design elements to gamefulness: defining gamification”, *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 2011. Disponible en el siguiente enlace: http://www.rolandhubscher.org/courses/hf765/readings/Deterding_2011.pdf (última visita 03.01.2024).

⁶⁴¹ García Casaus, F., Cara Muñoz, J.F., Martínez Sánchez, J.A., y Cara Muñoz, M.M., “La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica”, *Logía, educación física y deporte: revista digital de investigación en ciencias de la actividad física y del deporte*, vol. 1, núm. 1, 2020, pág. 17.

divertidas, atractivas y cercanas al alumno⁶⁴². De este modo, el estudiante aprende jugando, adquiriendo e interiorizando nuevos conocimientos en un ambiente distendido y relajado, que en nada se parece a las tradicionales clases magistrales.

Mediante la técnica de la gamificación se convierte algo que, en principio, se puede percibir como aburrido y engorroso en algo divertido, atractivo, interesante, capaz de motivar al estudiante, hasta el punto de que sea este el que demande más conocimientos al profesor. En esta línea, el objetivo principal de esta técnica es la implicación voluntaria del alumno⁶⁴³ en la materia, que participa, activamente, en su propio proceso de aprendizaje y sin que ello le suponga ningún tipo de esfuerzo. Cuando una persona se divierte en la realización de una tarea, genera una cantidad suficiente de dopamina como para activar sentimientos como la curiosidad, la motivación y la atención. Estas emociones contribuyen a mejorar el rendimiento escolar y el aprendizaje significativo, ayudando a superar ciertos obstáculos académicos como la falta de concentración, el desinterés o un clima incómodo en el aula⁶⁴⁴.

La implantación de esta técnica supone una ruptura radical de la forma en la tradicionalmente fluyen los conocimientos (en una sola dirección, del profesor al alumno). En metodologías como la planteada, existe una retroalimentación entre ambos sujetos implicados en el proceso de aprendizaje, de forma que, tanto docente como estudiante participan activamente en el mismo. En esta línea, se produce un cambio de rol en el alumno, pues si habitualmente este permanece en silencio, escuchando al maestro y sin intervenir (más allá de hacer simples preguntas), en los aprendizajes gamificados, aquel es el protagonista de su propia formación, decidiendo él qué, cómo y cuándo estudiar, en función de su estrategia de juego. Por su parte, el profesor se convierte en un simple asesor o guía, que ofrece los materiales y las indicaciones necesarias para avanzar en la actividad lúdica planteada, al tiempo que resuelve las dudas o las incidencias que van surgiendo en la evolución de esta técnica. En todo caso, precítese que los materiales y recursos ofrecidos al alumno (y que conforman la estética del juego) habrán de estar diseñados y adaptados al perfil de aquel, altamente digital.

⁶⁴² Poquet Catalá, R., “La gamificación en las clases de Derecho del Trabajo”, en AA.VV. (Gutiérrez Castillo, V.L. y Bastante Granell, V., Coord.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2022, pág. 27.

⁶⁴³ González Tardón, C., *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*, Tesis Doctoral, Bilbao, 2014, pág. 198.

⁶⁴⁴ García Casaus, F., Cara Muñoz, J.F., Martínez Sánchez, J.A., y Cara Muñoz, M.M.,... *op. cit.*, pág. 18.

Las nuevas tecnologías, como soporte de estas innovadoras metodologías docentes, son cada vez más habituales y ofrecen infinidad de posibilidades. Muchas de las aplicaciones o juegos que el estudiante dispone en su teléfono móvil tienen un componente educativo. Ahora bien, identificar estos recursos digitales próximos al alumnado y saberlos explotar para fines pedagógicos es un gran reto para el docente, pero, de conseguirlo, se estima que el éxito de la formación sería, probablemente, muy alto. En efecto, al introducir el aprendizaje de una asignatura en la cotidianidad en la que vive una persona, invitándola a aprender sin que tenga la percepción de que lo está haciendo (sino, jugando con su teléfono móvil) e, incluso, permitiéndole socializar e interactuar con sus compañeros con motivo de ver y compartir su experiencia en la materia gamificada, se logra conectar con el aprendiz, quien, por sí mismo, puede sentirse enganchado y entusiasmado a avanzar en el juego⁶⁴⁵.

En este contexto, el elemento memorístico (típico de las enseñanzas jurídicas) queda relegado a un segundo plano. La gamificación promueve otro enfoque educativo, centrado más en la resolución de problemas que en la memorización de los conocimientos transmitidos⁶⁴⁶. Desde esta perspectiva, se trata de una formación más práctica y completa, en la que el alumno no solo no recibe la información, sino que la procesa y la aplica en función de las demandas del juego. Con esta metodología, el proceso de aprendizaje no finaliza en la primera etapa (recepción de la información), sino que progresa hasta una segunda (interiorización de la sabiduría recibida) y tercera fase (aplicación del conocimiento para la resolución del desafío planteado). Quizá, este método se acerca, de algún modo, a lo que se conoce como *learning by doing*⁶⁴⁷ y *learning by interacting*, en la medida en que el estudiante, al superar las diferentes pruebas o retos (de distinta naturaleza y dificultad), se forma en la materia. Además, a través de esta técnica, el alumno desarrolla otra serie de competencias imprescindibles en el día a día de cualquier profesional del Derecho, como son saber resolver problemas y escuchar, ser creativo, colaborar o comunicarse con clientes o compañeros. De este modo, la

⁶⁴⁵ Para varios autores la utilización del juego en el aula produce lo que se denomina *engagement*, es decir, engancha al alumno. Véase, Navarro Col, J., y Ramón Fernández, J., “Game ODS: La gamificación a través del diseño de una actividad lúdica aplicable en el ámbito jurídico para la concienciación social”, *Revista de educación y derecho*, núm. 23, 2021, pág. 8.

⁶⁴⁶ Poquet Catalá, R.,... *op. cit.*, pág. 28.

⁶⁴⁷ Rodríguez Simón, A. I., “Gamificación y tecnologías learning by doing. La performance virtual educativa y la narrativa digital”, en AA.VV. (Martínez León, N., Peña Acuña, B., y Serrano Moya, M.E., Dir.) *Docencia 2.0 y 3.0*, Tirant Humanidades, Valencia, 2020, pág. 352.

gamificación, también, favorece al desarrollo de las *soft skills*, más y más demandas por el mercado laboral.

Sin ánimo de ahondar más en la perspectiva teórica de la gamificación, basta finalizar este apartado aduciendo las ventajas de esta técnica. Así, desde la perspectiva del alumno, el recurso a las actividades lúdicas: 1) despierta una mayor motivación y curiosidad por la materia; 2) fomenta la creatividad; 3) impulsa el pensamiento divergente y crítico; 4) permite una formación más flexible y personalizable en atención a las necesidades y nivel de cada estudiante, que avanza por las distintas fases del juego a un ritmo acorde a sus conocimientos y destrezas; 5) premia el esfuerzo y el trabajo extra; y 6) penaliza la falta de interés. En suma, desde el enfoque del docente, si bien el planteamiento de esta metodología supone un trabajo inicial extra (de diseño y desarrollo de los elementos que componen el juego), con ella: 1) se facilita el control del estado y del progreso de cada alumno; 2) se mejora el clima en el aula, acercando el profesor al estudiantado; 3) se promueve un aprendizaje más colaborativo, en el que el protagonismo típico del docente se comparte con el alumno, quien ‘toma las riendas’ de su proceso de aprendizaje; y 4) se propicia la relación social entre alumnos que, en otras condiciones, puede que no se comunicaran entre sí.

Con todo, no toda experiencia de gamificación se vincula a los aspectos positivos descritos *ex ante*. Para alcanzar tales ventajas es necesario un trabajo de planificación previo, en el que el docente debe investigar sobre los intereses de los alumnos, pensar en los objetivos a cumplir, delinear los comportamientos y actitudes que se esperan de los participantes y planificar, en cuanto a tiempo y recursos, la estructura del juego. El triunfo de la actividad lúdica planteada dependerá de que esta sea atractiva, con un sistema de desafíos de un nivel equilibrado a los conocimientos del alumnado, evitando, por una parte, que estos se frustren por no lograr superar el nivel y, por otra, que se aburran por ser los retos demasiado fáciles. En adición, el sistema de recompensas debe ser estimulante, tanto a nivel individual como colectivo, capaz de producir el *engagement* entre los estudiantes, quienes deben poder conocer sus progresos y sus puntuaciones, así como la de sus compañeros.

Precisamente, esta primera tarea de diseño es la que se pretende realizar en el presente artículo, que servirá como guía de un proyecto de innovación docente a desarrollar *ad futurum*. Así las cosas, en las próximas páginas se presentará un esquema de los principales puntos sobre los que se asentará la futura actividad lúdica. Ahora bien, antes

de entrar en la formulación de dichos apartados, precisese que lo que se pretende con esta propuesta es incorporar una gamificación estructural en la asignatura de Derecho del Trabajo I. A propósito de esta cuestión, hay que precisar que existen dos tipos de gamificación en los contextos educativos: 1) la *gamificación superficial o de contenido*, que supone la utilización puntal de una actividad de este tipo (v. gr., *Kahoot*); y 2) la *gamificación estructural o profunda*, en la que la estructura y los elementos del juego son la base de la planificación de la materia⁶⁴⁸. Ciertamente, pretender la implantación de esta segunda categoría, quizá, sea un propósito un tanto ambicioso y de difícil consecución. Pese a ello, el ánimo de implantación de esta metodología es claro, debiendo, en una fase posterior a su puesta en marcha (la fase de evaluación del proyecto), identificar sus debilidades y la calidad real de la gamificación desarrollada.

III. UN PROYECTO DE GAMIFICACIÓN: PLANTEAMIENTO Y VIABILIDAD

El objetivo principal de este apartado es describir la propuesta de gamificación que se desarrollará bajo el título -aunque, provisional- de *Conquislabor: la conquista del trabajador*. En detalle, se trata de una actividad lúdica en la que el estudiante se convierte en un empleado de una empresa ficticia (con una determinada categoría profesional y unas concretas condiciones laborales), actuando el docente de empleador. De este modo, el *storytelling* o narrativa del juego se sustenta en la historia de unos trabajadores que han de hacer frente a las situaciones cotidianas que pueden surgir en el ámbito de cualquier empresa (v.gr., movilidades geográficas, realización de horas extraordinarias o, en fin, despidos). En este contexto, el alumno ha de aplicar sus conocimientos en Derechos del Trabajo para resolver y superar con habilidad las diferentes situaciones planteadas (en modo de retos) y, así, avanzar en el itinerario del juego. Esta es la lógica básica de la actividad que se presenta, debiendo a continuación detallar los elementos básicos en los que se asienta la misma, así como la asignatura en la que se quiere implantar dicha metodología y los objetivos perseguidos.

⁶⁴⁸ Garone, P., y Nesteriuk, S., “*Gamification and learning: a comparative study of design frameworks*”, *Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Healthcare Applications*, Springer, Suiza, 2020, págs. 475-476. Para un estudio más pormenorizado, véase, Bastante Granell, V., y Moreno García, L., que distinguen entre la gamificación y el aprendizaje basado en juegos. En “La enseñanza del Derecho a través de los juegos”, *Alea jacta est: revista online de gamificación ABJ y serious games*, núm. 2, 2020, págs. 141-146.

1. Presentación de la asignatura

La materia en la que se pretende el desarrollo de esta nueva metodología docente es Derecho del Trabajo I, que forma parte del plan de estudios del Grado en Derecho, siendo una materia ordinaria de carácter obligatorio, a impartir en el segundo cuatrimestre del segundo curso. El objetivo principal de esta asignatura es el conocimiento, por parte del alumnado, de los elementos sobre los que se configura una relación individual de trabajo, al igual que los derechos que asisten al trabajador durante la vigencia o extinción de la misma.

En el plano de las competencias a alcanzar, en primer lugar, se pretende el fomento de competencias generales o transversales, como la capacidad del alumno de: 1) comprensión, análisis y síntesis; 2) trabajo en equipo; 3) organización y planificación; 4) resolución de problemas; o 5) creatividad y liderazgo. En segundo lugar, como competencias específicas, se persigue la adquisición o perfección de las habilidades para: 1) resolver los problemas que suscite la aplicación del Derecho; 2) redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, utilizando los términos jurídicos precisos; 3) comprender y conocer las principales instituciones jurídicas públicas y privadas en su génesis o bases conceptuales; 4) adquirir la capacidad de razonamiento y argumentación jurídica con una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico; o, en fin, 5) manejar e interpretar correctamente las distintas fuentes jurídicas.

En lo que se refiere a la planificación docente, se opta por un sistema que combina la asistencia a clases expositivas (teóricas) e interactivas (prácticas). La primera de estas modalidades se imparte durante tres de cada cuatro semanas. Semanalmente, dichas sesiones teóricas suponen cuatro horas de clase que se distribuirán de la siguiente manera: 1) dos clases de una hora y media de duración; y 2) una última clase de una hora. En ellas, se exponen y explican los contenidos de los diferentes temas que componen la guía docente. Por su parte, las clases interactivas se organizan a razón de una semana de cada cuatro. En ellas, cada grupo de alumnos de las clases expositivas se divide en dos subgrupos y cada uno de estos asiste, separadamente, a cuatro horas de clases prácticas, organizadas de la misma forma que las teóricas (dos de una hora y media y una de una hora). El objetivo fundamental de estas sesiones es la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos durante las clases teóricas.

Finalmente, en relación con la evaluación de la asignatura, esta constará de dos partes:

- Examen final: escrito tipo test, con un valor del 60 por cien de la calificación final.
- Evaluación continua: con un valor del 40 por cien de la calificación final, pudiendo alcanzar un valor máximo del 50 por cien cuando se cumplan determinadas condiciones. Esta parte de la evaluación corresponde con el proyecto de gamificación a implantar. De este modo, la nota correspondiente a esta parte derivará de la participación del alumno en dicha experiencia y de la consecución de los diferentes premios ofrecidos.

2. Objetivos a satisfacer

Los objetivos a alcanzar con esta experiencia de innovación docente se concretan en:

- Aumentar la motivación del alumno, de manera que este se involucre en la asignatura por voluntad propia y no por coerción. La técnica del juego despliega dos clases de motivación: la intrínseca y la extrínseca⁶⁴⁹. El primer tipo hace referencia al sentimiento y emoción que despierta en el estudiante el poder aprender mediante una actividad lúdica, que se aparta de los clásicos métodos de enseñanza. Por su parte, la motivación extrínseca, se refiere al comportamiento del alumno que se siente impulsado a jugar por la recompensa ofrecida.
- Promocionar las competencias transversales identificadas *ex ante*, promoviendo el desarrollo integral del alumno como profesional del Derecho y como persona. En particular, se pretende que, mediante este aprendizaje práctico y basado en la resolución de problemas, el estudiante, autónomamente, sea capaz de: 1) detectar un conflicto jurídico laboral (que no moral); 2) identificar su origen; 3) proponer de manera creativa y socializando con sus compañeros, una posible solución viable en Derecho; y 4) soportar el error, en caso de una estrategia o remedio inadecuado.
- Fomentar el aprendizaje significativo, en el que los nuevos conocimientos adquiridos se retengan en la memoria del alumno, protagonista de su propio proceso de aprendizaje. El estudiante actuará como un sujeto activo, recibiendo información nueva (que habrá de relacionar con sus conocimientos previos en Derecho) y creando un conocimiento extendido y asentado de la materia.

⁶⁴⁹ Aris Redó, N., “Gamificación: motivación, puntos fuertes y puntos débiles”, en AA.VV. (Martínez León, N., Peña Acuña, B. y Serrano Moya, M.E., Dir.) *Docencia 2.0 y 3.0,...* op. cit., págs. 85-87.

- Mejorar el ambiente en clase, pasando de una comunicación unidireccional a una bidireccional, más fluida y dinámica entre profesor y estudiantado. En profundidad, se busca un contexto en el que el alumno se sienta libre e impulsado a participar e interactuar, con el propósito de que la sesión (sea teórica o práctica) se convierta en un momento de intercambio dudas, experiencias y conocimientos entre todos los participantes.

- Luchar, en concordancia con lo manifestado, contra el pasotismo, la desgana o la ausencia de compromiso por parte del alumnado.

- Concienciar del uso de los recursos tecnológicos como herramientas clave del éxito profesional. Sin duda, las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) son un instrumento de trabajo cada vez más extendido. Así, de la capacidad de la persona para el uso de las mismas puede depender la empleabilidad o la promoción profesional de aquella. En este sentido, siendo conscientes de esta realidad, dichas tecnologías se convertirán en un elemento básico del juego, promocionando su importancia, utilización y, consecuentemente, las competencias digitales del alumno.

3. El juego: descripción de su diseño y elementos

La actividad lúdica que se plantea es una combinación de varios tipos de juegos, como los de simulación (el estudiante simula ser un trabajador o, en ocasiones, un abogado o asesor) o los de desafíos (hay que superar distintas pruebas y enigmas para alcanzar una meta), utilizando como herramientas habituales las nuevas tecnologías y, en particular, las aplicaciones, bases de datos (como Legal Today), plataformas digitales (Ludoteca Jurídica, Kahoot o Quizizz) o redes sociales (Instagram, Twitter o LinkedIn). Esta es la estructura básica sobre la que se asienta esta experiencia, necesitando para su puesta en marcha la concreción de los elementos que seguidamente se describirán.

3.1. La mecánica del juego

La mecánica del juego hace referencia a las reglas básicas de funcionamiento del mismo. Dichas instrucciones se explicarán el primer día de clase, debiendo cada alumno manifestar su compromiso de aceptarlas y respetarlas durante el desarrollo de esta experiencia. En principio, estas normas básicas se resumen en:

- Los alumnos jugarán en grupos de no más de siete integrantes. Cada estudiante del grupo simulará ser un trabajador de una categoría y condiciones laborales determinadas y distintas a las del resto de sus compañeros. Así, las diferentes situaciones o retos que se planteen durante el juego (v. gr., despido del gerente o realización de horas extraordinarias por el peón) afectarán siempre a, por lo menos, un miembro del grupo, debiendo el resto de los miembros ayudar al estudiante-trabajador afectado a superar dicha situación-desafío.

- Cada uno de los grupos habrá de elegir su denominación y diseñar un logo identificativo. Esta información, junto con la composición del grupo (nombre de los alumnos que lo forman y el rol atribuido a cada uno de ellos), se hará pública para el resto de los compañeros de clase a través del Campus Virtual, en un apartado creado al efecto.

- Cada desafío tendrá asignado unos determinados puntos. La puntuación de la totalidad de las pruebas será, inicialmente, de cuatro puntos, pudiendo ascender a los cinco cuando se cumplan determinadas condiciones.

- La puntuación obtenida en el juego equivale a la calificación que el alumno obtendrá en la parte práctica de la asignatura. De ahí, que exista una correspondencia entre la puntuación máxima que, en principio, se puede obtener en el juego y el valor (40 por ciento) atribuido a esta actividad en la evaluación final de la asignatura.

- La puntuación recibida por cada grupo, en cada una de las pruebas, se hará pública mediante un tablero de líderes colgado en el Campus Virtual.

- Los grupos que alcancen la primera, segunda, tercera y cuarta posición recibirán un premio, que consistirá en una calificación extra de la asignatura (un punto a mayores de los cuatro iniciales). Dicha puntuación se distribuirá, respectivamente, entre los grupos ganadores en la siguiente proporción: uno, cero con cinco, cero con veinticinco y cero con quince puntos.

- En cualquier momento del juego, los grupos podrán robar puntos a otros (hasta un máximo de diez por cada ocasión), retándolos a un juego de preguntas sin opciones, ideadas y formuladas por el docente. El grupo retado podrá aceptar o rechazar el desafío, pero en el segundo de los supuestos perderá, automáticamente, cinco puntos. De celebrarse el reto, el equipo ganador (sea el retador o el retado) se lleva los puntos apostados y hurtados del grupo perdedor.

- Los retos formulados con intención de robo de puntos se celebrarán siempre en semanas de interactivas, habrán de ser propuestos por el equipo retador con una antelación mínima de una semana y versarán sobre los temas de la asignatura ya trabajados.

- En cualquier momento -en semana de clases expositivas o interactivas-, el docente también puede plantear nuevos retos (juegos a mayores de los planificados inicialmente) en los que pueden participar todos los grupos. Solo el equipo que gane el desafío obtendrá esa puntuación extraordinaria ofrecida.

3.2. El desafío como elemento básico del juego

La dinámica del juego se basa en la superación lineal y en grupo de los desafíos planteados. En principio, existirán dos tipos de retos: los semanales y los mensuales. La primera categoría se desarrollará cada semana de expositivas, de manera que el último día de las clases teóricas se planteará un juego, normalmente, de preguntas mediante Kahoot o Quizizz en relación con la materia trabajada. Estas cuestiones se formularán siempre desde una perspectiva práctica, planteando una circunstancia o situación de la empresa ficticia (y de la que los estudiantes simulan ser sus trabajadores) que afecta a un empleado de una determinada categoría y condiciones laborales. Los alumnos-jugadores, dentro del grupo al que pertenecen, habrán de resolver y responder de manera conjunta y consensuada las preguntas planteadas. Los puntos obtenidos por cada uno de estos retos semanales se adicionarán a la puntuación final en el tablero de líderes. La calificación máxima a obtener por la superación de este tipo de retos es de dos puntos.

Los retos mensuales serán de mayor dificultad y el desarrollo de cada uno de ellos comprenderá todas las sesiones de la semana de interactivas. De este modo, habiendo cuatro semanas de prácticas, se ejecutarán cuatro retos de esta categoría. Bajo esta modalidad se llevarán a cabo pruebas de distinta naturaleza y dificultad. La puntuación máxima a obtener es de dos puntos, distribuidos equitativamente entre los cuatro retos.

Durante la primera semana de interactivas, se propondrá a los alumnos que creen, por grupos, un vídeo interactivo, explicando un tópico de la asignatura. Dicho trabajo habrá de ser publicado y distribuido a través de las redes sociales. La puntuación de dicha prueba se hará depender de la difusión, número de visualizaciones y *likes* que, al final del cuatrimestre, consiga cada equipo. Por su parte, en la segunda, tercera y cuarta semana de interactivas, se recurrirá a las dinámicas de simulación. Si normalmente, durante el

desarrollo de esta actividad lúdica, el estudiante desempeña el rol de un trabajador de una empresa imaginaria, durante estas sesiones prácticas aquel cambiará de papel, pasando a ser abogado de un trabajador o de una empresa. En esta línea, el estudiante habrá de estudiar un supuesto real (del que el docente aporta toda la documentación), planteado un conflicto judicial en forma de demanda o prestando asesoramiento al cliente ficticio mediante la elaboración de un informe jurídico.

3.3 El campus virtual como soporte técnico

La organización del juego y todos los elementos que lo componen se estructurarán y publicarán a través del Campus Virtual. Este será el espacio en el que se construya el juego. Así las cosas, en dicho soporte se hará público: 1) el *storytelling* en el que se ambienta la actividad lúdica; 2) las normas a respetar; 3) el acceso a los distintos desafíos planteados, así como a la documentación o información necesaria para superar cada uno de ellos; 4) el tablón de líderes; 5) los mecanismos de entrega de la documentación que se demanda al alumno, simulando programas típicos del ámbito jurídico, como Lexnet; o, en fin, 5) los chats para plantear el reto de robo de puntos.

IV. A MODO DE CONCLUSIÓN

El potencial de la gamificación como metodología docente es incuestionable. Pese a que en las ciencias jurídicas aún existe cierta reticencia al recurso de estos nuevos métodos, cada vez más profesores universitarios son consciente de su utilidad, apostando, por su implementación. Este es el propósito de esta autora que, en el presente trabajo, presenta proyecto de gamificación a desarrollar *ad futurum*. Ciertamente, no se trata de una propuesta cerrada y, probablemente, algunos de los elementos planteados en este trabajo puedan ser modificados en el momento del diseño final e, incluso, durante desarrollo del juego.

En la implementación práctica de esta experiencia, seguramente, aparezcan aspectos o dificultades que no se previeron o tuvieron en cuenta en la fase del diseño del juego y que, quizá, obstaculicen la dinámica del mismo. Ahora bien, el surgimiento de estos incidentes no debe tomarse como algo negativo. La experiencia práctica, aun cuando manifieste los errores del planteamiento inicial, puede enriquecer, perfeccionar y ajustar

el proyecto a los intereses de los alumnos, acercándolo a estos y, en consecuencia, aumentando el poderío del juego en las enseñanzas jurídicas.

V. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Aris Redó, N., “Gamificación: motivación, puntos fuertes y puntos débiles”, en AA.VV. (Martínez León, N., Peña Acuña, B., y Serrano Moya, M.E., Dir.), *Docencia 2.0 y 3.0, Tirant Humanidades, Valencia, 2020*.

Bastante Granell, V., y Moreno García, L., “La enseñanza del Derecho a través de los juegos”, *Alea jacta est: revista online de gamificación ABJ y serious games*, núm. 2, 2020.

Cornellà Canals, P., Estebanell Minguell, M., y Brusi i Belmonte, D., “Gamificación y aprendizaje basado en juegos. Consideraciones generales y algunos ejemplos para la enseñanza de la geología”, *Enseñanza de las ciencias de la tierra: revista de la asociación española para la enseñanza de las ciencias de la tierra*, vol. 28, núm. 1, 2020.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke L., “From game design elements to gamefulness: defining gamification”, *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 2011. Disponible en el enlace: http://www.rolandhubscher.org/courses/hf765/readings/Deterding_2011.pdf (última visita 03.01.2024).

García Casaus, F., Cara Muñoz, J.F., Martínez Sánchez, J.A., y Cara Muñoz, M.M., “La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación teórica”, *Logía, educación física y deporte: revista digital de investigación en ciencias de la actividad física y del deporte*, vol. 1, núm. 1, 2020.

Garone, P., y Nesteriuk, S., “Gamification and learning: a comparative study of design frameworks”, *Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Healthcare Applications*, Springer, Suiza, 2020.

González Tardón, C., *Videojuegos para la transformación social. Aportaciones conceptuales y metodológicas*, Tesis Doctoral, Bilbao, 2014.

Navarro Col, J., y Ramón Fernández, J., “Game ODS: La gamificación a través del diseño de una actividad lúdica aplicable en el ámbito jurídico para la concienciación social”, *Revista de educación y derecho*, núm. 23, 2021.

Poquet Catalá, R., “La gamificación en las clases de Derecho del Trabajo”, en AA.VV. (Gutiérrez Castillo, V.L., y Bastante Granell, V., Coord.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

Rodríguez Simón, A. I., “Gamificación y tecnologías *learning by doing*. La performance virtual educativa y la narrativa digital”, en AA.VV. (Martínez León, N., Peña Acuña, B., y Serrano Moya, M.E., Dir.), *Docencia 2.0 y 3.0*, Tirant Humanidades, Valencia, 2020.

Trujillo Saéz, F., “Del juego a la gamificación. Mitos y leyendas de las TIC”, *Aula de innovación educativa*, núm. 267, 2017.

Capítulo 7

“Kahoot!” como elemento didáctico para mejorar la motivación y mejora del rendimiento en el ámbito académico⁶⁵⁰

AÍDA CABELLO ROLDÁN

Becaria de investigación del Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social⁶⁵¹

Universidad de Málaga

I. INTRODUCCIÓN

En la era digital en la que nos encontramos, donde el proceso de transformación digital está produciendo cambios⁶⁵² continuos en el entorno educativo, al igual que en la mayoría de ámbitos, las metodologías de enseñanza se han ido adaptando para aprovechar las tecnologías emergentes con el fin principal de mejorar tanto la motivación como el rendimiento académico del alumnado. En este contexto, la gamificación ha surgido como una poderosa herramienta didáctica que emplea elementos propios de los juegos en entornos no considerados como lúdicos, como puede ser el aula, con el objetivo de motivar, comprometer y potenciar el aprendizaje.

En ese sentido, nos centraremos en explorar el papel de la herramienta digital “Kahoot!” como elemento clave de la gamificación en el ámbito académico y educativo, siendo esta una plataforma de juego basada en el formato de concurso, que ha ganado popularidad recientemente tanto por parte del personal docente como por el estudiantado debido a su capacidad para convertir la enseñanza en una experiencia interactiva, participativa y dinámica ajustada a las necesidades de cada grupo en concreto y, sobre todo, buscando la integración de todas las personas participantes.

⁶⁵⁰ El presente trabajo de investigación se encuentra enmarcado dentro del Proyecto de Innovación Educativa “La “gamificación” de las enseñanzas jurídico-sociales y económicas: el uso de Kahoot y de otras herramientas digitales e interactivas para fomentar el aprendizaje activo y mejorar el rendimiento académico” (PIE22-131), financiado por el Plan Propio de la Universidad de Málaga.

⁶⁵¹ Becaria de investigación en el marco del II Plan Propio de Investigación, Transferencia y Divulgación Científica, Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universidad de Málaga (España).

⁶⁵² López Ahumada, J. E., “El impacto de la digitalización del trabajo desde el punto de vista de la privacidad y el ejercicio de los derechos laborales”, *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, vol. 11, núm. 1, 2023, pág. 381.

Mediante una revisión exhaustiva de la literatura más reciente, se han analizado los principales conceptos, elementos y posibles beneficios de la gamificación como técnica docente, así como el impacto específico del instrumento “Kahoot!” en la motivación y rendimiento académico del alumnado. En ese sentido, aspectos como el enfoque divertido y la competencia saludable, pueden llegar a fomentar la colaboración y el trabajo en equipo en las aulas, fortaleciendo los lazos y creando un sentido de pertenencia a la clase; y, por otro lado, la retroalimentación instantánea sobre las respuestas registradas, les permite conocer inmediatamente la comprensión del tema sobre el que verse, pudiendo aumentar la confianza, la sensación de logro y la superación personal.

Asimismo, se presentan en el presente estudio una serie de propuestas de mejora para optimizar la utilización de esta herramienta en el aula, destacando los retos y desafíos que plantea, puesto que si bien puede servir como mecanismo positivo para captar la atención del alumnado y potenciar una competitividad sana, es importante realizar un análisis del grupo específico en el que se pretende poner en práctica, adecuándolo al mismo y a las capacidades y/o habilidades de las personas que lo integran, precisamente para que pueda tener los efectos beneficiosos que se pretenden.

II. CONCEPTO, ELEMENTOS Y BENEFICIOS DE LA GAMIFICACIÓN COMO TÉCNICA DOCENTE

El concepto “gamificación” se refiere a una metodología basada en la aplicación de elementos, técnicas y mecánicas que son propias de los juegos, en otro tipo de ámbitos fuera del contexto lúdico, como puede ser precisamente el educativo⁶⁵³. En este ámbito en específico, la finalidad está dirigida a la activación de la motivación por el aprendizaje del alumnado, aumentando su compromiso por el mismo, así como su concentración, esfuerzo y dedicación. Por lo tanto, es importante destacar que, aunque se pretendan utilizar mecánicas que son propias de los juegos, el objetivo que se persigue sigue siendo formativo y no meramente de diversión.

Como bien se ha expuesto anteriormente, nos encontramos inmersos en una sociedad digital y continuamente conectada, por lo que la implantación de este tipo de técnicas en

⁶⁵³ Bastante Granell, V., y Moreno García, L., “Plataforma digital “Ludoteca Jurídica”: una apuesta por la “gamificación” en Derecho”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 21, 2020, pág. 26.

el ámbito educativo es imprescindible, dejando de lado la enseñanza tradicional, al menos aquella más ardua y en base a la memorización. Además, el sistema pedagógico lleva tiempo evaluando formas diversas de vincular la tecnología con los juegos, puesto que la transmisión del conocimiento se realiza de forma más rápida y divertida.

Asimismo, esta metodología contribuye a un aprendizaje más significativo, debido a que permite una “mayor retención en la memoria”⁶⁵⁴ del alumnado, precisamente por tratarse de una actividad presentada de manera más atractiva, aunque sin olvidar que el propósito siempre va encaminado al aprendizaje de la materia de la asignatura en la que se pretenda implementar. Esto es importante, además de resaltar que no se trata de un juego en sí mismo, puesto que debe analizarse cuál es la finalidad principal (es decir, el aprendizaje, no la diversión), aunque las vías por el que se consiga incluyan aspectos como la competitividad, dinamismo, etc.

Existen numerosos elementos de los juegos en el ámbito educativo, entre los que se encuentran los puntos y niveles, que proporcionan información acerca del progreso de la persona participante (individualmente); las tablas de clasificación para compararse con otras, lo que posteriormente analizaremos debido a que, para algunas personas puede resultar muy motivador pero para otras puede provocar el efecto completamente opuesto, por lo que existen formas variadas para que dichas tablas funcionen correctamente; los premios o recompensas, simplemente por realizar una actividad o superar un determinado logro; entre diversos otros elementos.

Se han escogido estos en concreto, ya que los puntos, niveles y tablas de clasificación son utilizados por la herramienta objeto de estudio “Kahoot!” y, aunque no contempla un sistema de premios o recompensas, estos pueden ser fácilmente implementados por el propio personal docente encargado de la organización y gestión del aula, que puede ser incluso más apropiado ya que se adaptará a las necesidades específicas de su alumnado.

La enseñanza de algunas disciplinas, como es el caso de la jurídica o de las ciencias sociales en general, se ha caracterizado por la utilización de metodologías de carácter meramente tradicional, aunque si bien es cierto que la introducción de nuevas tecnologías ha producido su renovación en cierta parte. En ese sentido, la gamificación ocupa un lugar primordial, sirviendo aún como complemento (y no como sustitución) de los esquemas

⁶⁵⁴ Borrás Gené, O., *Fundamentos de la gamificación*, Madrid: Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, 2015, pág. 5.

típicos de la enseñanza tradicional, puesto que todavía existen críticas acerca del uso de este tipo de metodologías relacionadas con el ocio en el ámbito de la formación jurídica y social. No obstante, como se ha expuesto con anterioridad, debe tenerse presente en todo momento que el propósito final de estas herramientas no es el entretenimiento, sino el aprendizaje, el desarrollo de capacidades y la adquisición de competencias a través del mismo, adaptando el material a cada colectivo específico.

Por ende, los beneficios que supone la implementación de este tipo de metodologías en el contexto académico pueden ser muy variados, como los siguientes: a) la activación del aprendizaje y participación del alumnado a través de dinámicas más divertidas, b) la transformación de los conocimientos en competencias, mejorando las habilidades tanto a nivel individual como colectivo, c) el fomento del trabajo en equipo y de resolución de problemas, d) la potenciación de la motivación y la atención del aula, estableciendo un estrecho hilo conductor entre el grado de implicación y el aprendizaje, e) el estímulo de la competencia sana, entre otros, que pueden ir variando según la herramienta concreta que se ponga en práctica.

Para que se consigan lograr todas estas ventajas, debe realizarse una valoración de las necesidades del aula (en general) y del alumnado (en concreto), de las herramientas que se están generando, para elegir aquellas que puedan resultar más beneficiosas para el fin que se pretende y, en definitiva, buscar el equilibrio entre lo formativo y lo lúdico, de tal manera que no se pierda en ningún momento la finalidad por la que se lleva a cabo.

En este proceso, el personal docente asume un papel esencial, actuando como guía y facilitador durante todo el proceso de aprendizaje. A este respecto, no solo se encarga de proporcionar el contenido educativo, sino que también diseña y adapta las actividades gamificadas para que se ajusten a las necesidades y habilidades del alumnado. Además, este debe tener capacidad suficiente para fomentar la colaboración, la competencia saludable y el pensamiento crítico del alumnado, creando un entorno de aprendizaje interactivo y contribuyendo al éxito y efectividad de la formación en el aula.

III. “KAHOOT!” COMO HERRAMIENTA DE GAMIFICACIÓN EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

“Kahoot!” es una herramienta educativa online que ha ganado popularidad como una forma de gamificar el aprendizaje en el ámbito académico. En ese sentido, principalmente

se utiliza para crear cuestionarios interactivos variados, encuestas y juegos de preguntas y respuestas, que pueden ser fácilmente diseñados y personalizados por parte del personal docente, adaptándolos a los objetivos formativos específicos de la clase en concreto.

La participación del alumnado se realizará a través de sus propios dispositivos móviles u ordenadores o bien desde los recursos del centro, compitiendo entre sí en tiempo real. De esta forma, una de las características principales de “Kahoot!” es su enfoque en la competencia amistosa y la retroalimentación inmediata, ya que ni siquiera hace falta finalizar el juego para conocer la puntuación y respuestas, sino que se otorga pregunta por pregunta. Al enfrentarse en un ambiente divertido y emocionante, el alumnado se siente motivado para demostrar su conocimiento y habilidades; la retroalimentación instantánea les permite evaluar su propio progreso y comprensión del material de forma absolutamente inmediata.

Asimismo, cabe resaltar también que se trata de una herramienta extraordinariamente intuitiva⁶⁵⁵, por lo que ni el profesorado ni el alumnado necesita tener unos conocimientos avanzados en tecnologías ni para su programación ni para su puesta en práctica, ya que para esto último, solo se requiere el acceso a una página web o aplicación móvil a través de dos formas: un código numérico y un código QR, por lo que cada participante puede utilizar la forma que le sea más sencilla según su dispositivo electrónico. Por lo tanto, los recursos necesarios son mínimos, puesto que es una herramienta gratuita (aunque si bien es cierto que cuenta con una versión “premium” a cambio de una cuota mensual para la creación de otro tipo de actividades más elaboradas), donde únicamente se requiere por parte de los/as participantes un dispositivo electrónico, que a día de hoy suele ser muy común, pero que además suelen encontrarse en determinadas aulas universitarias, aunque esto puede llegar a limitar ligeramente su puesta en práctica debido a que dependerá de la disponibilidad de las mismas.

Por lo tanto, su uso tiene numerosos beneficios, aumentando la participación del alumnado, ya que la naturaleza competitiva del mismo les anima a involucrarse activamente en el proceso de aprendizaje; fomentando un ambiente colaborativo, en el que trabajen juntos para resolver problemas y alcanzar objetivos comunes; adaptando el cuestionario según las necesidades tanto individuales como grupales, lo que permite una

⁶⁵⁵ Gilabert Gascón, A., “La evaluación continua en Derecho Mercantil a través de los cuestionarios Kahoot!”, en AA.VV. (Gutiérrez Castillo, V. L., y Bastante Granell, V., Coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

enseñanza más diferenciada y una mayor atención a las áreas en las que se considera que deben mejorar; entre otros. Concretamente, la motivación y el rendimiento estudiantil son dos aspectos cruciales en el proceso educativo, por lo que la implementación de este tipo de herramientas como “Kahoot!” ha demostrado ser un recurso invaluable.

A pesar de todo ello, es importante observar el entorno concreto en el que se pretende aplicar la gamificación, ya que existe la posibilidad de que los proyectos generados no cumplan con las expectativas iniciales del personal docente y que, en lugar de generar la diversión del estudiantado, provoque la frustración⁶⁵⁶ de la totalidad o parte del mismo, en cuyo caso solamente se apreciarán consecuencias negativas. Por tanto, es importante que el personal encargado de su puesta en práctica esté capacitado y sea consciente de los efectos negativos que puede conllevar una implementación errónea o poco elaborada.

De hecho, existen ya cursos formativos sobre la implementación de la gamificación en las aulas para capacitar personal docente, dado a que no se trata de una tarea sencilla y que, sin una implementación efectiva, se pueden generar problemas serios en el propio alumnado, donde las consecuencias pueden llegar incluso a la desmotivación absoluta del grupo o el aislamiento de determinadas personas por comparar sus resultados con el del resto. De esta forma, los cursos proporcionan al personal profesional tanto las habilidades como las herramientas necesarias para integrar elementos de juego variados (para que el alumnado no se aburra por el continuo uso del mismo) en su práctica pedagógica, con el objetivo de aprender estrategias innovadoras para diseñar actividades educativas basadas en juegos, seleccionar herramientas lúdicas y tecnológicas adecuadas y evaluar el impacto de la gamificación en el proceso de aprendizaje en los distintos grupos.

1. La mejora de la motivación académica a través de “Kahoot!”

Como bien se ha expuesto con anterioridad, “Kahoot!” es una herramienta pedagógica alternativa y gratuita (en principio) que permite motivar, promover el aprendizaje e incitar a la acción al alumnado, donde cada persona se convierte en protagonista⁶⁵⁷ (compitiendo no solo con los demás sino también consigo mismo), demostrando los conocimientos que ha adquirido durante la clase o conjunto de sesiones impartidas.

⁶⁵⁶ Contreras Espinosa, R. S., y Eguia, J. L., “Gamificación en aulas universitarias”, *Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona*, 2016, pág. 14.

⁶⁵⁷ Machaca-Huamantorco, E., “Aplicación de Kahoot como herramienta educativa para la enseñanza”, *Educación*, vol. 31, núm. 61, 2022, pág. 117.

La motivación se refiere a la tendencia de las personas a la búsqueda de la novedad y del desafío, a la extensión y ejercicio de las capacidades propias, a la exploración y al aprendizaje, etc. Este es un comportamiento humano que puede ser aprovechado por la gamificación para que pueda generarse de forma natural⁶⁵⁸.

La importancia de este aspecto en el proceso de aprendizaje es un hecho innegable, actuando como el motor que impulsa al alumnado a comprometerse con el mismo, superar desafíos y perseguir metas educativas con determinación y entusiasmo. En su esencia, la motivación es el combustible que alimenta el deseo de aprender y ampliar conocimientos; es decir, cuando el estudiantado está motivado, se siente más inclinado a participar de forma activa en las actividades educativas, a buscar información, a explorar conceptos y a resolver problemas de manera independiente. Además, esta disposición mental no solo facilita la adquisición de nuevos conocimientos, sino que también promueve una mayor y más profunda comprensión, así como más duradera en el tiempo de los temas tratados, ya que retienen de forma no memorística la información tratada.

Según diversos estudios⁶⁵⁹, tras la implementación de herramientas de gamificación, en concreto, de “Kahoot!”, en varias clases, se resalta la existencia de una relación positiva entre la motivación y las actitudes del alumnado; esto es, presentaban unas actitudes positivas hacia la misma, mostrando entusiasmo, diversión, competitividad y disfrute, entre otras, lo que conlleva un aumento de la motivación y una muestra de asertividad y buena disposición respecto a este tipo de herramientas gamificadoras. De hecho, se ha observado que cerca de un 75 por ciento del alumnado encuestado afirmó estar “muy de acuerdo” con la afirmación relativa a “este curso ha sido más interactivo que otras asignaturas”, donde además ninguno se ha manifestado en contra de la dinámica utilizada⁶⁶⁰, por lo que se ha producido, a su vez, un aumento de la implicación en el aula.

⁶⁵⁸ Quintero Cevallos, M. E., “Kahoot y su aplicación en actividades de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Dominio de las Ciencias*, vol. 8, núm. 3, 2022, pág. 530.

⁶⁵⁹ En ese sentido, consultar: Álvarez Cisneros, G. E., *Relación entre las actitudes y la motivación hacia el Kahoot y el rendimiento académico de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima*, Tesis para optar el grado académico de Magíster en integración e innovación educativa de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Perú, Perú, 2019, pág. 29; Posada Prieto, F., “Gamifica tu aula: experiencia de gamificación TIC para el aula”, *V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*, 2017; Morales, A., y Orgilés Amorós, M., “El uso de Kahoot como recurso de evaluación continua en el Grado en Psicología”, *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, 2019, pág. 336; entre otros.

⁶⁶⁰ Artal Sevil, J. S., Casanova López, S., Serrano Pastor, R. M., y Romero Pascual, E., “Dispositivos móviles y *flipped classroom*. Una experiencia multidisciplinar del profesorado universitario”, *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 59, 2017, pág. 9.

Por otro lado, en referencia a la propia motivación, se ha observado que el 79,4 por ciento del alumnado perciben que esta herramienta les mantiene motivados⁶⁶¹ y que, si añadimos el elemento competitivo, consideran que se trata de un mecanismo que impulsa y estimula la participación y conseguir uno de los primeros puestos del ranking, de forma que un 82,5 por ciento de los/as participantes percibieron esta fase como la más motivadora; por lo que mantener al estudiante motivado generará el desarrollo de un buen desempeño.

El incremento de la satisfacción del alumnado es uno de los primeros y más evidentes beneficios que ofrece “Kahoot!”. Al transformar la tradicional dinámica de la clase, que es tan utilizada en las ramas del ámbito jurídico-social, en una competencia amigable y emocionante, este software logra captar la atención de las personas participantes de una manera que nunca antes se había conseguido. La emoción de competir en tiempo real, combinada con la gamificación instantánea de observar los resultados, crea un ambiente de aprendizaje estimulante y atractivo que generan motivación.

Otro aspecto crucial es el reconocimiento del alumnado como parte integral de un proceso en constante evolución y como parte de un grupo concreto con una serie de características propias. De hecho, al proporcionar una retroalimentación instantánea y puntuación individuales, esta herramienta no solo evalúa el desempeño de cada persona, sino que también les ofrece la oportunidad, así como al profesorado, de identificar áreas de mejora de manera inmediata, lo que puede fomentar la autorreflexión y el crecimiento personal, convirtiendo cada sesión en la que se utilice “Kahoot!” como recurso principal en una experiencia formativa en sí misma.

Además, se promueve el desarrollo de un alumnado crítico y reflexivo, a través de preguntas no teóricas, sino que estén diseñadas para estimular el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que les desafíe a cuestionar, analizar y sintetizar la información activamente, no de una simple reproducción del temario. De esta manera, se fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas superiores que trascienden del mero conocimiento factual que se conseguía a través de la forma tradicional de impartir la docencia por parte del profesorado. Además, a partir de esto, se logra la transmisión de valores como la

⁶⁶¹ Guevara-Vizcaíno, C. F., Cordero-Cordero, G. R., y Erazo-Álvarez, C. A., “Kahoot! Como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina”, *593 Digital Publisher CEIT*, vol. 7, núm. 4, 2022, pág. 335.

capacidad de esfuerzo, la superación personal o el juego limpio, que a veces no se logra inculcar en las aulas si no se utilizan este tipo de herramientas prácticas.

No obstante, es importante destacar que la motivación no es un fenómeno estático, sino que puede ser influenciado y nutrido por diversos factores. En este caso, el personal docente desempeña un papel fundamental en la creación de un entorno de aprendizaje no solo que fomente, sino que también mantenga la motivación del alumnado. Esto puede implicar el diseño de actividades estimulantes y relevantes, el intercalado de herramientas de gamificación, esto es, no simplemente limitarse al uso de “Kahoot!”, el establecimiento de metas claras y alcanzables por la mayoría de las personas que conforman la clase para que ninguna se sienta desplazada, el reconocimiento y valoración continuos del progreso del estudiantado, incluso aportando incentivos de cualquier tipo, así como la creación de un clima de apoyo y confianza en el aula, incorporando actividades no solo individuales, sino que se incorporen algunas para fomentar el trabajo en equipo.

En ese sentido, determinados autores⁶⁶² hacen hincapié en la importancia de la revisión continua, análisis de los resultados que se están produciendo, “feedback” con el alumnado para conocer sus perspectivas, etc., ya que consideran que el aumento de la motivación, producido en gran parte por el citado factor novedoso, tiende a ir reduciéndose hasta llegar incluso a desaparecer. Por ello, la necesidad de actualizar continuamente tanto la propia herramienta del “Kahoot!” y sus usos, incentivos, dinámicas o tipo de cuestionarios, así como otro tipo de herramientas gamificadoras por parte del profesorado.

Por ejemplo, puede complementarse con la herramienta “Mentimeter”, una plataforma polivalente y versátil que permite al profesorado crear presentaciones interactivas en tiempo real, lo que puede generar que el propio alumnado participe en las actividades utilizando sus dispositivos electrónicos, brindándoles una experiencia de aprendizaje más dinámica e inmersiva. Asimismo, también permite realizar encuestas y sondeos en tiempo real (que, en el caso del Kahoot, quizás se requiera más tiempo de preparación); preguntas abiertas, de opción múltiple y de clasificación, lo que puede promover la discusión en el aula; el uso de nubes de palabras y murales de ideas, permitiendo la identificación de tendencias o patrones de pensamiento; entre otros.

⁶⁶² Oliva, H. A., “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”. *Realidad y reflexión*, núm. 44, 2016; y Wang, A. I., y Tahir, R., “The effect of using *Kahoot!* For learning - A literature review, *Computers and Education*, vol. 149, 2020.

2. El impacto de “Kahoot!” en el rendimiento del alumnado

Además de todos los beneficios expuestos que tiene la herramienta de gamificación “Kahoot!” en el contexto educativo en relación a percepciones y aspectos positivos en el alumnado, también tiene repercusiones positivas en el rendimiento académico tanto de forma individual como colectiva, por lo general.

En ese sentido, ayuda no solo a incorporar sino también a afianzar los conocimientos que se pretenden alcanzar en una determinada asignatura. La manera en la que estos se presentan, de forma interactiva y más divertida, atrayendo la atención y el interés del alumnado, generan consecuencias positivas en el rendimiento, porque se facilita el proceso de aprendizaje enormemente para la gran mayoría de personas que compone el aula. Por ejemplo, también puede servir como método de memorización de conceptos básicos o revisión para los exámenes o pruebas de conocimiento, reduciendo el tiempo de estudio que tienen que dedicar en sus hogares, lo que provoca también que puedan disponer de más tiempo de ocio cuando abandonan el período docente, que ya es relativamente extenso.

En concreto, según diversos estudios, de conformidad con el impacto de “Kahoot!” en el aprendizaje del alumnado, es muy interesante conocer que el 78,4 por ciento de las personas encuestadas⁶⁶³ la considera como una herramienta gamificadora que puede influir positivamente no solo en la mayor y más rápida comprensión sino también en la retención de los contenidos tratados. De hecho, el 93,8 por ciento del alumnado considera que estas dinámicas deberían extrapolarse y extenderse a otras asignaturas, debido a los beneficios que conlleva.

No obstante, es importante reconocer que para que se produzcan cambios en cuanto al rendimiento académico del alumnado, deben utilizarse estas herramientas de forma muy continuada y a lo largo del tiempo, ya que los resultados no son instantáneos y tampoco sirve el uso de la gamificación en una o pocas sesiones. Asimismo, también dependerá de la herramienta en concreto llevada a cabo y de cómo se haya realizado o introducido por parte del personal docente, que tienen un papel fundamental.

También depende de las características concretas de la herramienta, de la asignatura y de la forma en la que se llevará a cabo la evaluación del contenido expuesto. En ese sentido, la mayoría de herramientas de gamificación como, en nuestro caso, “Kahoot!”

⁶⁶³ Guevara-Vizcaíno, C. F., Cordero-Cordero, G. R., y Erazo-Álvarez, C. A., “Kahoot!... *op. cit.*, pág. 336.

suele generar preguntas cerradas y no abiertas, donde el alumnado podría redactar textos y explayarse plasmando sus ideas y pensamientos. Si en el juego únicamente se generan preguntas cerradas y en el examen preguntas abiertas⁶⁶⁴, puede provocarse una limitación importante en la evaluación (al no relacionarse una con la otra) y, además, puede llegar a sesgar la forma en la que se mide el rendimiento académico.

Además, debemos hacer hincapié en que el rendimiento académico puede depender de muy diversos factores, y no solo de la efectividad de la herramienta gamificadora o del modo de impartición de las clases. Es decir, también depende de aspectos de la propia persona estudiante (como la propia motivación), el personal docente, la complejidad del contenido del curso, la educación recibida en el hogar y en la propia institución educativa, el autoconcepto que tiene de sí mismo, la capacidad de aprendizaje, entre otros. Por lo tanto, debemos entender que los resultados y los datos obtenidos están influenciados por una gran diversidad de factores que podemos o no controlar como personal docente, pero que tenemos que tener en cuenta.

IV. PROPUESTAS DE MEJORA DE LA HERRAMIENTA “KAHOOT!”

De la observación de los estudios realizados sobre este asunto, así como del análisis de las diversas encuestas realizadas al alumnado sobre el uso de la herramienta “Kahoot!” en el aula, se puede deducir que se considera un método de aprendizaje positivamente valorado tanto por profesionales como por los principales protagonistas y afectados/as. No obstante, a pesar de su éxito generalizado, existen determinadas áreas de mejora que podrían enriquecer aún más la utilidad de esta metodología en el entorno educativo.

A continuación, se presentan una serie de propuestas de mejoras de esta herramienta en concreto por considerar que pueden generar efectos peyorativos en las aulas en general, entre las que encontramos: el aumento del número de respuestas engañosas para fomentar el pensamiento, la incorporación de un mayor número de preguntas, así como del tiempo de respuesta, la eliminación de la opción “todas son correctas”, la introducción de un modo colaborativo para trabajar en equipo, la personalización de avatares, otorgar un tipo de recompensa o incentivo en consonancia con los logros, además de su implementación en un mayor número de asignaturas y ramas de conocimiento.

⁶⁶⁴ Álvarez Cisneros, G. E., *Relación entre las actitudes y la motivación hacia el... op. cit.*, pág. 55.

En concreto, consideramos que sería oportuno incluir un mayor número de preguntas que realmente desafíen al estudiantado a pensar más profundamente y que no se limiten a reproducir los contenidos de la materia. En ese sentido, estas preguntas podrían tener respuestas que parezcan obvias a primera vista, pero que en realidad requieren un análisis más cuidadoso y, por lo tanto, una mayor atención y comprensión. Esto fomentaría el pensamiento crítico y la habilidad del alumnado para evaluar información de manera más completa antes de responder, por lo que también consideramos que podría ser oportuno cambiar la forma en la que “Kahoot!” otorga las puntuaciones (según la respuesta sea correcta/incorrecta y la velocidad con la que se responde), ya que si los/as alumnos/as tratan de responder más rápido para obtener una mayor puntuación, quizás esto provoque un mayor número de errores al contestar las preguntas más difíciles o “engañosas”.

Además, ampliar el banco de preguntas disponibles permitiría al profesorado crear juegos más variados y extensos, de forma que pudiesen compartirlas para incorporar las ideas innovadoras y creativas de un mayor conjunto de personas docentes. Esto ofrecería una mayor diversidad de contenido y les permitiría adaptar los juegos a diferentes temáticas, niveles de habilidad y objetivos de aprendizaje según el aula en el que se lleve a cabo. Asimismo, también se propone la opción de aumentar el tiempo de respuesta para cada pregunta o incluso estudiante, lo que podría equiparar las necesidades con los demás a aquellos/as que necesitan un mayor período de tiempo para procesar la información y poder responder con precisión, permitiendo una participación más equitativa en el juego.

Por otro lado, eliminar la opción “todas son correctas” sería oportuno por diversas razones; en primer lugar, fomentaría una elección más deliberada del alumnado, quienes estarían obligados a reflexionar sobre cada respuesta individualmente y seleccionar la opción que consideren correcta; en segundo lugar, puede evaluar con mayor precisión la comprensión real del contenido; y, por último, y la que consideramos más importante, evita la dependencia de estrategias de respuesta simplificadas, ya que muy a menudo esta opción se utiliza como una forma rápida de obtener puntos en el juego, incluso cuando el alumnado no está seguro de qué respuesta es verdaderamente correcta, por lo que eliminar esta opción evita estas prácticas y fomenta un compromiso más genuino con el contenido de la materia que se pretende abordar.

Puede ser también realmente beneficioso no solo contar con preguntas individuales, sino implementar también modalidades de juego colaborativas, de forma que se realicen en grupos, lo que fomentaría la colaboración y el trabajo en equipo entre el alumnado de

una manera mucho más dinámica. Esto les daría la oportunidad de discutir las respuestas, compartir sus conocimientos sobre el asunto y apoyarse mutuamente en la resolución de problemas, lo que enriquecería la experiencia de aprendizaje y fortalecería las habilidades sociales que son tan importantes en todos los ámbitos.

La personalización de avatares en herramientas como “Kahoot!” permite al alumnado expresar su individualidad y creatividad dentro del entorno de aprendizaje. Al poder elegir y personalizar su propio avatar, se sentirán más involucrados y comprometidos con la plataforma, generándose la capacidad de representarse a sí mismos digitalmente, lo que les brinda una sensación de identidad y pertenencia dentro del juego y, consecuentemente, del grupo en concreto. Asimismo, también puede contribuir a crear un ambiente más inclusivo en el aula, por lo que es importante que se consideren por la plataforma todas las formas de expresión física posibles para no desplazar o aislar a ningún colectivo.

Por otra parte, la incorporación de elementos de gamificación más avanzados en esta herramienta podría incluir una variedad de características diseñadas para hacer que la experiencia de aprendizaje sea aún más atractiva y gratificante para el estudiantado. Entre ellas, podríamos incluir un sistema de recompensas amplio, como insignias virtuales o medallas (no solo para los/as ganadores/as, sino para toda persona que participe) o incluso bonificaciones en forma de acceso a contenido exclusivo dentro de la plataforma; desafíos y misiones adicionales para completar fuera de las sesiones de juego regulares que se desarrollen en el aula; un sistema de niveles y progresión que permita el avance gradual a medida que se completan actividades y se acumulan puntos; eventos especiales y temporadas temáticas que podría agregar variedad y emoción al juego; así como competencias entre grupos, permitiéndoles participar en desafíos grupales.

Por todo ello, ampliar el uso de “Kahoot!” en una variedad más amplia de asignaturas permitiría al profesorado aprovechar esta herramienta en una mayor gama de contextos educativos, incluyendo materias diversas, brindando oportunidades para el aprendizaje interactivo en todas ellas, etc. lo que provocará también que el alumnado no se decante por determinadas asignaturas o áreas de conocimiento por considerarlas más atractivas o entretenidas por el uso de este tipo de herramientas gamificadoras o por razón del personal docente, sino que tengan la oportunidad de elegir a lo que se quieran dedicar según sus gustos y preferencias personales de una forma más objetiva.

VI. CONCLUSIONES: RETOS Y DESAFÍOS DEL “KAHOOT!” COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

La gamificación en las aulas ofrece una herramienta innovadora y efectiva para la motivación del estudiantado, el fomento de su participación activa y la mejora de su proceso de aprendizaje. La integración de elementos lúdicos y mecánicas de juego en actividades educativas crea un entorno dinámico que estimula el interés del alumnado, promueve la colaboración y desarrolla habilidades clave que a veces no se logran con la docencia tradicional (meramente memorística), como puede ser el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Además, las herramientas de gamificación pueden personalizar el aprendizaje, como hace “Kahoot!”, adaptándose a las necesidades tanto individuales como del grupo, además de proporcionar retroalimentación inmediata, lo que facilita enormemente que se lleve a cabo un proceso de aprendizaje más efectivo y significativo, sobre todo cuando existe un sistema de recompensas o incentivos. Por lo tanto, es importante entender que la gamificación no solo transforma la manera en la que se enseña y, como consecuencia, se aprende, sino que también prepara al alumnado para enfrentar desafíos de la realidad de forma creativa y motivada, lo que genera una atención y motivación aún mayor; esto es, que lleguen a considerar que lo que estudian tiene una aplicabilidad práctica en sus vidas.

A partir de diversos estudios que han sido analizados a lo largo del presente trabajo demuestran cómo una herramienta como esta, a pesar de resultar ser un juego, aunque con un claro enfoque educativo, puede llegar a ser divertido y, por lo tanto, atractivo para el alumnado, no solo para edades tempranas, sino que incluso puede ser efectivo en aulas universitarias si el personal docente ajusta el contenido plasmado.

No obstante, también es cierto que existe una parte de los autores que consideran que, al tratarse de un tema novedoso, al principio producirá un aumento exponencial de los efectos positivos, pero que estos se irán reduciendo con el paso del tiempo. En ese sentido, consideramos que debe producirse un cambio en las herramientas utilizadas de manera relativamente continua, donde unas se complementen con otras y el alumnado no entre en una monotonía en la que se veían sumergidos cuando primaba la docencia tradicional, sino que se evidencie que ha habido un verdadero avance en este sentido.

En definitiva, los recursos tecnológicos cada vez son más numerosos en todos los ámbitos, incluyendo el educativo, ofreciendo una inmensidad de posibilidades de carácter pedagógico a aquel personal docente que está dispuesto a innovar, siendo la herramienta en la que se ha basado este estudio, en concreto, “Kahoot!” un claro ejemplo que permite introducir en las aulas una metodología basada en la gamificación para motivar al alumnado y poder influir positivamente en su rendimiento académico. De esta forma, “aprender jugando es posible; y mejorar el proceso de enseñanza mediante el juego también”⁶⁶⁵.

VI. BIBLIOGRAFÍA CITADA

Álvarez Cisneros, G. E., *Relación entre las actitudes y la motivación hacia el Kahoot y el rendimiento académico de estudiantes de pregrado de una universidad privada de Lima*, Tesis para optar el grado académico de Magíster en integración e innovación educativa de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación de la Pontificia Universidad Católica de Perú, Perú, 2019.

Artal Sevil, J. S., Casanova López, S., Serrano Pastor, R. M., y Romero Pascual, E., “Dispositivos móviles y *flipped classroom*. Una experiencia multidisciplinar del profesorado universitario”, *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, núm. 59, 2017.

Bastante Granell, V., y Moreno García, L., “Plataforma digital “Ludoteca Jurídica”: una apuesta por la “gamificación” en Derecho”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 21, 2020.

Borrás Gené, O., *Fundamentos de la gamificación*, Madrid: Gabinete de Tele-Educación de la Universidad Politécnica de Madrid, 2015.

Contreras Espinosa, R. S., y Eguia, J. L., “Gamificación en aulas universitarias”, *Bellaterra: Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona*, 2016.

⁶⁶⁵ Hernández-Ramos, J. P., Martín-Cilleros, M., y Sánchez-Gómez, M., “Valoración del empleo de Kahoot en la docencia universitaria en base a las consideraciones de los estudiantes”, *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, núm. 30, 2020, pág. 27.

Guevara-Vizcaíno, C. F., Cordero-Cordero, G. R., y Erazo-Álvarez, C. A., “Kahoot! Como herramienta de gamificación del aprendizaje: una experiencia con estudiantes de Medicina”, *593 Digital Publisher CEIT*, vol. 7, núm. 4, 2022.

Gilabert Gascón, A., “La evaluación continua en Derecho Mercantil a través de los cuestionarios Kahoot!”, en AA.VV. (Gutiérrez Castillo, V. L., y Bastante Granell, V., Coords.), *Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho*, Dykinson, Madrid, 2022.

Hernández-Ramos, J. P., Martín-Cilleros, M., y Sánchez-Gómez, M., “Valoración del empleo de Kahoot en la docencia universitaria en base a las consideraciones de los estudiantes”, *RISTI-Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação*, núm. 30, 2020.

López Ahumada, J. E., “El impacto de la digitalización del trabajo desde el punto de vista de la privacidad y el ejercicio de los derechos laborales”, *Revista Internacional y Comparada de Relaciones Laborales y Derecho del Empleo*, vol. 11, núm. 1, 2023.

Machaca-Huamantorcco, E., “Aplicación de Kahoot como herramienta educativa para la enseñanza”, *Educación*, vol. 31, núm. 61, 2022.

Morales, A., y Orgilés Amorós, M., “El uso de Kahoot como recurso de evaluación continua en el Grado en Psicología”, *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior. Nuevos contextos, nuevas ideas*, 2019.

Oliva, H. A., “La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario”, *Realidad y reflexión*, núm. 44, 2016.

Posada Prieto, F., “Gamifica tu aula: experiencia de gamificación TIC para el aula”, *V Congreso Internacional de Videojuegos y Educación (CIVE'17)*, 2017.

Quintero Cevallos, M. E., “Kahoot y su aplicación en actividades de evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje”, *Dominio de las Ciencias*, vol. 8, núm. 3, 2022.

Wang, A. I., y Tahir, R., “The effect of using Kahoot! For learning - A literature review”, *Computers and Education*, vol. 149, 2020.