



ACTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL ENTORNO DIGITAL

PEDRO CHAPARRO MATAMOROS

CARLOS GÓMEZ ASENSIO

CARLOS PEDROSA LÓPEZ

(Directores)

ACTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL ENTORNO DIGITAL

PEDRO CHAPARRO MATAMOROS

CARLOS GÓMEZ ASENSIO

CARLOS PEDROSA LÓPEZ

(directores)

BELÉN ANDRÉS SEGOVIA

(coordinadora)

ACTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y METODOLOGÍAS ACTIVAS DEL APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL ENTORNO DIGITAL

PEDRO CHAPARRO MATAMOROS

CARLOS GÓMEZ ASENSIO

CARLOS PEDROSA LÓPEZ

(directores)

BELÉN ANDRÉS SEGOVIA

(coordinadora)

P. Chaparro Matamoros - B. del Campo Álvarez - C. García Arroyo -
A. Marín Salmerón - M. Ortiz Fernández - M.A. Tenas Alós - C.
Gómez Asensio y R. Rivas Urbina - M.E. Cobas Cobiella - P. Cifredo
Ortiz - A.N. Escribá Pérez - M.S. Lorenzo Camacho - V. Sorrentí
Costa - C. Pedrosa López - E. Del Valle Calzada - M. Herrero
Medina - J. León Alapont - V. Moreno Soler - L. Banacloche Giner y
B. Andrés Segovia - M.N. Alonso García - F. Arnau Moya - D.
Carrizo Aguado - A. Castillo Olano, L.C. Mate Satué y M. Gállego
Lanau - F. Ramón Fernández - J.A. Viguri Cordero y J. Clemente
Martínez

(autores)



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

Primera edición: septiembre 2022

Proyectos de innovación docente:

- Juega y Aprende: la ludoteca jurídica 2.0. RENOVA-PID, UVSFPIE_ PID-1641711.
- Aprendizaje colaborativo de primer y segundo grado para la resolución de la problemática del deudor persona natural insolvente. RENOVA-PID, UVSFPIE, _PID-1639612.
- Consolidación académica del blog jurídico on-line en la década digital. RENOVA-PID, UV-SFPIE_PID-1639324.

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.



VNIVERSITAT
ID VALÈNCIA

VNIVERSITAT [©] Facultat de Dret
ID VALÈNCIA

VNIVERSITAT [©] Facultat de Dret
ID VALÈNCIA Departament de Dret Civil

[©] Facultat de Dret
Departament de Dret
Financer i Història del Dret

VNIVERSITAT [©]
ID VALÈNCIA
Departament de Dret Mercantil
"Manuel Broseta Pont"

© Pedro Chaparro Matamoros

© Carlos Gómez Asensio

© Carlos Pedrosa López

I.S.B.N: 978-84-9133-490-3

DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/PUV-OA-490-3>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional



ÍNDICE

PARTE 1 GAMIFICACIÓN

CAPÍTULO 1 LA INNOVACIÓN DOCENTE: GÉNESIS Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Pedro Chaparro Matamoros

| | |
|---|----|
| I. Introducción: el “caldo de cultivo” de la innovación docente. | 21 |
| II. Dificultades observadas en la implementación del modelo “competencial” en las aulas. | 24 |
| III. Innovación... ¿o adaptación docente? | 31 |
| IV. ¿Hasta cuándo seguiremos hablando de “innovación docente”? | 33 |
| V. Bibliografía | 35 |

CAPÍTULO 2 IDEAS Y REFLEXIONES SOBRE EL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL CINE COMO EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

Borja del Campo Álvarez

| | |
|---|----|
| I. Derecho y cine. Una clásica combinación..... | 39 |
| II. Objetivos y metodología. la importancia de la elección de la película. | 41 |
| III. Resultado y conclusiones. La experiencia en la práctica. | 44 |
| IV. Bibliografía..... | 45 |

CAPÍTULO 3
LOS JUEGOS DE ROL COMO ACTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
PARA EL ENTORNO DIGITAL

Cristina García Arroyo

| | |
|---|-----------|
| I. Introducción..... | 47 |
| II. Metodología del proyecto. | 48 |
| III. Juego de rol para Derecho Penal. | 49 |
| IV. Fases del juego de rol. | 51 |
| V. Reglas del juego..... | 52 |
| VI. Ejemplo..... | 52 |
| VII. Bibliografía..... | 54 |

CAPÍTULO 4
LOS CONCURSOS TELEVISIVOS COMO METODOLOGÍA EN EL
APRENDIZAJE EN DERECHO

Andrés Marín Salmerón

| | |
|---|-----------|
| I. El cambio de paradigma en la enseñanza del derecho: La importancia de la gamificación..... | 55 |
| II. Los concursos de la televisión como base de los juegos utilizados en la docencia del derecho. | 56 |
| 1. <i>La puesta en práctica del juego «juridi-roscó»</i> | 57 |
| 1.1. Concepto y desarrollo del juego. | 57 |
| 1.2. Finalización del juego y evaluación de los alumnos..... | 59 |
| 2. <i>La puesta en práctica del juego «Lex-Boom»</i> | 60 |
| 2.1. Concepto y desarrollo del juego. | 60 |
| 2.2. Finalización del juego y evaluación de los alumnos..... | 61 |
| 3. <i>Evaluación positiva por parte de los alumnos.</i> | 62 |
| III. Reflexiones finales. | 62 |
| IV. Bibliografía..... | 63 |

CAPÍTULO 5
INNOVACIÓN DOCENTE EN TITULACIONES JURÍDICAS:
EXPERIENCIAS, HERRAMIENTAS Y PRINCIPALES CLAVES

Manuel Ortiz Fernández

| | |
|--|-----------|
| I. Consideraciones preliminares: del modelo de la “clase magistral” al aprendizaje basado en competencias. | 66 |
| II. Experiencias relacionadas con la utilización de diferentes plataformas de innovación docente..... | 68 |
| 1. <i>La incorporación de herramientas de gamificación como técnicas de aprendizaje.....</i> | 68 |
| 1.1. Las tarjetas mnemotécnicas de Brainscape y sus beneficios. | 69 |
| 1.2. Trivinet y Derecho civil: una forma de aprender jugando..... | 73 |
| 2. <i>Moodle: una herramienta con múltiples aplicaciones y gran potencialidad.....</i> | 73 |
| 2.1. Breve referencia a la aplicación de Moodle para evaluar al estudiantado. | 73 |
| 2.2. Noticias de actualidad, flipped classroom, debate jurídico y Moodle. | 75 |
| III. Bibliografía. | 79 |

CAPÍTULO 6
EXPOSICIONES MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE LA TÉCNICA
PECHAKUCHA

Miguel Ángel Tenas Alós

| | |
|--|-----------|
| I. Introducción..... | 83 |
| II. Metodología docente. | 87 |
| 1. <i>Situación inicial.</i> | 87 |
| 2. <i>Modificaciones introducidas respecto al curso anterior.</i> | 88 |
| 3. <i>TIC utilizadas.....</i> | 89 |
| 4. <i>Carácter innovador de la actividad.</i> | 90 |
| III. Indicadores y resultados obtenidos en la actividad..... | 93 |
| IV. Bibliografía..... | 95 |

PARTE 2
APRENDIZAJE COLABORATIVO

CAPÍTULO 7
LA MENTORÍA EN UN ENTORNO DIGITAL DE APRENDIZAJE
COLABORATIVO

Carlos Gómez Asensio
Roberto Rivas Urbina

| | |
|---|------------|
| I. Contexto de implantación de la mentoría. | 98 |
| II. La mentoría como metodología del aprendizaje activo..... | 101 |
| III. La experiencia de un mentor..... | 103 |
| IV. Bibliografía..... | 106 |

CAPÍTULO 8
APRENDIZAJE COOPERATIVO PRESENCIAL VS APRENDIZAJE
COOPERATIVO *ONLINE*. DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA

M^a. Elena Cobas Cobiella

| | |
|--|------------|
| I. Estado de la cuestión. | 108 |
| II. Aprendizaje cooperativo. | 109 |
| III. Aprendizaje cooperativo presencial vs aprendizaje cooperativo <i>online</i>. . | 114 |
| IV. Reflexión final. | 117 |
| V. Bibliografía. | 118 |

CAPÍTULO 9
TRABAJO COLABORATIVO E INTERDISCIPLINAR EN LAS
ASIGNATURAS DE DERECHO MERCANTIL Y DERECHO CIVIL: UNA
EXPERIENCIA *ON-LINE*

Patricia Cifredo Ortiz

| | |
|------------------------------|------------|
| I. Introducción..... | 120 |
| II. Objetivos..... | 122 |
| III. Metodología..... | 122 |
| IV. Conclusiones..... | 128 |
| V. Bibliografía..... | 129 |

CAPÍTULO 10
LA VIRTUALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA: EL
MODELO ONLINE

Ana Nieves Escribá Pérez

| | |
|--|------------|
| I. Qué es la formación universitaria online..... | 133 |
| II. Ventajas de las enseñanzas online..... | 134 |
| III. El perfil del estudiante superior online..... | 136 |
| IV. El uso de las plataformas educativas en la enseñanza superior online: blackboard..... | 137 |
| V. Bibliografía..... | 140 |

CAPÍTULO 11
PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE UN MÓDULO DE
APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LÍNEA (COIL) EN LAS
ASIGNATURAS “DERECHO MERCANTIL I” (US) Y “DERECHO
COMERCIAL I” (UCT)

María Salomé Lorenzo Camacho

| | |
|-----------------------------|------------|
| I. Introducción..... | 142 |
|-----------------------------|------------|

| | |
|---|------------|
| II. Objetivos..... | 144 |
| III. Metodología..... | 145 |
| 1. <i>Materiales.....</i> | <i>145</i> |
| 2. <i>Diseño y procedimiento.....</i> | <i>145</i> |
| IV. Resultados y conclusiones..... | 150 |
| V. Bibliografía..... | 152 |

CAPÍTULO 12
EL USO DE LAS RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN ORAL DE CASOS
PRÁCTICOS DE CARÁCTER JURÍDICO

Vicent Josep Sorrentí Costa

| | |
|--|------------|
| I. Las rúbricas de evaluación..... | 154 |
| II. El diseño de rúbricas para evaluar la resolución oral de un supuesto práctico de índole jurídica..... | 157 |
| III. Conclusión..... | 159 |
| IV. Bibliografía..... | 160 |

PARTE 3
HERRAMIENTAS TICS

CAPÍTULO 13
CANALES DIGITALES ABIERTOS, TRANSPARENTES Y
HORIZONTALES PARA GENERAR DEBATE ACADÉMICO

Carlos Pedrosa López

| | |
|--|------------|
| I. Utilización de nuevas tecnologías en el marco docente..... | 165 |
| II. Los canales digitales abiertos, transparentes y horizontales como herramienta docente para generar el debate académico..... | 167 |
| III. Metodología y pautas para garantizar un desarrollo óptimo de esta iniciativa docente..... | 170 |
| IV. Impacto de los canales digitales de comunicación en el proceso de enseñanza- | |

| | |
|----------------------------------|-----|
| aprendizaje. | 171 |
| V. Consideraciones finales. | 172 |
| VI. Bibliografía..... | 172 |

CAPÍTULO 14
ANÁLISIS CRÍTICO DE LA ACTUALIDAD DESDE LA ATALAYA DEL
DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

Estrella Del Valle Calzada

| | |
|--|-----|
| I. Introducción..... | 175 |
| II. El recurso al blog jurídico virtual como herramienta docente. experiencias desarrolladas en el seguimiento crítico de la actualidad internacional..... | 176 |
| III. Síntesis de los resultados alcanzados. | 179 |
| IV. Consideraciones finales. | 180 |
| V. Bibliografía. | 181 |

CAPÍTULO 15
EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DEL PODCAST

Miguel Herrero Medina

| | |
|---|-----|
| I. Introducción..... | 183 |
| II. El podcast como herramienta docente. | 184 |
| 1. Teaching podcast. | 186 |
| 2. Learning podcast. | 187 |
| III. El proceso de elaboración del podcast..... | 188 |
| 1. Fase de preproducción..... | 189 |
| 2. Fase de producción..... | 192 |
| 3. Fase de posproducción. | 193 |
| IV. Bibliografía..... | 194 |

CAPÍTULO 16
LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL A TRAVÉS DE LOS BLOG ON
LINE, DE LOS PODCAST Y DE YOUTUBE

José León Alapont

| | |
|---|------------|
| I. Planteamiento. | 197 |
| II. Propuesta metodológica. | 200 |
| 1. <i>Consideraciones previas.</i> | 200 |
| 2. <i>Finalidades.</i> | 201 |
| 3. <i>Aplicación práctica.</i> | 201 |
| 3.1. Blog online y foro virtual..... | 201 |
| 3.2. Podcast y YouTube..... | 203 |
| 4. <i>Evaluación.</i> | 203 |
| III. Consideraciones varias. | 204 |
| IV. A modo de conclusión..... | 207 |
| V. Bibliografía. | 209 |

CAPÍTULO 17
LA EXPOSICIÓN DE UNA NOTICIA EN EL PROCESO DE
APRENDIZAJE EN DERECHO

Víctor Moreno Soler

| | |
|--|------------|
| I. Introducción..... | 211 |
| II. La actividad de la exposición de una noticia. | 212 |
| 1. <i>La actividad de la exposición de la noticia.</i> | 212 |
| 2. <i>El contexto de implementación.</i> | 213 |
| 3. <i>La plantilla de valoración.</i> | 213 |
| 4. <i>Ejemplos de noticias.</i> | 215 |
| 5. <i>Objetivos de la actividad.</i> | 216 |
| III. Resultados obtenidos y propuestas de mejora. | 218 |
| 1. <i>Resultados obtenidos.</i> | 218 |
| 2. <i>Propuestas de mejora.</i> | 219 |
| IV. Consideraciones finales. | 221 |

**PARTE 4
MISCELÁNEA**

**CAPÍTULO 18
PORTUGUÉS EN EL AULA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE EN
DERECHO**

*Leonardo Banacloche Giner
Belén Andrés Segovia*

| | |
|---|------------|
| I. Introducción..... | 226 |
| II. La universidad como corolario a los estudios académicos. | 228 |
| III. El Derecho Comparado y su aprendizaje en el aula. | 229 |
| IV. La asignatura de portugués jurídico..... | 231 |
| V. Propuesta de metodología docente. | 234 |
| 1. <i>Primer semestre: comprensión lectora, auditiva y expresión oral.</i> | <i>236</i> |
| 2. <i>Segundo semestre: profundización en conceptos jurídicos.</i> | <i>239</i> |
| 3. <i>Final del curso académico: método de evaluación de la asignatura. ..</i> | <i>240</i> |
| VI. Conclusiones..... | 240 |
| VII. Bibliografía..... | 242 |

**CAPÍTULO 19
ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ENSEÑAR LA HISTORIA DE LAS
INSTITUCIONES PÚBLICAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE
PRESENTE Y FUTURO**

Nieves Alonso García

| | |
|--|------------|
| I. Introducción..... | 246 |
| II. Metodología y procedimiento de la propuesta. | 247 |
| 1. <i>Descripción metodológica.</i> | <i>247</i> |
| 2. <i>Contexto teórico/práctico.</i> | <i>248</i> |
| 3. <i>Diseño de la propuesta de innovación docente.....</i> | <i>249</i> |
| III. Resultados esperados. | 250 |
| IV. Conclusiones..... | 251 |
| V. Bibliografía. | 252 |

CAPÍTULO 20
INVESTIGACIÓN, ENTORNOS DIGITALES Y DOCENCIA: UN MODELO
DE CONVIVENCIA “OBLIGADA”

Federico Arnau Moya

| | |
|---|------------|
| I. La influencia de las tic en la investigación. | 255 |
| II. La adecuación del título del trabajo..... | 258 |
| III. La búsqueda on line de bibliografía. | 260 |
| IV. El manejo de la jurisprudencia obtenida on line. | 261 |
| V. Precauciones en la cita de los preceptos de las leyes. | 264 |
| VI. La coetaneidad de las fuentes. | 265 |
| VII. Bibliografía. | 267 |

CAPÍTULO 21
IMPLEMENTACIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL
AULA A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS DE
DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

David Carrizo Aguado

| | |
|---|------------|
| I. La Gran trascendencia de la comunicación oral. | 271 |
| 1. <i>Consideraciones previas.</i> | <i>271</i> |
| 2. <i>Reto para el docente universitario.</i> | <i>272</i> |
| II. Ejecución en el aula. | 273 |
| 1. <i>Metodología.</i> | <i>274</i> |
| 2. <i>Materialización.</i> | <i>275</i> |
| III. A título de consideración final..... | 277 |
| IV. Bibliografía..... | 278 |

CAPÍTULO 22
LA CLASE INVERTIDA A TRAVÉS DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES
EN ABIERTO: UNA EXPERIENCIA EN DERECHO MERCANTIL Y
DERECHO CIVIL

Andrea Castillo Olano
Loreto Carmen Mate Satué
María Gállego Lanau

| | |
|--|------------|
| I. Introducción. Concepto de clase invertida y ventajas frente a la lección magistral en el actual modelo educativo universitario. | 282 |
| II. Contexto académico de la experiencia. | 285 |
| III. Explicación de la experiencia: la clase invertida a través de contenidos audiovisuales en abierto. | 286 |
| 1. <i>Síntesis y fases de la experiencia.</i> | <i>286</i> |
| 2. <i>Primera fase: selección de temas y preparación de materiales por parte del profesorado.</i> | <i>286</i> |
| 3. <i>Segunda fase: primera parte de trabajo en casa por parte de los estudiantes.</i> | <i>288</i> |
| 4. <i>Tercera fase: trabajo presencial en clase dentro de las prácticas tipo 6.</i> | <i>288</i> |
| 5. <i>Cuarta fase: segunda parte de trabajo en casa por parte de los estudiantes.</i> | <i>289</i> |
| 6. <i>Quinta fase: subida de los vídeos en abierto a Internet.</i> | <i>289</i> |
| IV. Resultados. | 289 |
| V. Conclusiones. | 290 |
| VI. Bibliografía. | 290 |
| VII. Documentos y sitios web. | 291 |

CAPÍTULO 23
LA ELABORACIÓN DE MÓDULOS DE APRENDIZAJE PARA EL
AUTOAPRENDIZAJE DEL DERECHO

Francisca Ramón Fernández

| | |
|--|------------|
| I. Introducción. | 294 |
| II. Los módulos de aprendizaje dentro de las actividades de docencia en red en la Universitat Politècnica de València. | 295 |
| III. El autoaprendizaje del derecho mediante los módulos de aprendizaje. | 297 |

| | |
|---|------------|
| IV. El módulo sobre el matrimonio en derecho civil ii en el máster universitario en gestión administrativa de la Universitat Politècnica de València. | 298 |
| 1. <i>Explicación de las fases del Módulo de Aprendizaje.</i> | <i>300</i> |
| 2. <i>El Módulo de Aprendizaje como dinamizador del aula: la participación del alumnado.</i> | <i>303</i> |
| 3. <i>El Módulo de Aprendizaje como instrumento de evaluación de la asignatura.</i> | <i>304</i> |
| V. Conclusiones. | 304 |
| VI. Bibliografía. | 305 |

CAPÍTULO 24

LA PARTICIPACIÓN DE PROFESORADO DE OTRAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y PERSONAL DE ADMINISTRACIONES EN LA APERTURA DE CONOCIMIENTOS EN EL DERECHO CONSTITUCIONAL

Jorge A. Viguri Cordero
Jaime Clemente Martínez

| | |
|--|------------|
| I. Introducción. | 309 |
| II. Experiencias de intercambios docentes con otras universidades. | 310 |
| III. Experiencias de intercambio docente con instituciones públicas. | 312 |
| IV. Conclusiones. | 314 |
| V. Bibliografía. | 314 |

PARTE 1

GAMIFICACIÓN

CAPÍTULO 1

LA INNOVACIÓN DOCENTE: GÉNESIS Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN

Pedro Chaparro Matamoros
Prof. Contratado Dr. de Derecho Civil
Universitat de València

RESUMEN: El presente estudio tiene por objeto explicar el origen y surgimiento de la innovación docente, así como el sentido actual del término. Se propone un cambio de nomenclatura que incida no tanto en la necesidad de “innovar”, sino en la necesaria adaptación que todo profesor debe hacer de su docencia a los tiempos que corren y a las particulares necesidades del alumnado, que varían de generación en generación.

PALABRAS CLAVE: brecha Universidad-empresa; innovación docente; modelo competencial; adaptación docente.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN: EL “CALDO DE CULTIVO” DE LA INNOVACIÓN DOCENTE. II. DIFICULTADES OBSERVADAS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO “COMPETENCIAL” EN LAS AULAS. III. INNOVACIÓN... ¿O ADAPTACIÓN DOCENTE? IV. ¿HASTA CUÁNDO SEGUIREMOS HABLANDO DE “INNOVACIÓN DOCENTE”?

I. Introducción: el “caldo de cultivo” de la innovación docente.

Pese a lo ambicioso del título de este trabajo, no es la intención de quien suscribe estas líneas explicar de forma minuciosa las diversas razones que determinaron la implantación de modelos de innovación docente en el aula, sino únicamente abordar las cuestiones que dieron lugar al surgimiento de los mismos de una forma directa y concreta.

En este sentido, y como suele ser lugar común cuando se produce un cambio, el origen del mismo se produce con la constatación de que algo funciona mal o, al menos no funciona como se espera. En concreto, desde finales del siglo pasado, se viene advirtiendo una brecha entre los contenidos

que los alumnos aprenden en la Universidad y las necesidades de las empresas, que en poco o nada tienen que ver con los referidos contenidos, de corte fundamentalmente teórico.

Las razones que explican dicha brecha son diversas, pero se pueden sintetizar en las siguientes:

a) Excesiva importancia de los conocimientos teóricos en detrimento de la aplicación práctica de los mismos.

Hubo un tiempo en el que el acceso al conocimiento era limitado, lo que explicaba la valía de aquellos profesionales “sabios” o que eran capaces de almacenar mucha información y/o conocimiento. Sin embargo, hoy en día la información se ha “democratizado”, siendo lo difícil no encontrarla, sino discriminar qué contenidos nos interesan y cuáles no. Pese a ello, en las universidades se ha seguido formando, principalmente, en contenidos teóricos al alumnado, en perjuicio de la aplicación práctica de los mismos. Es decir, los alumnos son capaces de almacenar y retener información, pero la práctica profesional pone de manifiesto que tienen dificultades para apreciar en qué momento han de aplicar un cierto contenido teórico determinado (lo que se ha venido en denominar *know how*, saber hacer).

Teniendo en cuenta que, como se ha dicho, el acceso a la información es hoy en día muy sencillo disponiendo de Internet, lo verdaderamente útil, que discrimina la valía de unos y otros profesionales, es saber qué hacer con esa información.

b) Escasa (o nula) enseñanza de competencias y/o habilidades interpersonales.

También se ha observado, en la práctica, dificultad por parte de los alumnos para manifestar o transmitir sus pensamientos de forma coherente y ordenada, especialmente en el discurso oral. La mera lección magistral o el dictado de apuntes, desde luego, no ayudan a la formación en competencias orales, que permitan al alumno (especialmente al de Derecho) ser capaz de estructurar un discurso oral que pueda convencer a quien lo oye.

Muy relacionadas con lo anterior, se encuentran aquellas otras competencias que requieren un dominio de la expresión oral para ser eficaces. Por ejemplo, las que tienen que ver con la argumentación o la capacidad de persuasión, cuya eficacia radica en un uso adecuado de la palabra, y que son fundamentales en el mundo de negocios actual, caracterizado por la necesidad de dominar las habilidades comerciales.

c) Dificultad para trabajar en equipo.

Otra competencia muy demandada por las empresas y por la sociedad, y que por su importancia merece una mención especial, es la capacidad para trabajar en equipo. En efecto, en un mundo como el actual, que tiende a la especialización del conocimiento, es necesaria la participación de diversos profesionales para la resolución de problemas complejos, en los que deviene fundamental una adecuada coordinación en aras de ofrecer una solución integral que pueda ser válida. Por ello, habilidades como el liderazgo, la adaptabilidad, la capacidad para asumir diversos roles, la aceptación de opiniones ajenas, el reconocimiento de la propia ignorancia, etc., son básicas hoy en día, pese a la poca atención que a las mismas se presta en las aulas¹.

d) Falta de capacidad para trabajar en entornos internacionales.

Como consecuencia de la globalización y de la homogeneidad de las costumbres, ha surgido un mercado económico mundial, en el que la lengua propia de los negocios es, como es bien sabido, el inglés. Por ello, junto a las competencias relacionales referidas en los apartados anteriores, el dominio de idiomas (en especial, el inglés) deviene fundamental para poder

¹ Incluso, aun cuando se proponen trabajos que exijan una colaboración o participación de diversos alumnos, los mismos se resuelven como una suma de partes (es decir, un “corta-pega” de la tarea que en el reparto se ha asignado cada uno) que, en muchos casos, se ve afectada por los problemas propios de esta forma individual de trabajar: repetición de contenidos, falta de coherencia del trabajo, transiciones bruscas de la parte elaborada por un alumno a la hecha por otro, etc.

trabajar en entornos marcados por la comunicación con personas y/o empresas de muy distintas partes del mundo².

II. Dificultades observadas en la implementación del modelo “competencial” en las aulas.

A muy grandes rasgos, las razones relacionadas en el epígrafe anterior fueron las que propiciaron el advenimiento del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que trajo consigo el consabido modelo “competencial”. Pese a lo loable de la proclamación del cambio de paradigma a un modelo “competencial”³, en el que la adquisición de competencias sea el nuevo eje, lo cierto es que su implantación en las aulas (especialmente, en las de Derecho) está resultando ciertamente compleja y no está teniendo, a nuestro juicio, el impacto que se le suponía. Y no hablamos exclusivamente de una implantación total, sino también de una implantación moderada o aceptable.

² Para potenciar el conocimiento del inglés, no son pocas las universidades que ofrecen titulaciones que se imparten de manera plena (o casi en su totalidad) en inglés. Desde luego, y como pone de manifiesto JIMÉNEZ LÓPEZ, M^a. DE LAS N., “La docencia universitaria en idioma distinto al castellano: el reto de enseñar Derecho Procesal en inglés”, en FONTESTAD PORTALÉS, L., RAMÓN SUÁREZ, P. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, Colex, A Coruña, 2021, pp. 168-169, uno de los principales retos a los que se enfrenta la Universidad es ser capaz de garantizar una docencia de calidad en un idioma extranjero, algo que exige que el docente conozca no sólo el vocabulario de dicha lengua extranjera, sino también los tecnicismos propios de la materia que imparta.

³ Al hilo de esta cuestión, MARTÍNEZ ALARCÓN, M^a. L., “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010, p. 46, entiende que el proceso de convergencia europea es “loable”, “aunque sólo sea porque a su través se han producido algunas reflexiones, hasta ese momento muy minoritarias, sobre la misión de la institución universitaria y sobre el modelo docente de enseñanza y aprendizaje que hemos venido utilizando y que se basa en la transmisión y memorización de una gran cantidad de información acerca de contenidos de normas, instituciones y conceptos jurídicos”.

Los motivos son diversos, si bien se pueden sintetizar básicamente en cinco.

1º) La oposición de una parte del profesorado al cambio de paradigma.

Existe un sector del profesorado universitario que no comulga con el Proceso de Bolonia, especialmente el profesorado de mayor edad. En ello pueden tener influencia, seguramente, dos factores:

a) de un lado, la dificultad para adaptarse a los cambios y, en particular, dejar de hacer “las cosas que siempre se han hecho” en el aula y que han venido funcionando en cuanto a la transmisión del conocimiento; y

b) a lo anterior, se une la escasa participación del profesorado universitario en los nuevos cambios que iban a producirse con el proceso de convergencia europeo y que les afectaban directamente en tanto en cuanto suponían un replanteamiento de una parte importante de su trabajo como es la docencia, lo que ha supuesto un desapego y distanciamiento de los docentes respecto a un proceso en el que están llamados a jugar un papel fundamental, pero en el que su opinión no ha sido solicitada ni, mucho menos, tenida en cuenta⁴.

⁴ De este problema ya advirtió en el año 2002 ORTEGA CASTRO, V., “El nuevo espacio europeo en educación superior”, en SÁENZ DE MIERA, A. (coord.), *La Universidad en la nueva economía. V Encuentro del Consejo de Universidades*, Cuadernos del Consejo de Universidades, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002, pp. 137-138, quien puso de manifiesto, en los albores del proceso de convergencia, que el profesorado era “poco propicio a los cambios” y que, en lugar de una transición drástica hacia la implantación del Proceso de Bolonia, era preferible “un proceso de debate, de discusión, de convencimiento seguido de una marcha, a veces imperceptible, en el corto plazo, hacia los objetivos marcados por Bolonia”. También, a este respecto, MUÑOZ SAN ROQUE, I., “El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, nº 124, 2006, pp. 40-41, sostuvo que “en el diseño de los cimientos de la Universidad del futuro, se ha descuidado al profesorado y esto puede repercutir en una falta de concienciación positiva hacia el cambio de este colectivo [...]”. La autora añade que, precisamente, en esta falta de participación “puede estar el origen de las visiones críticas por parte de profesores universitarios y de algunos gestores educativos [...]”.

De la misma manera, BARANDIARAN GALDÓS, M., BARRENETXEA AYESTA, M., CARDONA RODRÍGUEZ, A., MIJANGOS DEL CAMPO, J. J. y OLASKOAGA LARRAURI, J., “El perfil del profesor universitario para la cooperación y el desarrollo

2º) La dificultad para potenciar las competencias sin menoscabo de la adquisición de los conocimientos previstos en el programa de la asignatura.

Otro motivo que ha influido en la escasa implantación del modelo competencial, no menos importante que el anterior, es la dificultad para potenciar las competencias sin menoscabo de la adquisición de los conocimientos previstos en el programa de la asignatura. En efecto, cabe tener en cuenta, de partida, que el profesorado universitario se ve, en ciertas asignaturas, con la “soga al cuello” ya desde el inicio del cuatrimestre, por cuanto hay una previsión de contenidos en el programa cuya correcta impartición excede, a todas luces, del tiempo de docencia presencial previsto. A ello hay que añadir que, presumiblemente, la docencia presencial se verá menguada por algún festivo o acontecimiento inesperado, como puede ser una huelga de los estudiantes, una suspensión de las clases por las circunstancias climatológicas, etc. Es por ello que, en estas asignaturas, aun impartiendo el contenido básico, existe poco margen para la previsión de actividades que puedan potenciar las competencias de los estudiantes.

3º) El escaso peso atribuido a la docencia en la promoción del profesorado universitario.

De entre las diversas facetas o tareas típicamente asignadas al profesor universitario (docencia, investigación y gestión, a las que recientemente se ha unido la llamada “transferencia del conocimiento”), la docencia ha estado tradicionalmente infravalorada en los procesos de acreditación del

humano y social en el siglo XXI”, en MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. J., MIRETE RUIZ, A. B., ESCARBAJAL FRUTOS, A. y GIMÉNEZ GUALDO, A. M^a. (coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2011, p. 23, explican que “Si estamos convencidos de la urgente necesidad de profundos cambios en la mayoría de universidades existentes, el principal obstáculo es la actitud y la preparación de una buena parte del personal universitario -directivos, docentes, investigadores, administradores y técnicos-”.

profesorado universitario, en detrimento, principalmente, de la investigación⁵.

Hay que ser conscientes de las consecuencias de seguir manteniendo un modelo de promoción del profesorado universitario que únicamente vele por la calidad de la investigación. La consecuencia más inmediata, como puede fácilmente intuirse, es una desigual dedicación a las cuatro facetas aludidas, de manera que el profesor universitario dedica la mayor parte de su jornada laboral fuera del aula a la investigación⁶.

Y, aun admitiendo que sin una buena investigación no existe una buena docencia, en la medida en que se trata de vasos comunicantes, valorar la docencia de forma residual choca, necesariamente, con el modelo “competencial”. No se puede diseñar un modelo basado en la adquisición de competencias, que implica una mayor dedicación docente del profesor (preparación de las clases y materiales de la asignatura, diseño de actividades destinadas a la adquisición de las competencias por los estudiantes, corrección de un mayor número de ejercicios, etc.), al tiempo que el peso de la docencia ocupa un papel secundario en los procesos de promoción del profesorado universitario, valorándose, básicamente, la cantidad (número de

⁵ Ya lo advirtió en su momento ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad (adaptación con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de Raúl J. A. Palma)*, Buenos Aires, 2001 (disponible en <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>), p. 18, al afirmar que “uno de los males traídos por la confusión de ciencia y Universidad ha sido entregar las cátedras, según la manía del tiempo, a los investigadores, los cuales son casi siempre pésimos profesores, que sienten la enseñanza como un robo de horas hecho a su labor de laboratorio o de archivo”.

⁶ MAYOR RUIZ, C. y SÁNCHEZ MORENO, M., *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*, Universidad de Sevilla, Editorial Kronos, 2000, p. 12, advierten que “la actividad central y más premiada es la investigación, lo que provoca que el énfasis recaiga sobre esta actividad en detrimento de las otras dos [docencia y gestión], esencialmente de la docencia”.

Por su parte, el informe de la COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD, *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2006, p. 58 (disponible para su descarga en formato PDF en https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=12114_19; fecha de consulta: 5 de agosto de 2021), puso de manifiesto que “El sistema de evaluación de la actividad profesional global del profesorado [...] tiene como consecuencia no deseada una desmotivación hacia la actividad docente que constituye la primera misión de una institución educativa”.

horas) de la docencia impartida, y no tanto su calidad o cómo ha influido esa docencia en los alumnos⁷.

En cualquier caso, este ítem se está tratando de paliar recientemente por la ANECA, con iniciativas como la vinculación de la obtención del quinquenio docente a la superación del nivel básico del programa DOCENTIA, o la anunciada implementación de un sexenio docente, que valorará, precisamente, la especial dedicación a la docencia de aquellos profesores más comprometidos con esta faceta de su profesión⁸.

⁷ DE VERDA Y BEAMONTE, J. R., “Prólogo”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.), *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2014, p. 13, se refiere a la necesidad de valorar por igual ambas facetas (la docente y la investigadora), pues, de lo contrario, se correría el riesgo de que los frutos de las investigaciones de prestigiosos profesores no lleguen, “de manera clara, directa y comprensible, a los estudiantes”.

⁸ Ya en el año 2006, la COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD, *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, cit., concluyó que “si sólo se atiende a la formación y no se buscan motivaciones e incentivos, no se podrá operar el cambio de actitud del profesorado -piedra angular del cambio- que le lleve a mejorar su formación y su práctica pedagógica” (p. 8), tras haber enumerado en su informe, como algunos de los obstáculos a la renovación de las metodologías docentes, “la falta de incentivos al reconocimiento de la labor docente” y “la escasa valoración de la docencia para la promoción” (p. 44).

Por su parte, MARTÍNEZ ALARCÓN, M^a. L., “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, ob. cit., p. 53, explica a este respecto que el profesorado universitario “ve impotente cómo los niveles de exigencia [en el desarrollo de la labor docente] se elevan sin contraprestaciones que motiven su trabajo en este sentido”. La autora matiza que con el uso del término “contraprestación” no se está refiriendo a un aumento de las retribuciones salariales que percibe el profesorado universitario por el desempeño de su trabajo, “sino, sobre todo, y especialmente por lo que a las nuevas generaciones se refiere, a su falta de estabilidad laboral y, en definitiva, a su situación de precariedad laboral”.

También, sobre el desinterés del profesorado en la preparación de las clases por la primacía de la labor investigadora frente a la docente, v. en la misma línea GÓMEZ FERNÁNDEZ, I., “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: una experiencia desde el Derecho Constitucional”, en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010, p. 128.

4º) *Falta de concienciación del alumnado de su importancia individual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.*

La adaptación al nuevo modelo “competencial” no es una cuestión exclusivamente del profesorado. También lo es del estudiantado. Y el alumnado que llega a nuestras aulas es un alumnado que, por lo general, ha estado acostumbrado a una participación escasa en su proceso de enseñanza-aprendizaje en etapas preuniversitarias, por lo que no ha sido capaz de desarrollar el pensamiento crítico que la formación universitaria requiere⁹.

Así las cosas, no se puede hacer recaer el éxito (o fracaso) del modelo “competencial” únicamente en el profesorado universitario, sino que también hay que tener en cuenta si el diseño del resto de enseñanzas invita a que el estudiante tenga la iniciativa y el compromiso con su propio aprendizaje que propugna el Proceso de Bolonia¹⁰. No se puede esperar un cambio radical de quien llega a la Universidad habiendo hecho siempre lo mismo: es decir, habiendo sido mero receptor pasivo de la información transmitida por el profesor. A este respecto, consideramos que se ha de potenciar el espíritu crítico y la autonomía en el aprendizaje de los alumnos en las etapas preuniversitarias, en especial, a partir de Secundaria, con el objetivo de lograr que el alumno que llegue a la Universidad sea más permeable al modelo “competencial”. Al menos, debería promoverse en las aulas de Secundaria y Bachillerato el desarrollo de las competencias transversales (o genéricas).

De lo contrario, el proceso de convergencia seguirá siendo una utopía, un ideal poco realista de educación. Como consecuencia de esta falta de concienciación del alumnado de su importancia individual en el proceso de

⁹ Para RUBIO NÚÑEZ, R., “La enseñanza virtual de un Derecho global”, en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010, p. 39, el alumno que llega a las aulas universitarias tiene “dificultades para el razonamiento, fruto de una formación cada día más audiovisual habitualmente pasiva, que convierte a la persona en mero sujeto receptor, liberándole de cualquier tipo de esfuerzo por procesar la información recibida y aprehenderla”.

¹⁰ Para MARTÍNEZ ALARCÓN, M^a. L., “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, ob. cit., p. 49, el nuevo enfoque metodológico “los obliga a sustituir su actitud básicamente pasiva durante su proceso de aprendizaje por una actitud básicamente activa”.

enseñanza-aprendizaje, el docente universitario se encuentra con una falta de trabajo autónomo en casa que condiciona el desarrollo del curso, pues debe dedicar tiempo en el aula a explicar de forma detallada unos contenidos que el alumno debiera, al menos, haber leído o traer preparados de casa, lo que limita o condiciona la puesta en marcha de un modelo “competencial” que principalmente adquiere sentido en el marco del aula, mediante la interacción del alumno con el resto de estudiantes y con el docente.

5º) La excesiva carga de trabajo del estudiante.

En un escenario ideal, en el que se cumplieran las previsiones del modelo “competencial”, el estudiante debería prepararse las clases, subrayándose las cuestiones complejas cuyo entendimiento le hubiera resultado de mayor dificultad. Posteriormente, debería asistir a la clase, en la que escucharía de forma activa las explicaciones del docente, plantearía las dudas halladas en la lectura/estudio de la lección y, asimismo, desarrollaría las competencias previstas mediante las actividades propuestas por el profesor en el aula. Después de clase, ya en su casa, el estudiante debería repasar la lección, realizar las actividades y/o ejercicios que, en su caso, hubiera dispuesto el profesor, y, por último, debería preparar la lección de la clase/semana siguiente.

Esta carga de trabajo, respecto de una asignatura, parece ya de por sí respetable. Supongamos ahora que esa carga se proyecta respecto de 5-6 asignaturas por cuatrimestre, y que, además, coexiste con el resto de actividades del estudiante, ya sean propiamente formativas (cursos de idiomas) o de otra índole, como pueden ser las laborales (derivadas de, por ejemplo, un trabajo a tiempo parcial), deportivas (práctica de un determinado deporte o ir al gimnasio), benéficas (realización de voluntariado en una ONG) y de ocio.

No parece aventurado, a la vista de lo anterior, concluir que el nuevo modelo plantea un escenario poco realista. Con la carga de trabajo descrita y el resto de actividades a las que el alumno dedica su tiempo, el trabajo autónomo del estudiante en escasas ocasiones se produce de forma espontánea, sino que, en la práctica, obedece a la preparación de actividades evaluables.

Y es que el estudiante todavía está acostumbrado a un modelo de recompensa (el aprobado o, en los alumnos más exigentes, la buena nota) y castigo (el suspenso), orientado hacia el fin (la superación de la asignatura) y no en el propio proceso de aprendizaje y de adquisición de competencias. Mientras no cambie esta concepción, difícilmente podrá pedirse al alumno que invierta tiempo en todo aquello que no pueda “tangibilizar” de alguna manera, pese a lo deseable que resultaría, pues no hay que olvidar que el alumnado universitario, toda vez encontrarse aún en una etapa formativa, lo está en aquella inmediatamente anterior a su incorporación al mercado laboral, por lo que debe ir incorporando hábitos de trabajo a su rutina para evitar que el salto Universidad-empresa sea drástico.

III. Innovación... ¿o adaptación docente?

Una vez se han puesto de manifiesto las dificultades observadas en la implementación del modelo “competencial” en las aulas, es momento de abordar las posibles soluciones a las mismas, que pasan, necesariamente, por el diseño de una metodología docente que fomente una mayor participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, la primera consideración que debe hacerse es de tipo normativo: no existen referencias en las Declaraciones que dieron origen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) acerca de las metodologías docentes apropiadas para llevar a cabo los fines propuestos. Es decir, únicamente se previó la necesidad de una convergencia en los sistemas educativos europeos que derivara, en lo que aquí interesa, en un nuevo modelo “competencial”, si bien no se especificaron detalles sobre el *modus operandi* a seguir en las aulas para potenciar un aprendizaje basado en competencias.

Mayores referencias a la innovación metodológica en la Universidad existen, en cambio, en ciertos documentos de ámbito nacional elaborados con el encargo de abordar el estado de la cuestión y los retos que plantea el modelo “competencial”, siendo muy ilustrativo a estos efectos el estudio titulado “Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad”, de cuyas conclusiones, anticipadas en el “Resumen ejecutivo” del mismo, se desprende que “La lección magistral sigue siendo la práctica

pedagógica dominante en los centros universitarios españoles, aunque cada vez se acompaña más de la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos. Se considera conveniente reforzar las enseñanzas de tipo práctico, ya sea en la modalidad de prácticas vinculadas a asignaturas, ya en la modalidad de prácticas preprofesionales externas o estancias en centros de trabajo. La tutoría profesor-estudiante orientada a complementar las clases y el propio trabajo de los alumnos, se considera otra práctica que es preciso potenciar. También las tecnologías informáticas están destinadas a seguir jugando un papel fundamental en la renovación metodológica”¹¹.

Valga decir, de entrada, que no existe una metodología docente universal que sirva a todos los profesores por igual, sino que cada uno debe optar por aquella en la que se sienta más cómodo, teniendo en cuenta que no es necesaria la adopción de un modelo disruptivo, que suponga un cambio radical respecto a lo que se venía haciendo en el aula; sino que, en la mayoría de los supuestos, puede ser suficiente con diseñar actividades que permitan una toma de conciencia del alumnado del papel activo que debe desempeñar en el denominado modelo “competencial”.

En este contexto del cambio docente necesario para la implementación del modelo “competencial”, se ha dado en denominar “innovación docente” a la búsqueda de la metodología docente más apropiada para la efectiva transmisión de los conocimientos, el fomento de un espíritu crítico del alumno y la asunción de las competencias previstas. La innovación docente representa el esfuerzo del profesorado universitario por implementar de forma efectiva el modelo “competencial”, diseñando, frente a las tradicionales metodologías docentes empleadas en la Universidad (lección magistral, mero dictado y transcripción de apuntes, etc.), nuevas fórmulas de transmisión de conocimientos que impliquen una mayor participación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje con el objetivo de que pueda asimilar los conceptos y desarrollar las competencias propias de la disciplina de que se trate.

Pese a lo encomiable de su razón de ser y objetivos, generalmente se han asociado connotaciones peyorativas al término “innovación docente”,

¹¹ COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD, *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, ob. cit., p. 7.

valorándose con cierto desprecio y escepticismo aquellas iniciativas que han propugnado un cambio del modelo docente tradicional. Lo cierto es que, en ocasiones, la “innovación docente” se ha planteado y llevado a cabo en unos términos excesivamente ambiciosos, alejados de las convenciones existentes en cuanto a la docencia (especialmente en el área de Derecho), lo que justifica en parte este inicial rechazo a la misma por parte del profesorado más inmovilista.

Asimismo, también es posible que la terminología empleada (innovación docente) no ayude a la hora de normalizar la búsqueda de metodologías docentes alternativas a las tradicionales. En realidad, según la R.A.E., innovar consiste en “Mudar o alterar algo, introduciendo novedades”. Pese a ello, el poso que queda después de oír el concepto no es tanto el de “alterar algo”, como el de “cambio radical” de la docencia que se venía impartiendo. Sin embargo, lo cierto es que la innovación docente se refiere, precisamente, a la introducción de novedades en la docencia para adaptarla al nuevo modelo “competencial”. De ahí que quizás fuera preferible el empleo de la expresión “adaptación docente”, término que no sugiere el cambio disruptivo al que sí parece aludir, pese a la etimología de la palabra, el término “innovación”.

Sea como fuere, cabe recordar que la innovación (o adaptación) docente no es un capricho, sino una necesidad del sistema educativo, por lo que todas las iniciativas que traten de aproximar a la realidad el proceso de convergencia europea deben ser bienvenidas, con independencia de su mayor o menor capacidad y efectividad para lograr los fines que aquél se propuso.

IV. ¿Hasta cuándo seguiremos hablando de “innovación docente”?

Como se ha sostenido en el epígrafe anterior, bien entendida, la “innovación docente” debe considerarse como el proceso de adaptación de las metodologías docentes al modelo “competencial”, con la finalidad de que exista una inversión del protagonismo en el aula y los alumnos adquieran un papel más relevante y activo en su propio proceso de aprendizaje. Ahora bien, no cabe perder de vista que desde los inicios del proceso de convergencia europea han transcurrido ya más de 20 años, por lo que seguir

hablando de innovación docente a estas alturas carece de sentido, especialmente si tenemos en cuenta que la mayoría de los docentes jóvenes o de mediana edad ya han incorporado por sistema en sus clases metodologías de innovación docente, bien por convicción propia, bien por exigencias de la ANECA. Por tanto, si año tras año hacen más o menos lo mismo, parece contradictorio hablar de “innovación docente”¹².

Por ello, consideramos que no es sostenible continuar hablando de “innovación docente” (en su sentido primigenio) en el momento actual, en el que, en mayor o menor medida, todos hemos incorporado matices a la lección magistral participativa que buscan, precisamente, una mayor participación del alumnado en las sesiones. No obstante, la docencia no es un compartimento estanco, sino que evoluciona con el paso de los años, pudiendo añadir el docente a sus clases, de forma sistemática, nuevas técnicas que le hayan dado resultado tras introducirlas de manera experimental en sus sesiones.

Es, quizás, este el sentido actual de la “innovación docente”, de contenido mucho más matizado que en su origen, y consistente, en consecuencia, en explorar de manera continua las diferentes posibilidades de perfeccionar la docencia, adaptarse a las necesidades del alumnado y hacer más efectiva la

¹² Y menos aún se puede hablar de “innovación docente” para referirse a la implementación de recursos propios de las TIC, las cuales vienen desempeñando un papel de soporte a la docencia (y, en su caso, de vehículo de la misma, como sucedió durante la pandemia por COVID-19) durante un largo periodo de tiempo. A este respecto, PEDROSA LÓPEZ, J. C., “Las actividades *online* adaptadas a la enseñanza universitaria en la era digital”, en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, n° 98, Barcelona, 2021, pp. 93-94, reflexiona sobre la llegada de la era digital y sobre el valor añadido que aporta el uso de las tecnologías en la docencia.

En cualquier caso, y pese a la elevada tasa de penetración de Internet en los hogares españoles, no cabe perder de vista que el uso de recursos propios de las TIC puede redundar, todavía hoy, en una diferente recepción de la enseñanza como consecuencia de la denominada “brecha digital”, algo que es más apreciable en las sociedades menos avanzadas. V. a este respecto ARNAU MOYA, F., “La brecha digital en la innovación docente”, en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, n° 98, Barcelona, 2021, pp. 46-55; y CASTELLANOS CLARAMUNT, J., “Derecho y TIC: la enseñanza jurídica adaptada a las sociedades del siglo XXI”, en FONTESTAD PORTALÉS, L., RAMÓN SUÁREZ, P. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, Colex, A Coruña, 2021, pp. 34-35.

implantación del modelo competencial en el aula¹³, sobre la base de que la docencia impartida ya contempla ciertas actividades destinadas a la adquisición y/o mejora de competencias por parte del estudiantado. Ello resultaría coherente con el art. 6.1.III (“La función docente”) del Anteproyecto de Ley Orgánica del Sistema Universitario, que establece que “La innovación en las formas de enseñar y aprender debe ser un principio en el desarrollo de las actividades docentes y formativas universitarias”.

V. Bibliografía

ANDRÉS SEGOVIA, B., “La creatividad en la educación ante la crisis sanitaria”, en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2021.

ARNAU MOYA, F., “La brecha digital en la innovación docente”, en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución*

¹³ Parece referirse a este entendimiento de la innovación docente PERIAGO MORANT, J. J., “La gamificación en la enseñanza”, en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, nº 98, Barcelona, 2021, p. 108, quien sostiene que “cuando un profesor pretende innovar en su asignatura, su deseo es el de introducir ciertos elementos que permitan al conjunto de sus alumnos mejorar sus competencias y obtener de ellos unos mejores resultados en el aprendizaje de la materia impartida [...]”.

También sobre esta cuestión se pronuncia LÓPEZ DE ZUBIRÍA DÍAZ, S., “La necesidad de una continua (de)construcción como docentes”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, nº 1, 2021, p. 57, al poner en valor “la voluntad del docente de readaptarse continuamente a un tiempo que, siempre cambiante, contextualiza su labor como profesional de la educación”.

En fin, de la misma manera, ANDRÉS SEGOVIA, B., “La creatividad en la educación ante la crisis sanitaria”, en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2021, p. 78, se refiere a esa adaptabilidad de la que debe hacer gala cualquier docente universitario que se precie, que le permita buscar soluciones, “a un ritmo vertiginoso, [a] las necesidades que plantean las aulas”.

tecnológica e innovación docente, Horsori, Cuadernos de Educación, nº 98, Barcelona, 2021.

BARANDIARAN GALDÓS, M., BARRENETXEA AYESTA, M., CARDONA RODRÍGUEZ, A., MIJANGOS DEL CAMPO, J. J. y OLASKOAGA LARRAURI, J., “El perfil del profesor universitario para la cooperación y el desarrollo humano y social en el siglo XXI”, en MAQUILÓN SÁNCHEZ, J. J., MIRETE RUIZ, A. B., ESCARBAJAL FRUTOS, A. y GIMÉNEZ GUALDO, A. M^a. (coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible*, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, 2011.

CASTELLANOS CLARAMUNT, J., “Derecho y TIC: la enseñanza jurídica adaptada a las sociedades del siglo XXI”, en FONTESTAD PORTALÉS, L., RAMÓN SUÁREZ, P. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, Colex, A Coruña, 2021.

COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD: *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*, Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2006.

DE VERDA Y BEAMONTE, J. R., “Prólogo”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.), *Mapas Conceptuales & Aprendizaje Cooperativo. Aprender haciendo*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), 2014.

GÓMEZ FERNÁNDEZ, I., “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: una experiencia desde el Derecho Constitucional”, en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010.

JIMÉNEZ LÓPEZ, M^a. DE LAS N., “La docencia universitaria en idioma distinto al castellano: el reto de enseñar Derecho Procesal en inglés”, en FONTESTAD PORTALÉS, L., RAMÓN SUÁREZ, P. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, Colex, A Coruña, 2021.

LÓPEZ DE ZUBIRÍA DÍAZ, S., “La necesidad de una continua (de)construcción como docentes”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del. Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, nº 1, 2021.

MARTÍNEZ ALARCÓN, M^a. L., “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València), Valencia, 2010.

MAYOR RUIZ, C. y SÁNCHEZ MORENO, M., *El reto de la formación de los docentes universitarios. Una experiencia con profesores noveles*, Universidad de Sevilla, Editorial Kronos, 2000.

MUÑOZ SAN ROQUE, I., “El perfil del profesor en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)”, *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 64, nº 124, 2006.

ORTEGA CASTRO, V., “El nuevo espacio europeo en educación superior”, en SÁENZ DE MIERA, A. (coord.), *La Universidad en la nueva economía. V Encuentro del Consejo de Universidades*, Cuadernos del Consejo de Universidades, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2002.

ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad (adaptación con indicaciones y notas para los cursos y conferencias de Raúl J. A. Palma)*, Buenos Aires, 2001 (disponible en <http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf>).

PEDROSA LÓPEZ, J. C., “Las actividades *online* adaptadas a la enseñanza universitaria en la era digital”, en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, nº 98, Barcelona, 2021.

PERIAGO MORANT, J. J., “La gamificación en la enseñanza”, en CHIARA MARULLO, M. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, Cuadernos de Educación, nº 98, Barcelona, 2021.

RUBIO NÚÑEZ, R., “La enseñanza virtual de un Derecho global”, en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. Á. (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional: reflexiones, métodos y experiencias de*

los docentes, PUV (Servei de Publicacions de la Universitat de València),
Valencia, 2010.

CAPÍTULO 2

IDEAS Y REFLEXIONES SOBRE EL DERECHO CIVIL A TRAVÉS DEL CINE COMO EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE¹⁴

Borja del Campo Álvarez

Profesor Sustituto de Derecho Civil

Universidad de Oviedo

RESUMEN: La innovación docente constituye un importante factor en la enseñanza universitaria. Cada vez es más frecuente la búsqueda de nuevas metodologías para mejorar la calidad de la formación. Las carreras jurídicas no son, ni mucho menos, una excepción en el nuevo contexto.

A lo largo de estas líneas se realiza un análisis acerca de la conexión entre Derecho Civil y el cine. Se plasman una serie de ideas y reflexiones sobre esta experiencia de innovación docente, en la que se utilizan películas de temática jurídica como herramienta para las prácticas de aula.

PALABRAS CLAVE: innovación docente; cine; Derecho; Derecho Civil.

SUMARIO: I. DERECHO Y CINE. UNA CLÁSICA COMBINACIÓN. II. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA. LA IMPORTANCIA DE LA ELECCIÓN DE LA PELÍCULA. III. RESULTADOS Y CONCLUSIONES. LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA.

I. Derecho y cine. Una clásica combinación.

La enseñanza del Derecho presenta múltiples singularidades. En primer lugar, los alumnos de los primeros cursos de grado jamás han entrado en

¹⁴ Este trabajo de investigación es el resultado de un proyecto de prácticas de innovación docente para el curso 2021-22, bajo la dirección del Prof. Durán Rivacoba y el Prof. Del Campo Álvarez, que ha contado con la colaboración de varios investigadores y profesores del área de Derecho Civil de la Universidad de Oviedo. Actualmente se encuentra en proceso de certificación.

contacto con ninguna asignatura, durante su formación elemental, en la que se trate algún concepto jurídico o en la que puedan estudiar los aspectos más básicos de nuestro ordenamiento. Consecuentemente, el punto de partida es, salvo excepciones muy contadas, bastante primario.

Por otra parte, el Derecho presenta un lenguaje muy específico y técnico. Ello hace que algunas ideas que el docente desea transmitir requieran de explicaciones más prolijas y, en muchas ocasiones, al alumno medio le resulta dificultoso entenderlas o ver su importancia en la práctica. Resulta difícil, con el actual sistema de estudios universitarios, desarrollar clases prácticas que verdaderamente respondan al espíritu con el que fueron configuradas.

Además, los temarios de las asignaturas jurídicas son amplios, lo que supone que las clases adolezcan de cierta velocidad sobre temas que deberían requerir más sosiego y tranquilidad en su desarrollo. Este cúmulo de factores desemboca, a la postera, en que algunas materias jurídicas resultan especialmente tediosas o confusas para los alumnos.

Ante este contexto, los docentes debemos plantearnos cómo hacer que las clases de Derecho sean más amenas para nuestros estudiantes y que puedan observar cómo el Derecho Civil tiene una gran virtualidad práctica, presente en muchísimos aspectos de nuestra vida cotidiana¹⁵. Es, en esta coyuntura, cuando surge la práctica de innovación docente *El Derecho Civil a través del cine*, mediante la cual se busca incentivar el aprendizaje de nuevas habilidades, destrezas y competencias gracias a la realización de un coloquio sobre cine durante las prácticas de aula (PA) impuestas por el plan de estudios conocido como plan Bolonia.

Esta actividad busca, en primer lugar, enriquecer la cultura cinematográfica del alumnado, así como favorecer su capacidad de análisis e incrementar su destreza para la relación de conceptos. Se persigue, en último término, cambiar el sistema tradicional de enseñanza por uno más dinámico y ameno. Son cuestiones que, a priori, pueden resultar sencillas pero que, inexorablemente, constituyen un reto constante para el docente universitario.

¹⁵ Cfr. MONTES RODRÍGUEZ, M^a. P., “La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica”, *Actualidad jurídica iberoamericana*, n^o 4, 2, 2016, pp. 176-188.

Estas prácticas, puestas en marcha durante el curso 2021-2022 en las materias impartidas por el área de Derecho Civil de la Universidad de Oviedo, consisten en que el alumno visiona en su tiempo de trabajo autónomo la película recomendada por el docente, que se encuentra vinculada a alguna parte del temario de la asignatura visto en las clases expositivas. Posteriormente, en la práctica de aula y de forma oral, se genera un coloquio acerca de los conceptos jurídicos que pueden observarse en la película.

Esta experiencia de innovación docente, que lleva por título *El Derecho Civil a través del cine*, se fundamenta en conectar películas de cierto nivel técnico y reconocimiento cinematográfico con materias propias del Derecho Civil. Se trata de aunar, por tanto, cine y Derecho, dos disciplinas en principio alejadas¹⁶. Bien es cierto que existe toda una escuela de profesores e investigadores, algunos de ellos muy vinculados a la Universidad de Oviedo, que utilizaron esta herramienta de forma absolutamente pionera¹⁷.

II. Objetivos y metodología. la importancia de la elección de la película.

El Derecho Civil a través del cine, es decir, el uso de películas para la enseñanza jurídica contempla la consecución de tres objetivos fundamentales: la innovación en el ámbito de la metodología docente, la innovación en materia de igualdad, diversidad y emprendimiento y, finalmente, la innovación para el establecimiento de redes interdisciplinarias. Todos ellos aglutinan, de alguna forma, una serie de fines que deben marcar la actuación del docente en la aplicación de un proyecto de esta naturaleza.

Así, el primer gran objetivo, el de innovar en el ámbito de la metodología

¹⁶ Cfr. PÉREZ TRIVIÑO, J. L., “El cine y el derecho”, *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, nº 3, 2004.

¹⁷ Concretamente, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo destaca la figura del Prof. Rivaya García, Catedrático de Filosofía del Derecho, quien puso en marcha hace ya varios años una asignatura de libre configuración en la antigua licenciatura de Derecho bajo el título *Derecho y Cine*, que dio lugar a varias e interesantes investigaciones al respecto. Cfr. RIVAYA GARCÍA, B. “Derecho y Cine”, en RIVAYA GARCÍA, B. y ZAPATERO, L. (coord.), *Los saberes y el cine*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2010, pp. 81-118.

docente, implica combinar el sistema tradicional de enseñanza con nuevas formas de metodología docente, introducir el cine como herramienta al servicio de la innovación docente y nutrir la cultura cinematográfica del alumnado. De otro, se persigue favorecer la capacidad de análisis, la comunicación oral y la relación de conceptos conectando cine y Derecho, mejorar las destrezas para el debate y para hablar en público y, en último término, incidir en la vertiente práctica del Derecho mediante el visionado de películas de temática jurídica sobre cuestiones actuales.

Por su parte, el segundo objetivo, el de innovar en materia de igualdad, diversidad y emprendimiento, lleva implícita la adaptación de la propia práctica para los supuestos de alumnos con necesidades especiales. Asimismo, debe plantearse como reto la mejora de la capacidad de iniciativa y el espíritu emprendedor y, a la postre y en su conjunto, el desarrollo de las habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

En lo que respecta, finalmente, al tercer objetivo planteado para esta experiencia de innovación docente, el de innovar para el establecimiento de redes interdisciplinares cabe reseñar que hay que buscar el refuerzo de las destrezas y competencias del alumnado. La idea es que los alumnos, gracias a este tipo de prácticas de innovación docente, sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y trabajar en ámbitos multidisciplinares y en un contexto internacional.

La metodología es, quizás, uno de los elementos clave y altamente determinante para el éxito de una práctica de innovación docente. En este sentido, la práctica aquí expuesta se basa en un plan de trabajo consistente en cuatro fases o ítems. Como es natural, cada docente es totalmente autónomo para adaptar, conforme a su criterio o a las necesidades del grupo, el proyecto. Siempre y cuando, lógicamente, cuando se desvirtúe su naturaleza ni se adulteren los objetivos más fundamentales.

El primer paso del plan metodológico gravita en hacer un *brainstorming* o lluvia de ideas. Tras la aceptación de los docentes implicados debe producirse un intercambio de opiniones acerca de qué películas pueden ser las más aconsejables e interesantes, en qué asignaturas podrían desarrollarse las prácticas y cuál sería la dinámica de la iniciativa. Los responsables, a efectos de facilitar la tarea, pueden facilitar un listado y cada miembro del grupo puede elegir libremente su película y la asignatura en la que van a

aplicar el proyecto.

Toda vez se cumple satisfactoriamente la primera fase metodológica, procede llevar a cabo la materialización de cada propuesta. Todos los docentes participantes deben establecer como criterio que la película se visiona por el alumno en su tiempo de trabajo autónomo, a efectos de no ralentizar el desarrollo de las clases expositivas (CE) y para favorecer su autonomía y su capacidad de análisis individual. Cada miembro del grupo se encuentra en la obligación de comunicar a los responsables las películas y asignaturas en las que desarrolló la práctica de innovación.

Cada uno de los docentes tiene que realizar la práctica de innovación en sus grupos de docencia. Al finalizar cada práctica, los docentes vuelven reunirse entre ellos también con los responsables del proyecto para analizar el resultado de la actividad, los aspectos positivos y aquellos puntos susceptibles de mejora para futuras iniciativas de esta naturaleza.

A modo de ejemplo y con la mera finalidad de enriquecer esta contribución, pueden indicarse las asignaturas y las películas analizadas en cada una de ellas¹⁸. Así, en Derecho Civil IV, en la parte relativa a Derecho de Familia¹⁹, la película elegida fue *Historia de un matrimonio* (Baumbach, N. Reino Unido-Estados Unidos, 2019). Por su parte, en la asignatura Derecho Civil III, Derechos Reales, se visionó *Acción civil* (Zaillian, S. Estados Unidos, 1999).

En Fundamentos de Derecho Público y Privado, Derecho Civil Patrimonial e Introducción al Derecho Patrimonial Civil y Mercantil, asignaturas de corte más genérico y propias de planes de estudio de grados no jurídicos, se trabajó con *En bandeja de plata* (Wilder, B. Estados Unidos, 1966), *El mercader de Venecia* (Radford, M. Reino Unido-Italia-Luxemburgo, 2004)²⁰, *Un sueño posible* (Hancock, J.L. Estados Unidos,

¹⁸ Cfr. RIVAYA GARCÍA, B. y DE CIMA, P., *Derecho y cine en 100 películas: una guía básica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2004.

¹⁹ Cfr. CARBAJO GONZÁLEZ, J., “Cine y Derecho de Familia. A propósito de La gran familia”, en RIVAYA GARCÍA, B. y PRESNO LINERA, M. A. (coords.), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006, pp. 178-197.

²⁰ Cfr. GÁLVEZ CRIADO, A., “El estudio de la película El Mercader de Venecia desde la óptica del Derecho Civil español de obligaciones y contratos”, en QUESADA SÁNCHEZ, A. J. (coords.), *La utilización del cine en la docencia del Derecho. Propuestas de interés*, COLEX, La Coruña, pp. 71-91.

2009) y *Erin Borckovich* (Soderbergh, S. Estados Unidos, 2000).

III. Resultado y conclusiones. La experiencia en la práctica.

El resultado de esta práctica de innovación docente es muy positivo. Todos los docentes implicados en la actividad coinciden en la idea de que ha resultado diferente y enriquecedora, pues ha servido explicar Derecho desde una perspectiva distinta²¹. Se observa, a su vez, que el alumnado participa con más asiduidad y menos rubor que en cualquier otra práctica del sistema tradicional. A través de una metodología innovadora se cumplen perfectamente los requisitos establecidos en las guías docentes de las respectivas asignaturas.

Las mejoras se traducen, en términos generales, en una mayor participación de los alumnos en la clase práctica. De alguna manera, parece que un clima más distendido, gracias al formato cinefórum²², invita a una mayor interacción, atención e interés por su parte. La sesión se dota de más dinamismo y permite tratar temas jurídicos con mayor agilidad. Los alumnos plantan dudas de otras materias jurídicas y se tratan temas muy dispares relaciones con el Derecho Civil. Ello hace también que se fomente la interdisciplinariedad y la transversalidad, aspectos tan importantes en las carreras de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

Se trata pues de una práctica de innovación docente muy enriquecedora, con resultado altamente positivo. Permite, como ya se ha puesto de manifiesto con anterioridad, aspectos del temario de forma liviana y diferente. Se conecta cine y Derecho de una forma natural y agradable, tanto para el alumno como para el docente. En definitiva, este tipo de prácticas

²¹Cfr. GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. B., “El cine como metodología e innovación docente en el EEES”, en RAMIRO SÁNCHEZ, M. T., RAMIRO SÁNCHEZ, T. y BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M. P. (coords.), *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la Educación Superior*, Asociación Española de Psicología Conductual AEPC, Granada, pp. 397-401.

²²Cfr. PUENTE ABA, L. M., “La reflexión sobre el derecho a través del cine: un cine-fórum para alumnos de Derecho o de otras titulaciones”, en MEMBIELA IGLESIA, P., CASADO BAILÓN, N. y CEBREIROS IGLESIAS, M. I. (coords.), *Experiencias docentes innovadoras en la educación superior*, Educación Editora, 2012, pp. 81-84.

incrementan la participación y comodidad del alumno en el aula. Favorece el debate, así como la exposición oral -otra tarea pendiente en las Facultades de Derecho de nuestro país- y la capacidad de análisis.

Es, en efecto, una práctica sencilla pero gratificante. Requiere simplemente de una clase práctica para comentar la película y no supone una carga de trabajo excesiva para el alumno. Como punto débil podría destacarse la dificultad que puede encontrar el alumno para visionar la película de forma gratuita o encontrar en las plataformas digitales habituales.

Como puntos débiles, podrían destacarse la dificultad que puede encontrar el alumno para visionar la película de forma gratuita o encontrarla en las plataformas digitales habituales. Asimismo, puede darse la circunstancia, no experimentada en esta iniciativa, de que pocos alumnos visionen la película y, por ende, la participación sea menor o prácticamente inexistente.

En definitiva, los resultados son satisfactorios. Gracias a esta práctica, el alumnado ha comprendido los conceptos y principios fundamentales del marco normativo regulador de las relaciones jurídicas civiles en el ámbito del Derecho Civil. Además, ha podido resolver con argumentos fundados en Derecho la controversia extraída de la película visionada y han compartido con el resto sus impresiones, inquietudes y críticas jurídicas y cinematográficas.

IV. Bibliografía.

CARBAJO GONZÁLEZ, J., “Cine y Derecho de Familia. A propósito de La gran familia”, en RIVAYA GARCÍA, B. y PRESNO LINERA, M. A. (coords.), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2006.

GÁLVEZ CRIADO, A., “El estudio de la película El Mercader de Venecia desde la óptica del Derecho Civil español de obligaciones y contratos”, en QUESADA SÁNCHEZ, A. J. (coord.), *La utilización del cine en la docencia del Derecho. Propuestas de interés*, COLEX, La Coruña.

GÓMEZ FERNÁNDEZ, A. B., “El cine como metodología e innovación docente en el EEES”, en RAMIRO SÁNCHEZ, M. T., RAMIRO

SÁNCHEZ, T. y BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M. P. (coords.), *FECIES 2013: X Foro Internacional sobre evaluación de la calidad de la investigación y de la Educación Superior*, Asociación Española de Psicología Conductual AEPC, Granada.

MONTES RODRÍGUEZ, M^a. P., “La innovación educativa en la enseñanza del Derecho Civil: desde los mapas conceptuales al cine aplicado a la docencia jurídica”, *Actualidad jurídica iberoamericana*, nº 4, 2, 2016.

PÉREZ TRIVIÑO, J. L., “El cine y el derecho”, *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, nº 3, 2004.

PUENTE ABA, L.M., “La reflexión sobre el derecho a través del cine: un cine-fórum para alumnos de Derecho o de otras titulaciones”, en MEMBIELA IGLESIA, P., CASADO BAILÓN, N. y CEBREIROS IGLESIAS, M. I. (coords.), *Experiencias docentes innovadoras en la educación superior*, Educación Editora, 2012.

RIVAYA GARCÍA, B. “Derecho y Cine”, en RIVAYA GARCÍA, B. y ZAPATERO, L. (coords.): *Los saberes y el cine*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2010.

RIVAYA GARCÍA, B. y DE CIMA, P., *Derecho y cine en 100 películas: una guía básica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2004.

CAPÍTULO 3

LOS JUEGOS DE ROL COMO ACTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA PARA EL ENTORNO DIGITAL

Cristina García Arroyo

*Profesora Sustituta Interina de Derecho penal
Universidad de Sevilla*

RESUMEN: Las experiencias de innovación docente en las que son los estudiantes los que de forma autónoma crean en primera persona un aprendizaje resultan más adecuadas para su formación. En esta ocasión un aprendizaje colaborativo basado en un juego de simulación supone una mayor facilidad para los estudiantes para aprender haciendo, así como una mayor motivación y entusiasmo por la propia tarea que, sin duda, les dejará un aprendizaje casi sin esfuerzo. Aprender divirtiéndose es la forma en la que los conocimientos permanecen mejor en la mente de nuestros estudiantes.

PALABRAS CLAVES: role-play; juego de simulación; docencia digital; innovación; innovación docente para Derecho penal.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. METODOLOGÍA DEL PROYECTO. III. JUEGO DE ROL PARA DERECHO PENAL. IV. FASES DEL JUEGO DE ROL. V. REGLAS DEL JUEGO. VI. EJEMPLO.

I. Introducción.

La propuesta de innovación docente que se plantea como forma de actualización de la docencia universitaria en el entorno digital pretende plantear el diseño y aplicación de diferentes juegos de rol que pueden ser válidos para cualquiera de las asignaturas de Derecho penal del grado en Derecho, independientemente de que se trate de la parte general o la parte especial.

Inicialmente el juego podría realizarse tanto con grupos más numerosos

como menos numerosos, aunque lo preferible son grupos con pocos estudiantes para poder facilitar la atención del profesor a todos los grupos, así como para no tener grupos de trabajo de estudiantes demasiado numerosos.

II. Metodología del proyecto.

Para poder desarrollar las ideas de los juegos de simulación propuestos en el presente trabajo, se requiere un trabajo previo de unas explicaciones de clases teóricas, así como preparación del material a entregar a los estudiantes para poder elegir el material a usar y desarrollar las fichas explicativas para los distintos grupos.

Las competencias a adquirir por el alumno/a tras el desarrollo del juego, entre otras podrían ser las siguientes:

- Expresión oral.
- Conocimientos.
- Trabajo en equipo.
- Poseer y comprender conocimientos.
- Aplicación de conocimientos.
- Capacidad de emitir juicios.
- Capacidad de comunicar y aptitud social.
- Habilidad para el aprendizaje.
- Capacidad para resolver problemas.
- Comunicación oral y escrita en la propia lengua.
- Capacidad de crítica y autocrítica.

Todas ellas indudablemente son necesarias en la formación de un jurista y los docentes debemos plantear nuestras clases para que las mismas sean adquiridas por parte de nuestros estudiantes sin que les suponga un esfuerzo importante, porque aprender desde la gamificación supone para ellos una forma más divertida de aprender, donde los conocimientos son adquiridos prácticamente de forma natural.

Por otra parte, previamente hay que observar el perfil de los estudiantes para poder determinar cuáles deberían ser los juegos elegidos por el profesor o incluso los posibles grupos que se podrían crear y que se desarrollará *infra*.

III. Juego de rol para Derecho Penal.

En el presente trabajo se presenta diversos juegos de simulación con similares características y forma de aplicación pero que se puede ir variando dependiendo del programa de la asignatura, lo que implica que el juego se convierta en una posible tónica habitual de la materia al ser muy versátil y una forma muy práctica de aplicar las enseñanzas teóricas a modo de práctica.

El juego de rol o juego de simulación presentado siempre lo he intentado llevar al entorno de mis estudiantes, que les fuera familiar y que no se enfrentase a él como algo desconocido que les causa miedo o que temen no poder resolver²³. Para ello, recorro a denominar el juego como una famosa serie de Netflix titulada “¿cómo defender a un asesino?”. Lo cierto es que nuestro sistema judicial poco o nada tiene que ver con el sistema americano, pero ya sólo con el título atractivo y con que sea algo familiar para los estudiantes hace que la emoción y la motivación empiece a jugar un papel importante en la posterior dinámica.

El juego según el número de participantes se podría establecer como un juego de rol o de simulación por grupos. Todo va a depender del número de estudiantes que asistan a las clases, pero al estar además en un entorno digital no deberían unirse a más de 5 estudiantes en un grupo, la situación ideal sería entre 4 y 5 alumnos por cada grupo, puesto que deben trabajar en salas paralelas y muchos estudiantes en una sala paralela puede ser caótico y la situación es más proclive a que no todos trabajen con el mismo grado de contribución.

Al plantearse un juego de simulación para un entorno digital y la actualización de la docencia universitaria al mismo, hay que tener manejo de las diferentes plataformas de enseñanza virtual que las diferentes universidades españolas tienen, que, aunque deben ser todas muy parecidas, cada una podrá presentar sus peculiaridades propias.

Lo esencial que se debe conocer para poder desarrollar esta dinámica en el entorno digital es compartir videos dentro de la sala “Blackboard Collaborate Ultra” y poder crear subsalas independiente para que cada uno de los grupos de estudiantes que se vayan a crear puedan realizar una reunión grupal para preparar su intervención posteriormente en la sala general de curso. Ante la imposibilidad de algunas plataformas de enseñanza virtual de crear diferentes salas, siempre se podrá crear algo muy útil que es en el

²³ BAIN, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, PUV, Valencia, 2007, pp. 61 y ss.

espacio de trabajo personal del profesor se pueden crear tantas salas como grupos se vayan a crear en la dinámica y con el enlace de invitado que se puede pegar en el chat de la sala de curso general que cada grupo acceda como invitada a dicha sala, esto resulta útil porque el profesor podrá acceder a todas las salas para supervisar el trabajo de los estudiantes en cada uno de los grupos que se hayan creado.

La actividad que promueve este juego de imitación o role-play en el alumno pasa por mejorar su comunicación verbal, su comprensión y su oratoria. Porque cuando los estudiantes tienen una idea en la cabeza pero deben exteriorizarlas al exterior para que el resto de compañeros y el profesor lo entiendan supone un esfuerzo de comprensión que hace que el estudiante al tener que dar forma a su propio pensamiento lo aprehenda interiormente mejor²⁴ y es capaz de hacerse entender por el resto mejor.

A la misma vez el juego de simulación planteado tiene una visión dual muy atractiva puesto que es un juego colaborativo entre los grupos, pero competitivo entre todos los grupos. El valor extra que otorga la competición entre los diferentes grupos de estudiantes hace que ellos mismos se esfuercen para realizar la dinámica de una forma más correcta por resultar los vencedores, lo cual motiva a los estudiantes y ello incide positivamente, sin lugar a dudas, en su formación y en sus modelos de aprendizaje.

Indudablemente, el papel del profesor es esencial en el juego de simulación presentado, primero porque sin unas nociones básicas de clases teóricas sería imposible realizar el juego y segundo, porque el profesor debe trabajar previamente de la realización del juego de rol en la elección y creación de materiales, así como supervisar la realización del mismo y evaluarlo, si es que se pretende evaluar la actividad, que según mi opinión puede ser perfectamente evaluable como práctica. Además, que los puntos extras que supone una práctica para los estudiantes supone una motivación e interés superior para desarrollar la dinámica de una forma más seria y correcta para así resultar vencedores y merecedores de la mayor puntuación en las clases prácticas.

Aunque inicialmente el juego de simulación que se presenta en este trabajo ha sido creado para el entorno digital y la actualización de la docencia, desde luego, nada impide o imposibilita que el mismo se realice en una clase presencial, alcanzada la “normalidad” tras la vacunación contra la COVID-19. Sólo bastaría sustituir las aulas virtuales individuales para

²⁴ PORLÁN, R., *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, Morata, Madrid, 2017, pp. 36 y ss.

grupos por separar a los estudiantes en grupos según el espacio del aula y asignarles su zona para que trabajen de forma grupal.

IV. Fases del juego de rol.

Lo primero que el profesor debe realizar es la fijación de las diferentes etapas/fases para el desarrollo del juego educativo, en este caso será la creación de material, composición de equipos, explicación previa de una determinada materia, etc.

Para ello, en primer lugar, el profesor elige un corto/docuserie/trozo de capítulo de serie de televisión a su elección siempre y cuando sea adecuado con la materia que pretende que los estudiantes analicen, en el que en unos 15 o 20 minutos se observe algún delito materia de la asignatura, por lo que se debe de haber estudiado a través de las clases bien magistrales, bien por prácticas un mínimo de ese delito o de los conceptos de la parte general que al profesor le interesa al realizar la elección de ese material audiovisual.

Posteriormente, el profesor realiza grupos de entre 4 y 5 alumnos divididos en diferentes roles que pueden ser: Defensa, Acusación particular/fiscalía, Juez y si se estima oportuno dependiendo del material audiovisual elegido podrá haber también grupos de testigos o jurado.

Una vez repartido los roles, el profesor entrega a cada grupo mediante email o compartiendo en la sala de explicación el propio material, unas fichas con instrucciones breves sobre su función, pero al grupo que se le haya otorgado el papel de “juez” se le deberá dar nociones de qué aspectos se pueden observar de defensa o acusación más relevantes para el Derecho penal, para que pueda valorar correctamente ajustado a Derecho la intervención del resto de compañeros.

Posteriormente se debe dejar 15/20 minutos a los grupos para que organicen y preparen sus intervenciones y ellos mismos deberán elegir al representante del grupo que será el que defienda la postura a la que entre todos hayan llegado. Para ello el profesor alternativamente puede ir accediendo a las diferentes salas que se hayan creado para este efecto y puede ir supervisando el trabajo de los grupos, así como valorando en cierta forma el trabajo de los mismos de cara a que la actividad pudiera resultar una actividad evaluativa.

La parte final del juego será la propia defensa de los grupos en unos 15/20 minutos en las que dependiendo del número de grupo se le asigna un tiempo a cada uno de ellos para que el líder defienda la postura sostenida por el

grupo.

Y el final del juego vendrá dado por el veredicto del “Juez”, atendiendo a la postura más convincente para él conforme a las instrucciones previamente dada por el profesor a este grupo.

V. Reglas del juego.

Es importante establecer unas reglas que todos los estudiantes deban respetar, considero que las más importantes a recalcar serán las siguientes:

- Trabajar en consenso y con respeto entre los compañeros del grupo y del resto de grupos.
- Respetar el rol del grupo asignado (aunque ética o moralmente el estudiante no comparta la visión de poder dar defensa a un asesino, violador, etc.). Esto es importante porque traslada a los estudiantes a la obligatoriedad constitucional de prestar defensa y les hace comprender que incluso el peor reo requiere de su Derecho constitucional de defensa y que por supuesto la ley penal no puede realizarse ni aplicarse con valores o parámetros éticos o morales, sino de principios rectores y garantías de un Derecho penal democrático.
- Aplicar los conocimientos previamente enseñados en las explicaciones teóricas.
- El grupo que decidirá el fallo, no puede aplicar para su decisión conceptos abstractos, éticos o morales, sino que por el contrario debe argumentar el mismo en base a la aplicación lógica de los principios y garantías penales y constitucionales.
- El grupo denominado “Juez”, debe “fallar” atendiendo a lo escuchado por el resto de grupos exponiendo el delito cometido, así como fundamentar la pena que se le pueda aplicar al sujeto activo del audiovisual siempre con la correcta aplicación de la Teoría general del delito estudiada.

VI. Ejemplo.

Como ejemplo que pueda ser conocido por todos, puedo poner el caso concreto del asesino de la baraja, un asesino en serie que mataba a personas firmando sus crímenes con un naipe de la baraja de cartas. Realmente puede ser cualquier supuesto específico de cualquier serie o docuserie que pueda

interesar al profesor, pero en este caso el trastorno narcisista del asesino en serie me sirve para explicar la culpabilidad y las posibles eximentes de responsabilidad criminal en Derecho penal, parte general, así como para ver desde el punto de vista criminológico los perfiles de los sujetos activos.

Para este caso, se crearán tres grupos a los que se les dará tres fichas:

Ficha 1: Juez: Este grupo debe, habiendo escuchado a las partes fallar por los delitos cometidos, las posibles causas de exclusión de la culpabilidad que pueda haber o de atenuación o no de la pena y determinar la pena aplicable por los diferentes resultados y acciones jurídico penalmente relevantes que han sido vistos en el documental.

Ficha 2: Fiscalía: Este grupo debe practicar la acusación de los delitos que se han podido ver en el documental atendiendo a los principios del Derecho penal, no sólo será necesario calificar jurídico penalmente, sino desvirtuar las posibles causas de exclusión de la culpabilidad que puede haber derivado de su trastorno narcisista. Incluso podrán utilizar conocimientos criminológicos si se quieren servir de un perfil criminal del asesino.

Ficha 3: Defensa: Este grupo debe practicar la defensa del asesino, intentando fundamentar una menor pena debido al trastorno psíquico que el asesino tiene, el mismo debe ser lo suficientemente alto para justificar una causa de exclusión de la culpabilidad. Se trata de convencer al juez que el asesino actuó sin estar en plenas capacidades o adoleciendo de conocimiento y voluntad total.

Tras toda la secuencia, en unos 60/70 minutos aproximadamente habremos podido llevar al aula virtual una forma de enseñanza dinámica, divertida, colaborativa y diferente que sirva a nuestros estudiantes como refuerzo de la materia aprendida en las clases teóricas.

La experiencia es muy positiva, puesto que los estudiantes cuando aprenden de forma autónoma y divirtiéndose son capaces de retener mejor los conceptos. La posible competencia entre los grupos hace que se esfuercen por motivar al máximo posible sus posturas y pensamientos y el hecho de que tengan que defenderlos en público y darle forma para que el resto de compañeros lo entiendan hace que ellos mismos deban comprender mejor los conceptos que previamente han trabajado y los asimilen mejor.

Desde esta perspectiva o dinámica de innovación docente para mejorar la enseñanza universitaria a distancia lo cierto es que he comprobado como los alumnos tienen mejores resultados y agradecen el compromiso del docente y su forma de enseñar que a ellos les resulta más motivadora. Los debates que se generan a lo largo de la dinámica me parecen muy enriquecedores puesto que los lleva a lo que es precisamente el Derecho, la posibilidad de

diferentes planteamientos según los distintos análisis y la tolerancia al que piensa diferente al escuchar y comprender distintas posturas. Ese es el verdadero logro de un docente universitario, que sus alumnos piensen y evolucionen desde el primer día al último de nuestras clases.

VII. Bibliografía.

BAIN, K., Lo que hacen los mejores profesores universitarios, PUV, Valencia, 2007.

PORLÁN, R., *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla*, Morata, Madrid, 2017.

CAPÍTULO 4

LOS CONCURSOS TELEVISIVOS COMO METODOLOGÍA EN EL APRENDIZAJE EN DERECHO

Andrés Marín Salmerón

*Contratado Predoctoral FPU-MECD de Derecho Civil
Universidad de Murcia*

RESUMEN: La enseñanza del Derecho se viene modernizando en los últimos años. La utilización de técnicas y metodologías que motivan al alumno y lo ayudan en el estudio de la asignatura están a la orden del día. Este trabajo se centra en la puesta en práctica de algunas de estas técnicas, y, en concreto, en el uso de juegos basados en programas de televisión para el aprendizaje del Derecho.

PALABRAS CLAVE: gamificación; Ludoteca Jurídica; Juridi-Rosco; Lex-BOOM; docencia; Derecho.

SUMARIO: I. EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: LA IMPORTANCIA DE LA GAMIFICACIÓN. II. LOS CONCURSOS DE LA TELEVISIÓN COMO BASE DE LOS JUEGOS UTILIZADOS EN LA DOCENCIA DEL DERECHO. 1. La puesta en práctica del juego «Juridi-Rosco». 1.1. *Concepto y desarrollo del juego.* 1.2. *Finalización del juego y evaluación de los alumnos.* 2. La puesta en práctica del juego «Lex-BOOM». 2.1. *Concepto y desarrollo del juego.* 2.2. *Finalización del juego y evaluación de los alumnos.* 3. Evaluación positiva por parte de los alumnos. III. REFLEXIONES FINALES.

I. El cambio de paradigma en la enseñanza del derecho: La importancia de la gamificación.

La enseñanza del Derecho se ha caracterizado por el uso de metodologías docentes tradicionales. Sin embargo, desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se han llevado a cabo distintos intentos de modernización de las técnicas docentes y se ha facilitado la puesta en marcha de metodologías docentes más novedosas. Se trata de ir más allá de la clase magistral y de la mera y habitual transmisión de

conocimiento para permitir una generación propia de este²⁵. Entre estas prácticas destaca la denominada gamificación. Este término que no lleva mucho tiempo entre nosotros se está utilizando ya con alumnos de distintos niveles, pues se vienen desarrollando ciertos métodos docentes basados en la gamificación tanto en las escuelas y colegios como hasta en la propia Universidad²⁶.

El desarrollo de la gamificación se basa en la utilización de elementos propios de los juegos en contextos o entornos que se conciben como no lúdicos, como es, evidentemente, el educativo o docente²⁷. El uso de esta metodología intenta motivar al alumno en su estudio del Derecho. De esta manera, los estudiantes podrán aprender de una forma diferente, de un modo más dinámico, divertido y efectivo, sin modificar el objetivo principal que no deja de ser aprender Derecho.

II. Los concursos de la televisión como base de los juegos utilizados en la docencia del derecho.

Los juegos que pueden ser utilizados en esta metodología para la enseñanza del Derecho pueden ser de todo tipo, desde juegos clásicos y

²⁵ Como señalan MALDONADO MANZANO, R. L., ESPAÑA HERRERÍA, M. E., CRUZ PIZA, I. A. y VINUEZA OCHOA, N. V., “La gamificación de la educación jurídica”, *Revista Conrado*, vol. 18, nº 84, 2022, p. 194, la docencia en los tiempos actuales es un desafío. Se trata de una actividad en virtud de la cual se propone que a la sociedad entre un profesional integral, que sea más dinámico y productivo. Es preciso, por lo tanto, sin necesidad de desechar los métodos tradiciones ceder el paso a nuevas metodologías y técnicas que estén en correspondencia con las tecnologías que se disponen en el presente. Vid. también BENITO CAPA, A. y CRUZ CHUST, A. M., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, 2007, p.16.

²⁶ Sobre el término «gamificación», y sus diferencias con otros términos afines Vid. ARANDA JUÁREZ, D., GÓMEZ GARCÍA, S., NAVARRO REMESAL, V. y PLANELLS DE LA MAZA, A. J., *Game & Play. Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico*, UOC, 2015, pp. 314 y ss; GÓMEZ GARCÍA, I., “Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social”, *Razón y Palabra*, vol. 19, nº 2, 2015, pp. 144 y ss; LANDERS, R. N. y CALLAN, R. C., “Casual social games as serious games: the psychology of gamification in undergraduate education and employee training”, en AA.VV., *Serious games and edutainment applications*, Springer, 2011, pp. 399 y ss.

²⁷ Vid. HUNTER, D. y WERBACH, K., *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*, Pearson Education, 2015, pp. 28 y ss; HAMMER, J. y LEE, J., “Gamification in education: what, how, why bother?”, *Academic Exchange Quarterly*, vol. 15, nº 2, 2011, pp. 146 y ss.

tradicionales adaptados, como de creación propia o inventados. Sin embargo, existen algunos juegos basados en programas televisivos que pueden ser muy útiles como inspiración. Es el caso de dos de los juegos incluidos en la plataforma digital «Ludoteca Jurídica»²⁸, como son «Juridiroscos»²⁹ y «LexBOOM» cuyo funcionamiento pasaremos a exponer a continuación.

1. La puesta en práctica del juego «juridi-roscos»³⁰.

1.1. Concepto y desarrollo del juego.

Se trata de un juego inspirado en el conocido concurso televisivo «Pasapalabra»³¹, y, concretamente, en la última de las pruebas del programa. Es un juego grupal y de memoria, en el que los alumnos llevan a cabo tareas competitivas y colaborativas, que requieren de la dirección de un docente y que tiene la virtud de poder ser aplicado a cualquier rama del Derecho³². Los alumnos deben idear y elaborar ciertas definiciones de instituciones jurídicas de la asignatura de manera alfabética y posteriormente preguntárselas al equipo contrario, además de responder ellos mismos a aquellas que elaboren sus otros compañeros.

Para el desarrollo del juego, no se requiere de materiales o instrumentos especiales. Únicamente los necesarios para el estudio de la asignatura que nos servirán para la realización de las definiciones, y dos cronómetros para el control del tiempo de los equipos, tal y como ocurre en el juego real del programa televisivo. Si se deseara realizar el juego de manera online, dado

²⁸ 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, pp. 213 y ss; 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*, nº 21, 2020, pp. 25 y ss.

²⁹ Existe alguna experiencia similar como MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBALADEJO, C., CABEDO SERNA, L., EVANGELIO LLORCA, R., LÓPEZ RICHART, J. y MÚRTULA LAFUENTE, V., “La gamificación de la enseñanza del Derecho civil: la herramienta Quizzizz”, *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-2018* (coord. ROIG VILA, R.), 2018, pp. 2763 y ss.

³⁰ <https://ludotecajuridica.es/wp-content/uploads/EL-JURIDIRROSCO.pdf>

³¹ El juego pertenece a la productora británica ITV GLOBAL ENTERTAINMENT LIMITED.

³² Incluso a asignaturas y materias no relacionadas con el Derecho.

que es posible, será necesario, en su caso, el uso de plataformas como *Genially*, *Educaplay*, etc.

El juego consta de 3 fases fácilmente distinguibles. En la primera, el docente debe explicar a los alumnos como se va a llevar a cabo el juego y cuál va a ser su dinámica. Además, se formarán los grupos/equipos de estudiantes que deben trabajar conjuntamente. En la segunda fase, una vez organizados, los alumnos deben estudiar la materia y desarrollar una serie de definiciones originales de los conceptos e instituciones jurídicas que se han ido explicando a lo largo del desarrollo de la asignatura y que deberán iniciarse con cada una de las letras del abecedario. De esta manera, los propios alumnos se obligan a ir estudiando la asignatura de una manera pausada, sucesiva y previa a la finalización de la propia docencia de la asignatura. Elaboradas las definiciones de una manera original, los alumnos deben clasificarlas por orden alfabético, por lo que deben idear al menos 28 de acuerdo con las letras del alfabeto. Es posible que con letras como la X, la W o la Y pueda ser muy complejo idear un concepto jurídico. En estos casos, como igualmente ocurre en el propio programa televisivo, no será necesario que comience la palabra por esa letra, sino que bastará con que la contenga. Sin embargo, si fuese demasiado complejo encontrar algún término o concepto jurídico que cuente con estas letras se podrá excluir de la formación de definiciones.

Finalizada la elaboración de definiciones, se colocan en orden alfabético y se pasa a la última de las fases del juego: la competición por grupos. En esta última fase, los equipos se enfrentarán de dos en dos. Cada uno de ellos consta de 180 segundos, tiempo que es controlado por el profesor mediante el uso de los dos cronómetros. Durante el trascurso del tiempo los equipos se preguntan entre sí las definiciones elaboradas, debiendo averiguar el concepto o institución a la que corresponde. Al igual que ocurre en el propio programa de televisión, aquellos términos en los que no se tenga clara la respuesta, y con la finalidad de que el tiempo se pare, se puede utilizar la expresión «pasa-jurídico» para que el profesor detenga el cronómetro de ese grupo concreto y se pase a preguntar al grupo contrincante. Ambos grupos se irán preguntando las definiciones de manera sucesiva hasta que se acabe el tiempo o alguno de los grupos acierte todas.

En realidad, la organización de la actividad concreta depende de las intenciones del profesor. Sin embargo, el juego está pensado para que los alumnos trabajen en los conceptos concretos de las instituciones en las horas prácticas de la asignatura para que en la última de las prácticas que se lleva

a cabo con toda la asignatura explicada llevar a cabo la competición final.



Imagen extraída de la ficha del juego «Juridi-Rosco» en la plataforma «Ludoteca Jurídica» (<https://ludotecajuridica.es/juridi-rosco/>)

1.2. Finalización del juego y evaluación de los alumnos.

El juego termina tras haberse enfrentado todos los equipos, y lo ganará aquel que haya conseguido averiguar más conceptos e instituciones jurídicas, debiendo recordar que una respuesta incorrecta elimina una correcta. Acabada la fase de competición se hace un ranking en función de las respuestas acertadas por cada uno de los grupos. Las notas a los alumnos se pondrán en función de la posición que ocupen en esa clasificación. En el supuesto, complejo pero posible, en el que uno de los grupos haya acertado todas las preguntas se deberá bonificar especialmente. Debe recordarse que la nota será siempre la misma para todos los miembros del mismo grupo.

2. La puesta en práctica del juego «Lex-Boom»³³.

2.1. Concepto y desarrollo del juego.

El juego denominado «Lex-Boom», al igual que ocurre con el Juridrosco, está inspirado en un programa de televisión, en concreto en el programa ¡BOOM!³⁴. El juego puede dividirse en 3 fases: en la primera de ellas los alumnos deben estudiar la materia concreta de la asignatura; en la segunda fase se crearán los equipos, y en la última de las fases se llevará a cabo el juego propiamente dicho,

En realidad, para el desarrollo del juego no se requiere de especiales materiales. Solamente los manuales o apuntes que los alumnos usen para el estudio de la asignatura, un cronómetro digital (a poder ser con forma de bomba con el objeto de asemejarse al programa real), algún medio para mostrar las preguntas a los estudiantes ya sea un documento de *Word* o diapositivas de *Power Point*, y un ordenador enchufado a un proyector que permita a los alumnos visualizar tanto las preguntas como el cronómetro.

El núcleo duro del juego se lleva a cabo en la tercera de las fases señaladas que, a su vez, se divide en otras 3 partes diferentes. En la primera de ellas solamente participa un miembro del equipo que debe responder a 4 preguntas. La peculiaridad del juego, tal y como ocurre en su desarrollo televisivo, es que el concursante no debe escoger la respuesta correcta, sino la incorrecta, hasta que únicamente quede la correcta. Además, la puntuación de las preguntas difiere, ya que la dificultad va aumentando en cada una de ellas. Si el alumno se equivoca en alguna de las 4 preguntas quedará eliminado. Los alumnos tendrán 1 minuto para responder a cada pregunta. En la segunda parte de esta tercera fase otro miembro de cada equipo se enfrentará a una pregunta para la cual se dará 7 respuestas. Los dos representantes de cada equipo irán seleccionando cuales creen que son las respuestas incorrectas hasta que uno de ellos falle, lo que provocará la eliminación de su grupo. En esta fase los alumnos tienen la posibilidad de usar un comodín para que el resto del grupo les ayude. En la tercera de las

³³ Vid. <https://ludotecajuridica.es/wp-content/uploads/LEXBOOM.pdf>. Para un desarrollo más amplio de este juego, vid. el trabajo de próxima publicación “La gamificación como metodología docente”, cuyo autor es LEIVA LÓPEZ, A. D., y será publicado en la obra *Derecho y gamificación: la enseñanza-aprendizaje de las ciencias jurídicas a través del juego*.

³⁴ Antena 3 (Gestmusic).

fases sólo participara el grupo que ganó la fase anterior. Este equipo debe resolver 8 preguntas seleccionando, una vez más, las respuestas incorrectas hasta quedar únicamente la correcta. Es esencial acertar cada una de las preguntas para ir pasando a la siguiente. Para la resolución de cada una de las preguntas tiene un tiempo de 1 minuto



Imagen extraída de la ficha del juego «LEX-Boom» en la plataforma «Ludoteca Jurídica» (<https://ludotecajuridica.es/lexboom/>)

2.2. Finalización del juego y evaluación de los alumnos.

Terminada la tercera fase del juego se debe hacer un recuento de las puntuaciones de cada uno de los grupos. De esta manera, si obtienen entre 50 y 79 puntos pueden obtener una puntuación y si obtienen más de 80 puntos puede verse aumentada esta puntuación. El profesor podrá decidir la puntuación que le da a cada grupo y, sobre todo, como se traslada a la nota

final de los alumnos.

3. Evaluación positiva por parte de los alumnos.

Finalizado el ejercicio de estas actividades, la Ludoteca Jurídica nos proporciona una encuesta de satisfacción que debe ser rellenada por cada uno de los alumnos. En ella deberán indicar su nivel de satisfacción con el juego, si les ha parecido interesante aprender Derecho mediante un juego educativo y si consideran útiles los juegos para mejorar su motivación. Además, podrán señalar entre algunas competencias ya preasignadas, aquellas que han ejercitado u obtenido a través de la aplicación del juego en las clases de Derecho e igualmente podrán poner de manifiesto si los profesores suelen utilizar juegos educativos en sus clases y si les gustaría que se hiciese un mayor uso de estos en las clases de Derecho.

Tras la puesta en práctica de estos juegos y la posterior respuesta por el alumnado, los resultados han sido claramente satisfactorios. La gran mayoría de los alumnos encuentra adecuada la realización del juego en las clases, considerándolo tremendamente útil e interesante. Además, creen que el juego les ha ayudado a comprender los conocimientos básicos de la asignatura y han fomentado ciertas habilidades como el trabajo en equipo y su compromiso ético. Desgraciadamente alegan que muy pocos profesores utilizan este tipo de juegos en clase, pero que, sin duda, les gustaría que se hiciese un mayor uso.

III. Reflexiones finales.

El uso en la enseñanza jurídica de juegos educativos refuerza la conducta y el ánimo de superación del alumnado en la obtención de objetivos, además de ampliar su motivación por poder participar en juegos que se asemejan a los que ven en televisión. De esta manera, mejoran y perfeccionan ciertas competencias y habilidades, tanto de la materia propia de la asignatura como generales, y estimulan la conexión social entre ellos, además de, evidentemente, permitirnos a los profesores conocer los conocimientos que el alumno ha adquirido del contenido de la asignatura. Todas estas ventajas nos hacen pensar que la paulatina introducción de estas prácticas en la docencia jurídica generará buenos resultados.

IV. Bibliografía.

ARANDA JUÁREZ, D., GÓMEZ GARCÍA, S., NAVARRO REMESAL, V. y PLANELLS DE LA MAZA, A. J., *Game & Play. Diseño y análisis del juego, el jugador y el sistema lúdico*, UOC, 2015.

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.

- “Plataforma digital «ludoteca jurídica»: una apuesta por la “gamificación” en Derecho”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 21, 2020.

BENITO CAPA, A. y CRUZ CHUST, A. M., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, 2007.

GÓMEZ GARCÍA, I., “Gamificación como recurso de la ingeniería en comunicación social”, *Razón y Palabra*, vol. 19, nº 2, 2015.

HAMMER, J., y LEE, J., “Gamification in education: what, how, why bother?”, *Academic Exchange Quarterly*, vol. 15, nº 2, 2011.

HUNTER, D., WERBACH, K., *Gamificación. Revolucionatu negocio con las técnicas de los juegos*, Pearson Education, 2015.

LANDERS, R. N. y CALLAN, R. C., “Casual social games as serious games: the psycholoy of gamification in undergraduate education and employee training”, en AA.VV., *Serious games and edutainment applications*, Springer, 2011.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBALADEJO, C., CABEDO SERNA, L., EVANGELIO LLORCA, R., LÓPEZ RICHART, J. y MÚRTULA LAFUENTE, V., “La gamificación de la enseñanza del Derecho civil: la herramienta Quizzizz”, *Memorias del Programa de Redes-IBCE de calidad, innvaión e investigación en docencia universitaria: Convocatoria 2017-2018* (coord. ROIG VILA, R.), 2018.

MALDONADO MANZANO, R. L., ESPAÑA HERRERÍA, M. E., CRUZ PIZA, I. A. y VINUEZA OCHOA, N. V., “La gamificación de la educación jurídica”, *Revista Conrado*, vol. 18, nº 84, 2022.

CAPÍTULO 5

INNOVACIÓN DOCENTE EN TITULACIONES JURÍDICAS: EXPERIENCIAS, HERRAMIENTAS Y PRINCIPALES CLAVES

Manuel Ortiz Fernández

*Profesor Ayudante de Derecho civil
Universidad Miguel Hernández de Elche*

RESUMEN: Tradicionalmente, la metodología empleada en la enseñanza universitaria ha sido la denominada clase magistral. No obstante, lo cierto es que el EEES exige que se produzca una reformulación y reorientación de la docencia en las universidades. A este respecto, a pesar de que la adquisición de conocimientos continúa, como no podría ser de otro modo, ocupando una posición relevante, se pretende que el estudiantado adquiera una serie de competencias que no están relacionadas directamente con estos conocimientos teóricos. En este sentido, este entorno ha permitido a los docentes desarrollar nuevos modelos de enseñanza gracias al uso de plataformas virtuales. Además, resulta de vital importancia que el estudiantado se encuentre en constante actualización y que conozca, de primera mano, los acontecimientos más relevantes de la sociedad y que se promueva el debate jurídico entre este colectivo. Desde esta perspectiva, en el presente estudio se expondrán, de forma breve, algunas de las experiencias de innovación docente que han sido incorporadas en diferentes asignaturas, así como los resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE: actualidad; docente; experiencias; herramienta; innovación.

SUMARIO: I. CONSIDERACIONES PRELIMINARES: DEL MODELO DE LA “CLASE MAGISTRAL” AL APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS. II. EXPERIENCIAS RELACIONADAS CON LA UTILIZACIÓN DE DIFERENTES PLATAFORMAS DE INNOVACIÓN DOCENTE. 1. La incorporación de herramientas de gamificación como técnicas de aprendizaje. 1.1. *Las tarjetas mnemotécnicas de Brainscape y sus beneficios.* 1.2. *Trivinet y Derecho civil: una forma de aprender jugando.* 2. Moodle: una herramienta con múltiples aplicaciones y gran potencialidad. 2.1. *Breve referencia a la aplicación de Moodle para evaluar al estudiantado.* 2.2. *Noticias de actualidad, flipped classroom, debate jurídico y Moodle.*

I. Consideraciones preliminares: del modelo de la “clase magistral” al aprendizaje basado en competencias.

Tradicionalmente, la metodología empleada en la enseñanza universitaria ha sido la denominada clase magistral. En este sentido, se consideraba que los docentes son los encargados de transmitir la información (los conocimientos) al estudiantado a través, fundamentalmente, de la exposición. Desde esta perspectiva, no se puede obviar que el papel que desempeñaba el alumnado era totalmente pasivo, pues se limitaba a recibir y asimilar la comunicación oral. Además, el recurso al método expositivo ha sido todavía más notorio en los estudios de ámbito jurídico, lo cual agrava, más si cabe, las consideraciones anteriores.

Sin embargo, a nadie se escapa que, en la actualidad, el problema no radica en el acceso a dicha información. Como apunta GARCÍA VALCÁRCEL³⁵, los docentes han dejado de ser la única o primordial fuente de dicha información. De hecho, la cuestión que se plantea es precisamente la contraria, pues la gran cantidad de datos a los que se puede acceder de una forma relativamente sencilla a través de internet puede producir un efecto perjudicial. Y es que, es verdaderamente complejo escoger aquellas referencias que son las adecuadas y diferenciarlas de las que son erróneas.

A este respecto, lo cierto es que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige que se produzca una reformulación y reorientación de la docencia en las universidades. Así, a pesar de que la adquisición de conocimientos continúa, como no podría ser de otro modo, ocupando una posición relevante, se pretende que el estudiantado adquiera una serie de competencias que no están relacionadas directamente con estos conocimientos teóricos³⁶.

Ello no quiere decir que tenga que renunciarse a la mencionada clase magistral y a los necesarios contenidos de carácter teórico. Muy al contrario, entendemos que el sistema que se enmarca dentro del EEES nos obliga a

³⁵ GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A., “La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional”, en GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.), *Didáctica universitaria*, La Muralla S.A., Madrid, 2001, p. 1.

³⁶ En este sentido, LÓPEZ RICHART, J., “El Proceso de Bolonia: ¿una oportunidad para la modernización de la enseñanza del Derecho?”, en ÁLVAREZ TERUEL, J. D., TORTOSA YBÁÑEZ, M. T. y PELLÍN BUADES, N. (coords.), *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas*, Universidad de Alicante, Alicante, 2011, pp. 1315-1330.

conjugar esta metodología con otros recursos y herramientas que permitan la adquisición por parte del alumnado de competencias y destrezas de tipo práctico. En lugar de partir de una actividad meramente pasiva del estudiantado, se fomenta su participación en el aula y el propio trabajo autónomo del mismo. Se trata, en suma, del aprendizaje basado en competencias, el cual conlleva, sin duda, que el profesorado de implique en mayor medida³⁷.

Asimismo, hemos de indicar que este cambio se ha visto muy favorecido por el desarrollo de las TIC's, "con la utilización de todo tipo de herramientas que se nos ofrecen y que resultan tan cercanas a las nuevas generaciones³⁸". En todo caso, diversos estudios muestran la necesidad de profundizar más sobre el uso de los entornos personales de aprendizaje del profesorado, puesto que la utilización de las TIC por parte del mismo está respondiendo por ahora a un enfoque tradicional de la enseñanza³⁹.

Sobre el particular, es importante tener en cuenta que las TIC han permitido desarrollar los denominados "Student Response Systems" (SRS), herramientas que permiten obtener información sobre el proceso de aprendizaje en el momento en que el/la estudiante resuelve las cuestiones, lo

³⁷ A este respecto, resultan muy interesantes las reflexiones que desarrolla DE LA ORDEN, A., "Formación, selección y evaluación del profesorado universitario", *Bordón: Revista de pedagogía*, nº 266, 1987, pp. 5-30. De igual modo lo pone de relieve ARBIZU BAKAIKOA, F., *La función docente del profesor universitario*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1994.

³⁸ LÓPEZ MAS, P. J., CREMADES GARCÍA, P., ESTEVE GIRBES, J., LÓPEZ RICHART, J., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MORENO MARTÍNEZ, J. A. y ORTIZ FERNÁNDEZ, M., "Game is not over: una nueva experiencia de gamificación en la docencia del Derecho a través de Trivinet", en ROIG-VILA, R. (ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Octaedro, Barcelona, 2020, p. 1236.

³⁹ ARTILES, J., AGUIAR, M. V., RODRÍGUEZ, J., "El uso didáctico de los entornos personales de aprendizaje en el alumnado del grado", *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 51, 2017, pp. 69-80. En igual sentido, MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBALADEJO, C., BUSTOS MORENO, Y., EXTREMERA FERNÁNDEZ, B., LÓPEZ MAS, P., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MÚRTULA LAFUENTE, V., ORTIZ FERNÁNDEZ, M., RAMOS MAESTRE, A. y RIBERA BLANES, B., "Las e-flashcards y Brainscape como método de aprendizaje autónomo del Derecho civil en el Grado en Turismo", en ROIG VILA, R. (dir.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante, 2019, pp. 655-667.

que también ha contribuido a una mejora en la participación e interés del alumnado, aunque empleado dentro del aula⁴⁰.

Pues bien, el presente trabajo se centra en la descripción de cuatro experiencias de innovación docente que hemos incorporado, conjunta o individualmente, para fomentar la intervención del estudiantado y para tratar de generar una suerte de motivación en relación con el Derecho civil. Y es que, como se ha señalado, consideramos muy relevante que, a la clase magistral, se añadan otro tipo de herramientas o prácticas que aproxime los contenidos expuestos al alumnado y que les facilite su comprensión. No se puede obviar que, en ocasiones, no es sencilla la asimilación de determinados términos o conceptos, máxime si no se poseen ciertos conocimientos previos.

II. Experiencias relacionadas con la utilización de diferentes plataformas de innovación docente.

El contexto al que hemos aludido ha permitido al profesorado desarrollar nuevos modelos de enseñanza gracias al uso de plataformas virtuales que se han venido a englobar dentro de las denominadas técnicas de innovación docente. En este momento, corresponde que describamos, a grandes rasgos, los resultados obtenidos con la utilización de diferentes recursos didácticos de innovación docente.

1. La incorporación de herramientas de gamificación como técnicas de aprendizaje.

Entre los múltiples procedimientos que pueden ser empleados para fomentar la participación activa, la implicación y el trabajo autónomo por parte del estudiante, encontramos, por un lado, los que se centran en la gamificación o ludificación (con herramientas tales como Kahoot o

⁴⁰ HEASLIP, G., DONOVAN, P. y CULLEN, J. G., “Student response systems and learner engagement in large classes”, *Active Learning in Higher Education*, vol. 1, nº 15, 2014, pp. 11-24.

Quizziz⁴¹) en las clases, cuya finalidad es fomentar “el uso de los recursos propios de los juegos como elementos de atracción, convirtiendo a los participantes del sistema en jugadores comprometidos con los objetivos, aumentando su motivación frente a la tarea encomendada y ayudando a la consecución de dichos objetivos con éxito⁴²”.

A este respecto, estas “metodologías del juego para «trabajos serios» es un excelente modo de incrementar la concentración, el esfuerzo y la motivación fundamentada en el reconocimiento, el logro, la competencia, la colaboración, la autoexpresión y todas las potencialidades educativas compartidas por las actividades lúdicas⁴³”.

1.1. Las tarjetas mnemotécnicas de Brainscape y sus beneficios.

En primer lugar, nos gustaría comentar una propuesta que fue seleccionada y financiada en el marco del Programa REDES-I3CE de investigación en docencia universitaria 2018/2019 del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante: “La aplicación de Brainscape a la enseñanza del Derecho civil: las tarjetas didácticas o Flashcards como método de aprendizaje⁴⁴” (Redes I3CE 2018-4463).

⁴¹ Un ejemplo de su aplicación en el ámbito jurídico lo encontramos en MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBALADEJO, C., CABEDO SERNA, L., EVANGELIO LLORCA, R., LÓPEZ RICHART, J. y MÚRTULA LAFUENTE, V., “Aprender Derecho jugando: Quizizz y su aplicación a la asignatura Regulación jurídico-civil del Turismo”, en ROIG-VILA, R. (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018, pp. 684-693.

⁴² ARÍS REDÓ, N. y ORCOS, L., “Gamificación en el entorno educativo”, *Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, Universidad Internacional de La Rioja, 2018, p. 1088.

⁴³ SÁNCHEZ I PERIS, F. J., “Gamificación”, *Education in the knowledge society (EKS)*, vol. 16, nº 2, 2015, p. 13.

⁴⁴ Para más información sobre esta experiencia, *vid.* MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBALADEJO, C., BUSTOS MORENO, Y., EXTREMERA FERNÁNDEZ, B., LÓPEZ MAS, P., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MÚRTULA LAFUENTE, V., ORTIZ FERNÁNDEZ, M., RAMOS MAESTRE, A. y RIBERA BLANES, B., “Las e-flashcards y Brainscape como método de aprendizaje autónomo del Derecho civil en el Grado en Turismo”, *ob. cit.*, pp. 655-667.

En igual sentido, CABERO, J., BARROSO, J., LLORENTE, M. C., “El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC”, *Digital Education Review*, vol. 18, 2010, pp. 26-37.

Muy resumidamente, la misma consistió en el uso de tarjetas mnemotécnicas, esto es, cartulinas en las que se escribe en el anverso un concepto y en el reverso su definición, de modo que, con la visualización del primero, se debe recordar lo que se contiene en el segundo. Esta metodología pretende favorecer el aprendizaje autónomo del estudiantado y la autoevaluación de conocimientos. En suma, tratamos de introducir la experiencia del uso de las tarjetas de memoria virtuales (*e-flashcards*) como una especie de juego para el estudiantado (motivándole para el estudio en esta materia) y una forma más de familiarizarle en el uso de las TIC.

Por ello, se decidió emplear la herramienta virtual *Brainscape* con el objeto de alcanzar tales fines y facilitar el aprendizaje de cuestiones jurídico-civiles. Con ella, el profesorado elaboró un mazo de 5 cartas por tema, a los que accedieron los discentes a través de un enlace, pudiendo hacerlo cuantas veces quisieran. En algunos casos, este enlace se incorporó en las propias que se comparten con el alumnado para facilitar el estudio de cada uno de los temas.

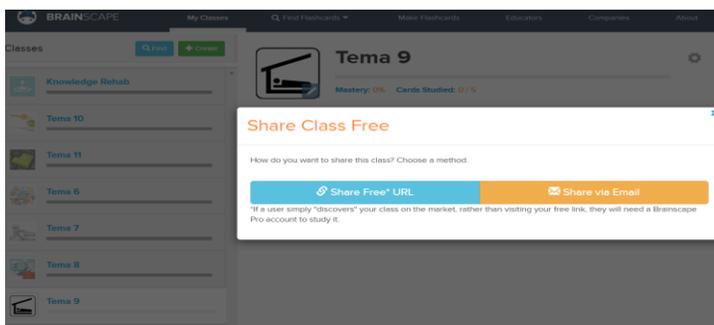


Imagen 1: Ejemplo de mazo de cartas creado con Brainscape y compartido mediante URL al grupo 2 (valenciano) del grado en Turismo

El estudiantado accedió a los mazos correspondientes y, en cada uno de ellos encontró, como se ha señalado, distintas cartas en las que, en su anverso, aparecía una pregunta y, por su parte, en el reverso se mostraba la respuesta que el profesorado entendió como idónea. Además, el discente puntuó cada vez del 1 al 5 el grado de correspondencia que hay entre lo que ellos recordaban y la solución que recogía la carta. Las tarjetas didácticas peor asimiladas, aparecieron al estudiante con más frecuencia.



Imagen 2: Ejemplo anverso de carta (pregunta) en Brainscape para el grupo 2 (valenciano) del grado en Turismo



Imagen 3: Ejemplo de reverso de carta (respuesta) en Brainscape para el grupo 2 (valenciano) del grado en Turismo

El grado de satisfacción del alumnado participante se evaluó mediante unas encuestas en las que se valoró positivamente la experiencia educativa (76%), recomendándose su uso en otras asignaturas (83%). En conclusión, el uso de *e-flashcards* a través de las TIC se mostró como una metodología docente apropiada para la enseñanza, también en el ámbito universitario.

1.2. Trivinet y Derecho civil: una forma de aprender jugando.

En segundo lugar, en el Programa REDES-I3CE de investigación en docencia universitaria 2019/2020 del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, fue concedida la propuesta “La aplicación de Trivinet como herramienta didáctica en las enseñanzas de Derecho civil: aprender jugando al Trivial⁴⁵” (Redes I3CE 2019-4670).

En este sentido, aprovechando su gran potencial, se puso en práctica la herramienta *Trivinet* con un doble objetivo. Por un lado, conseguir que la alumna o el alumno asentase los contenidos explicados en clase de manera

⁴⁵ Para más información sobre esta experiencia, *vid.* LÓPEZ MAS, P. J., CREMADES GARCÍA, P., ESTEVE GIRBES, J., LÓPEZ RICHART, J., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MORENO MARTÍNEZ, J. A. y ORTIZ FERNÁNDEZ, M., “Game is not over...”, *ob. cit.*, pp. 1236-1247.

autónoma y telemática. Por otro lado, permitirle autoevaluar el nivel de conocimiento que tenía sobre las lecciones presentadas. A este respecto, hay que señalar que *Trivinet* es una plataforma abierta que posibilita la creación de preguntas tipo test o cuestionarios de respuesta múltiple acerca de cualquier tema y pensada fundamentalmente para el uso en centros educativos de cualquier nivel académico. A tal fin, se crearon entre 15 y 20 preguntas con 4 respuestas posibles y una única correcta para cada uno de los temas que conforman la asignatura.

| |
|---------------------|
| Nombre y apellidos: |
| Asignatura: |

1.- El Derecho Civil es...

El Derecho privado general

El Derecho privado especial

El Derecho público especial

El Derecho público general

2.- Señale la respuesta correcta:

Los derechos civiles forales son el conjunto de normas jurídicas de Derecho Privado que rigen en determinados territorios del Estado español

Solamente Cataluña y País Vasco disponen de Derecho Foral

Los derechos civiles forales no pueden contradecir lo dispuesto por el Código Civil

Todos los territorios disponen de Derecho Foral

Imagen 4: Ejemplo de examen en Trivinet creado para DADE

El alumnado pudo acceder a la misma desde cualquiera de los dispositivos electrónicos que suelen llevar a clase (móvil, tablet, ordenador) siempre que tengan conexión a Internet. No obstante, también sería posible proyectar en el aula las preguntas y resolverlas de forma presencial.

The screenshot shows a user interface for a Trivinet exam. At the top, there is a green button labeled 'Crear agrupación'. Below it, the exam title is 'Tema 1. EL DERECHO CIVIL. EL DERECHO CIVIL ESPAÑOL'. There are two buttons: a green '+' and an orange 'C'. Below the title, there are two buttons: 'Desactivar todas' and 'Activar todas'. The main part of the interface is a table with the following columns: 'Me gusta', 'No gusta', 'me', '% acierto', 'Activo', and 'Texto'. The table contains several rows of questions, each with a 'Me gusta' column containing a '0', a 'No gusta' column containing a '0', and a '% acierto' column containing a '0'. The 'Activo' column contains a '1' for the last row. The 'Texto' column contains the text of the questions. To the right of each question, there are two buttons: a yellow 'Responde' button and a red 'Eliminar' button.

| Me gusta | No gusta | me | % acierto | Activo | Texto |
|----------|----------|-----|-----------|--------|---|
| 0 | 0 | --- | 0 | 1 | El Derecho Civil es... |
| 0 | 0 | --- | 0 | 1 | Señale la respuesta correcta: |
| 0 | 0 | --- | 0 | 1 | Para resolver los posibles conflictos entre el Derecho común y el Derecho Foral... |
| 0 | 0 | --- | 0 | 1 | Como señala el artículo 149.1.8 CE y en atención a la doctrina del TC... |
| 0 | 0 | --- | 0 | 1 | Señale la respuesta correcta: |
| 0 | 0 | --- | 0 | 1 | Señale la respuesta correcta: |
| 1 | 0 | --- | 0 | 1 | La diferencia entre el Derecho civil foral o especial y el Derecho civil autonómico es... |

Imagen 5: Ejemplo de agrupación en Trivinet creada para el Doble Grado en Derecho y Administración de Empresas

Además, esta plataforma permite exportar los contenidos introducidos en formato examen, tanto PDF como *online*. De esta suerte, puede optarse por tres vías: exponer las preguntas en el ordenador de clase y que se solucionen de forma colectiva, que el alumnado acceda *online* fuera del aula o imprimir el examen de uno, varios o todos los bloques y que se resuelva/n individualmente.

Finalizado el curso académico, el estudiantado pudo evaluar personalmente la consecución de los objetivos planteados a través de la cumplimentación de un cuestionario facilitado al efecto. Así, el 58,1% de los encuestados expresó que *Trivinet* le había ayudado para asentar los conocimientos previamente explicados, considerando un 77,5% de ellos que su empleo le permitió autoevaluarse e identificar los contenidos que peor sabía. En conclusión, el uso de *Trivinet* supone una metodología docente apropiada para la enseñanza universitaria.

2. Moodle: una herramienta con múltiples aplicaciones y gran potencialidad.

Sin duda, uno de los grandes descubrimientos para gran parte del profesorado durante la pandemia de la COVID-19 fue Moodle (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*). A este respecto, el ámbito educativo pudo comprobar cómo el virus modificó los esquemas que, hasta el momento, se venían manejando. En esencia, el principal hecho que se derivó fue la detención de la docencia presencial en todos los niveles. Este escenario, obligó a que el profesorado se viera forzado a improvisar y a adaptar la docencia a distancia⁴⁶.

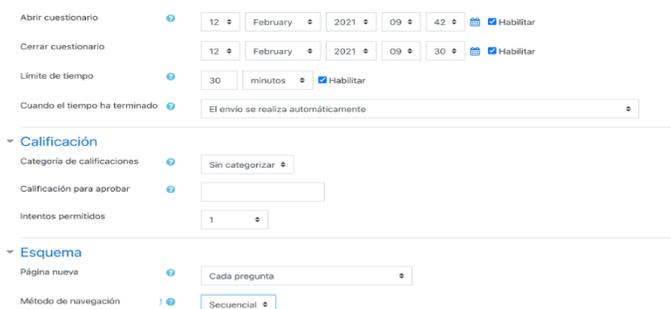
2.1. Breve referencia a la aplicación de Moodle para evaluar al estudiantado.

En el Programa REDES-I3CE de investigación en docencia universitaria 2020/2021 del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alicante, fue financiada la propuesta “El uso de moodle en la era de la covid-

⁴⁶ ORTIZ FERNÁNDEZ, M., “La plataforma Moodle como instrumento de evaluación: criterios y consideraciones acerca de la creación de un examen tipo test”, *Cuadernos Jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, nº 1, 2021, p. 323.

19 para el seguimiento y la evaluación de los estudios de derecho civil⁴⁷” (Redes I3CE-2020-5121).

En ella, se recurrió a Moodle para tratar de que, por un lado, que el estudiantado comprendiera autónoma y telemáticamente los contenidos explicados en clase; y, por otro lado, que autoevaluase el nivel de conocimiento que tiene sobre las lecciones presentadas. A tal fin, se diseñó cuestionarios de preguntas tipo test con una única opción correcta para cada una de las lecciones del temario. De la misma manera, se elaboraron prácticas tipo ensayo sobre aspectos esenciales del objeto de estudio.



The image shows the configuration interface for a Moodle questionnaire. It includes several sections with settings:

- Abir cuestionario:** Date and time set to February 12, 2021, 09:42. Includes a 'Habilitar' checkbox.
- Cerrar cuestionario:** Date and time set to February 12, 2021, 09:30. Includes a 'Habilitar' checkbox.
- Límite de tiempo:** Set to 30 minutos. Includes a 'Habilitar' checkbox.
- Cuando el tiempo ha terminado:** Set to 'El envío se realiza automáticamente'.
- Calificación:**
 - Categoría de calificaciones:** 'Sin categorizar'.
 - Calificación para aprobar:** Empty input field.
 - Intentos permitidos:** '1'.
- Esquema:**
 - Página nueva:** 'Cada pregunta'.
 - Método de navegación:** 'Secuencial'.

Imagen 6: Ejemplo de configuración de cuestionario en Moodle creado para DADE

Finalizado el curso académico, el estudiantado evaluó la consecución de los objetivos propuestos a través de, en primer lugar, la cumplimentación de una encuesta; en segundo lugar, de su participación en foros creados en *Moodle*; y, finalmente, de entrevistas realizadas aleatoriamente. Así, el 65% de los encuestados expresó que *Moodle* le había ayudado a asentar los conocimientos previamente explicados, reaccionando el 73% de ellos positivamente al uso de la herramienta en el aula.

⁴⁷ Para más información sobre esta experiencia, *vid.* LÓPEZ MAS, P. J., BUSTOS MORENO, Y., CREMADES GARCÍA, P., ESTEVE GIRBES, J., LÓPEZ RICHART, J., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MORENO MARTÍNEZ, J. A., ORTIZ FERNÁNDEZ, M. y VERA VARGAS, R. M.: “Una adaptación forzosa al modelo de docencia dual gracias a Moodle en los estudios de Derecho civil a causa del COVID-19”, en SATORRE CUERDA, R. (coord.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, Alicante, Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 193-204.

2.2. Noticias de actualidad, flipped classroom, debate jurídico y Moodle.

A todo lo anterior hay que anudar uno de los métodos que, sin duda, más acogida han tenido. Nos referimos al modelo de aprendizaje semipresencial y, dentro del mismo, el aula invertida (o *flipped classroom*). En definitiva, este sistema conlleva el cambio de roles entre profesorado y estudiantado, potenciando que este último se convierta en el protagonista del proceso. Siguiendo a BERGMANN y SAMS⁴⁸, estamos ante “un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo hacia el espacio de aprendizaje individual, y el espacio resultante se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el educador guía a los estudiantes a medida que se aplican los conceptos y puede participar creativamente en la materia”.

En otro orden de cosas, consideramos resulta de vital importancia que el estudiantado se encuentre en constante actualización y que conozca, de primera mano, los acontecimientos más relevantes de la sociedad. A este respecto, no se puede obviar que el ordenamiento jurídico se modifica a un ritmo trepidante, máxime si tenemos en cuenta las últimas reformas legislativas. Asimismo, hay que sumar que la realidad avanza todavía más rápido, lo cual provoca, en muchas ocasiones, que las normas queden desfasadas y obsoletas.

Además, desde nuestra perspectiva, el proceso de aprendizaje se alcanza de una forma más sencilla si, en lugar de analizar el articulado de una norma, el alumnado se enfrenta a un problema concreto al que tiene que ofrecer una respuesta satisfactoria, pues le permite ver la aplicabilidad práctica de la asignatura y aproximarse a la realidad existente. A partir de esta noticia, el discente debe llevar a cabo un esfuerzo de comprensión y acudir a la norma jurídica que sea de aplicación. Si tratamos de realizar un símil, esta tarea consistiría en recurrir a un esquema similar al de la analogía *iuris*: operar de lo particular a lo general para, más tarde, aplicar lo general obtenido a lo particular.

⁴⁸ BERGMANN, J. y SAMS, A., “What Is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN)”, 2014; *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*, ISTE, Washington, DC, ASCD, Alexandria, Virginia, 2012. Para más información, BERENGUER ALABALADEJO, C., “Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*”, en TORTOSA YBÁÑEZ, M. T. y GRAU COMPANY, S./ÁLVAREZ TERUEL, J. D. (coords.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Universidad de Alicante, Alicante, 2016, pp. 1468-1469.

A ello, hemos de anudar una cuestión que apuntamos con anterioridad. Así, tuvimos ocasión de señalar que, en la actualidad, la obtención de la información no supone un problema para el estudiantado. El acceso a internet permite disponer de una cantidad tan ingente de datos (muchos de ellos incorrectos) que, incluso, se produce el efecto contrario: la desinformación. Por este motivo, entendemos que el papel que desempeñan los docentes es fundamental, ya que han de facilitar herramientas y criterios suficientes a los discentes para permitirles seleccionar aquella información relevante y útil.

Siguiendo las premisas que hemos ido destacando a lo largo del presente trabajo, estamos incorporando una metodología de innovación docente en las clases que, partiendo del conocimiento de la realidad actual, permite la participación del estudiantado, su trabajo autónomo y un entorno favorable para el debate jurídico. Todo ello ha sido posible gracias a un sistema basado en el aula invertida y a la gran funcionalidad de Moodle. En este sentido, el docente ha de proponer noticias relacionadas con el Derecho civil para que, a través del debate jurídico, sean analizadas y comentadas grupalmente por los discentes. En este escenario, el profesorado es el encargado de “dirigir” ese debate para que, a partir de esta tarea, el alumnado sea capaz de conocer lo que ocurre en su sociedad y ofrecer la respuesta más adecuada.

En primer lugar, la actividad consiste en seleccionar distintas noticias relacionadas con los apartados de la asignatura concreta (en nuestro caso, Derecho civil I impartida en el doble grado en Derecho y Administración de Empresas).



EL PAÍS

Internacional

EUROPA · EE.UU. · MÉXICO · AMÉRICA LATINA · ORIENTE PRÓXIMO · ASIA · ÁFRICA · FOTOS · OPINIÓN · ÚLTIMAS NOTICIAS

ACCIDENTES AÉREOS >

Un avión se estrella en China con 132 personas a bordo

El vuelo MU5735 cayó sobre una zona montañosa en la región de Guanxi cuando cubría la ruta entre Kunming, en el suroeste, y Cantón, en el sudeste

Imagen 7: Ejemplo noticia del periódico El País de 21/03/2022 escogida para el tema relativo a la desaparición, ausencia legal y declaración de fallecimiento

Una vez realizado lo anterior, se remite al alumnado para que puedan leerla detenidamente y analizar los aspectos más relevantes que se plantean. Para compartir la noticia y llevar a cabo el precitado estudio, se decidió utilizar Moodle y, en concreto, la aplicación “Foro”. Sin duda, Moodle tiene un gran potencial (en parte descubierto tras la situación generada por la COVID-19) y, dentro del mismo, la herramienta mencionada permite la comunicación asincrónica entre el docente y el estudiantado, sin que ambos tengan que estar al mismo tiempo en el aula. Esta última permite que, siguiendo las indicaciones del profesorado, los discentes puedan compartir sus impresiones, comentarios, etc.

Agregando un nuevo Foro a Tema 10 [Expandir todo](#)

▼ **General**

Nombre del foro !

Descripción

Muestra la descripción en la página del curso [?](#)

Tipo de foro ?

Imagen 8: Ejemplo de configuración de un “Foro” de Moodle

Para su configuración, es relevante que se incorpore una descripción adecuada de la tarea y que se decida el tipo de foro que se desea. En nuestro caso, optamos por el “Debate sencillo”, ya que no se pretende que se abran diferentes líneas de debate, sino que se establezca un único canal a partir del cual se establezcan aquellas cuestiones importantes.

Asimismo, dependiendo de la finalidad que se pretenda obtener, otro aspecto a tener en cuenta es la posibilidad de exigir que se incorporen o no

documentos adjuntos y, en su caso, el número máximo permitido. En nuestra experiencia, en algunos casos se ha requerido que se adjunte un archivo en el que se detallan las circunstancias que el alumnado ha entendido como destacables e, incluso, se ha dejado la posibilidad de que se añadan varios documentos que, de algún modo, refuercen la tesis mantenida (*vid.* sentencias judiciales, otras noticias relacionadas, artículos científicos, etc.).

▼ **Adjuntos y recuento de palabras**

| | | |
|------------------------------------|---|---------------------------------|
| Tamaño máximo del archivo adjunto | ? | Sitio límite de subida (20MB) ▾ |
| Número máximo de archivos adjuntos | ? | 9 ▾ |
| Mostrar número de palabras | ? | No ▾ |

Imagen 9: Ejemplo de configuración de archivos adjuntos en un “Foro” de Moodle

Cabe destacar que el profesorado ocupa un papel esencial en el adecuado desarrollo del debate en el “Foro” al actuar como moderador. Así las cosas, debe verificar que los comentarios que se incluyen por el estudiantado sean acordes a la noticia propuesta y que son respetuosos para el resto de los compañeros. Hay que tener en cuenta que ciertos temas pueden resultar conflictivos y que, sin un adecuado control, se puede producir un clima poco deseable y en el que no se aporta nada al objeto de estudio. Si recuperamos, de nuevo, la idea anterior relativa al elevado número de información de que disponen el alumnado al acceder en internet, tenemos que señalar que el propio debate jurídico aporta criterios a estos últimos para comprender correctamente los textos a los que se enfrentes, así como para compararlos, estudiarlos en profundidad y saber escoger los que son más adecuados y completos.

Y es que, a nadie se escapa que, en algunas ocasiones las noticias no se redactan con todo el rigor que sería deseable (máxime en las redes sociales) e incorporan términos que no son precisos desde el punto de vista del Derecho. En determinadas situaciones, se confunden conceptos o se recurre a figuras jurídicas que no proceden al caso concreto. Por ello, el debate dirigido otorga herramientas para valorar y analizar críticamente las mismas y para seleccionar las fuentes que se presentan como más acertadas para el supuesto de hecho planteado.

Igualmente, debido a que el debate jurídico que se ha producido ha sido, a diferencia de lo que suele ser habitual, de carácter escrito, consideramos muy importante que este sistema se acompañe de una exposición presencial por parte del alumnado, generando grupos que compartan una visión concreta del caso. Este extremo permite perfeccionar la oralidad del estudiantado y favorece un entorno de conocimiento y confianza que concede más criterios para dilucidar sobre estas cuestiones. A ello, se puede anudar una exposición por parte del docente de algunas de las respuestas para que puedan comprobar aquellas que representan un buen ejemplo y, por el contrario, aquellas otras que no comparten esta característica.

Una vez expuesto, a grandes rasgos, el método propuesto, corresponde que apuntemos dos cuestiones de interés. En primer lugar, consideramos muy importante que el profesorado se implique en estas prácticas y que ofrezca *feedback* a los discentes. A este respecto, si se solicita un documento adjunto se debe revisar y corregir para que el estudiante pueda conocer los posibles errores u omisiones que ha cometido. Asimismo, en el propio “Foro” se tiene que remarcar la solución que, en principio, es la más deseable, los motivos de este extremo y los principales efectos jurídicos que se derivan.

En segundo y último lugar, conviene señalar que, en nuestro caso y para promover más, si cabe, el conocimiento de la realidad actual, incorporamos al sistema de evaluación continua un trabajo final en el que los propios estudiantes pueden seleccionar una o varias noticias relacionadas con la asignatura y realizar un comentario.

III. Bibliografía.

ARBIZU BAKAIKOA, F., *La función docente del profesor universitario*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1994.

ARÍS REDÓ, N. y ORCOS, L., “Gamificación en el entorno educativo”, *Edunovatic 2017. Conference proceedings: 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, Universidad Internacional de La Rioja, 2018.

ARTILES, J., AGUIAR, M. V. y RODRÍGUEZ, J., “El uso didáctico de los entornos personales de aprendizaje en el alumnado del grado”, *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, vol. 51, 2017.

BERENGUER ALABALADEJO, C., “Acerca de la utilidad del aula invertida o *flipped classroom*”, en TORTOSA YBÁÑEZ, M. T., GRAU COMPANY, S. y ÁLVAREZ TERUEL, J. D. (coords.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares*, Universidad de Alicante, Alicante, 2016.

BERGMANN, J. y SAMS, A.,

- *Flip your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every day*, ISTE, Washington, DC, ASCD, Alexandria, Virginia, 2012.

- “What Is Flipped Learning? Flipped Learning Network (FLN)”, 2014.

CABERO, J., BARROSO, J. y LLORENTE, M. C., “El diseño de Entornos Personales de Aprendizaje y la formación de profesores en TIC”, *Digital Education Review*, vol. 18, 2010.

DE LA ORDEN, A., “Formación, selección y evaluación del profesorado universitario”, *Bordón: Revista de pedagogía*, nº 266, 1987.

GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A., “La función docente del profesor universitario, su formación y desarrollo profesional”, en GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, A. (coord.), *Didáctica universitaria*, La Muralla S.A., Madrid, 2001.

HEASLIP, G., DONOVAN, P. y CULLEN, J. G., “Student response systems and learner engagement in large classes”, *Active Learning in Higher Education*, vol. 1, nº 15, 2014.

LÓPEZ MAS, P. J., BUSTOS MORENO, Y., CREMADES GARCÍA, P., ESTEVE GIRBES, J., LÓPEZ RICHART, J., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MORENO MARTÍNEZ, J. A., ORTIZ FERNÁNDEZ, M. y VERA VARGAS, R. M.: “Una adaptación forzosa al modelo de docencia dual gracias a Moodle en los estudios de Derecho civil a causa del COVID-19”, en SATORRE CUERDA, R. (coord.), *Redes de Investigación e Innovación*

en *Docencia Universitaria*, Alicante, Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

LÓPEZ MAS, P. J., CREMADES GARCÍA, P., ESTEVE GIRBES, J., LÓPEZ RICHART, J., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MORENO MARTÍNEZ, J. A. y ORTIZ FERNÁNDEZ, M., “Game is not over: una nueva experiencia de gamificación en la docencia del Derecho a través de Trivinet”, en ROIG-VILA, R. (ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas*, Octaedro, Barcelona, 2020.

LÓPEZ RICHART, J., “El Proceso de Bolonia: ¿una oportunidad para la modernización de la enseñanza del Derecho?”, en ÁLVAREZ TERUEL, J. D., TORTOSA YBÁÑEZ, M. T. y PELLÍN BUADES, N. (coords.), *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas*, Universidad de Alicante, Alicante, 2011.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBALADEJO, C., BUSTOS MORENO, Y., EXTREMERA FERNÁNDEZ, B., LÓPEZ MAS, P., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MÚRTULA LAFUENTE, V., ORTIZ FERNÁNDEZ, M., RAMOS MAESTRE, A. y RIBERA BLANES, B., “Las e-flashcards y Brainscape como método de aprendizaje autónomo del Derecho civil en el Grado en Turismo”, en ROIG VILA, R. (dir.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria. Volumen 2019*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Alicante, 2019.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBALADEJO, C., CABEDO SERNA, L., EVANGELIO LLORCA, R., LÓPEZ RICHART, J., MÚRTULA LAFUENTE, V., “Aprender Derecho jugando: Quizizz y su aplicación a la asignatura Regulación jurídico-civil del Turismo”, en ROIG-VILA, R. (ed.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018.

ORTIZ FERNÁNDEZ, M., “La plataforma Moodle como instrumento de evaluación: criterios y consideraciones acerca de la creación de un examen tipo test”, *Cuadernos Jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano*, n° 1, 2021.

SÁNCHEZ I PERIS, F. J., “Gamificación”, *Education in the knowledge society (EKS)*, vol. 16, n° 2, 2015.

CAPÍTULO 6

EXPOSICIONES MEDIANTE LA UTILIZACIÓN DE LA TÉCNICA *PECHAKUCHA*

Miguel Ángel Tenas Alós

Doctor en Derecho

Profesor de la Universidad San Jorge

RESUMEN: Uno de los principales problemas detectados entre los alumnos universitarios es la dificultad de expresión oral, lo que implica problemas para su desarrollo y futuro ejercicio de la profesión, pero, especialmente en estos momentos, en la realización de presentaciones de distintos trabajos, que tienen una importante incidencia en las calificaciones. Para intentar mitigar y corregir, en la medida de lo posible, estos problemas, se desarrolló la técnica *Pechakucha*, que se ha implementado en dos asignaturas de la Universidad San Jorge, para lograr mejorar esta capacidad de comunicar ideas.

PALABRAS CLAVE: presentación; técnica *Pechakucha*; 20x20.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. METODOLOGÍA DOCENTE. 1. Situación inicial. 2. Modificaciones introducidas respecto al curso anterior. 3. TIC utilizadas. 4. Carácter innovador de la actividad. III. INDICADORES Y RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ACTIVIDAD.

I. Introducción.

En este trabajo va a tratarse el concepto de *Pechakucha* que, si bien en la actualidad ya resulta bastante conocido para muchos expertos, todavía no es una herramienta ampliamente extendida en las metodologías docentes. Igualmente, se señalará el contexto académico en el que se realizó la actividad, los objetivos perseguidos y su consecución o no, el método de aplicación en la docencia que se consideró oportuno para implementar la actividad, cuáles fueron las TIC necesarias para poder aplicarlo, así como

otras cuestiones consideradas de relevancia para la explicación del funcionamiento de la actividad.

La técnica *Pechakucha* se ideó en el año 2003 en Japón, por dos ingenieros⁴⁹. El objetivo de esta técnica era la creación de un sistema que permitiese la realización de una presentación sencilla del tema que se quería tratar, basándose en elementos concretos, en un tiempo reducido y preestablecido antes de la preparación de la presentación. La técnica en cuestión fue planeada como un punto de encuentro para jóvenes emprendedores, donde tendrían la posibilidad de mostrar sus presentaciones en público e intercambiar entre ellos opiniones⁵⁰.

El funcionamiento de la técnica es muy sencillo, pues consiste en la realización de una presentación, siguiendo unos patrones muy claros. La técnica *Pechakucha* consiste en el desarrollo de 20 diapositivas de un tema concreto, disponiendo el ponente de 20 segundos para explicar cada una de las distintas diapositivas. Viene, por tanto, a denominarse *fórmula 20x20*. Por lo tanto, el tiempo total del que dispone el ponente -o el grupo- es de 400 segundos o, lo que es lo mismo, 6 minutos y 40 segundos.

En esencia, se entiende que esta técnica evita la dispersión de las ideas, permitiendo focalizar la presentación y, por tanto, la atención del receptor y el refuerzo de la capacidad de síntesis del emisor. Por ello, para que el sistema funcione resulta absolutamente fundamental centrar cuáles son los elementos esenciales de la materia que se pretende exponer al público. Con ello, se entiende que se facilita su comprensión y, además, se permite que quienes la han escuchado puedan retener la información con mayor facilidad.

Al mismo tiempo, esta brevedad y sencillez permiten el fomento del debate y el desarrollo de nuevas competencias, que se encuentran poco impulsadas en las aulas, como son el sentido crítico y la creatividad. Si bien en materia jurídica la creatividad no resulta especialmente aplicable, pues se fomenta la aplicación de las normas jurídicas, el espíritu crítico respecto a si

⁴⁹ Fue creado originalmente por los ingenieros Astrid Klein y Mark Dytham, de la compañía Klein-Dytham Architecture, de Tokio. La técnica en cuestión fue planeada como un punto de encuentro para jóvenes emprendedores, donde tendrían la posibilidad de mostrar sus presentaciones en público e intercambiar entre ellos opiniones.

⁵⁰ SNOW, J., "20/20 Vision: The Tokyo-born Pecha Kucha phenomenon has the global creative community hooked", *Metropolis*, junio 2006, recuperado el 2 de junio de 2022 de <http://web.archive.org/web/20091226133403/http://archive.metropolis.co.jp:80/tokyo/637/feature.as>.

resultan o no adecuadas -incluso, si resultan de aplicación en algunos casos- permite compensar esta cuestión.

Por tanto, su brevedad y sencillez no solo implican el fomento del sentido crítico especialmente, sino que también facilitan la creación de un *feedback* entre los alumnos que permite tanto comprobar que efectivamente han entendido el mensaje, como la reflexión y modificación de ciertos componentes de la presentación por parte del emisor, una vez ha escuchado las opiniones de sus compañeros o lo que estos han entendido. Resulta importante, pues, la comprobación de si realmente los alumnos han percibido como transmitido aquello que el emisor quería contarles, o si han entendido algo completamente distinto, o incompleto respecto a lo que se les quería contar. Además, la consideración del aspecto crítico, tanto del emisor como de los receptores, se entiende algo muy importante, pues, como indican algunos autores, el sistema universitario debe apostar por la construcción de una ciudadanía informada, pero también articulada y que socialmente se muestre activa ante los acontecimientos y ante los conocimientos⁵¹. Igualmente, debe reseñarse que esta necesidad viene recogida en muchos informes⁵² (VIZCAÍNO-VERDÚ, 2020).

El contexto académico en el que se ha procedido a la implementación de la actividad mediante esta técnica ha sido diverso, pues se ha querido comprobar en esta ocasión si resulta igualmente interesante para alumnos del Grado en Derecho, como para alumnos que no han tenido ningún tipo de acercamiento al mundo del Derecho. Se indica “*en esta ocasión*” porque ya se ha trabajado previamente con la técnica *Pechakkuha*, por parte de quien estas líneas escribe⁵³.

Sin embargo, para la aplicación de la técnica en este curso 2021-22 se han producido diversos cambios con respecto a la experimentación originaria -que, dado que resultó satisfactoria, se ha querido retomar en cuanto ha resultado posible-. En esta ocasión, por tanto, el centro donde se ha realizado

⁵¹ SMOL, J. P., “A crisis in science literacy and communication: Does to reluctance to engage the public make academic scientists complicit?”, FACETS, n° 3, 2018, pp. 952-957.

⁵² VIZCAÍNO VERDÚ, A., DE CASAS MORENO, P. y CONTRERAS-PULIDO, P., “Divulgación científica en youtube y su credibilidad para docentes universitarios”, *Educación XXI*, n° 23 (2), 2020, pp. 283-306, recuperado el 2 de junio de <http://doi.org/10.5944/educXX1.25750>.

⁵³ Concretamente, en la Universidad de Zaragoza, en las asignaturas de Derecho Civil I - impartida en la Facultad de Derecho- y Elementos de Derecho Civil -impartida, en este caso, en la Facultad de Ciencias Sociales y del Trabajo-. En dicha actividad, que tuvo lugar en el curso 2017-2018, los resultados fueron muy positivos, y en ambos casos se trató de alumnos del primer curso.

la actividad es la Universidad San Jorge, lugar en el que llevo impartiendo docencia tres años. El primer año en que realicé allí mis funciones no dio tiempo a implementar la actividad, y el segundo se correspondió con la situación derivada de la emergencia sanitaria, lo que dificultó sobremanera poder implementarla. Así, retomada la presencialidad en las aulas, y teniendo tiempo para planificar la actividad, se procedió a la misma.

Así, los dos grupos seleccionados para la realización de la actividad han sido de tercer curso, pero de características diametralmente opuestas. El primero de los grupos seleccionados es el de la asignatura Empresa, empresario y Derecho de sociedades, del Grado en Derecho. El segundo de ellos, el de Legislación y Deontología, del Grado en Bioinformática. Los perfiles de los alumnos, pues, también son muy distintos. De un lado, encontramos a los de Derecho, más versados en el lenguaje jurídico y con mayor capacidad de búsqueda y análisis, pues su bagaje en la materia ya debe resultar amplio. Por otro lado, los alumnos de Bioinformática, que veían por primera vez una asignatura relacionada con el mundo del Derecho.

Si bien encontramos que son distintos ya en su base de partida, la realización de la actividad respondía a una necesidad detectada y ampliamente comentada en varias ocasiones entre los docentes de la Universidad San Jorge; la escasa capacidad de los alumnos para transmitir oralmente sus ideas de manera adecuada y correcta. Ante un problema, por tanto, común, se consideró que podían buscarse actividades similares para intentar solventarlo pues, realmente, en ambas ocasiones implicaba que los alumnos saliesen en la exposición de su zona de confort -o, al menos, la mayoría de ellos-. Dado que es un problema muy claro entre el alumnado, no ha sido esta la única actividad con la que se ha buscado mejorar las competencias de los alumnos en este sentido⁵⁴.

Como la base de partida no era la misma, tampoco lo era la información de la que disponían para la realización de la actividad, ni la incidencia en la calificación. En todos los casos, existían dos trabajos a realizar, uno de carácter individual, y otro grupal, con dos o tres integrantes en cada uno de ellos. Posteriormente, se ofrecerá mayor información respecto a esta cuestión, en el epígrafe de metodología docente.

Los principales objetivos perseguidos con la utilización de la técnica *Pechakucha* eran la posibilidad de realización de un trabajo asíncrono -que

⁵⁴ A tal respecto, también existe un proyecto de innovación docente que consiste en la realización de una Liga de Debate en la USJ.

sirva además para potenciar el estudio continuo de la materia, así como una mayor implicación de los alumnos cuando estos se encuentran fuera del aula, así como la adquisición de competencias que difícilmente se lograrían con técnicas docentes de corte más tradicional.

II. Metodología docente.

1. Situación inicial.

Conviene, en primer lugar, explicar cuáles fueron las asignaturas en las que se implementó la técnica, y el perfil de los estudiantes que la llevaron a cabo.

Para el primer trabajo, el objetivo consistía en la selección de una sentencia y su correspondiente análisis posterior, con contenido crítico, y presentación ante los compañeros. Mientras los alumnos de tercer curso de Derecho no recibían mayor información al respecto, a los de Bioinformática se les instruyó respecto a cómo buscar una sentencia y qué buscador jurisprudencial podían utilizar, cómo analizarla y conocer los principales puntos de la misma, y se les incluyó una plantilla y un documento de instrucciones con los principales puntos a seguir. Por supuesto, el docente quedaba, en ambos grupos, a disposición de los estudiantes, para la realización de las tutorías que les resultase necesarias. En lo respectivo a los alumnos del Grado en Derecho, la incidencia en la calificación del trabajo era del 15%, siendo de la misma el 20% la presentación realizada. Si nos referimos a los alumnos de Bioinformática, la calificación del primer trabajo era del 10%, correspondiéndose el 20% de la misma con la exposición.

El segundo trabajo implicaba la selección de un epígrafe del temario y su investigación de manera más profusa de lo visto en clase y disponible en los materiales inicialmente entregados para la asignatura por el docente. Los estudiantes de Derecho no recibían mayor información, salvo el documento de instrucciones pertinente. Por su parte, los estudiantes de Bioinformática eran instruidos sobre las principales bases de datos legales que tenían a su disposición, y respecto a cómo proceder en la realización de pequeños análisis de cuestiones jurídicas. En esta ocasión, la incidencia en la calificación de la exposición no iba anexa a la del trabajo escrito, sino que en ambos casos resultaba independiente. En el caso de los alumnos de Derecho, equivalía al 15% de la calificación final. En cambio, para los de

Bioinformática, la cifra descendía al 10%.

Debe indicarse que, desde el primer momento, mostraron mayor predisposición a formar parte de la actividad los alumnos de Bioinformática que los de Derecho, pues los primeros preferían tener unas instrucciones claras respecto a cómo proceder, pues además en las clases iniciales se les notaba algo preocupados con la obligación de estudiar Derecho, mientras que los estudiantes del Grado en Derecho, según sus propias palabras, “preferían improvisar” en las presentaciones.

2. Modificaciones introducidas respecto al curso anterior.

No se requirieron de complejas adaptaciones a esta metodología de innovación en ninguna de las dos asignaturas en que se plantearon. En ambos casos, la docencia el curso anterior corrió a mi cargo, de modo que conocía perfectamente el sistema de evaluación de ambas asignaturas.

La comparativa con el grupo de Empresa, empresario y Derecho de sociedades, con respecto al del curso anterior, no puede realizarse fácilmente no tanto por el sistema de evaluación, sino por la especial situación sanitaria que vivimos, que motivó la finalización del curso de manera telemática el curso anterior. Como para el ejercicio 2020-21 no estaba prevista esta actividad, no precisó de cambios -lo que habría resultado necesario si se hubiera propuesto, pues no resulta igual la exposición ante la gente de manera física, que vía telemática-. El punto de comparativa más claro resultaría, por tanto, el grupo de esta misma asignatura que cursó sus estudios en el curso 2019-20.

En este aspecto, no resultó precisa ninguna gran adaptación, pues ya existían planteados tres trabajos a presentar en la asignatura. El primero se correspondía con la selección y análisis de una sentencia, teniendo una incidencia del 15% en la calificación de la asignatura, y siendo esta, en su 20%, el resultado de la exposición oral. Por tanto, la única modificación planteada en este punto fue incluir la técnica *Pechakucha* -y su correspondiente explicación a los alumnos- en el sistema de evaluación. Es decir, indicar a los estudiantes que la presentación debería realizarse bajo estos parámetros.

También existía ya un trabajo grupal de investigación sobre un epígrafe de la asignatura, que equivalía al 15% de la calificación final. Igualmente,

este trabajo se exponía, y la calificación asignada era del 15% en la nota final -es decir, se obtenía una nota independiente-. La diferencia fue que, en lugar de permitirse grupos conformados por cuatro o cinco alumnos, se limitó a dos o, como máximo, tres por grupo, dado que de lo contrario sería imposible que todos ellos interviniesen tiempo suficiente en la presentación, pues la calificación de la misma se realizaba de manera individual. Por tanto, la modificación también fue muy sencilla; reducción del número de integrantes de cada equipo, e implementación de la técnica *Pechakucha* en la exposición.

En lo relativo a la asignatura de Legislación y Deontología, correspondiente al Grado de Bioinformática, también llevé a cabo la impartición de docencia el curso anterior. Aquí, las diferencias con respecto a los grupos del curso 2021-22 y del anterior son más notables, y no solo por la finalización del curso de manera telemática, sino porque, mientras este año se contaron con doce alumnos, el curso pasado únicamente cursó la asignatura una estudiante en el que era, además, el primer curso académico en que se impartía la asignatura en la Universidad San Jorge, pues el Grado de Bioinformática es de reciente implementación en nuestra institución.

Evidentemente, aunque el pliego de planificación de la asignatura, en el curso 2020-21, incluía el trabajo en equipo, no resultó posible realizarlo en aquel momento. Para este curso, se ha limitado el número de integrantes de los grupos a un máximo de tres miembros, y se ha indicado que, en todas las exposiciones, debía utilizarse la técnica *Pechakucha*, no resultando necesaria ninguna otra modificación al respecto.

3. TIC utilizadas.

El instrumento básico para el desarrollo de la actividad ha sido el ordenador personal de cada estudiante, o su *tablet* personal, para la realización y posterior proyección de las diapositivas. Esto no ha supuesto problema alguno, pues todos los estudiantes, tanto del Grado en Derecho, como del Grado en Bioinformática, acudían con sus respectivos equipos informáticos. No obstante, si se hubiera dado el caso, por parte de algún estudiante o varios, de no disponer del equipo necesario, las facultades donde se imparten ambas asignaturas -Facultad de Comunicación y Ciencias Sociales, en el caso del Grado en Derecho, y Facultad de Psicología, en el Grado en Bioinformática- disponen de aulas informáticas para la realización

de las diapositivas en sus equipos. Igualmente, existe también la posibilidad de solicitar un equipo para la utilización personal durante unas horas o días, sin que exista ningún problema para conseguirlo de cara a realizar una presentación durante el período lectivo.

Por su parte, la *wi-fi* de la Universidad les permitirá conectarse, bien en su propio equipo informático o en el de la institución, para la búsqueda de la sentencia que deban analizar, o la investigación del tema que hubieran seleccionado. Además, el acceso a las distintas bases de datos jurídicas proporciona información suficiente para la realización de trabajos de estas características.

Como segundo elemento imprescindible, encontramos la utilización del programa PowerPoint, utilizado habitualmente para la preparación de las diapositivas, o similares. El programa informático mencionado se encuentra habilitado en todos los ordenadores de las salas informáticas de las facultades la Universidad San Jorge, debido a su generalización y facilidad de uso para el público. Lo idóneo, según se informó a los estudiantes, era la utilización de este programa, pues se garantizaba la compatibilidad con los ordenadores y proyectores de la Universidad.

Igualmente, Internet ofrece otra posibilidad muy interesante, una vez expuesto el trabajo, para los alumnos y el docente. Una vez finalizada la presentación, cada alumno -si nos referimos al trabajo individual- o grupo de trabajo -en el de equipo- deberá subir a la red su presentación, para que todos sus compañeros dispongan del material pertinente. Para ello, se utilizó la Plataforma Docente de la Universidad, en la que cada asignatura tiene una página concreta, a la que únicamente pueden acceder los estudiantes matriculados en la misma y el docente.

Por tanto, las TIC necesarias para la actividad no supusieron problema alguno, pues todas ellas se encuentran plenamente integradas en la vida universitaria en la actualidad, y funcionando desde hace varios cursos, sin que supongan ningún tipo de complejidad.

4. Carácter innovador de la actividad.

Con la realización de esta actividad se pretende un alejamiento de la enseñanza en su concepción de estilo más clásico, donde se entiende que la fuente de aprendizaje por excelencia son las clases magistrales de los

docentes. El objetivo, por tanto, es encaminarnos hacia un sistema educativo más autónomo, participativo y activo. Para ello, se pretende la promoción de, entre otras, la investigación y el sentido crítico de los estudiantes.

No se pretende la renuncia a las clases magistrales, sino simplemente la reducción de su incidencia en la impartición de la asignatura. Así, si bien es cierto que, especialmente en los primeros compases del semestre, resulta necesaria cierta carga teórica, esta debe complementarse con otras actividades. Especialmente, si consideramos la duración de las sesiones en la Universidad San Jorge, pues están programadas a una hora y cuarenta minutos, sin descanso. Demostrado que el nivel de atención se reduce drásticamente cuanto más tiempo de clase magistral se produce, resulta necesario complementar este tipo de actividad con otras en las que los alumnos puedan estar más participativos.

En la actualidad, la sociedad demanda, cada vez más, profesionales capacitados para realizar un mayor número de tareas y funcionar por sí mismos, sin constante supervisión. Aunque, no obstante, también se considera importante la capacidad de integración en un equipo de trabajo y saber desenvolverse con soltura y eficiencia en el mismo. En tal sentido, la actividad *Pechakucha* permite, tanto lo uno -especialmente en el primer trabajo, de carácter individual- como lo otro -en el trabajo en equipo, lógicamente-. Por tanto, realizan el desarrollo del preceptivo análisis, viendo distintas perspectivas, pues en el primer trabajo lo llevarán a cabo de modo individual, de manera que conocerán el procedimiento necesario para su realización, y posteriormente de forma colectiva, permitiendo desarrollar también la tan importante capacidad de trabajo en equipo.

Se ha contado con la posibilidad de preparación individual, por cada uno de los integrantes del equipo, del trabajo asignado y, posteriormente, unirlos de modo poco coherente o lo bastante como para ser un producto unificado, pero sin colaboración en las distintas partes entre el grupo. Por ello, y si bien las exposiciones del trabajo en equipo se realizarán por todos los miembros, de manera equitativa -aproximadamente- en el tiempo, será elección del docente la decisión de qué miembro del equipo intervendrá en qué orden⁵⁵.

⁵⁵ Esto supone una modificación respecto de la actividad inicialmente planteada en el curso 2018-19, pues en la misma se pretendía que únicamente un integrante del grupo realizase toda la exposición. Dado que las carencias actuales del alumnado implican una necesidad de mayor entrenamiento en las exposiciones, se ha pretendido adecuarlo a las circunstancias, corrigiendo posibles errores iniciales. En este aspecto, además, se identificó en la actividad anterior que los alumnos mostraban quejas importantes si les correspondía a ellos, en suerte, realizar la defensa del trabajo y que, en sentido contrario, muchos alumnos

Con este elemento de incertidumbre se pretende evitar el parasitismo del alumnado en los grupos⁵⁶, buscando una mayor colaboración e integración de todos los miembros del equipo, así como una mayor identificación de equipo y asunción de responsabilidad pues, al tener que exponer todos, si alguien lo hace mal, deja en mala situación, también, a sus compañeros, que están realizando junto a él la exposición.

Del mismo modo, se pretende fomentar la capacidad investigadora del alumnado, especialmente con la proximidad del Trabajo de Fin de Grado, al que los alumnos de tercer curso deberán enfrentarse al curso siguiente. No resulta extraño que, en los primeros años de Universidad, al igual que al final del bachillerato, los estudiantes *vayan de la mano* de sus profesores. En el mismo sentido, el hecho de marcar claramente unos tiempos concretos, tanto para la exposición global como para cada diapositiva, debe servirles para ser capaces de concentrar la información que quieren dar, centrarla en lo importante y controlar el tiempo necesario para la transmisión de cada una de las ideas importantes.

Precisamente, el tiempo disponible para la actividad, en el futuro, puede suponer un hipotético problema. Esto sería así por el posible número de alumnos de la materia en el futuro, lo que equivaldría a más exposiciones⁵⁷. Sin lugar a dudas, si en próximos años llegan más alumnos, nos

que no tuvieron que realizar la defensa grupal afirmaban que podrían haberlo hecho mejor que sus compañeros. Curiosamente, esta afirmación se producía, siempre, después de realizarse las presentaciones y conocerse las calificaciones.

⁵⁶ En sociología, se denomina *gorriones* a aquellos miembros de un equipo que no realizan la actividad encargada o que, directamente, no se implican en el trabajo, con la esperanza de que no se note en la dinámica del equipo y obtener los mismos resultados que el resto. Si bien en un grupo de dimensiones tan reducidas los compañeros se darán cuenta sin problemas, el docente puede no llegar a percibir este comportamiento interno. La cuestión del aprovechamiento del trabajo de los compañeros la resume, a la perfección, Iranzo (1995, 290), al indicar que “los gorriones actúan racionalmente: un bien colectivo es indivisible; quien elude su aportación marginal -que, como suele ser despreciable, no espera que impida su producción- añade ese ahorro al goce del bien. Si todos piensan así no se producirá el bien”.

⁵⁷ De la misma opinión es ZAMORA ROSELLÓ (2014). En su trabajo, la autora indica, respecto a la necesidad de que los alumnos expliquen en público su trabajo, que el desarrollo de “esta competencia en los alumnos de grado plantea notables dificultades derivadas del elevado número de estudiantes que componen cada grado, la limitación de tiempo en las clases de los grupos prácticos para dedicarlo a las actividades que desarrollan la expresión oral, y la reticencia de buena parte del alumnado a participar, debido a su timidez o inseguridad a la hora de exponer sus argumentos” (2014, 115).

encontraremos con estas cuestiones y quizá, la medida más sencilla, resulte la supresión del trabajo y la exposición individual, realizándose dos trabajos y exposiciones grupales, pero es una cuestión que todavía no está decidida.

En la actualidad, en la asignatura de Empresa, empresario y Derecho de sociedades, del Grado en Derecho, hay 14 alumnos matriculados, y se estima que, hasta la cifra de 20, puede resultar perfectamente posible la realización de la actividad, sin modificación alguna en sus variables y funcionamiento. En lo concerniente a la asignatura de Legislación y Deontología, del Grado en Bioinformática, han sido 8 los alumnos matriculados. Se calculan unas cifras idóneas inferiores que, en el supuesto anterior, debido a la mayor necesidad de aporte de información y dudas que pueden surgir sobre la materia, para la realización de la actividad sin mayores problemas. Así, la cifra máxima para realizar la actividad sin modificaciones se estima en, aproximadamente, 14 alumnos.

III. Indicadores y resultados obtenidos en la actividad.

Con la finalidad de conocer y mostrar tanto los resultados de la actividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, como sus opiniones sobre la propuesta de trabajo planteada, podemos servirnos de dos indicadores que lo cuantifiquen. El primero de ellos, dependiente del profesor. El segundo, de los propios alumnos.

En lo que respecta al docente, ha sido tarea del mismo la realización de un seguimiento cognoscitivo de los alumnos a lo largo del semestre. Por dicho motivo, resulta necesario que valore detenidamente el proceso de cada uno de los estudiantes en su adquisición de conocimientos y nuevas competencias. Así, el docente deberá mostrar atención no únicamente al trabajo sincrónico de los estudiantes sino también, en la medida de lo posible, al trabajo asíncrono.

En el primero de los casos, resulta factible la valoración de la presentación final que se proyecta en el aula, teniendo en cuenta su contenido (capacidad de síntesis, selección de hechos relevantes y crítica), estructura y las fuentes de referencia citadas, así como la propia expresión oral de los alumnos.

Respecto al segundo de los casos, el trabajo asíncrono, debe tenerse en consideración todo el trabajo realizado por los alumnos fuera del aula. Si bien es cierto que resulta mucho más complejo de cuantificar, es posible

tener unas nociones del esfuerzo de los alumnos en la realización del trabajo, a partir de la valoración de los materiales a los que han recurrido, más allá de la sentencia objeto de análisis o el epígrafe de investigación, para hacer sus opiniones críticas, así como las distintas dudas razonables que hayan podido exponer al profesor en tutorías o mediante correos electrónicos o preguntas en clase.

En lo que atañe al indicador dependiente de los alumnos, será adecuada la utilización de encuestas, para conocer su opinión sobre el trabajo propuesto. Estas encuestas, completamente anónimas, resultan precisas para conocer si la actividad les supone una motivación o un reto, o si no cumple con estos objetivos. Igualmente, también para medir si consideran que han mejorado en su capacidad de exposiciones orales y si les ha resultado más fácil, más complejo o con igual nivel de dificultad el empleo de la técnica *Pechakucha* que el sistema que anteriormente utilizaban para la preparación de las presentaciones y su exposición.

Con respecto a los resultados obtenidos, debe indicarse, en primer lugar, que los propios alumnos consideraron que la técnica les resultaba útil para poder plantear la exposición, y que les permitía acudir a la presentación con mayor tranquilidad. Esta percepción resultaba mayor en los alumnos del Grado en Bioinformática, que se sentían más seguros al disponer de unas instrucciones claras sobre cómo desarrollar la presentación. No obstante, se considera que esta percepción habría resultado idéntica de haberseles ofrecido otro sistema, igualmente indicado punto por punto.

Sobre la percepción del docente, sí se ha podido comprobar cómo algunos alumnos claramente mejoraban en sus habilidades de exposición entre la primera y la segunda. No fueron todos, pero sí la mayoría de los mismos, tanto en un Grado como en el otro. Además, la comparativa puede resultar mayor en los estudios del Grado en Derecho, pues ya se conocía previamente a los alumnos, pues se les impartió docencia de otra materia en el segundo curso, y se pudo establecer cierta comparativa. Aunque resulta innegable que un año de experiencia en la Universidad y madurez personal también contribuyó a la mejora de las calificaciones en las exposiciones, en dicha progresión ayudó igualmente un sistema tasado y claro que les permite focalizar las ideas que quieren destacar, pues la mejoría, en algunos casos, fue exponencial. Resultó muy extraño el alumno que no mostró alguna mejora, por leve que resultase, y no puede atribuirse dicha falta de mejora a un motivo claro.

En definitiva, parece que la actividad está permitiendo conseguir, a

grandes rasgos, el objetivo planteado inicialmente, como era la mayor adquisición de competencias por parte de los alumnos para la realización de presentaciones orales. Igualmente, se muestra como una opción para que los estudiantes ganen confianza respecto a dichas presentaciones, principalmente por dos motivos; tener una guía clara que les indique cómo deben realizarlas, y disponer de material de apoyo en la presentación, como son unas diapositivas estructuradas y divididas en espacios temporales regulares.

En próximos cursos, la intención es continuar aplicando la técnica, con el objetivo de establecer una comparación entre los resultados obtenidos en este curso y los siguientes, para poder comprobar si efectivamente la actividad resulta tan beneficiosa para los alumnos como parece en este momento.

IV. Bibliografía.

IRANZO, J. M., “Visiones del poder desde la sociología del conocimiento científico”, en IRANZO, J. M. *et al.* (coords.), *Sociología de la ciencia y la tecnología*, Madrid: CSIC, 1995.

SMOL, J. P., “A crisis in science literacy and communication: Does to reluctance to engage the public make academic scientists complicit?”, *FACETS*, nº 3, 2018.

SNOW, J., “20/20 Vision: The Tokyo-born Pecha Kucha phenomenon has the global creative community hooked”, *Metropolis*, junio 2006.

VIZCAÍNO VERDÚ, A., DE CASAS MORENO, P. y CONTRERAS-PULIDO, P., “Divulgación científica en youtube y su credibilidad para docentes universitarios”, *Educación XXI*, nº 23 (2), 2020.

ZAMORA ROSELLÓ, M^a. R., “La docencia de las disciplinas jurídicas a través de las presentaciones 20x20”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 10, junio 2014.

PARTE 2

APRENDIZAJE COLABORATIVO

CAPÍTULO 7

LA MENTORÍA EN UN ENTORNO DIGITAL DE APRENDIZAJE COLABORATIVO

Carlos Gómez Asensio

Profesor Contratado Doctor

Departamento Derecho Mercantil Manuel Broseta Pont

Roberto Rivas Urbina

Becario SEDI

RESUMEN: El presente capítulo analiza los resultados obtenidos en la aplicación de la mentoría ejercida por un estudiante de postgrado, en el marco de un proyecto de innovación docente organizado entorno a grupos de trabajo colaborativos con simulación de roles para la resolución de un problema de insolvencia de un empresario individual (ABP). El capítulo refleja igualmente la experiencia personal del mentor.

PALABRAS CLAVE: Mentoría; aprendizaje colaborativo; simulación de roles; aprendizaje basado en problemas.

SUMARIO: I. CONTEXTO DE IMPLANTACIÓN DE LA MENTORÍA. II. LA MENTORÍA COMO METODOLOGÍA DEL APRENDIZAJE ACTIVO. III. EXPERIENCIA DE UN MENTOR.

I. Contexto de implantación de la mentoría.

La experiencia de mentoría que se describe a continuación se ha desarrollado en el marco del proyecto de innovación docente “Aprendizaje colaborativo de primer y segundo grado para la resolución de la problemática del deudor persona natural insolvente” RENOVA-PID, UV-SFPIE_PID-1639612, pudiendo encontrar más información sobre el mismo en la página web: <https://concurusaluv.blogs.uv.es>.

El proyecto de innovación docente aquí descrito se articula sobre la base de la resolución por parte de los estudiantes de un problema complejo (aprendizaje basado en problemas, ABP⁵⁸) referente al tratamiento de la insolvencia de una persona natural empresario.

Para la resolución de este problema es necesario el manejo y utilización de las instituciones y herramientas jurídicas propias de las distintas áreas del Derecho, tal y como se ha expuesto anteriormente, por lo que se estima conveniente la división o descomposición de dicho problema en otros más pequeños. Cada uno de estos problemas son, a su vez, atribuidos a un grupo de estudiantes para que, mediante la constitución de grupos de trabajo colaborativos de 4-5 estudiantes se encarguen de resolver las cuestiones asociadas a la problemática asignada⁵⁹.

Para llevar a cabo dicha función, los estudiantes deben elaborar de forma autónoma – si bien contando con el apoyo del mentor, tal y como se expondrá posteriormente – un pequeño informe de entre 10 y 15 páginas en el que resuelven de manera ordenada la problemática planteada. Dicho informe se hace público y es accesible para el resto de los estudiantes, así como para el público en general, a través de la página web del proyecto.

Tal como se ha expuesto en el apartado precedente, para la resolución del problema complejo planteado, los estudiantes se organizan en grupos de trabajo colaborativos de 4-5 miembros. Además, a cada uno de estos grupos se les asigna un rol profesional en atención a los distintos profesionales que

⁵⁸ Acerca de la potencialidad del aprendizaje basado en problemas como metodología activa del aprendizaje, AA.VV., *El aprendizaje basado en problemas como experiencia de innovación y mejora docente*, en GARCÍA GONZÁLEZ, A., (coord.), Madrid, Síntesis, 2017; También MORALES BUENO, P., LANDA FITZGERALD, V., *Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-based learning*, en *Theoria*, Vol. 13, 2004, p. 145-157.

⁵⁹ La implementación de grupos de trabajo colaborativo constituye una metodología activa del aprendizaje cuyos caracteres son fácilmente adaptables a la enseñanza del Derecho, así MONTORO SÁNCHEZ, A., “La combinación del método del caso y la simulación en la enseñanza del Derecho procesal civil”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, p. 361-370; También, en el mismo sentido, VÁZQUEZ RUANO, T., MARÍN CÁCERES, L., “La enseñanza aprendizaje del Derecho privado con perspectiva de futuro: de la clase magistral al aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, p. 315-321; o incluso ZUMAQUERO GIL, L., “La simulación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de un jurista: una experiencia en la asignatura Derecho Civil III de la titulación de Grado en Derecho”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, p. 185-200.

intervienen en el proceso concursal: letrados del concursado, mediación concursal, letrados de cada una de las diferentes clases de acreedores, administración concursal, Ministerio Fiscal y Grupo Juez.

El recurso a la simulación de roles⁶⁰ atiende a una doble justificación: Por un lado, mejora la capacidad de comprensión por parte de los estudiantes de la concreta problemática asignada, al abordar su tratamiento desde la óptica del profesional que se encargaría de su resolución; por otro lado, la propia simulación de roles constituye una acción para el fomento de la ocupación y el emprendimiento, por cuanto se procura que el alumnado obtenga una experiencia profesionalizante en la elaboración de su informe: idiosincrasia de la praxis del profesional asignado, cálculo de honorarios a percibir, defensa intereses de parte, redacción de sus correspondientes escritos procesales, etc.

Por último y como efecto derivado de la propia dinámica del proceso en el cual se desarrolla el tratamiento de la insolvencia, la división en grupos de trabajo colaborativo, así como la simulación de roles, evidencia los efectos de la interdependencia entre el trabajo desarrollado por cada uno de los grupos de estudiantes. En este sentido, desde un inicio el alumnado percibe – y así lo remarca el docente –, como el trabajo desarrollado no es algo inocuo y aislado, sino que, las decisiones y consideraciones que toman en su “papel profesional” van a condicionar la actuación del resto de sus compañeros/as, y viceversa: estos ven condicionadas sus posibilidades de actuación por las decisiones que han tomado los compañeros que han intervenido previamente en el proceso.

De esta forma, el efecto de la interdependencia constituye un factor clave para la superación de la alienación del estudiante con la materia y el proyecto, viéndose necesariamente involucrado en el mismo, como consecuencia de la implícita evaluación entre iguales que implica. A su vez, la interdependencia constituye uno de los catalizadores para los debates en el aula con ocasión de exposición de los informes de cada grupo de trabajo.

A esta dinámica se incorpora el mentor como figura de asesoramiento cercano a los estudiantes, quien bajo la supervisión del profesor, realizará tareas de apoyo y guía a los diversos grupos de trabajo.

⁶⁰ La idoneidad del Derecho Concursal para la implementación de esta metodología ha sido puesta de manifiesto con anterioridad por OTERO COBOS, MARÍA T., “La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020, p. 395-402.

II. La mentoría como metodología del aprendizaje activo.

La mentoría, como mecanismo para la facilitación de la participación activa del alumnado de nivel superior en el aprendizaje y desarrollo de competencia profesionales por parte el alumnado de un nivel inferior, es un tipo de metodología del aprendizaje activo basado en el modelo del aprendizaje entre iguales⁶¹.

La mentoría es una de las modalidades de orientación y apoyo existentes que consiste básicamente en una actividad interactiva que se establece entre un individuo con experiencia (el mentor) y otro con menos experiencia (el mentorizado), con el objetivo de facilitar y desarrollar las habilidades, conocimientos, confianza y socialización del mentorizado, incrementando así sus posibilidades de éxito⁶².

Para el correcto funcionamiento de la mentoría es necesaria una previa formación del mentor, no tanto en los conocimientos de la asignatura sobre la cual desarrolla su labor de mentoría, sino sobre la propia tarea de mentoría en sí: a qué alumnado va dirigida, qué objetivos se persiguen, así como cuáles van a ser sus tareas y responsabilidades como mentor para con los alumnos mentorizados.

Por otra parte, debe ser también tarea primordial del mentor, orientar y asesorar a los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y sobre sus

⁶¹ Exponiendo du experiencia de mentorización, con una interesante revisión bibliográfica al respecto, DUBON E., NAVARRO CLIMENT, J.C., PAKHROU, T., SAN ANTOLÍN GIL, A., SEPULCRE MARTÍNEZ, J.M., SEGURA ABAD; L., “La mentoría como herramienta para la mejora de la calidad docente”, en ÁLVAREZ TERUEL, J.D., TORTOSA YBÁÑEZ, Mª T., PELLÍN BUADES, N., (coord.) *Diseño de acciones de investigación en docencia universitaria*, Universidad de Alicante, 2013, pp. 1881-1898, quienes destacan en la p. 1888 que: “la mentoría entre iguales es un sistema de tutoría en el que alumnos con distintos niveles de conocimiento comparten el objetivo común de desarrollar competencias curriculares. Se trata en definitiva de mejorar el rendimiento académico del alumno mediante el fomento de la comprensión de los conocimientos, pudiendo también desarrollar habilidades competenciales como trabajo en equipo, planificación, responsabilidad o habilidades de índole comunicativo”.

⁶² Sobre la mentoría como herramienta de innovación docente, VALVERDE MACÍAS, A., RUIZ DE MIGUEL, C., GARCÍA JIMÉNEZ, E., ROMERO RODRÍGUEZ, S., “Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta”, *Contextos Educativos. Revista de Educación*, nº. 6-7, 2004, pp. 87-112

posibilidades académicas, estimular actitudes académicas en los estudiantes, propiciar la mejor utilización de los recursos disponibles y favorecer en el alumnado la reflexión, el diálogo y el aprendizaje autónomo.

Situados en este contexto, con la introducción de la mentoría en el presente proyecto de innovación docente, se ha perseguido un doble objetivo: por un lado, mejorar la capacidad de auto-organización de los estudiantes en grupo de trabajo autónomo, así como incrementar su eficiencia en el abordaje y resolución de la problemática planteada por el caso asumida por su respectivo grupo de trabajo colaborativo, al contar con un mentor como figura de consulta cercana, que les proporcione las primeras directrices para la resolución de la problemática encomendada y les guíe en la redacción del informe que deben presentar a sus compañeros.

Por otro lado, la introducción de la mentoría ha ido ligada a la implementación de una nueva herramienta de actualización de la docencia, esta vez, ligada al proceso de evaluación: la “evaluación entre iguales cualificada”⁶³. Esta herramienta de evaluación se basa en la incorporación, junto a la evaluación ordinaria que realiza cada grupo de estudiantes sobre el trabajo del resto de grupos, en base a una rúbrica de evaluación creada al efecto, de la evaluación realizada por el propio mentor, también sobre la misma rúbrica de evaluación.

De esta forma los alumnos ven evaluado el resultado de su trabajo tanto por sus propios compañeros integrados en otros grupos de trabajo colaborativo, como por el mentor que les ha ayudado a la resolución de su problema y redacción de su informe. En consecuencia, los estudiantes son conscientes de que no sólo se está evaluando el resultado final de su trabajo, sino también el proceso para la consecución de dicho resultado, el cual ha sido tutelado por el mentor, lo que constituye un estímulo implícito para la implicación del alumnado en el proyecto.

Por último, mediante la incorporación de la mentoría al proyecto se ha perseguido no solo un incremento del compromiso e implicación de los estudiantes con el proyecto, sino también proporcionar a los mismos una experiencia profesionalizante, mediante la introducción de una figura de referencia próxima a su nivel formativo en la persona del mentor, el cual pueda servirles de orientación para el posterior desarrollo de su carrera

⁶³ Acerca de la “evaluación entre iguales cualificada” GOMEZ ASENSIO, C., “La evaluación entre iguales cualificada”, GIMÉNEZ ORTEGA, A., TEJADA MORENO, S., PLATERO ARRABAL, P., (coords.), *Innovación Docente y Ciencia Jurídica (ahora en tiempos del Covid-19)*, Cizur Menor, Aranzadi, 2021, p. 121-126.

académica, así como futura incorporación al mercado laboral.

III. La experiencia de un mentor.

Por lo que respecta al desarrollo de la labor de mentoría, la misma se ha desarrollado a través de las siguientes etapas:

(i) Presentación del mentor a los alumnos y explicación de la dinámica de funcionamiento de la mentoría:

Durante la realización del proyecto de mentorización, recibí una reacción positiva por parte de los alumnos, quienes actuaron en todo momento con un trato cordial, pero cercano. A este efecto y para facilitar la comunicación, puse a disposición mi correo electrónico, donde podían remitirme las dudas que les surgían durante la realización del caso práctico.

Mi labor comenzó con la explicación de la dinámica de *role play*, así como el funcionamiento de la mentoría y de qué modo podía ser una experiencia enriquecedora y, en definitiva, un *win-win* para todos los implicados en el Proyecto.

Si bien es cierto que, durante las primeras semanas, no percibí un alto grado de participación, después de una conversación mantenida con ellos, animándolos a que este Proyecto fuese lo más ameno y provechoso posible, pronto pude observar cómo los alumnos establecieron una mayor comunicación conmigo, preguntándome las dudas sobre el caso práctico y, en general, sobre Derecho Mercantil.

(ii) Asistencia a cada uno de los grupos de trabajo colaborativo a medida que se iba desarrollando su intervención de conformidad con el cronograma del proyecto:

Al inicio del Proyecto, pude percibir la desorganización propia de los grupos al enfrentarse a un caso nuevo para ellos. En la mayoría de los grupos se aportaba una lluvia de ideas, algunas muy valiosas, que quedaron ocultas por la falta de un cierto orden a la hora de plasmarlo en el Caso. Así mismo, los diferentes grupos habían establecido un reparto de tareas que, considero, podía ser más eficiente.

Por ello, en primer lugar, les invité a plasmar todas aquellas ideas que beneficiasen al papel que estaban desempeñando, bien fuese Administración concursal, mediación concursal, acreedores ordinarios, privilegiados o Ministerio Fiscal. A continuación, les propuse que, internamente, puntuasen dichas ideas, en aras de mantener las ideas mejor puntuadas y desechar las menos valoradas, todo ello, con la oportuna comunicación tanto al Profesor Dr. Gómez Asensio, como a mí mismo, en calidad de mentor.

Tuve la oportunidad de observar cómo los alumnos iban, poco a poco, ordenando las ideas con mayor potencial, a la vez que les surgían cuestiones relacionadas con la materia. A este respecto, tal como comentaban, el desconocimiento de las normas aplicables y de la legislación básica les jugó en contra, si bien esto fue fácilmente corregido, indicándoles dónde podían consultar diversos aspectos del Derecho Concursal, invitándoles a su búsqueda y, sobre todo, a potenciar el autoaprendizaje.

De esta forma, quedó patente la evolución de los grupos, especialmente del grupo de Acreedores Privilegiados y de la Administración Concursal, quienes sorprendieron con preguntas cada vez más complejas e interesantes, conforme avanzaban las sesiones.

Así, durante las últimas sesiones, les preguntaba sobre diferentes materias y cuestiones respecto a la posición que representaba cada grupo y pude reafirmarme en que cada vez el nivel de conocimiento teórico era mayor, así como la capacidad de trabajo en grupo, dinamismo, participación y autoaprendizaje.

(iii) Participación en la evaluación de cada uno de los grupos de alumnos mediante las rúbricas de evaluación creadas al efecto.

Para la correcta evaluación de los grupos, completamos una rúbrica al finalizar la sesión donde pude tomaba como referencia diversos criterios:

- Proactividad: se valora la participación en clase, el interés y la motivación por el Proyecto, así como la propuesta de ideas durante el Proyecto.
- Trabajo en equipo: se valora la cohesión del grupo, las diferentes posturas adoptadas por los miembros del equipo, el dominio de las posiciones desempeñadas y el cumplimiento de las tareas asignadas a cada miembro del grupo.
- Evolución en el conocimiento del Caso Práctico: a este efecto, se valora especialmente el progreso individual y grupal de los alumnos, tanto en el manejo del caso, como en las cuestiones jurídicas

que se suscitan en torno a este, así como la cantidad de preguntas efectuadas y si estas tenían una base sólida o eran fácilmente respondidas con un mejor dominio de la materia.

Por último, el Proyecto de Innovación Docente ha sido una magnífica experiencia para conocer la labor docente que desempeñan los profesores universitarios que desean fomentar un entorno académico más participativo, dinámico y pragmático, haciendo posible que el Derecho Mercantil pueda ser una materia atractiva para el alumno.

Personalmente, mi participación en este proyecto ha supuesto la posibilidad de reafirmar la gran importancia que desempeñan los docentes cada día, el enorme reto al que se enfrentan en las sesiones para impulsar el aprendizaje de una gran cantidad de alumnos.

En el plano académico, he tenido la oportunidad de ver la evolución de los alumnos durante el paso de las sesiones es gratificante, a la par que motivador, puesto que invita a desarrollar nuevos modelos de aprendizaje, basados en simulaciones profesionales y *role play* que, considero, tienen un impacto positivo en el aprendizaje. Por una parte, se hace partícipe al alumnado en las tareas que algún día podrán desempeñar en su carrera profesional; por otra, el alumnado interioriza de una forma más práctica y duradera aquellos aspectos esenciales de su labor, que albergan un importante componente teórico.

En esta línea, la resolución del caso y las cuestiones que surgían por parte de los alumnos me ha impulsado a profundizar en el estudio del Derecho Concursal, en aras de cumplir dar respuesta a las preguntas cada vez más complejas.

En el plano personal, esta experiencia ha sido enormemente gratificante como becario de colaboración y como alumno. He podido experimentar como, a pesar de ostentar la posición de mentor, hemos establecido un vínculo de confianza y respeto entre iguales, gracias al carácter proactivo de muchos de los alumnos. Así, la posibilidad de guiarles en su experiencia universitaria, tanto en métodos de organización, de estudio, gestión del tiempo y de participación en nuevos retos académicos, ha sido más que satisfactorio.

Este Proyecto me ha demostrado que la docencia universitaria puede (y debe) enfocarse desde otra perspectiva si se desea alcanzar un alto grado de aprendizaje.

Como aspecto de mejora, invitaría a la dirección del Proyecto a formular un Caso Práctico en el que converjan diferentes materias del Derecho Mercantil como el Derecho Societario o el Derecho de la Competencia,

incardinando estos aspectos puntuales en un Caso que trate de una forma más profunda el Derecho Concursal.

Así mismo, profundizaría en los aspectos esenciales y prácticos de los procedimientos concursales, sobre todo, en concurso de persona jurídica, ilustrándoles con diferentes pronunciamientos jurisprudenciales o casos emblemáticos en el Derecho de la Insolvencia.

En suma, el Proyecto de Innovación Docente ha sido una experiencia extremadamente positiva y reconfortante, permitiéndome progresar en lo personal y, por supuesto, en las tareas de investigación y de docencia, demostrando que el aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario es posible y necesario.

IV. Bibliografía.

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

DUBON E., NAVARRO CLIMENT, J.C., PAKHROU, T., SAN ANTOLÍN GIL, A., SEPULCRE MARTÍNEZ, J.M., SEGURA ABAD; L., “La mentoría como herramienta para la mejora de la calidad docente”, en ÁLVAREZ TERUEL, J.D., TORTOSA YBÁÑEZ, M^a T., PELLÍN BUADES, N., (coord.) *Diseño de acciones de investigación en docencia universitaria*, Universidad de Alicante, 2013.

GOMEZ ASENSIO, C., “La evaluación entre iguales cualificada”, GIMÉNEZ ORTEGA, A., TEJADA MORENO, S., PLATERO ARRABAL, P., (coords.), *Innovación Docente y Ciencia Jurídica (ahora en tiempos del Covid-19)*, Cizur Menor, Aranzadi, 2021.

MONTORO SÁNCHEZ, A., “La combinación del método del caso y la simulación en la enseñanza del Derecho procesal civil”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020.

MORALES BUENO, P., LANDA FITZGERALD, V., *Aprendizaje Basado en Problemas. Problem-based learning*, en *Theoria*, Vol. 13, 2004.

OTERO COBOS, MARÍA T., “La simulación del procedimiento concursal como enseñanza del Derecho mercantil”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020.

VALVERDE MACÍAS, A., RUIZ DE MIGUEL, C., GARCÍA JIMÉNEZ, E., ROMERO RODRÍGUEZ, S., “Innovación en la orientación universitaria: la mentoría como respuesta”, *Contextos Educativos. Revista de Educación*, nº. 6-7, 2004.

VÁZQUEZ RUANO, T., MARÍN CÁCERES, L., “La enseñanza aprendizaje del Derecho privado con perspectiva de futuro: de la clase magistral al aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020.

ZUMAQUERO GIL, L., “La simulación como estrategia de enseñanza-aprendizaje en la formación de un jurista: una experiencia en la asignatura Derecho Civil III de la titulación de Grado en Derecho”, en *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación*, SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, C., (coord.), Valencia, Tirant lo Blanch, 2020.

CAPÍTULO 8

APRENDIZAJE COOPERATIVO PRESENCIAL VS APRENDIZAJE COOPERATIVO *ONLINE*. DOS CARAS DE LA MISMA MONEDA

M^a. Elena Cobas Cobiella⁶⁴
Prof^a. Titular de Derecho Civil
Departamento de Derecho Civil
Universitat de València

Es increíble lo que se puede conseguir cuando a nadie le importa quién se lleva el crédito.
(Robert Yates)

RESUMEN: El trabajo presenta dentro de sus objetivos distinguir entre dos caras de una misma moneda: el aprendizaje cooperativo presencial y el *online*, marcando las diferencias estructurales entre ambos, sobre la premisa de que persiguen un resultado común.

PALABRAS CLAVE: innovación docente; aprendizaje cooperativo; aprendizaje cooperativo *online*.

SUMARIO: I. ESTADO DE LA CUESTIÓN. II. APRENDIZAJE COOPERATIVO. III. APRENDIZAJE COOPERATIVO PRESENCIAL VS APRENDIZAJE COOPERATIVO *ONLINE*. IV. REFLEXIÓN FINAL.

I. Estado de la cuestión.

El Nuevo Espacio de Educación Europeo fue un reto y sigue siéndolo, a pesar de que cada día tiene más adeptos y más profesorado interesado en una

⁶⁴ Este artículo se incardina en el Proyecto CONSOLIDA-PID, UV-SFPIE_PID-1639515: “Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo”. Coordinadora: María Elena Cobas Cobiella (2021-2022).

nueva visión y en una nueva logística del aula. Eso sí, lleva mucha dedicación y la continuidad en el tiempo no es una de las bazas que juegan a favor de las metodologías docentes activas porque el esfuerzo es significativo, aunque los resultados suelen ser enriquecedores.

El aprendizaje cooperativo constituye una de las competencias que cumple un conjunto de funciones dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo. Esta idea no es nueva. Muchas fueron las competencias que se pretendían alcanzar, algunas han ido en mayor o menor medida perviviendo en el tiempo, con éxito o por lo menos con cierta solvencia, dentro de la cual encontramos el aprendizaje cooperativo.

En su momento dentro del Libro Blanco de Educación Superior para un nuevo entorno educativo se presentó dentro de las competencias transversales las referidas a las habilidades de relaciones sociales y la integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares. Esto es entendible porque cuando se trabaja con un grupo de personas, se unen capacidades, destrezas, con el objetivo final es realizar tareas, lograr el objetivo propuesto más rápido y con mejores resultados.

Con la pandemia COVID-19 la enseñanza dio un vuelco, porque del aula se pasó a la casa. Afortunadamente la normalidad nos ha vuelto a llevar al aula, pero la enseñanza *online* y por tanto el aprendizaje cooperativo *online* dentro de las metodologías activas no han quedado en el pasado.

Es preciso meditar sobre las experiencias vividas y seguir de alguna forma perfeccionando todas las vías de fomentar el aprendizaje, ya no sólo para situaciones de excepcionalidad sino igualmente con vistas contar con más herramientas de futuro, que puedan acompañar la formación de los alumnos. Aunque cabe decir que son dos formas muy diferentes de trabajar la clase y la enseñanza.

II. Aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es un término genérico que se refiere a un conjunto de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos de composición heterogénea en los que los estudiantes trabajan conjuntamente de forma coordinada entre sí para resolver tareas académicas y profundizar en su propio aprendizaje. David y Roger Johnson, psicólogos sociales, lo han definido como situaciones de

aprendizaje en las que los objetivos de los participantes están tan estrechamente vinculados, que cada uno de ellos “solamente puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás pueden alcanzar los suyos”⁶⁵.

El aprendizaje cooperativo es además una de las competencias que se pretende alcanzar con su implementación, ya que la vida profesional demanda de un profesional que pueda acceder a equipos, la individualidad está muy bien, pero como últimamente pienso en que para la formación en derecho y para el ejercicio de éste el trabajo en equipo debería potenciarse y comenzar a apreciar las investigaciones y los trabajos de los colectivos, por encima de trabajos individuales que en mucho caso no aportan tanto como podría aportar el análisis de un grupo, como sucede en las investigaciones en las ciencias. Serviría igualmente para mitigar el ego de muchos y ese afán de producir por producir sin sentido en más de una ocasión y sobre temas que se apartan de la realidad social y de los intereses particulares y los públicos.

El aprendizaje cooperativo ha servido tanto para aprender por parte de los estudiantes como para evaluar por parte del profesor dentro de las metodologías docentes de innovación. Se establece una relación entre aprendizaje y evaluación, que van en el mismo camino.

En docencia es interesante aprovechar todos los instrumentos y metodologías, téngase además en cuenta que una de las deficiencias que la aplicación de la innovación docente y las nuevas metodologías docentes ha tenido y tiene, es la idea errónea de cargar a los estudiantes con muchos trabajos con la finalidad de que sean los gestores del aprendizaje y construyan su propio conocimiento, cuando realmente una actividad bien planificada y ejecutada dentro de Bolonia puede durar un curso entero o un semestre. La cantidad no siempre es sinónimo de calidad en ningún sector de la vida. Ha sido y sigue siendo un error común, y constituye una de las quejas más comunes dentro del alumnado, el exceso tanto de información como de tareas y trabajos durante el aprendizaje y el estudio de las asignaturas⁶⁶.

⁶⁵ JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y SMITH, K. A., *Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Interaction*, Book Company, 1991.

⁶⁶ Vid. COBAS COBIELLA, M^a. E., “Enseñanza on line. Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Mito o realidad”, en COBAS COBIELLA, M^a. E y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dirs.), *La innovación docente en tiempos de pandemia, Monografías y Ediciones digitales*, Editorial Sepín, febrero 2021, s/n p. En este trabajo se exponen las opiniones de los estudiantes objeto de docencia on line e híbrida y consideraron una de las

En cuanto al aprendizaje cooperativo conviene recordar que si los grupos son heterogéneos y la clase igualmente, no siempre es factible que el equipo se reúna, para trabajar con la cotidianeidad que requiere el aprendizaje colaborativo, porque pueden ser alumnos que estudian y trabajan, o viven en zonas distantes entre sí, de ahí que con vistas a facilitar el trabajo de los equipos, se requiere que se aúnen los esfuerzos y se concentren en actividades concretas, que les permitan centrarse en realizar un trabajo, o la obtención de un resultado con la suficiente calidad y entrega por parte de los estudiantes, y sobre todo que puedan obtener beneficios y rendimientos, no sólo en cuanto a la nota sino también con vistas al desarrollo de la práctica profesional futura.

Un panorama ideal sería que, en cada año en concreto, las asignaturas estuvieran lo suficientemente coordinadas que permitiera un trabajo entre las clases y con la participación de distintos profesores que compartieran grupo. Ello conllevaría también asignaturas cuyos contenidos sean interdisciplinarios.

Esto por supuesto es complejo, porque el esfuerzo de coordinación es muy elevado y suele encontrarse con dificultades añadidas como la de estudiantes que cursen una de las asignaturas y la otra no, por ejemplo, o que las asignaturas no tengan suficiente relación entre sí.

Luego insisto la carga docente suele ser elevada y la investigación del profesorado demanda un tiempo excesivo que es el rubro que suele potenciarse en sede de universidades para el crecimiento académico, mientras que la docencia es de menor interés, lamentablemente y a mi pesar.

La soledad del profesor se haría más llevadera y podría compartir espacios de reflexión en las investigaciones, incorporar más estudiantes en los proyectos, téngase en cuenta que los estudiantes son el relevo en definitiva del futuro.

Centrándome en la cuestión del aprendizaje cooperativo. Aprendizaje cooperativo no es trabajo en equipo. El trabajo en equipo es parte del contenido de éste, pero no lo agota⁶⁷. “Es el sustrato y el antecedente directo

mayores dificultades los excesivos trabajos orientados por los profesores, en las mismas fechas y con los mismos plazos de entrega.

⁶⁷ Asimismo, debemos alertar sobre la utilización creciente del término “aprendizaje cooperativo” en no pocos centros educativos, que lo utilizan, cada vez más, como elemento de marketing más que como carácter propio, real, del centro. No debiera llamarse nadie a engaño y por tener organizada la docencia en grupos de estudiantes, denominarlo trabajo cooperativo. Vid. DOMINGO PEÑA, J., “El aprendizaje cooperativo y las competencias”,

del aprendizaje cooperativo”⁶⁸.

Sólo expongo algunas diferencias con el aprendizaje en equipo tradicional, no es lo mismo “trabajar en equipo”, que “aprender de forma cooperativa o colaborativa”.

Si nos centramos en la palabra colaborar nos lleva de la mano a: persona que trabaja con otras en la realización de una tarea común y si nos acercamos a los sinónimos veremos las siguientes: cooperante, copartícipe, ayudante, auxiliar, adjunto, asistente, cómplice. De todas ellas me centro en ser cómplice, siempre que pensamos en esa palabra pensamos en actitud delictiva, si la despojamos de esa nota de reproche veremos que bien se adapta al contexto del aprendizaje cooperativo, están juntos en una tarea, en algo que habrá que alcanzar y ello genera complicidad, que puede llevar a equipos que colaboran durante años y se entienden sin hablar, porque conocen el sentir y proceder de cada uno.

El aprendizaje cooperativo y el trabajo en equipo se diferencian en el espíritu de la cual dimanan, porque son realidades distintas, con estrategias y un marco conceptual diferente. El aprendizaje cooperativo podríamos señalar es un grado superior al trabajo en equipo, sin por ello menospreciar el trabajo en equipo tradicional.

Trabajar cooperativamente y de esta forma aprender es una estrategia, una metodología y una organización no tradicional que se apoya en la participación del alumno con total y absoluta independencia. Es enseñar trabajando en grupo, es un método docente que podríamos decir que se apoya en las viejas estructuras del trabajo en equipo, pero las perfecciona y eleva a un proceder docente más acorde a los nuevos tiempos.

Algunos detalles que las diferencian, así por ejemplo el aprendizaje cooperativo no es homogéneo, en esta modalidad suele primar la búsqueda de integración en los equipos de personas, además se trabaja y potencian los equipos pequeños. Un objetivo del trabajo colaborativo es la integración, acercar al grupo a los más distantes y hacer del aula un organismo lleno de interacciones⁶⁹. Mientras que el trabajo en equipo suele integrarse de forma

RIDU Revista d'Innovació Docent Universitària, vol. 2, 2010, p. 9.
<http://www.raco.cat/index.php/RIDU>.

⁶⁸COBAS COBIELLA, M^a. E., “A propósito del aprendizaje cooperativo”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, núm. 4.bis (extraordinario), abril 2016, p. 161.

⁶⁹Téngase en cuenta la propia esencia del Plan Bolonia y la internacionalización en el aula. El Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo ha apostado por la movilidad de los estudiantes., las grandes universidades se nutren de alumnos de todo el mundo. A ello se

más homogénea, con objetivos a corto plazo y rentabilidad más limitada.

El aprendizaje cooperativo como se ha señalado fomenta la integración, ya que, si queremos que ésta sea real, qué mejor manera que la clase compuesta por iguales, que compartan el mismo escenario con otros iguales, todos alumnos en formación.

La innovación es una puerta abierta a la integración y también a la interculturalidad. Se hace del aula un elemento vivo frente a la clase estática y homogénea.

El aprendizaje cooperativo además de las múltiples ventajas que ostenta en la organización del proceso docente, permite y así lo expongo desde mi opinión personal la integración en los equipos de trabajo de alumnos de culturas diferentes, logrando así no sólo el conocimiento de estas diferencias, sino el acercamiento y la ansiada integración. Sobre todo para estudiantes que vienen un corto período de tiempo (Erasmus) en muchos casos con dificultades idiomáticas e incluso de costumbres⁷⁰.

Con la ventaja añadida que al tratarse de estudiantes extranjeros, la comunicación suele ser más informal y cercana, aunque el profesor deberá en estos casos dar el paso inicial, empleando el aprendizaje cooperativo como una herramienta de aprendizaje y fomentando la creación de equipos o grupos de trabajo formados por alumnos nacionales y extranjeros, sin que ello suponga un problema⁷¹.

La naturalidad es un arma importante para la consecución de este objetivo, haciendo ver al alumnado que no es un problema, sino que es una forma de enriquecimiento mutuo.

El papel del profesor en la tutorización del aprendizaje cooperativo, difiere también de la función que desempeña en el trabajo en equipo. El trabajo colaborativo requiere un esfuerzo de planificación y de horas de seguimiento importante. No estamos en presencia de un trabajo orientado para que lo hagan los estudiantes en sus casas o en la biblioteca. Por lo menos como se concibe visto desde los ojos de los profesores pro Bolonia.

unen los importantes movimientos migratorios de las últimas décadas. Vid. COBAS COBIELLA, M^a. E., “La interculturalidad en el aula universitaria. algunas bases para su estudio”, *Práctica de la gestión de la diversidad cultural en las aulas universitarias*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur, Navarra, 2019, p. 74.

⁷⁰ Vid. COBAS COBIELLA, M^a. E., “La interculturalidad en el aula universitaria. algunas bases para su estudio, ob. cit., p. 80.

⁷¹ Vid. PINTOR H., “Multiculturalidad y diversidad en el aula universitaria”, en BLANCO, A. (coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*, Editorial Narcea, 2009, p. 122.

Es un error muy común en el que se incurre, en considerar que el aprendizaje cooperativo, la organización de la clase en determinadas momentos o fases de la enseñanza en grupos con trabajos orientados previamente, se hace para que el profesor imparta menos docencia.

De hecho, resulta que es más trabajoso y requiere mayor esfuerzo diseñar dentro de la Guía de la asignatura o en los Anexos las actividades de esta naturaleza, porque el citado diseño conlleva varias fases que hay que tener en cuenta, desde la formación de los equipos, el diseño mental y programado de las horas que han de trabajar los equipos fuera de clase, la concreción de los horarios de tutorías, el seguimiento de los trabajos hasta su exposición y entrega. Sin contar algunas dificultades que son inherentes tanto a los típicos trabajos en equipo como a los equipos dentro de la innovación docente, que es la elección de un portavoz potente que puede liderar al equipo, controlando, distribuyendo las tareas y haciendo que se cumpla la máxima del aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo facilita el aprendizaje interactivo, conlleva el seguimiento del trabajo hasta la puesta en escena de los resultados. Es mucho más que una organización de equipos. Plantea la interrelación del grupo, la discusión y la coherencia hasta exponer las ideas. Las metas son comunes y deben así ser concebidas y formuladas. Las recompensas y premios son colectivos, dependen unos de otros.

Finalmente cabe añadir que el aprendizaje cooperativo debería ser una herramienta, que en enseñe en edades tempranas, con vistas a que el alumnado cuando llegue a la universidad tenga apreñendidas las bases de la metodología e interiorizado en cuanto a las ventajas de esta metodología⁷².

III. Aprendizaje cooperativo presencial vs aprendizaje cooperativo online.

El aprendizaje y la docencia *online* en los estudios universitarios ha sido

⁷² COBAS COBIELLA, M^a. E., “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.), *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho*, Cizur Menor, Navarra, Thomson-Reuters Aranzadi, 2015, p. 17. Vid. COBAS COBIELLA, M^a. E., “A propósito del aprendizaje cooperativo”, ob. cit., p. 162.

generalmente una excepción hasta el curso 2020-2021, en que la situación con la pandemia cambió totalmente. Ya que anteriormente si bien había Universidades totalmente diseñadas para una docencia virtual totalmente, no existía un planteamiento serio ni una consideración de aprovechamiento ya no sólo de las herramientas virtuales que estaban a disposición del profesorado y los alumnos, tampoco se podía prever que el aula desapareciera de golpe y que la docencia se hiciera desde donde se pudiera a través del ordenador.

Podríamos decir que el COVID-19 ha dado mucho de sí, ya no solo por la terrible situación a la que nos hemos visto abocados, sino también por el replanteamiento de esquemas clásicos y prefijados en la enseñanza a todos los niveles y en el comportamiento social.

La pandemia ha traído una nueva pandemia desde mi punto de vista, no tan devastadora como el coronavirus, pero igualmente fatídica que es la “invasión total y absolutamente de lo digital en la vida de las personas”. De la cual no ha escapado la educación, como tantos sectores de la vida. El mundo ha dado un giro y la educación conjuntamente con él⁷³. Cuestión que hace que haya un debate más intenso en torno a la enseñanza no presencial y a la aplicación de las herramientas docentes en un ámbito no presencial.

La enseñanza presencial es una forma distinta de enseñanza a la digital. Esto no se puede soslayar. No digamos si una es mejor que otra, simplemente son diferentes. Aunque son dos caras de una misma moneda, porque son formas de enseñar, pero con diferencias tan abismales que conducen por caminos distintos, aunque el objetivo final para ambas sea la formación y la educación.

Sin restar importancia a una ni destacar la otra.

Las diferencias en cuanto a la metodología, al profesorado, al control del proceso docente son absolutas. Con difícil desdoblamiento, a pesar de los ingentes esfuerzos de adaptación que han tenido que hacer todos los sujetos del proceso docente, que son dos fundamentalmente los alumnos y el profesorado.

El aprendizaje cooperativo presencial requiere un tipo de profesor distinto al profesor que trabaja las tecnologías, con independencia de los esfuerzos que en pandemia hicieron los maestros que volvieron a demostrar el papel que tienen en la enseñanza a todos los niveles. Es probable que en los años

⁷³ COBAS COBIELLA, M^a. E., “Enseñanza on line. Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Mito o realidad”, ob.cit., s/n.p.

venideros las nuevas generaciones de profesores estén más concientizados y formados en las nuevas tecnologías, pero en la actualidad, por lo menos a nivel universitario, el profesorado no está lo suficientemente armado y preparado de forma que pueda abordar con solvencia todos los retos de la era digital.

Luego muchos somos unos analfabetos digitales. “La verdadera alfabetización para también por entender y ser capaces de utilizar los recursos y dispositivos digitales, y desde las instituciones educativas también podemos ayudar a las familias a alfabetizarse digitalmente, contribuyendo a paliar la brecha digital”⁷⁴.

Los estudiantes por otra parte, también han tenido importantes afectaciones en cuanto a la falta igualmente de formación en las tecnologías y el acceso a las mismas. Sin contar que muchos alumnos no han contado con los recursos suficientes para enfrentar el reto de la docencia on line, ya que no se trata sólo de dominar las herramientas informáticas sino tener el acceso económico⁷⁵.

Más deficiencias se encuentran en la falta de interacción entre el alumnado y el profesorado que genera el trabajo virtual. Otra carencia a destacar es que al no estar el estudiante en clase, resulta complicado hacer un seguimiento efectivo de los estudiantes, que si bien es cierto que con la docencia presencial tampoco el acompañamiento es demasiado efectivo, por lo menos el alumno no se siente tan solo, y puede acceder fácilmente al profesor y al resto de alumnado. “Estudiar *online* es más difícil si uno se siente solo”⁷⁶. Habrá que ayudar a los estudiantes con la organización del proceso docente, a través de un mejor diseño en sus actividades. Pero no resulta fácil hacerlo desde la distancia.

En cuanto al diseño del aprendizaje cooperativo las dificultades se acrecientan cuando se trata de abordarlo no presencialmente, porque todo hay que hacerlo desde la distancia, desde la selección de los equipos en clase, la designación del portavoz, y lo que es peor el control con un mando a distancia de la clase, con vistas a hacer un seguimiento de la actividad

⁷⁴ SANGRÁ, A., “Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social”, en SANGRÁ, A. et al. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia on line. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*, Editorial UOC, 2020, p. 39.

⁷⁵ Pensemos sólo en una familia con varios hijos estudiando y un solo ordenador en casa, por sólo matizar con un ejemplo.

⁷⁶ *Vid.* SANGRÁ, A., “Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social”, *ob. cit.*, p. 37.

colaborativa⁷⁷. Nunca se llega a saber del todo quienes son los interlocutores, porque, aunque les podamos poner cara a través del ordenador, falta la calidez del aula. “Ser docente e impartir docencia, como tampoco ser un buen conferenciante no pasa por ponernos delante de una cámara y hacer monólogos, porque aun los buenos actores en esta forma de comunicación, suelen ir acompañados por espectadores en vivo, y secundados por el intercambio. El aislamiento social en la docencia es un error y está condenado a un fracaso, que apreciaremos en los resultados de los actuales estudiantes como profesionales y convertiremos a muchos en profesores tecnológicos, cuya virtud es el dominio de la informática”⁷⁸. Esto es sólo un parecer particular.

IV. Reflexión final.

El aprendizaje cooperativo presencial y el aprendizaje cooperativo *online* constituyen dos caras de una misma moneda, porque ambas se centran en la docencia y en la utilización de las metodologías docentes activas. Ahora bien, que estén relacionadas entre sí, no las hace idénticas, porque funcionan sobre premisas distintas.

Estamos en presencia de un tema abierto, en evolución y que requiere de una profunda reflexión. Si pretendemos tratar lo presencial y lo no presencial con idénticos resultados en la formación de los estudiantes habrá que partir de la remodelación del pensamiento, de la profundización y rediseño de la docencia universitaria previendo que la docencia *online* es un hecho, a la cual no hay que renunciar sino desarrollarla, apartando la improvisación y convirtiéndola en una realidad y en una modalidad para nada desdeñable, pero sin sustituir la presencia tanto del alumno como del profesor en clase.

⁷⁷ En el curso 2020-2021, cuando se declaró el confinamiento impartía docencia en tres grupos de primer año de Grado en Derecho y Grado en Derecho y Políticas, el aprendizaje cooperativo y la actividad de mapas conceptuales como metodología docente activa ya se les había orientado, y los estudiantes hicieron sus mapas, desde la distancia. He de decir que sustituyó en ese momento todas las demás actividades complementarias y los resultados fueron satisfactorios. Pero se perdió la brillantez de exposición de los mapas en clase en la Jornada docente. Los resultados de estos mapas se pueden encontrar en la publicación siguiente: COBAS COBIELLA, “Enseñanza on line. Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Mito o realidad”, ob. cit. s/n. p.

⁷⁸ Vid. COBAS COBIELLA, M. E., “Enseñanza on line. Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Mito o realidad”, ob. cit., s/n. p.

El espacio virtual y la enseñanza bajo estas modalidades no es apta para todos los públicos y ello debería ser una consideración a tener en cuenta en el futuro.

V. Bibliografía.

BEDOLLA CEDEÑO, C., en Las competencias genéricas en la educación superior, Monografías. com., s/n. p.

CASTAÑO GARRIDO, C. M., “El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje “on line”, *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación* (Ejemplar dedicado a: Tecnologías en la era de la globalización), nº 21, 2003.

COBAS COBIELLA, M^a. E.,

- “A propósito del aprendizaje cooperativo”, *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, nº 4.bis (extraordinario), abril 2016.

- “Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo. Cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del derecho”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (coords.), *Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo. Experiencias en la enseñanza del derecho*, Cizur Menor, Navarra, Thomson-Reuters Aranzadi, 2015.

- “Enseñanza on line. Aprendizaje cooperativo en tiempos de pandemia. Mito o realidad”, en COBAS COBIELLA, M^a. E. y ORTEGA GIMÉNEZ, A. (dirs.), *La innovación docente en tiempos de pandemia, Monografías y Ediciones digitales*, Editorial Sepín, febrero 2021.

- “La interculturalidad en el aula universitaria. Algunas bases para su estudio, *Práctica de la gestión de la diversidad cultural en las aulas universitarias*, Thomson Reuters Aranzadi, Cizur, Navarra, 2019.

DOMINGO PEÑA, J., “El aprendizaje cooperativo y las competencias”, *RIDU Revista d’Innovació Docent Universitària*, vol. 2, 2010.

HOLMBERG, B., *Theory and Practice of Distance Education*, London, Routledge, 1998.

JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. y SMITH, K. A., *Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Interaction*, Book Company, 1991.

MURILLO, G. J., “La falacia de la educación virtual también en tiempos del coronavirus”, mayo 2020. <https://icsh.es/2020/05/05/jacqueline-murillo-g-la-falacia-de-la-educacionvirtual-tambien-en-tiempos-del-coronavirus/>.

PINTOR H.: “Multiculturalidad y diversidad en el aula universitaria”, en BLANCO, A. (coord.), *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*, Editorial Narcea, 2009.

SANGRÁ, A., “Enseñar y aprender en línea: superando la distancia social”, en SANGRÁ, A. et al. (coord.), *Decálogo para la mejora de la docencia on line. Propuestas para educar en contextos presenciales discontinuos*, Editorial UOC, 2020.

CAPÍTULO 9

TRABAJO COLABORATIVO E INTERDISCIPLINAR EN LAS ASIGNATURAS DE DERECHO MERCANTIL Y DERECHO CIVIL: UNA EXPERIENCIA *ON-LINE*

Patricia Cifredo Ortiz

*Doctora en Derecho. Departamento de Derecho Mercantil
Universidad de Sevilla*

RESUMEN: Nuestro trabajo se centra en un caso real de interdisciplinariedad en las asignaturas “Derecho mercantil I: El empresario individual y las sociedades” y “Derecho Civil IV: Familia y Sucesiones”. Mediante la creación de salas de trabajo *on-line*, a través de la plataforma *Adobe Connect*, se reunió a los alumnos, repartidos en diversos grupos. El objetivo era que cada grupo resolviera un caso práctico que combinaba las disciplinas referidas, en un periodo de tiempo determinado. La experiencia se llevó a cabo tras las explicaciones teóricas pertinentes. El resultado fue satisfactorio, pues los alumnos pudieron comprobar que en la práctica jurídica las diversas ramas del Derecho no son compartimentos estancos, sino que se aproximan y se complementan, siendo en la mayoría de asuntos necesaria esa comixti3n de la rama Civil con la Mercantil.

PALABRAS CLAVE: interdisciplinar; Derecho Civil; Derecho Mercantil; trabajo colaborativo; docencia *on-line*.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. OBJETIVOS. III. METODOLOGÍA. IV. CONCLUSIONES.

I. Introducción.

El presente trabajo versa sobre la interdisciplinariedad entre dos áreas del Derecho que se complementan significativamente, como son el Derecho Civil (Derecho general) y el Derecho Mercantil (Derecho especial). Cuenta mi experiencia reciente en una Universidad *on-line* con la que colaboro que ha sido muy satisfactoria, tanto para los alumnos como para los profesores

que hemos participado.

La actividad consistió en realizar una práctica sobre un empresario individual (autónomo) casado en régimen de gananciales. Se realizó con los alumnos de cuarto curso del Grado en Derecho, pues es en cuarto año cuando estudian los regímenes económicos matrimoniales, concretamente en la asignatura “*Derecho Civil IV: Familia y Sucesiones*”. La responsabilidad del empresario casado se estudia en tercer curso, bajo la asignatura “*Derecho Mercantil I: El empresario individual y las sociedades*”.

Al realizarse la actividad en el último curso del Grado en Derecho, el alumnado se encuentra capacitado para enfrentarse a la solución de un problema de este tipo, que combina diversas ramas del Derecho y que exige la consulta de más de un texto legal (en nuestro caso, del Código Civil⁷⁹ -CC en adelante-, y del Código de Comercio⁸⁰ -CCom en adelante-), así como de jurisprudencia (se recomendó su consulta en la plataforma gratuita CENDOJ).

La experiencia que aquí se describe se ejecutó en una universidad *on-line*, utilizando la plataforma *Adobe Connect*. La misma permite formar grupos aleatorios de manera automática, con un simple “*click*”, agrupando a los alumnos en salas de trabajo virtuales. Los profesores pueden ir entrando en las diferentes salas para supervisar cómo se está desarrollando el trabajo y resolver las dudas que se presenten⁸¹. Todos trabajamos con cámara, micrófono encendido, y disponemos del chat. En cuanto al tamaño de estos grupos, la plataforma permite que lo conformen desde parejas, como mínimo, hasta grupos de ocho alumnos, como máximo. Lo ideal, desde mi punto de vista, son grupos de cinco alumnos: así lo establecí en esta ocasión.

⁷⁹ Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil (BOE núm. 206, de 25 de julio de 1889).

⁸⁰ Real Decreto de 22 de agosto de 1885 por el que se publica el Código de Comercio (BOE núm. 289, de 16 de octubre de 1885).

⁸¹ El profesor GARCÍA MAYO, M., “La resolución de problemas como forma de aprendizaje en el Derecho Civil”, en PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E. y VILLAREJO RAMOS, A. F., (coord.), *Ciclos de mejora en el aula año 2020. Experiencias de innovación docente en la Universidad de Sevilla*, Universidad de Sevilla. Sevilla, 2021, p. 505, describe una experiencia similar en la Universidad de Sevilla, si bien realizada durante la situación excepcional de pandemia de COVID-19, concretamente en el periodo en el que existía en dicha universidad, como medida de seguridad “anti-contagio”, los grupos rotatorios de alumnos, en los que un grupo de ellos asistía a clase presencial y el otro grupo seguía la lección *on-line*, mediante la plataforma *Blackboard Collaborate*, cambiándose cada semana el turno.

II. Objetivos.

El objetivo de este trabajo interdisciplinar fue que los alumnos del Grado en Derecho relacionaran los conocimientos adquiridos en dos asignaturas distintas (Derecho Civil IV y Derecho Mercantil I) para dar solución al problema propuesto, basado en un supuesto real⁸², con la intención de que se aproximaran a lo que será su día a día en el ejercicio de su futura profesión (abogacía, judicatura, notaría, asesoría jurídica, entre otras)⁸³.

Este trabajo interdisciplinar fue, a su vez, colaborativo. Ello presenta efectos positivos, no sólo en el aprendizaje, sino también en el clima del aula (en nuestro caso, aula virtual), en la cohesión y en el grado de responsabilidad de los estudiantes⁸⁴. También les aproxima a su futuro profesional, pues en la realidad práctica raramente se trabaja de manera individual: en las profesiones jurídicas (sobre todo en la abogacía) el estudio del caso suele ser compartido entre varios profesionales con conocimientos especializados diversos.

III. Metodología.

⁸² Para la creación del supuesto práctico, se consultó sentencias del Tribunal Supremo y de diversas Audiencias Provinciales sobre la cuestión (esto es, sobre el ejercicio del comercio por persona casada) en la base de datos gratuita CENDOJ (<https://www.poderjudicial.es/search/indexAN.jsp>; fecha de consulta: 10 de junio de 2022).

⁸³ Tal y como exponen PINEDA JIMÉNEZ, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, P. M., “Un enfoque multidisciplinar en la docencia del Derecho: Reflexiones desde la experiencia de un proyecto de innovación docente basado en el método del caso”, *Revista Docencia y Derecho*, nº 17, p. 216, la multidisciplinariedad fomenta la comprensión del alumnado de la práctica de los problemas jurídicos, los cuales no suelen abordarse desde un único punto de vista o desde una sola disciplina jurídica, sino desde una multitud de ellas, concluyendo que “la práctica jurídica es genuinamente interdisciplinar”.

⁸⁴ ALBALADEJO BLÁZQUEZ, N., SÁNCHEZ SANSEGUNDO, M., RODES LLORET, F., PASTOR BRAVO, M., MUÑOZ-QUIRÓS CABALLERO, J. M., DÍEZ JORRO, M., ASENSI PÉREZ, L., HERNÁNDEZ RAMOS, C., ESTEVE, MAS, O., y CARRILLO MINGUEZ, C., “Trabajo colaborativo online a través del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia en estudiantes universitarios”, en SATORRE CUERDA, R. (coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-2021*, Universidad de Alicante, Alicante, 2021, pp. 2717-2718.

Como hemos expuesto precedentemente, la actividad que realizó el alumnado de cuarto curso del Grado en Derecho fue una práctica sobre un empresario individual (autónomo) casado en régimen de gananciales. Así, el modelo metodológico empleado fue el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Ya que los alumnos de último curso del Grado en Derecho cuentan con suficientes conocimientos, adquiridos en las clases teóricas de las diferentes materias presentes en su Plan Estudios, consideramos este método idóneo en su formación: la resolución del problema contribuye a asentar lo ya ha aprendido y a darle una aplicación práctica⁸⁵. Ello conlleva que el alumno ostente un rol activo en su propio aprendizaje práctico, teniendo que trabajar ciertas competencias (buscar los preceptos aplicables en el CC y en el CCom, así como sentencias que resuelvan supuestos similares). Si bien, tal y como destacan PACHECO CAÑETE y LÓPEZ DE LA TORRE⁸⁶, la resolución del supuesto práctico “no es el objetivo final, sino la excusa que sirve de motivación durante el «trayecto», que constituye el verdadero objetivo, pues para lograr resolver el problema el alumno ha de trabajar ciertas competencias profesionales”.

En cuanto al supuesto práctico, se puede proponer a cada grupo de alumnos uno diferente, sobre el mismo tema, para realizar posteriormente una puesta en común, o poner la misma práctica para todos los grupos. Esta

⁸⁵ En esta línea se pronuncia OLMEDO PERALTA, E., “La interdisciplinariedad en el aprendizaje basado en problemas en las enseñanzas jurídicas: la necesidad de coordinación entre materias”, en *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho: Universidad de Valladolid*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2012, p. 331, “El principal estímulo que nos lleva a apostar por el empleo del ABP interdisciplinar como técnica formativa es la superación del aprendizaje memorístico de contenidos y el fomento del desarrollo de competencias por parte del alumno, que le sitúan más próximo a convertirse en un profesional cualificado que a ser un mero contenedor de datos”.

⁸⁶ PACHECO CAÑETE, M. y LÓPEZ DE LA TORRE, I., “El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza del Derecho Mercantil”, en BUITRAGO ESQUINAS, E. M., y SÁNCHEZ-FRANCO, M. J. (eds.), *Espacio Europeo de Educación Superior (EESS). Innovaciones metodológicas en la economía y en la empresa*. Edición digital @tres, Sevilla, 2011, p. 99. Vid. también FONT RIBAS, A., “La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho”, *Revista de Derecho Mercantil*, n° 287, 2013, pp. 237 y ss.: “Desde sus inicios, la propuesta de aprendizaje mediante problemas, el ABP, se ha configurado como una metodología para el desarrollo del aprendizaje cuyo punto de partida es un problema o una situación problematizada en el campo de formación del estudiante. Esta situación permite al estudiante desarrollar hipótesis explicativas e identificar necesidades de aprendizaje que le permiten comprender mejor el problema y lograr los objetivos de aprendizaje establecidos”.

última opción fue la escogida en esta experiencia docente. De esta forma, al terminar el tiempo establecido para la resolución del caso (una hora), comparamos en clase *on-line* los resultados obtenidos, comentándolos y aprendiendo unos de otros.

En concreto, el supuesto práctico presentado a los grupos de alumnos para que les dieran solución fue el que se expone a continuación:

“Con los conocimientos que tienes de Derecho Civil IV y de Derecho Mercantil I, razone una solución al supuesto planteado:

En enero de 2021, cumpliendo uno de sus propósitos de año nuevo y el sueño que tenía desde niño, Martín Olvera abre su propia peluquería. Para el ejercicio de su actividad, en ese mismo mes compró un local comercial en el centro de su ciudad, Málaga, y contrató a María Martínez, Enrique Hernández, Luis Pavón y Mercedes Macías como peluqueros. El local, con una superficie de 110 metros cuadrados, cuenta con cuatro lavabos y seis sillas de peinado, cumpliendo los requisitos que requería Martín, con el objeto de ofrecer sus servicios a un público amplio y ser un centro de referencia en la provincia. Tras formalizar el contrato de compraventa, fijó un rótulo luminoso en la entrada del local con el nombre “Por los pelos” y repartió panfletos por toda la ciudad anunciando la apertura.

Una vez formalizada su alta como empresario individual en la Agencia Tributaria y en la Seguridad Social, acudió a la gestoría más prestigiosa de Málaga para informarse de sus deberes contables. Tras indicarle al Director de la gestoría su estado civil (casado en régimen de gananciales desde abril de 2019), éste le advierte que tenga cuidado con su patrimonio, pues por la práctica profesional le consta que, en los casos de ejercicio del comercio por persona casada, existe un régimen específico en el Código de Comercio que afecta a los bienes que tengan carácter ganancial.

Asustado, Martín acude a nuestro despacho profesional, con una descripción de su patrimonio, formado por los bienes que a continuación se indican:

1. Una casa sita a las afueras de Málaga, donde reside con su cónyuge, adquirida en mayo de 2019 con el dinero que recaudó de su matrimonio.

2. Una furgoneta que compró en diciembre de 2017, cuando se dedicaba a prestar servicios de peluquería a domicilio y por cuenta ajena.

3. Un piso en la Costa del Sol, del que es propietario junto con su cónyuge desde noviembre 2020, adquirido con el dinero ahorrado por ambos durante la época de confinamiento.

4. El local en el que ha establecido su negocio de peluquería, adquirido

en enero de 2021 con el dinero que le donaron sus padres tras ganar el décimo de Navidad del año anterior.

5. Un terreno rústico que heredó su cónyuge de sus padres, en diciembre de 2020.

Nuestra labor es asesorar a Martín sobre la responsabilidad que ostenta como empresario, en el sentido de determinar cuáles de los bienes de su patrimonio responden de las deudas que pudieran suscitarse en su negocio de peluquería (deudas empresariales)”. Para solucionar este caso práctico, en primer lugar, los grupos de alumnos tenían que identificar qué bienes del empresario casado eran privativos o gananciales, cuestión regulada en el CC. Una vez identificados, tenían que consultar el CCom para dilucidar cómo respondían esos bienes de las deudas de la actividad empresarial. Es decir, tenían que relacionar el Derecho Civil con el Derecho Mercantil para dar solución al trabajo, como ocurriría en un caso real en esta materia. El art. 1345 CC dispone que: “*La sociedad de gananciales empezará en el momento de la celebración del matrimonio o, posteriormente, al tiempo de pactarse en capitulaciones*”. Son los arts. 1346 a 1361 CC los que regulan los bienes privativos y los bienes gananciales. El art. 1346 CC enumera cuáles son los bienes privativos de cada uno de los cónyuges. Su contenido se expone en el siguiente esquema:

| Bienes privativos de cada uno de los cónyuges (art. 1346 CC) | | | | | | | |
|--|--|--|---|--|--|---|---|
| 1. Los bienes, animales y derechos que le pertenecieron al comenzar la sociedad. | 2. Los que adquiere después por título gratuito. | 3. Los adquiridos a costa o en sustitución de bienes privativos. | 4. Los adquiridos por derecho de retracto perteneciente a uno solo de los cónyuges. | 5. Los bienes y derechos patrimoniales inherentes a la persona y los no transmisibles inter vivos. | 6. El resarcimiento por daños inferidos a la persona de uno de los cónyuges o a sus bienes privativos. | 7. Las ropas y objetos de uso personal que no sean de extraordinario valor. | 8. Los instrumentos necesarios para el ejercicio de la profesión u oficio, salvo cuando éstos sean parte integrante o pertenencias de un establecimiento o explotación de carácter común. |

Figura 1. Esquema de los bienes privativos. Fuente: elaboración propia.

Es el artículo siguiente (1347 CC) el que enumera cuáles son los bienes gananciales, cuyo contenido exponemos en el esquema que sigue:

| Bienes gananciales (art. 1347 CC) | | | | |
|--|---|--|---|--|
| 1 Los obtenidos por el trabajo o la industria de cualquiera de los cónyuges. | 2. Los frutos, rentas o intereses que produzcan tanto los bienes privativos como los gananciales. | 3. Los adquiridos a título oneroso a costa del caudal común, bien se haga la adquisición para la comunidad, bien para uno solo de los esposos. | 4. Los adquiridos por derecho de retracto de carácter ganancial, aun cuando lo fueran con fondos privativos, en cuyo caso la sociedad será deudora del cónyuge por el valor satisfecho. | 5. Las Empresas y establecimientos fundados durante la vigencia de la sociedad por cualquiera de los cónyuges con bienes comunes. Si a la formación de éstos concurren capital privativo y capital común, se aplicará lo dispuesto en el art. 1354 |

Figura 2. Esquema de los bienes gananciales. Fuente: elaboración propia

Una vez que los grupos de alumnos identificaran los bienes privativos y gananciales, el siguiente paso consistía en consultar el CCom, al objeto de conocer qué bienes de los especificados por Martín responden de las deudas de la actividad empresarial. Son los arts. 6 a 12 del CCom los preceptos que regulan la responsabilidad del empresario casado:

RESPONSABILIDAD DEL EMPRESARIO CASADO EN RÉGIMEN DE GANANCIALES:

Los bienes privativos del empresario casado responden de las deudas empresariales (art. 6 CCom).

Los bienes gananciales obtenidos a resultas de la actividad empresarial responden de las deudas empresariales (art. 6 CCom).

Los bienes gananciales que no hayan sido obtenidos con las resultas de la actividad empresarial responden con consentimiento del cónyuge. Se presume otorgado el consentimiento si el cónyuge no se opone por medio de escritura pública inscrita en el Registro Mercantil (arts. 6, 7, 8 y 11 CCom)

Los bienes privativos del cónyuge no empresario responden de las deudas empresariales con consentimiento expreso, manifestado en escritura pública inscrita en el Registro Mercantil (arts. 9 y 11 CCom).

Figura 3. Esquema de la responsabilidad del empresario casado. Fuente: elaboración propia

Con los preceptos ya localizados y estudiados, el caso práctico podía resolverse. Examinada la relación de bienes que formaban el patrimonio Martín, lo correcto era determinar, en primer lugar, que:

○ La furgoneta que compró en 2017 es un bien privativo de Martín: la compró cuando aún no había contraído matrimonio, por lo que es un bien que le pertenecía al comenzar la sociedad (art. 1346.1 CC -*vid. Figura 1-*). También es un bien privativo el local que en el que ha establecido la peluquería (adquirido en enero 2021), pues se pagó con dinero donado de sus padres (art. 1346.2 CC -*vid. Figura 1-*).

○ La casa situada a las afueras de Málaga es un bien ganancial que no se ha obtenido con las resultas de su actividad empresarial, pues se adquirió con el dinero que recaudó en su boda y en mayo de 2019 (esto es, antes de que abriera la peluquería). Lo mismo cabe decir del piso en la Costa del Sol adquirido en noviembre de 2020 (en este caso, se compró con ahorros de ambos cónyuges) -art. 1347.3 CC (*vid. Figura 2-*).

○ El terreno rústico que heredó su cónyuge en marzo de 2020 es privativo de éste (art. 1346.2 CC -*vid. Figura 1*-).

En segundo lugar, una vez diferenciados los bienes gananciales y privativos de cada uno de los cónyuges, se debía determinar cuáles respondían de las deudas que pudiera ostentar el negocio de peluquería de Martín. En este particular, y teniendo en cuenta los preceptos del CCom reproducidos en la *Figura 3*, lo correcto era establecer que tanto la furgoneta como el local de peluquería quedan afectos a las resultas de la actividad empresarial de Martín, por su condición de bienes privativos (art. 6 CCom). En cuanto a la casa situada a las afueras de Málaga y el piso en la Costa del Sol, responden de las deudas del negocio de peluquería si no consta oposición del cónyuge de Martín en el Registro Mercantil (arts. 6, 7, 8 y 11 CCom). En cuanto al terreno rústico que heredó el cónyuge del empresario, únicamente responderá de las deudas del negocio si existe consentimiento expreso de aquél, inscrito en el Registro Mercantil.

IV. Conclusiones.

La interdisciplina aplicada al modelo metodológico “Aprendizaje Basado en Problemas” (ABP) en el último curso del Grado en Derecho (y, concretamente, referida a las asignaturas de Derecho Mercantil I y Derecho Civil IV) supone un aprendizaje más completo y beneficioso para el alumno. Además, su presentación como trabajo colaborativo favorece las relaciones entre el alumnado y contribuye a facilitar la exposición de sus propios planteamientos individuales, así como la aceptación de diferentes puntos de vista y el alcance de una solución común.

La combinación de estos métodos acerca a los alumnos a la práctica profesional, en la que se suele trabajar en colaboración con otros compañeros especialistas en determinadas disciplinas jurídicas, empleándose leyes de las diversas ramas del Ordenamiento, siendo común en el ámbito del Derecho Privado la relación entre el Derecho Civil y Derecho Mercantil. En definitiva, el alumnado comprende lo importante que es el trabajo en equipo, y que las diferentes ramas del Derecho no son compartimentos estancos, sino que se relacionan y se complementan⁸⁷.

⁸⁷ Tal y como expone OLMEDO PERALTA, E., ob. cit., p. 325: “Por su propia naturaleza, el Derecho es una realidad poliédrica en la que sus lados comunican entre sí,

V. Bibliografía.

ALBALADEJO BLÁZQUEZ, N., SÁNCHEZ SANSEGUNDO, M., RODES LLORET, F., PASTOR BRAVO, M., MUÑOZ-QUIRÓS CABALLERO, J. M., DÍEZ JORRO, M., ASENSI PÉREZ, L., HERNÁNDEZ RAMOS, C., ESTEVE, MAS, O., y CARRILLO MINGUEZ, C., “Trabajo colaborativo online a través del Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia en estudiantes universitarios”, en SATORRE CUERDA, R. (coord.), *Memorias del Programa de Redes-13CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2020-202*, Universidad de Alicante, Alicante, 2021.

FONT RIBAS, A., “La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho”, *Revista de Derecho Mercantil*, nº. 287, 2013.

GARCÍA MAYO, M., “La resolución de problemas como forma de aprendizaje en el Derecho Civil”, en PORLÁN ARIZA, R., NAVARRO MEDINA, E. y VILLAREJO RAMOS, A. F., (coord.), *Ciclos de mejora en el aula año 2020. Experiencias de innovación docente en la Universidad de Sevilla*, Universidad de Sevilla, Sevilla, 2021.

OLMEDO PERALTA, E., “La interdisciplinariedad en el aprendizaje basado en problemas en las enseñanzas jurídicas: la necesidad de coordinación entre materias”, en *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho: Universidad de Valladolid*, Universidad de Valladolid, Valladolid, 2012.

PACHECO CAÑETE, M. y LÓPEZ DE LA TORRE, I., “El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza del Derecho Mercantil”, en BUITRAGO ESQUINAS, E.M., y SÁNCHEZ-FRANCO, M. J. (eds.), *Espacio Europeo de Educación Superior (EESS). Innovaciones metodológicas en la economía y en la empresa*. Edición digital @tres, Sevilla, 2011.

PINEDA JIMÉNEZ, E. y GONZÁLEZ JIMÉNEZ, P. M., “Un enfoque multidisciplinar en la docencia del Derecho: Reflexiones desde la

interrelacionándose y hasta, en ocasiones, confundiéndose. Obviar este escenario, tratando de compartimentar la ciencia jurídica en áreas de conocimiento delimitadas y escasamente relacionadas entre sí, en las que cada grupo de docentes se encargan de impartir el contenido básico de lo que constituye intrínsecamente su materia, sin hacer reflexionar al alumno sobre las conexiones entre las instituciones enseñadas y las propias de otras ramas, truncaría el objetivo último de la formación del alumno, cual es convertirlo en un profesional y estimular las capacidades necesarias para enfrentarse a problemas reales”.

*Trabajo colaborativo e interdisciplinar en las asignaturas de Derecho Mercantil
y Derecho Civil: una experiencia on-line*

experiencia de un proyecto de innovación docente basado en el método del caso”, *Revista Docencia y Derecho*, nº. 17.

CAPÍTULO 10

LA VIRTUALIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN ESPAÑA: EL MODELO ONLINE

Ana Nieves Escribá Pérez

Directora del Grado en Derecho

Profesora de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social

Universidad Internacional de Valencia. VIU

RESUMEN: La virtualidad en la enseñanza universitaria lleva presente en nuestro entorno desde hace ya varias décadas, si bien la importancia de la misma se ha hecho más latente tras la situación provocada por la COVID-19 y la declaración del Estado de Alarma, que supusieron el confinamiento de un gran número de personas a lo largo del planeta. Los modelos de enseñanza online tuvieron que imponerse y el uso de las herramientas de gestión docente se hicieron necesarias. A partir de ese momento, la enseñanza online se ha convertido en un método elegido por un gran número de personas. Como cualquier otro cambio en la sociedad, este tipo de paradigma ha tenido sus retractores y sus seguidores, si bien, se ha demostrado que es un sistema que ofrece una serie de ventajas indiscutibles para ciertos colectivos de estudiantes que, de otro modo, no podrían acceder a las enseñanzas superiores. Blackboard, además, se ha convertido en la herramienta más utilizada por las Universidades para poder adecuar la docencia al confinamiento. En este orden de cosas, las Universidades de corte online no vieron afectado su funcionamiento ya que se trata de una de las herramientas de trabajo habitual.

PALABRAS CLAVE: Virtual; online; Universidades; Enseñanza Superior; Blackboard.

SUMARIO: I. QUÉ ES LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA ONLINE. II. VENTAJAS DE LA ENSEÑANZA ONLINE. III. EL PERFIL DEL ESTUDIANTE SUPERIOR ONLINE. IV. EL USO DE LAS PLATAFORMAS EDUCATIVAS EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR ONLINE: BLACKBOARD.

I. Qué es la formación universitaria online.

La formación online está basada en el aprendizaje a distancia a través del uso de las nuevas tecnologías, es decir, medios digitales y TIC's en el sentido amplio del término. Este tipo de formación, en contra de lo que se puede suponer a priori, puede utilizarse en sistemas educativos presenciales, semipresenciales o no presenciales.

La formación online, sin lugar a dudas, ha supuesto un cambio en la mentalidad general de la enseñanza; llegó de forma residual hace un par de décadas, pero irrumpió de forma abrupta, sobre todo, tras la pandemia causada por la COVID-19 y el obligado confinamiento de la sociedad a nivel global. El cambio de un aula convencional por un aula online parece que puede producir algo de inseguridad si bien, con el uso de los medios digitales que tenemos a nuestro alcance, podemos conseguir un intercambio de información valioso y productivo entre claustros académicos y estudiantes con una gran fluidez en la comunicación de manera ágil, amplia y rápida.

Los planes de estudios adaptados a las exigencias de las agencias de evaluación y a los estándares de calidad del sistema educativo superior español, aunados a criterios de rigurosidad académica, seriedad y modernidad son, sin lugar a dudas, las claves del éxito de la docencia online.

Clases presenciales según el antiguo cliché de educación superior, pero con la peculiaridad de poder seguirse desde cualquier lugar del mundo y en cualquier momento son las características fundamentales de este sistema de educación superior.

Para que las Universidades cumplan con su finalidad principal han necesitado, sin lugar a duda, evolucionar y reinventarse. Envueltas en un entorno cambiante, estas cuestiones son fundamentales y así se ha dejado ver estos últimos años convulsos en todos los sectores -incluido el educativo a todos los niveles- tras la pandemia de la COVID-19, que no hizo más que poner de manifiesto la necesidad de un modelo educativo que no se viese paralizado tras la aparición de una pandemia o cualquier otra catástrofe en cuyo escenario la educación presencial es -o podrá ser- inviable. En este sentido es importante destacar que, desde el año 2000, la educación superior online ha crecido en un 900%. La previsión para 2019 era que el 50% de las clases en los centros de educación superior fueran impartidas en modalidad e-learning. Es importante destacar que, en 2019, un 15% de la población española realizó un curso online. El cierre de colegios, institutos y universidades a lo largo del planeta durante la pandemia supuso que un

89,4% de la población estudiantil del planeta, se viesen afectados⁸⁸. Esta situación ha supuesto un incremento del 122% de los estudiantes que optan por la formación online⁸⁹.

La aparición de la COVID-19 ha supuesto no únicamente la transformación digital de la sociedad sino, además, importantes cambios en el modo de entender tanto la enseñanza como el trabajo. Esta transformación -como todas las que ha habido a lo largo de la historia de la humanidad- ha llegado para quedarse y cambiar los modelos tradicionales de enseñanza a los que estábamos habituados. El modelo online pudo estar en normal funcionamiento durante los meses del confinamiento en España lo que ha supuesto que Universidades tradicionalmente presenciales y con siglos de antigüedad se planteen su modelo educativo para adaptarlo a los nuevos tiempos, bien ofreciendo programas 100% online o bien a través de enseñanza híbrida -combinando presencialidad con formación online-.

II. Ventajas de las enseñanzas online.

En 1088 se crea en Bolonia la primera Universidad del mundo encargada de las enseñanzas del Derecho. En aquel momento -y hasta hace bien poco-, no podíamos imaginar enseñar esta y otras disciplinas alejadas de las Aulas Magnas, los Compendios y los Códigos Legales.

En 1995 se crea la primera Universidad online en España que, además, fue la primera de esta categoría en el mundo, propiciando un cambio en el sistema universitario. Cursar estudios universitarios en una Universidad online permite interactuar con estudiantes de todos los rincones del mundo y conseguir un aprendizaje único que admite aunar las vivencias tanto de estudiantes como de integrantes del Claustro desde perspectivas distintas. Pensemos en las posibilidades que puede otorgar este sistema en estudios jurídicos comparados, Common Law o Derecho Internacional en todas sus vertientes. Esta característica permite amplificar la calidad de los estudios universitarios contando en sus aulas con Claustro y estudiantes que cohesionan conocimientos, culturas, vivencias, experiencias, etcétera.

Se debe tener en cuenta que vivimos en un mundo global cada día más

⁸⁸ 1.380 millones de estudiantes de 185 países diferentes.

⁸⁹ <https://www.economista.es/ecoaula/noticias/10951750/12/20/Las-cifras-del-elearning-en-2020.html> [Consultado el 04/04/2022].

especializado lo que requiere una mayor formación y, por supuesto, de mayor calidad. La formación universitaria online abre un abanico de posibilidades a personas que no podrían llevar a cabo estudios universitarios en Universidades tradicionales dado que tienen cargas familiares, trabajan y/o viven lejos de Universidades presenciales, es decir, fomenta la conciliación de la vida familiar/profesional/educativa permitiendo el acceso a formación superior a personas que, hasta la aparición de este modelo, no podían acceder. Permite que los estudiantes puedan avanzar a nivel curricular y, por tanto, conseguir mejores condiciones laborales, por ejemplo.

Una de las principales ventajas de la educación superior online es, sin lugar a dudas, la posibilidad que esta otorga de poder cursar estudios universitarios desde cualquier lugar del mundo. Es habitual encontrar en las aulas estudiantes españoles que residen en el extranjero, estudiantes extranjeros que quieren fijar su residencia en España o incluso estudiantes extranjeros que quieren recibir formación universitaria en España por las características, la estructura y la calidad que precede a las Universidades españolas en general.

Característica fundamental a la hora de cursar estudios universitarios en España a través de una Universidad online es la flexibilidad que otorga el modelo, ya que permite al estudiante gestionar su tiempo de manera acorde al resto de circunstancias que envuelven su día a día. Ciertas Universidades online -como es el caso de la Universidad Internacional de Valencia- ofrecen formación online semipresencial lo que implica clases en directo de todas y cada una de las asignaturas que conforman el portfolio del estudio universitario con una característica fundamental para llegar a dicha flexibilidad: la grabación de las clases que se imparten para que, así, el estudiante pueda reproducirla cuando mejor convenga a su organización o que, por otro lado, pueda visionarla tantas cuantas veces considere necesario para llegar a entender contenidos o refrescar cuestiones relevantes de la materia. Esta posibilidad es única en el formato online lo que hace de su oferta algo más atractivo para aquel que no puede asistir a clases en directo en una Universidad presencial en la que no tendría la opción de volver a visionar las clases.

La cuestión económica es, además, otra cuestión importante a la hora de elegir una Universidad online. Las tasas académicas de las Universidades públicas son mucho inferiores a las existentes en las privadas pero no únicamente se debe tener esta cuestión en cuenta si atendemos al factor económico, ya que las Universidades online ceden a sus estudiantes acceso

al material que van a necesitar para preparar las asignaturas pero, además, se debe tener en cuenta el coste adicional que supone para las familias el traslado desde sus domicilios hasta la Universidad o incluso el cambio de residencia del estudiante durante sus estudios de Grado y Postgrado.

Lo que, con carácter personal, considero una de las mayores ventajas del sistema de educación universitaria online es la posibilidad que otorga ya no solo de que un estudiante pueda acceder a la misma desde cualquier lugar del mundo sino, además, la posibilidad de poder disfrutar de un Claustro académico con profesores que imparten sus clases desde cualquier punto del planeta con el único requisito de contar con un equipo informático y una conexión a internet. Los conocimientos pueden ser transmitidos por cualquier experto y dota a la Universidad de la capacidad de poder ofrecerles a sus estudiantes los mejores perfiles sin estar limitados a la residencia del mismo, lo que abre el abanico de posibilidades y la capacidad de contar con expertos que tratándose de una Universidad presencial al uso no sería posible -pensemos en diplomáticos, funcionarios europeos, funcionarios con destinos en el extranjero, etcétera- lo que, a nivel académico, enriquece personalmente tanto al estudiante como al profesorado.

III. El perfil del estudiante superior online.

Alrededor de un 70% de los alumnos que cursan estudios universitarios - o no- en su modalidad online son personas con una franja de edad comprendida entre los 30 y los 39 años si bien tras la pandemia esta franja de edad ha disminuido notablemente situándose en la franja de entre los 20 y los 29 años⁹⁰. Según datos obtenidos a través de una encuesta realizada por Telefónica, en España en 2020, el 34.4% de los usuarios de internet utilizaron su conexión para acceder a cursos o formación reglada online⁹¹. Durante marzo y mayo de 2020 -periodo álgido de la pandemia causada por la COVID-19-, el 54,4% de los usuarios de internet utilizaron su conexión

⁹⁰ <https://www.evolmind.com/blog/perfil-de-un-alumno-de-e-learning/> [Consultado el 04/04/2022].

⁹¹ 36,8% de mujeres, 36,8% de hombres. Del total el 54,4% tenía entre 20 y 24 años, el 48% entre 25 y 34 y el 41% de entre 35 y 44 años. <https://www.zonamovilidad.es/la-educacion-online-crece-y-surgen-brechas-tecnologicas-en-el-alumnado-en-2020> [Consultado el 04/04/2022].

para acceder a formación reglada⁹².

Según datos de la VIU, el estudiante online de su Universidad tiene una edad media de 32,8 años⁹³, lo que supone que se trata de personas que o bien han retomado sus estudios⁹⁴ o bien los han comenzado tras años de trabajo - el 77%⁹⁵ de los mismos compatibilizan, en la actualidad, estudios y trabajo-

No se debe olvidar, además, que la formación online permite que la educación superior sea accesible para aquellas personas que por sus trabajos o su situación personal y familiar no pueden permitirse asistir de forma presencial a las Universidades con formación tradicional haciendo, pues, de la formación online un modelo adaptable a las condiciones personales de cada uno de los estudiantes abriendo, por tanto, las puertas de la enseñanza superior a un mayor número de personas a lo largo del mundo. El estudiante online es conocedor de las TIC's y del uso de las herramientas informáticas que permiten acceder a los estudios superiores, pero, además, son estudiantes que demuestran un gran esfuerzo materializado en características tales como la perseverancia, la motivación, el afán de superación y la autonomía.

IV. El uso de las plataformas educativas en la enseñanza superior online: blackboard.

Una de las principales ventajas competitivas de las Universidad online frente a las tradicionales presenciales durante el periodo de pandemia y, sobre todo, de confinamiento, fue la capacitación tecnológica en el uso de las TIC's enfocadas a la formación online tanto de los Claustro como de los estudiantes que ya venían utilizando desde hacía décadas este tipo de plataformas, como es el caso de Blackboard.

Blackboard aparece como herramienta en el año 1997 tras la fusión de dos empresas estadounidenses encargadas de gestión educativa y de cursos online. Se trata de una de las herramientas de este tipo más antiguas del

⁹² <https://www.zonamovilidad.es/la-educacion-online-crece-y-surgen-brechas-tecnologicas-en-el-alumnado-en-2020> [Consultado el 04/04/2022].

⁹³ <https://www.universidadviu.com/es/quienes-somos> [Consultado el 04/04/2022]

⁹⁴ Según datos de la VIU, el 33% de sus estudiantes cursa estudios universitarios para mejorar en sus actuales puestos de trabajo.

⁹⁵ <https://www.universidadviu.com/es/quienes-somos> [Consultado el 04/04/2022]

mercado y, por ende, una de las más desarrolladas y más estables que existen. Una de sus grandes ventajas es que cada institución puede personalizarla en función de sus necesidades reales. Los profesores pueden subir material de estudio, crear tareas y actividades y, por supuesto, evaluarlas mientras que los estudiantes pueden acceder al material de manera inmediata, ver sus tareas pendientes y, además, consultar sus calificaciones -tanto por tareas como finales⁹⁶-

Blackboard es *una aplicación de enseñanza, aprendizaje, creación de comunidades y uso compartido de conocimientos en línea*⁹⁷. Blackboard es una herramienta de aprendizaje online que permite estudiar desde cualquier lugar con la única exigencia de poseer un equipo informático y una conexión a internet que permite, además, la misma facilidad para los docentes, a través de videoconferencias en tiempo real -síncronas- en la que, entre sus funciones, se dispone de un chat entre los usuarios del curso, uso de micro y de cámara.

Esta plataforma permite celeridad y claridad a la hora de llevar a cabo las tareas docentes de los Claustros universitarios y permite al estudiante un manejo simple y rápido. La plataforma Blackboard contempla la posibilidad de impartir clases síncronas en las que hay participación en tiempo real del alumnado a través de cámaras, micrófonos y de la utilización del chat que posee la propia plataforma. El desarrollo durante las clases es el mismo que si de una clase presencial se tratase sustituyendo, eso sí, el aula presencial por un aula virtual en la que se comparte ciberespacio en lugar de espacio físico. Los estudiantes pueden participar de forma activa y directa en las clases y el profesor interactúa con ellos también de forma directa e inmediata⁹⁸.

Otra de las características con las que cuenta Blackboard es la posibilidad de disfrutar de un entorno asíncrono en el que los alumnos pueden participar en foros de debate, tener aulas misceláneas en las que poder interactuar,

⁹⁶ <https://www.postedin.com/blog/que-es-blackboard-como-funciona/> [Consultado el 05/04/2022]

⁹⁷ https://help.blackboard.com/es-es/Learn/Instructor/Ultra/Getting_Started/What_Is_Blackboard_Learn#:~:text=Blackboard%20Learn%20es%20una%20aplicaci%C3%B3n,los%20logros%20de%20los%20estudiantes. [Consultado el 04/04/2022].

⁹⁸ Almenar-Llongo, V., Maldonado-Devis, M., Melguizo-Chafer, C., y Fernández-Piqueras, R. *El uso de Blackboard Collaborate como herramienta para la mejora de los espacios de comunicación en la enseñanza online de la Economía* (No. COMPON-2019-CINAIC-0133).

ponerse en contacto con cualquiera de los miembros del curso y, por supuesto, disfrutar de las grabaciones de las clases que se han llevado a cabo a lo largo del curso siempre que quieran, lo que les permite acceder al contenido de manera ilimitada y en cualquier momento.

El acceso a Blackboard se produce a través de un enlace de invitado o mediante el acceso directo a la videoconferencia desde el aula de la asignatura lo que permite interactuar entre todos los miembros del curso a través de las cámaras y los micros y, por tanto, acceder a una docencia presencial online. Permite, además, la posibilidad de crear grupos de trabajo para que los estudiantes puedan trabajar de forma conjunta cierto tipo de actividades que requieren colaboración, pero, a su vez, otorga privacidad sobre otros miembros del grupo, siempre con el acceso permitido del profesor a todos y cada uno de ellos para, así, asistir al alumnado de forma individualizada siempre que sea necesario. Otra de las herramientas útiles que posee el sistema es la activación de cuestionarios en pantalla que los estudiantes podrán responder en tiempo real a través de sus ordenadores⁹⁹.

Blackboard, además, tiene otra serie de herramientas cómodas y sencillas que garantizan un plus a la docencia como pueden ser el calendario online con la posibilidad de sincronizar con las herramientas tecnológicas que usen los estudiantes, la posibilidad de insertar laboratorios virtuales de aprendizaje o la publicación de anuncios sobre temas importantes que quedarán alojados en el aula de la asignatura además de llegar de manera instantánea a través de correo electrónico.

Esta plataforma, además, permite que profesorado y alumnado compartan documentación y actividades. El profesorado dispone de un apartado concreto para subir a la plataforma toda la documentación que vaya a utilizar en la asignatura y dicho contenido puede ser descargado de manera inmediata por cualquiera de los estudiantes del curso; además, las actividades quedan alojadas en la misma plataforma por lo que la entrega de las mismas se realiza de forma sencilla y queda custodiada por el sistema de manera indefinida.

Otra de las características de Blackboard es la posibilidad de actuar como centro de calificaciones de modo que el profesorado puede proceder a corregir las actividades e incluso los exámenes a través de la plataforma y, a su vez, realizar las aclaraciones oportunas al alumnado de manera individual y a registrar la nota obtenida para, así, poder después calcular de manera

⁹⁹ <https://www.postedin.com/blog/que-es-blackboard-como-funciona/> [Consultado el 05/04/20022]

automática la calificación definitiva de los estudiantes.

En definitiva, por todo lo anterior Blackboard se convierte en la herramienta idónea para la impartición de docencia online en la enseñanza superior. La experiencia no dista de la obtenida en una sesión presencial al uso y, además, ofrece ventajas de las que, de otro modo, el estudiante no disfrutaría.

V. Bibliografía.

ALMENAR-LLONGO, V., MALDONADO-DEVIS, M., MELGUIZO-CHAFER, C., Y FERNÁNDEZ-PIQUERAS, R., *El uso de Blackboard Collaborate como herramienta para la mejora de los espacios de comunicación en la enseñanza online de la Economía* (No. COMON-2019-CINAIC-0133).

ALVAREZ-HERRERO, J. F., Y HERNÁNDEZ ORTEGA, J., *Evaluación y rendimiento académico del alumnado universitario en formación online versus formación presencial*, 2020.

ARRANZ, S., VÁZQUEZ, M. F., CABANAS, A. M. P., CONDORÍ, C., ALMADA, C., TORRES, M. E. C. Y AYERDI, V. V. T., “Retos de la formación online y semipresencial en universidades tradicionalmente presenciales” en *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital*, Foro Internacional de Innovación Universitaria, 2018.

BERROCOSO, J. V., Y ARROYO, M. C. G., “Identificación de factores para el diseño pedagógico de la formación online universitaria”, en *Actas del I Congreso Internacional Campus digitales en Educación Superior*, 2018.

BOZU, Z.; CANTÓ HERRERA, P.J. “El profesorado universitario en la sociedad del conocimiento: competencias profesionales docentes”, *Revista de formación e innovación educativa universitaria*, vol. 2, no 2, 2009.

DÍAZ, V. M., URBANO, E. R., & BEREJA, G. M., “Hacia la determinación de posibles ventajas e inconvenientes de la formación online”, *Revista Docencia Universitaria*, 14 (1), 2013.

MANZANO BATIDAS, A. B. Y CASADO ARANDA, L. A., “Blackboard Collaborate como aplicación para la elaboración de clases online”, en *Edunovatic 2018. Conference Proceedings: 3rd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT. 17-19*

December 2018, Adaya Press.

RUIZ RICO, V., LABAJOS FERNÁNDEZ, M., Y MAYORAL LLORENTE, J. A., *Formación online versus formación presencial*, 2015. Disponible en: <https://es.unesco.org/news/unesco-agrupa-organizaciones-internacionales-sociedad-civil-y-sector-privado-amplia-coalicion>.

CAPÍTULO 11

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN DE UN MÓDULO DE APRENDIZAJE COLABORATIVO EN LÍNEA (COIL) EN LAS ASIGNATURAS “DERECHO MERCANTIL I” (US) Y “DERECHO COMERCIAL I” (UCT)

María Salomé Lorenzo Camacho
Profesora Ayudante Doctor (acr.)
Departamento de Derecho Mercantil
Universidad de Sevilla

RESUMEN: El aprendizaje colaborativo en línea (*Collaborative International Learning* o, en sus siglas, COIL) constituye un modelo que permite conectar la docencia universitaria de diferentes países, fomentando, entre otras, la competencia intercultural del alumnado, sin necesidad de desplazamientos y con un bajo coste. Teniendo en cuenta la experiencia adquirida con la incorporación del modelo COIL en titulaciones no jurídicas de la Universidad de Sevilla, y la colaboración ya consolidada con la Universidad Católica de Temuco (Chile), se realiza una propuesta de implementación dicho modelo en los estudios de Derecho de ambas instituciones universitarias.

PALABRAS CLAVE: Derecho mercantil; aprendizaje colaborativo en línea; entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje; innovación docente.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. OBJETIVOS. III. METODOLOGÍA. III.1. MATERIALES. III.2. DISEÑO Y PROCEDIMIENTO. IV. RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

I. Introducción.

El aprendizaje colaborativo en línea (*Collaborative International Learning* o, en sus siglas, COIL), constituye un modelo que permite,

mediante el empleo de plataformas de experiencias educativas online, y la aplicación de un modelo metodológico de perfil investigativo, la conexión de la docencia universitaria entre distintos países¹⁰⁰. El mismo, desarrollado por la State University of New York (SUNY), tiene como objetivo principal involucrar a estudiantes y profesores de todas las culturas para trabajar juntos en proyectos colaborativos, logrando con ello que las experiencias internacionales e interculturales estén al alcance de todos los estudiantes y en todas las instituciones universitarias.

Como primer paso, resulta necesario que las asignaturas de cada una de las universidades que se vinculen al COIL pertenezcan a planes de estudios de titulaciones semejantes, o bien pertenecientes a la misma área de conocimiento. A partir de dicho nexo, el personal docente involucrado puede colaborar para diseñar las actividades que permitan fomentar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje con un componente internacional.

Precisamente, la internacionalización de los planes de estudios, del profesorado participante, así como del alumnado constituye uno de los principales beneficios del modelo COIL, dado que posibilita trabajar en entornos globales, facilitando el diálogo intercultural entre todas las partes¹⁰¹.

Junto a ello, el aprendizaje colaborativo en línea presenta dos ventajas adicionales. Por un lado, el hecho de que se puede desarrollar íntegramente, y los alumnos pueden disfrutar de sus beneficios, sin necesidad de realizar desplazamientos (ello, a diferencia de los programas que promueven el intercambio de estudiantes, como es el caso del Programa Erasmus –en el ámbito de la Unión Europea-, de la Plataforma de Movilidad Estudiantil y Académica de la Alianza del Pacífico –en el caso de Hispanoamérica con Chile, Colombia, México y Perú), o, más cercanamente, el Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios de España SICUE Séneca). Frente a la posibilidad, o no, de participar en estos programas, el modelo COIL puede llegar a representar una primera oportunidad para muchos estudiantes de relacionarse con compañeros de otros países. En efecto, aunque el alumnado se relacione en su país de origen con estudiantes extranjeros, la mayoría no ha reflexionado acerca de las diferencias económicas, políticas, sociales y culturales, por lo que la participación en programas COIL puede representar la primera actividad que desarrollen de comunicación

¹⁰⁰ Vid., <https://coil.suny.edu/about-suny-coil/coil-service-mark/>

¹⁰¹ HAWAWINI, G., “The internationalization of higher education institutions: A critical review and a radical proposal”, *INSEAD Working Paper collection*, 2011, recuperado de: <https://bit.ly/HawawiniINZ>.

intercultural.

Por otro, y precisamente derivado de la ventaja anterior, destaca su bajo coste, puesto que puede realizarse en su integridad a través de plataformas como Google Meet, Blackboard Collaborate Ultra, Zoom o Moodle; a lo que hay que añadir las vías de contacto que durante el desarrollo del programa COIL emplean los alumnos participantes para comunicarse y coordinar tareas: correo electrónico, Whatsapp o Telegram.

Factores como los anteriores permiten que, a través de dicho proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado participante adquiera, conforme a los proyectos docentes de las asignaturas involucradas¹⁰² competencias genéricas (capacidad de organizar y planificar, mejora de la comunicación oral y escrita, capacidad de crítica y autocrítica, capacidad para aplicar la teoría a la práctica, capacidad de trabajar en equipo y relacionarse en grupo, y capacidad para expresar compromisos éticos y sociales) así como específicas (asimilación y capacidad de exposición de los conceptos esenciales referentes al temario de la asignatura; aptitud para resolver problemas jurídicos de índole práctica concernientes al mismo; habilidad para localizar e interpretar las normas jurídico-mercantiles y la doctrina de los tribunales y de centros administrativos; capacidad para desarrollar por escrito u oralmente un tema de carácter jurídico; y actitud crítica en el análisis de las normas legales y reglamentarias y de las resoluciones de los Tribunales u órganos administrativos).

II. Objetivos.

Dada la experiencia adquirida durante el curso académico 2021/2022 con la incorporación del modelo COIL en titulaciones no jurídicas de la Universidad de Sevilla, realizado en colaboración con la Facultad de Ciencias Jurídicas, Económicas y Administrativas de la Universidad Católica de Temuco (Chile), en el presente trabajo se realiza una propuesta

¹⁰² El Proyecto Docente de la asignatura “Derecho Mercantil I”, anual y obligatoria (9 créditos ECTS), que se imparte en el tercer curso del Grado en Derecho de la Universidad de Sevilla, puede consultarse en la siguiente dirección:

<https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA&codcentro=20&titulacion=155&asignatura=1550026>

de implementación de aprendizaje colaborativo en línea en los estudios de Derecho de ambas universidades. Concretamente, en las asignaturas “Derecho Mercantil I” (Universidad de Sevilla) y “Derecho Comercial I” (Universidad Católica de Temuco).

Adicionalmente, y gracias a la experiencia COIL ya desarrollada, se evidencia en los resultados que el aprendizaje colaborativo en línea ha sido muy satisfactorio: no sólo ha permitido implementar otras habilidades en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que el trabajo colaborativo entre universitarios de distintos países ha enriquecido considerablemente el conocimiento, analizando lo que otros regímenes jurídicos pueden aportar al de su país.

III. Metodología.

1. Materiales.

Para el desarrollo de la experiencia se utiliza, preferentemente, la plataforma Blackboard Collaborate Ultra, dado que es la empleada habitualmente por ambas instituciones universitarias. Para impulsar el trabajo autónomo del alumnado participante, se publican en cada fase del programa COIL “hojas de trabajo” diseñadas por los profesores¹⁰³.

El uso de la misma quedaría complementado con el correo electrónico como medio de envío y recepción de las actividades propuestas, así como con aplicaciones como Whatsapp y Telegram, para una comunicación instantánea y fluida entre los miembros de los grupos de trabajo que se constituyen.

2. Diseño y procedimiento.

Conforme a los objetivos planteados, se propone la incorporación de un módulo COIL durante el segundo cuatrimestre de la Universidad de Sevilla (febrero-junio) y el primer semestre de la Universidad Católica de Temuco (marzo-julio). En concreto, y dentro de las asignaturas “Derecho Mercantil I” (US) y “Derecho Comercial I” (UCT), en el bloque temático relativo a sociedades mercantiles (clases, características y diferencias).

¹⁰³ FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*, Publicacions de la Universitat de València, València, 2008, pp. 167-168.

En el caso de la asignatura “Derecho Mercantil I” (US), el módulo COIL se aplica al apartado III Tema 6 del Proyecto docente, que cuenta con los siguientes contenidos:

Tema 6. La Teoría General de las Sociedades Mercantiles.

III. Formas sociales típicas del Derecho Mercantil.

A. Rasgos definitorios básicos de cada tipo social.

B. La cuestión de la atipicidad en las sociedades mercantiles.

Por su parte, en el caso de la asignatura “Derecho Comercial I” (UCT), el módulo COIL se aplica al apartado 5 del Capítulo VIII del Proyecto docente, que cuenta con los siguientes contenidos:

Capítulo VIII. De las sociedades.

5. Las diversas clases de sociedades; características comunes y diferencias. Ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.

Respecto a los conocimientos a adquirir con las actividades dentro del módulo COIL, no se incrementaría la carga de trabajo del alumnado, dado que, al realizar las actividades diseñadas, los estudiantes van accediendo a los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) de una forma inversa al modelo metodológico tradicional de transmisión de conocimientos. Más concretamente, el modelo COIL permite la implementación de un modelo metodológico de perfil no sólo cooperativo, sino también investigativo, en las que alumnos tengan un papel más protagonista (esto es, que se parta de ideas de los estudiantes, se continúe con problemas prácticos reales, y se finalice actividades de contraste y puestas en común)¹⁰⁴.

En cuanto a las actividades diseñadas, para su desarrollo será necesario que el profesorado participante constituya grupos de trabajo de manera aleatoria, integrados en igual proporción entre alumnos españoles y chilenos, que tendrán un máximo de entre ocho y diez miembros, siendo tutorizados cada uno de ellos por un profesor participante que ejercerá de tutor.

Las actividades a desarrollar por dichos grupos de trabajo se estructuran en cuatro fases, que se detallan a continuación:

- Fase inicial o “rompehielo”, que está destinada a que los alumnos

¹⁰⁴ DE ALBA, N.; PORLÁN, R., “La metodología de enseñanza”, en *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*, Ediciones Morata, Madrid, 2017, pp. 45-49.

participantes se conozcan y tenga la oportunidad de relacionarse en un grupo multicultural. Además de ello, les permite familiarizarse en un nuevo entorno de trabajo y metodología. En esta primera fase, los profesores pueden diseñar un cuestionario o guion, que les sirva a los estudiantes para comenzar a compartir experiencias, a lo que hay que sumar que puede servir de excusa para charlar sobre cualquier otro tema. Sirvan de ejemplo al respecto las siguientes cuestiones: “¿cómo te llamas y qué estudias?”, “¿qué perspectivas profesionales tienes?”, “¿es importante para ti la adquisición de capacidades de trabajo en grupo, en un ambiente multicultural?”, “¿has participado alguna vez en una experiencia de internacionalización en tu formación universitaria?”, “¿a qué países has viajado? ¿recuerdas que algo te llamara la atención en cuanto a las costumbres o mentalidad de los habitantes del mismo?”.

- Fase intercultural. En esta segunda fase se desarrollan dos actividades. Por un lado, una sesión de seminarios / jornadas (“Explorando las diferencias”) a cargo de investigadores españoles y chilenos, cuyos contenidos permitan que los estudiantes puedan identificar las afinidades y diferencias entre el Ordenamiento jurídico español y chileno. Por otro, cada grupo de trabajo constituido responde a un cuestionario que sí forma parte del porfolio del módulo COIL, en el que se fomenta el desarrollo de la conciencia intercultural a través de la comparación de la realidad política, económica, social y cultural de España y Chile. Concretamente, a través de dos líneas temáticas:

1. España como país descentralizado territorialmente.
2. El actual proceso constituyente chileno para redactar una nueva Constitución (que se decidió, a través de plebiscito, el 25 de octubre de 2020).

- Fase de trabajo. Se propone trabajar los contenidos del bloque temático relativo a sociedades mercantiles (clases, características y diferencias), a través de problemas prácticos¹⁰⁵. Los alumnos, a partir de los mismos, deben construir sus respuestas tanto desde la perspectiva del Ordenamiento jurídico español como del chileno.

¹⁰⁵ PACHECO CAÑETE, M. (Coord.), *Casos y cuestiones de Derecho Mercantil*, Editorial Red de Impresión 2013, Sevilla, 2015, pp. 21-24.

Propuesta de implementación de un módulo de aprendizaje colaborativo en línea (COIL) en las asignaturas “Derecho Mercantil I” (US) y “Derecho Comercial I” (UCT)

Para la propuesta que se realiza, se emplea el siguiente caso práctico, cuya resolución puede realizarse tanto desde el punto de vista del Derecho de sociedades español como chileno. El mismo posibilita, a su vez, que los alumnos contrasten los distintos regímenes a aplicar en cada caso, así como los aspectos positivos y debilidades de cada uno de ellos.

“Alberto Abellán, Benito Blanco y Claudia Cruz, amigos de toda la vida, se han puesto de acuerdo para constituir una sociedad mercantil, que se dedique a la comercialización y venta de toda clase de artículos de papelería, que se denominará LA ALFOMBRA MÁGICA, y que contará con un capital de 75000 EUR / 70427277 CLP, repartido a partes iguales y dividido en 750 cuotas de 100 EUR / 93903 CLP de valor nominal cada una de ellas.

Los tres socios han acordado que en el momento de constitución de la sociedad se desembolse este capital en la cuantía mínima exigida por la Ley, mediante las siguientes aportaciones sociales:

- El 60% del capital será desembolsado en efectivo.*
- El resto del capital será desembolsado por cada socio de forma diferente, según se recoge a continuación:*

1. Alberto Abellán aportará el derecho de uso de un local que tiene en propiedad y que quieren utilizar como almacén; y un derecho de crédito, que ostenta frente a un cliente suyo, al que le resta un mes para su vencimiento.

2. Benito Blanco aportará su pequeño negocio, y también quiere aportar sus servicios como contable de la compañía.

3. Claudia Cruz aportará por una furgoneta de su propiedad adquirida hace dos años, que les vendrá muy bien para cuando tengan que hacer portes de compra de material o reparto de pedidos por su gran capacidad de carga.

CUESTIONES PROPUESTAS PARA LA RESOLUCIÓN DEL CASO:

1. ¿Qué tipo societario deben elegir Alberto, Benito y Claudia? Razone su respuesta.

2. ¿Qué pasos sigue el proceso de constitución de una sociedad

mercantil?

3. *¿Puede solicitarse una denominación social que no coincide con el objeto social a desarrollar por la sociedad? ¿Dónde se solicita?*

4. *¿Existe un desembolso mínimo exigido para la constitución de cada tipo social?*

A. *¿Cómo pueden aportar los socios dinero en efectivo? ¿Deben acreditar de alguna manera dicha aportación?*

B. *¿Se pueden, en todos los tipos sociales, realizar aportaciones que no consistan en la entrega de dinero efectivo? De ser así, ¿debe someterse a alguna exigencia legal?*

C. *¿Son posibles las aportaciones que Alberto Abellán pretende hacer? ¿Cómo debe responder Alberto si el crédito que aporta a la sociedad resultara impagado llegado su vencimiento?*

D. *¿En qué tipos sociales es lícita la aportación de servicios como contable que Benito Blanco desea realizar a la sociedad? ¿Y en cuáles no? ¿Habría alguna vía posible para que Benito Blanco pudiera realizar estos servicios a la sociedad?*

5. *¿Pueden los fundadores ser administradores de la sociedad?*

6. *¿Quién tiene la obligación de inscribir la sociedad en el Registro Mercantil? ¿Conlleva responsabilidad la no inscripción por los obligados?"*

A la hora de presentar esta tarea, cada grupo de trabajo remite a su tutor un modelo de dictamen o informe cumplimentado, en el que se da respuesta a los problemas jurídicos planteados desde ambas perspectivas (española y chilena), sintetizándose igualmente las principales conclusiones. El dictamen o informe que se presenta cuenta con una estructura consistente en cinco apartados: 1. Resumen del caso, 2. Cuestiones planteadas, 3. Normativa aplicable (desde la perspectiva del Derecho de sociedades español y chileno), 4. Análisis de cada cuestión planteada (desde la perspectiva del Derecho de sociedades español y chileno), y 5. Conclusiones¹⁰⁶. Con la exigencia de la estructura descrita, se pretende dotar de uniformidad a los materiales que posteriormente se incorporan al portfolio

¹⁰⁶ LUCEÑO OLIVA, J. L., *Casos prácticos de Derecho Mercantil*, Editorial Tecnos, Madrid, 2017, pp. 27-30.

del alumnado participante en el programa COIL. No obstante, lo anterior no es obstáculo para que los grupos de trabajo puedan presentar su informe en formato audiovisual, lo que motiva a los estudiantes y fomenta aprendizajes distintos. Los resultados, además, también pueden compartirse en algunas redes sociales, como Facebook o Twitter, facilitando la comunicación a todos los estudiantes, así como a otros grupos de interés (p. e., empleando hashtags relacionados con el programa: #coilderechousuct; #coil2122, #coilsevillatemuco).

- Actividad individual. En la última fase, el profesorado pone a disposición de los estudiantes, a través de la plataforma Blackboard Collaborate Ultra, una hoja de evaluación de la experiencia COIL. El formato de dicha evaluación adopta la forma de encuesta, de tal forma que permita conocer cuestiones como qué ha resultado más interesante para el alumnado, qué grado de satisfacción han tenido con el trabajo en un entorno virtual y multicultural, con la duración del programa, con las herramientas tecnológicas empleadas o, por ejemplo, qué propondría mejorar para futuras ediciones. Esta ficha de evaluación constituirá, junto el cuestionario de la fase intercultural y los problemas prácticos de la fase de trabajo, los contenidos del portfolio o carpeta de aprendizaje de cada alumno. El mismo, no sólo informará del resultado del aprendizaje de cada estudiante y el proceso seguido, sino que también permite a los mismos realizar su autoevaluación¹⁰⁷.

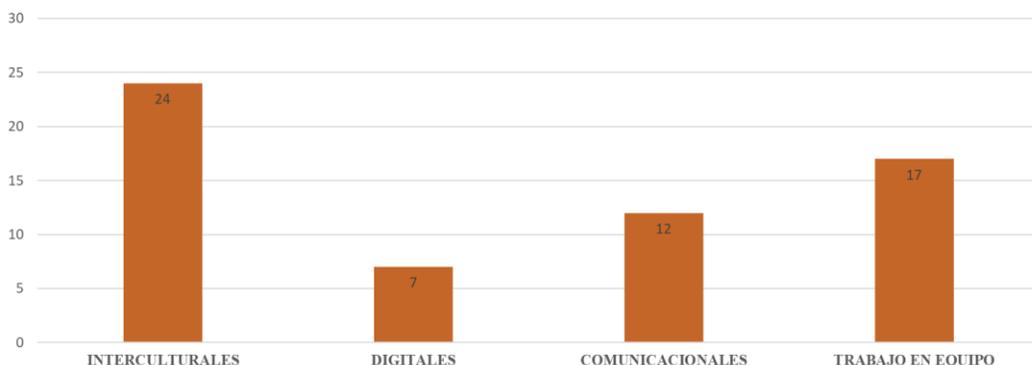
IV. Resultados y conclusiones.

La experiencia COIL desarrollada durante el curso académico 2021/2022, en la que han participado la Universidad de Sevilla (España) y la Universidad Católica de Temuco (Chile) ha sido, en términos generales, muy satisfactoria. En la misma, que se aplicó exclusivamente en titulaciones no jurídicas, participó en el caso de la Universidad de Sevilla el alumnado del Grado en Finanzas y Contabilidad (asignatura: Derecho mercantil), Grado en Administración y Dirección de Empresas (asignatura: Derecho mercantil) y Grado en Turismo (asignatura: Derecho Privado del Empresario Turístico). De los 200 alumnos inscritos al programa (españoles y chilenos),

¹⁰⁷ RIVERO, A.; PORLÁN, R., “La evaluación en la enseñanza universitaria”, en *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*, ob. cit., p. 85.

finalizaron el programa 188, desarrollando las actividades programadas en

De las siguientes competencias, ¿cuáles considera que fortaleció como participante del COIL?



47 grupos de trabajo. A continuación, se presenta en la Figura 1 los resultados obtenidos en la siguiente rúbrica de evaluación:

La figura 1 representa los resultados obtenidos entre los alumnos participantes del Grado en Turismo de la Universidad de Sevilla y, más concretamente, entre los alumnos del grupo 5 del segundo curso de dicha titulación. En la misma, se refleja que, 24 los 55 estudiantes que participaron en el programa COIL en dicho grupo, considera que el dicho programa fortaleció sus competencias interculturales. Ello, seguido de 17 alumnos de los 55, que manifestó el desarrollo de la competencia relativa al trabajo en equipo; de 12 alumnos que refieren competencias comunicacionales y, por último, 7 que apuntan a las digitales.

En línea con los resultados anteriores, y en cuanto a la rúbrica “¿Qué fue lo que más disfrutó del COIL?”, la mayoría del alumnado han valorado la participación en el programa como una vía para aproximarse a otra cultura, lo que les ha permitido a su vez obtener una visión distinta de problemas prácticos comunes. Se reproducen a continuación algunas de las respuestas de los estudiantes: “Conocer otros puntos de vista y otras culturas”; “El hecho de poder conocer mejor a gente de nacionalidad chilena y aprender un poco más sobre cómo se rigen las leyes allí”; “Creo que lo que más me ha divertido de esta actividad ha sido el intercambio de conceptos relativos a la materia y además, el saber algo más del país (sistema educativo chileno, hábitos y costumbres, etc.)”; “Principalmente el trabajo en grupo con otros compañeros de otro país, ya que fue una grata satisfacción poder

intercambiar conceptos”; “Sobre todo la ilusión de participar en un proyecto intercultural con personas de otro país con los que compartimos idiomas e ilusión, pero a la misma vez con culturas y aspectos sobre el país bastante diferentes”; “Esta actividad también me ha hecho ver lo lejos que podemos llegar con la tecnología de la que disponemos en la actualidad, la que me ha permitido realizar este trabajo y comunicarme con gente que está en otro continente como si estuviesen al lado mía”; “El buen compañerismo que había entre los participantes del grupo y adquirir algo de conocimiento cultural de Chile”.

Por último y en cuanto a posibles mejoras referidas por el alumnado, la mayoría de las hojas de evaluación apuntaron a la diferencia horaria entre España y Chile, dado que dificultaba la realización de algunas de las actividades que exigían *feedback* entre los miembros del grupo. Se reproducen a continuación algunas de las respuestas de los estudiantes a la rúbrica “¿Qué mejoraría del COIL?”: “Los horarios de las sesiones”; “En algunas situaciones era complicado debido a la diferencia horaria entre España y Chile”; “Mejoraría el horario de las sesiones sincrónicas ya que en España eran bastante tarde”; “La organización de los horarios, para coincidir sin problemas”.

A pesar de las observaciones realizadas, los resultados obtenidos durante el curso 2021/2022 nos permiten concluir que la incorporación del modelo COIL en la Universidad de Sevilla (España) y en la Universidad Católica de Temuco (Chile) ha resultado una metodología útil para desarrollar competencias así como nuevas estrategias de aprendizaje y comunicación. Respecto a las limitaciones sufridas vinculadas a la diferencia horaria, las mismas nos permiten comenzar a rediseñar, para la propuesta de implementación que se realiza en este estudio, otras formas de organización del trabajo en beneficio de los alumnos participantes.

V. Bibliografía.

DE ALBA, N.; PORLÁN, R., “La metodología de enseñanza”, en *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*, Ediciones Morata, Madrid, 2017.

FINKEL, D., *Dar clase con la boca cerrada*, Publicacions de la Universitat de València, València, 2008.

HAWAWINI, G., “The internationalization of higher education

institutions: A critical review and a radical proposal”, *INSEAD Working Paper collection*, 2011, recuperado de: <https://bit.ly/HawawiniINZ>

LUCEÑO OLIVA, J. L., *Casos prácticos de Derecho Mercantil*, Editorial Tecnos, Madrid, 2017.

PACHECO CAÑETE, M., *Casos y cuestiones de Derecho Mercantil*, Red de Impresión 2013, Sevilla, 2015.

RIVERO, A.; PORLÁN, R., “La evaluación en la enseñanza universitaria”, en *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*, Ediciones Morata, Madrid, 2017.

SUNY COIL CENTER, *Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development*, recuperado de: http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil_guide.pdf

CAPÍTULO 12

EL USO DE LAS RÚBRICAS PARA LA EVALUACIÓN ORAL DE CASOS PRÁCTICOS DE CARÁCTER JURÍDICO

Vicent Josep Sorrentí Costa

Coordinador del máster universitario en abogacía y práctica jurídica

Defensor universitario

Universidad Internacional de Valencia. VIU

RESUMEN: El presente artículo se centra en el estudio de la aplicabilidad, en el ámbito de la Educación Superior, de las rúbricas para la evaluación de competencias derivadas de la resolución de casos prácticos de carácter jurídico. Y ello como un instrumento de innovación docente que favorece la evaluación de esas específicas competencias.

El diseño de las rúbricas, vistas las especiales características de la actividad para las que se plantean, deberá tener en cuenta los criterios o las pautas que hay que seguir para la resolución de un supuesto de hecho, acreditando las competencias adquiridas por el alumno para la resolución del mismo utilizando, para ello, las herramientas que tiene a su disposición.

PALABRAS CLAVE: Innovación; competencias; rúbricas; evaluación; aprendizaje; caso práctico.

SUMARIO: I. LAS RÚBRICAS DE EVALUACIÓN. II. EL DISEÑO DE RÚBRICAS PARA EVALUAR LA RESOLUCIÓN ORAL DE UN SUPUESTO PRÁCTICO DE ÍNDOLE JURÍDICA. III. CONCLUSIÓN.

I. Las rúbricas de evaluación.

El Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un punto de inflexión en relación con la metodología docente. Y ello en el sentido de potenciar el uso de metodologías más activas o participativas, la orientación

de la docencia al aprendizaje basado en un sistema de competencias, la diversificación de las actividades de los alumnos como trabajos por proyectos, simulaciones, portafolios, foros, etc.

Este nuevo escenario exige nuevos instrumentos de evaluación, distintos de los tradicionales. Uno de ellos es el empleo de rúbricas de evaluación, que permiten acreditar si se han alcanzado, o no, las competencias plasmadas en las Memorias de Verificación de las titulaciones, cuya garantía de su correcto cumplimiento corre a cargo de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), o de la agencia autonómica equivalente.

Cuando se habla de rúbricas de evaluación debemos preguntarnos ¿qué son y qué finalidad tienen? ALSINA MASMITJÀ¹⁰⁸ las define del siguiente modo: *“Una rúbrica es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado. La rúbrica, como guía u hoja de ruta de las tareas, muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente”*.

VELASCO-MARTÍNEZ y TÓJAR HURTADO¹⁰⁹, señalan que: *“Atendiendo al enfoque competencial, se considera que una rúbrica es una escala de valoración, utilizada preferentemente por el docente, e incluso por el estudiante en tareas de autoevaluación y coevaluación, para evaluar los descriptores de las competencias, según una serie de dimensiones relevantes que pueden ser valoradas cualitativa y cuantitativamente, en relación a una escala gradual razonada y, al mismo tiempo, compartida por todos los participantes”*.

Por lo tanto, se puede afirmar que una rúbrica es un instrumento que puede ser utilizado tanto por el profesor como por el estudiante. Al profesor le permite verificar si el estudiante ha cumplido con los objetivos de la tarea; al alumno le permite saber, en todo momento, qué se le está solicitando en una tarea. Pero es más, el uso de la rúbrica no tiene por qué ser individual, sino que se puede utilizar para la heteroevaluación, autoevaluación y/o

¹⁰⁸ Vid. ALSINA MASMITJÀ, P., (coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*, Cuadernos de docencia universitaria, Octaedro, Barcelona, 2013, p. 8.

¹⁰⁹ Vid. VELASCO-MARTÍNEZ, L. C. y TÓJAR HURTADO, J. C., “Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 22, nº 3, septiembre de 2018, p. 185.

coevaluación. La idea principal, no obstante, es que tanto el estudiante como el docente tienen claros –desde el primer momento–, los criterios de evaluación.

Aparte de lo anterior, existe una razón de suma importancia que aconseja el uso de este método de evaluación, y es que se facilita la evaluación en tiempo y forma, pues si la rúbrica está bien confeccionada, los tiempos de evaluación se reducen sensiblemente; la operación es automática, además de ser más objetiva para el alumno, que insisto, conoce previamente los criterios por los que va a ser evaluado¹¹⁰, lo que elimina cualquier sospecha de arbitrariedad en el docente, o una actitud dubitativa en el momento de la corrección¹¹¹.

Como en todo, el uso de rúbricas tiene ventajas e inconvenientes.

Empezando por los inconvenientes, se puede mantener que: i) no todo es susceptible de ser evaluado mediante el sistema de rúbricas; ii) el diseño de una buena rúbrica, no resulta sencillo; iii) el desarrollo de esa buena rúbrica tiene un coste de tiempo, a veces, considerable; iv) continúa siendo un método de evaluación que el docente crea de forma unilateral, sin contar con la colaboración de los alumnos, que también tienen cierto interés en el diseño de esa rúbrica; i v) pueden existir otras alternativas que cumplan esa misma finalidad.

Respecto de las ventajas, cabe señalar las siguientes: i) hay que tener en cuenta su valor formativo y formador, en contra del sistema tradicional; ii) sirve de guía para el proceso de aprendizaje de los alumnos; iii) se puede colaborar con el profesor para su confección, aportando puntos de vista distintos en aras a la mejora del sistema de evaluación; y iv) existen ejemplos de rúbricas sencillas, que pueden tomarse como base para las de mayor complejidad.

Por la experiencia en cuanto a su implantación progresiva en el sistema

¹¹⁰ Vid. GARCÍA SANZ, M., BELMONTE ALMAGRO, M. y GALIÁN NICOLÁS, B., “Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad”, *Estudios Pedagógicos XLIII*, nº 2, 2017, p. 107. En el citado estudio, una de las conclusiones que se extrae es que los estudiantes otorgan una alta valoración a lo que les aportan las rúbricas en general, considerando que la mejor contribución de las mismas es poder revisar el trabajo antes de su entrega.

¹¹¹ En tanto que los docentes incrementan la transparencia de la evaluación, se produce una mayor comprensión de los criterios de evaluación y las expectativas, lo que produce un descenso de la ansiedad de los estudiantes. Vid. FRAILE, J., PARDO, R. Y PANERO, E., “¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?” *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), p. 1325.

universitario, las rúbricas constituyen una herramienta para la evaluación de competencias con más ventajas que limitaciones¹¹², si bien el proceso de construcción de las mismas debe seguir evolucionando para buscar al máximo la calidad, previa la formación o especialización del profesorado en este campo¹¹³.

II. El diseño de rúbricas para evaluar la resolución oral de un supuesto práctico de índole jurídica.

Las rúbricas de evaluación pueden ser diseñadas para evaluar cualquier tipo de competencia; cuestión distinta será la menor o mayor dificultad para su creación.

En el caso de títulos de naturaleza jurídica, en particular el Grado en Derecho, pero también el Máster en Abogacía (formación especializada reglada), el uso de las rúbricas, no ya para evaluar las actividades que conforman un portafolio y por lo tanto son escritas, sino también la resolución, de forma oral, de casos prácticos, puede ser un método de innovación docente muy atractivo por las posibilidades que ofrece.

Cabe recordar que en el caso del Máster en Abogacía, ofrecido tanto por universidades públicas y privadas como por las Escuelas de Práctica Jurídica en colaboración con aquellas, regulado en la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, establece, en su Exposición de Motivos que: *“El texto subraya la importancia de la formación práctica de los profesionales, de modo que quede garantizada de forma objetiva su capacidad para prestar la asistencia jurídica constitucionalmente prevista”*.

El nuevo Estatuto General de la Abogacía Española, aprobado mediante Real Decreto 135/2021, de 2 de marzo, establece, en su artículo 1.2 lo

¹¹² En relación a los procesos de aprendizaje en el que se utilizan rúbricas, existen evidencias de que éstas son un instrumento de extraordinario valor para el desarrollo de procesos de monitorización, autoevaluación y coevaluación del estudiante, contribuyendo a un mejor proceso de aprendizaje. *Vid.* VELASCO-MARTÍNEZ, L. C. Y TÓJAR HURTADO, J. C., “Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias”, *ob. cit.*, p. 187.

¹¹³ *Vid.* GARCÍA SANZ, M., BELMONTE ALMAGRO, M. Y GALIÁN NICOLÁS, B., “Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad”, *ob. cit.*, p. 109. *Vid.* PÉREZ-PÉREZ, I., “El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria”, *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 7, nº 1, Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l’Educació, enero 2014, p. 57.

siguiente: *“La profesión de la Abogacía se ejerce en régimen de libre y leal competencia. Su contenido consiste en la actividad de asesoramiento, consejo y defensa de derechos e intereses públicos y privados, mediante la aplicación de la ciencia y la técnica jurídicas, en orden a la concordia, a la efectividad de los derechos y libertades fundamentales”*.

Y el Preámbulo del Código Deontológico de la Abogacía Española, aprobado por el pleno del Consejo General de la Abogacía Española el 6 de marzo de 2019, expresa: *“En una sociedad constituida y activada con base en el Derecho, que proclama como valores fundamentales la igualdad y la justicia, quien ejerce la Abogacía, experto en leyes y conocedor de la técnica jurídica y de las estrategias procesales, se erige en elemento imprescindible para la realización de la justicia, garantizando la información o asesoramiento, la contradicción, la igualdad de las partes tanto en el proceso como fuera de él, encarnando el derecho de defensa que es requisito imprescindible de la tutela judicial efectiva”*.

Por lo tanto, al futuro abogado se le exige, además de una conducta irreprochable en términos deontológicos frente a todos los operadores jurídicos, esa capacidad de resolver los problemas que se le planteen atendiendo a razonamientos técnicos en orden a ofrecer al cliente –sea particular o beneficiario de justicia gratuita–, la mejor defensa letrada. Y ello se traduce en que los títulos antes referidos deben dotarle de las habilidades necesarias para tal fin. Habilidades que pivotan – en la mayor parte de las situaciones a las que se enfrenta un abogado, y dadas las especiales características, no ya del proceso judicial, basado en la oralidad, sino en la interacción personal con el cliente, compañero contario, testigos, peritos, fiscales, jueces, etc. –, en el dominio de la oratoria con una única finalidad: convencer.

El planteamiento de casos prácticos resulta fundamental para que el futuro operador jurídico sepa desenvolverse con soltura en un entorno complejo y competitivo. Primero, haciendo un análisis del caso planteado o del supuesto de hecho; luego, estudiando todas las posibles alternativas que le ofrece el ordenamiento jurídico; en último término, defendiendo los intereses del cliente a la vista de todas esas alternativas, esto es, siendo conocedor, no ya de la propia estrategia de defensa a seguir, sino de la estrategia que pueda seguir la parte contraria para obrar en consecuencia. Para ello, el debate en clase de casos prácticos resulta fundamental. ¿Cómo evaluar esa resolución oral del caso práctico? Entiendo que el uso de rúbricas

puede resultar de gran utilidad, señalando los ítems de evaluación y la puntuación asignada a cada ítem.

La rúbrica deberá contener, como aspectos esenciales a evaluar, los siguientes:

- capacidad del alumno para entender el supuesto de hecho planteado, esto es, la controversia jurídica;
- capacidad para valorar todas las posibles alternativas para su resolución;
- capacidad para emplear todas aquellas herramientas que le proporciona el aula en un entorno digitalizado –búsqueda de bibliografía, búsqueda de sentencias, etc.–;
- capacidad para defender, oralmente, en un tiempo máximo de diez minutos, la estrategia procesal a seguir en función de los intereses que se le hayan encomendado;
- capacidad para rebatir los argumentos de la parte contraria;
- capacidad para explicarle al cliente, en virtud del deber de información, qué estrategia se seguirá, con qué consecuencias, principalmente económicas –honorarios y costas procesales–, y qué resultado cabe esperar del pleito –partiendo de que nos encontramos, en la mayor parte de los casos, de una obligación de medios y no de resultado–.

III. Conclusión.

Con el Proceso de Bolonia, la evaluación por competencias tiene un papel vital en el proceso de enseñanza–aprendizaje. El uso de las rúbricas permite conjugar tres términos: enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Las ventajas en el uso de las rúbricas son mayores que sus inconvenientes, permitiendo una evaluación mucho más objetiva y transparente, reduciéndose el grado de ansiedad de los alumnos y, por ende, mejorando la predisposición para la asimilación de los conceptos.

En el caso de los estudios de carácter jurídico, y más en concreto del Grado en Derecho y del Máster en Abogacía, el empleo de casos prácticos resulta fundamental –más si cabe en el máster–, para dotar al alumno de las habilidades necesarias para integrarse en el mundo del ejercicio profesional de la abogacía, cada vez más complejo y competitivo.

Para evaluar la resolución o la discusión oral de estos casos prácticos,

pueden emplearse rúbricas de evaluación en cuyos ítems se recojan todas aquellas competencias que debe tener un alumno para saber resolver una controversia jurídica, y saber defender su estrategia procesal frente a un tercero, incluso frente al propio cliente, y ello en un contexto donde el principio de oralidad es fundamental.

La formación del profesorado para el diseño de este tipo de rúbricas, con la participación activa de los propios alumnos, resultará fundamental para alcanzar los objetivos perseguidos en el nuevo Espacio de Educación Superior en general, y en las titulaciones de carácter jurídico en particular.

IV. Bibliografía.

ALSINA MASMITJÀ, P., (coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*, Cuadernos de docencia universitaria, Octaedro, Barcelona, 2013.

FRAILE, J., PARDO, R. Y PANERO, E., “¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educación*, 28 (4).

GARCÍA SANZ, M., BELMONTE ALMAGRO, M. Y GALIÁN NICOLÁS, B., “Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad”, *Estudios Pedagógicos XLIII*, nº 2, 2017.

PÉREZ-PÉREZ, I., “El trabajo en equipo mediante el uso del portafolio y las rúbricas de evaluación: innovación en la enseñanza universitaria”, *Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, vol. 7, nº 1, Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l’Educació, enero 2014.

VELASCO-MARTÍNEZ, L. C. Y TÓJAR HURTADO, J. C., “Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 22, nº 3, septiembre de 2018.

PARTE 3

HERRAMIENTAS TICS

CAPÍTULO 13

CANALES DIGITALES ABIERTOS, TRANSPARENTES Y HORIZONTALES PARA GENERAR DEBATE ACADÉMICO

Carlos Pedrosa López

*Profesor Ayudante Doctor de Derecho Financiero y Tributario
Universitat de València*

RESUMEN: Los canales digitales abiertos, transparentes y horizontales son uno de tecnologías de la información y comunicación (en adelante, TICs) susceptible de ser aplicado en el campo de la educación superior, y cuya utilidad es óptima en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital. Principalmente, porque colabora en la transmisión del conocimiento, tiene en cuenta los fines académicos y profesionales del alumno, y potencia el carácter cooperativo y colaborativo del alumnado.

Estos canales digitales, entre los que cabe destacar el foro virtual, buscan facilitar el aprendizaje y adaptarlo a la realidad digital actual, así como combaten los principales desafíos y retos de la actual Sociedad del conocimiento. Este proceso implica numerosos beneficios para el alumnado, tanto de carácter académico como profesional. De manera que, la utilización de los canales digitales, en cierto modo, son imprescindibles en la formación del estudiante, especialmente, en el ámbito del Derecho.

PALABRAS CLAVE: blog; innovación docente; TIC; digital; Derecho.

SUMARIO: I. UTILIZACIÓN DE NUEVAS TECNOLOGÍAS EN EL MARCO DOCENTE. II. LOS CANALES DIGITALES ABIERTOS, TRANSPARENTES Y HORIZONTALES COMO HERRAMIENTA DOCENTE PARA GENERAR EL DEBATE ACADÉMICO. III. METODOLOGÍA Y PAUTAS PARA GARANTIZAR UN DESARROLLO ÓPTIMO DE ESTA INICIATIVA DOCENTE. IV. IMPACTO DE LOS CANALES DIGITALES DE COMUNICACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. V. CONSIDERACIONES FINALES.

I. Utilización de nuevas tecnologías en el marco docente.

El uso de las tecnologías en la docencia es fundamental para dinamizar las aulas y mejorar la comunicación entre docentes y estudiantes¹¹⁴, mientras que, a su vez, los alumnos no sólo aprenden los conocimientos de la materia, sino que también introducen en su día a día métodos de estudio distintas de las tradicionales y dinámicas de trabajo basadas en la cooperación y proactividad¹¹⁵.

La utilización de canales digitales abiertos, transparentes y horizontales implica un fortalecimiento a la digitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta nueva realidad, el docente no debe quedar limitado a transmitir el conocimiento a los alumnos, sino también ha de adaptar la enseñanza a las técnicas digitales actuales mediante la creación de actividades on-line que, a su vez, estén en línea con la realidad profesional. Por ello, es acertado potenciar la utilización de medios digitales mediante los que el alumno puede expresarse individualmente y, a su vez, permiten generar el debate para construir el conocimiento desde la óptica colectiva.

En este sentido, la herramienta correspondiente al blog jurídico digital cumple estrictamente con los objetivos y fines de esta establecidos¹¹⁶. La implementación de un blog jurídico digital, que es dotado de contenido y controlado por los estudiantes, es una herramienta que encaja a la perfección en el proceso de enseñanza-aprendizaje actual. El blog online es uno de los recursos de las TIC susceptible de ser aplicado en el campo de la educación superior y cuya utilidad resulta especialmente relevante en el ámbito jurídico¹¹⁷.

El blog jurídico online colabora en la transmisión del conocimiento de la materia propia del ámbito académico, pero, a su vez, tiene en cuenta los fines profesionales del alumno porque este método de aprendizaje se basa en herramientas que serán esenciales en el desarrollo de su actividad laboral. Además, esta técnica de enseñanza-aprendizaje potencia el carácter

¹¹⁴ PEDROSA LÓPEZ, J. C., “Las actividades online adaptadas a la enseñanza universitaria en la década digital”, en MARULLO, M. C. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Cuadernos de educación, 98, Horsori, 2020, pp. 95-96.

¹¹⁵ CHAPARRO MATAMOROS, P.: “La enseñanza online en los estudios universitarios”, en DE VERDA Y BEAMONTE, J. R. (coord.), *La aplicación de nuevas metodologías docentes en el Grado en Derecho*, Actualidad Jurídica Iberoamericana, nº 4 bis, 2016, pp. 12-13.

¹¹⁶ HILER, J., “Blogs as disruptive tech: How weblogs are flying under the radar of the content management giants”, *webcrimson*, 2002.

¹¹⁷ CANDIA, M., “Incursión de las TICs en la educación superior”, *Iberoamérica divulga*, 2018, p. 17.

cooperativo del alumnado al basarse en la máxima “todos enseñan y todos aprenden”¹¹⁸, ya que no es posible que un estudiante obtenga el máximo beneficio si no muestra una conducta colaborativa y proactiva tanto con el profesor, como con el resto de sus compañeros.

Este método de enseñanza-aprendizaje digital adapta la docencia a nuevas realidades. La elaboración de un blog, que los alumnos deben dotar de contenido jurídico de interés y, además han de supervisar y controlar, más allá de la mera transmisión y memorización del conocimiento. Esta técnica digital también potencia el desarrollo de otras habilidades fundamentales en el ámbito académico y laboral del alumno, tales como la destreza comunicativa y social, la búsqueda de recursos bibliográficos distintos de las fuentes tradicionales, la mejora en el manejo de estas herramientas, entre otras.

La implantación en la educación superior de este modelo de enseñanza-aprendizaje, se ha vinculado a una transformación de los métodos didácticos supeditada en buena medida a una modernización basada en el empleo de las nuevas tecnologías. Por ello, la utilización de canales digitales abiertos, transparente y horizontales suponen una adaptación de las técnicas a esta nueva realidad digital. En este sentido, el blog online se ha convertido en una tecnología disruptiva con la capacidad de implicar a la gente en una actividad colaborativa, compartir conocimiento, y fomentar la reflexión y el debate, y estimulan las relaciones a través de los comentarios¹¹⁹. En particular, permite crear un espacio de comunicación dentro y fuera del aula, donde cualquier contenido puede ser compartido, leído y comentado por cualquier estudiante. Además, también reduce el sentimiento de aislamiento en estudiantes insertos en sistemas de educación a distancia, lo cual es fundamental en el ámbito de la docencia digital.

Así, la utilización de esta nueva tecnología no sólo debe ser vista como un medio para complementar la docencia impartida, sino también como un instrumento que potencia y explora nuevos métodos de aprendizaje. El blog, de hecho, posibilita el trabajo individual del estudiante como creador de

¹¹⁸ GARCÍA-TORRES FERNÁNDEZ, M. J., “Un ejemplo del uso de la web de la Agencia Tributaria como recurso docente en Derecho Tributario”, en AA.VV., *Derecho y TIC: Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, p. 220.

¹¹⁹ PEDROSA LÓPEZ, J. C.: “El blog jurídico online en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital”, en FONTESTAD PORTALÉS, L., SUÁREZ, P. R. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia. Digitalización y Smart Campus*, Colex, 2021, p. 153.

contenidos, pero también potencias dinámicas interactivas y de grupo de manera asíncrona y sin necesidad de presencialidad. Lo cual, es casi una necesidad si tenemos en cuenta la situación sanitaria causada por el Covid-19.

II. Los canales digitales abiertos, transparentes y horizontales como herramienta docente para generar el debate académico.

La utilización de canales abiertos digitales implica una técnica de innovación docente basada en el uso de la herramienta digital, que permite al alumnado adaptarse a la nueva realidad digital. A su vez, el uso de esta tecnología digital también permite adaptar las actividades docentes realizadas en el escenario post-Covid 19¹²⁰. De manera que, el blog jurídico online también garantiza su viabilidad en cualquiera de los escenarios. Con independencia de si la docencia es híbrida y on-line, el blog jurídico puede llevarse a cabo con total garantía.

Esta técnica de innovación educativa brinda a los estudiantes una experiencia de aprendizaje cooperativo, con la finalidad de reflexionar, interiorizar y comprender con mayor profundidad sobre los conocimientos teóricos que previamente han adquirido durante sus estudios¹²¹. Esta herramienta conlleva la consecuencia de múltiples objetivos, que persiguen un denominador común basado en la mejora de las técnicas de enseñanza de la docencia universitaria y el fomento de las actividades colaborativas, tanto dentro como fuera del aula. El blog jurídico online es una herramienta dinámica que permite transmitir el conocimiento mediante la creación de un espacio interactivo digital entre el profesor y el alumnado. La transmisión del conocimiento no se lleva a cabo de un modo tradicional basado en las lecciones magistrales, sino que la función de esta actividad es ámbito mediante la creación de un espacio de generación de debate académico y la construcción del conocimiento basado en las reflexiones jurídicas, críticas constructivas y comentarios académicos.

En suma, los canales abiertos de innovación docente contemplan una

¹²⁰ PEDROSA LÓPEZ, J. C., “Adaptación de las técnicas de innovación docente a la era digital: Las competiciones online de estudiantes”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, nº 1, 2012, p. 414.

¹²¹ PLIEGO PRENDA, N., “El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural”, *Hekademos, Revista educativa digital*, nº 8, 2011, p. 66.

serie de objetivos específicos, que persiguen un denominador común basado en la mejora de las técnicas de enseñanza de la docencia universitaria y el fomento de las actividades colaborativas, tanto dentro como fuera del aula. Entre los que cabe analizar pormenorizadamente los siguientes:

Esta iniciativa de innovación docente incentiva el trabajo cooperativo. Potencia la colaboración entre los estudiantes e interioriza en el alumnado el trabajo en equipo, la cooperación profesional y la colaboración intelectual. Los blogs son muy efectivos promoviendo un tipo de interactividad conversacional, promoviendo respuestas creativas por parte de los estudiantes de acuerdo con una naturaleza abierta e interconectada con un determinado grupo de la comunidad universitaria¹²². Por ello, la utilización de canales digitales en abierto lejos de ser una actividad individual que cada alumno debe llevar a cabo, potencia las relaciones cooperativas entre los alumnos, e incluso entre los alumnos y profesores. Los estudiantes no pueden obtener el máximo beneficio académico e intelectual si no cooperan con sus compañeros. De modo que, si actúan de modo cooperativo, introduciendo comentarios, formulando reflexiones jurídicas y críticas constructivas se genera el debate académico que, sin lugar a dudas, tendrá un efecto positivo directo en el aprendizaje por parte del alumnado.

En la realidad digital en la que nos encontramos, el alumnado no debe quedar limitado a la comprensión y memorización del contenido docente, sino también ha de adaptarse al manejo y utilidad de las nuevas tecnologías para desarrollar sus habilidades académicas. La herramienta de los canales digitales abiertos, transparentes y horizontales, tales como el foro virtual, incentivan al alumno a familiarizarse con estos elementos que, a su vez, serán fundamentales en el desarrollo de su vida profesional.

El carácter cooperativo de esta actividad supone un trabajo intelectual que potencia en el alumno un cúmulo de habilidades fundamentales en un buen estudiante, sobre todo, en el ámbito jurídico. La utilización de canales digitales de comunicación, entre los que cabe destacar el blog online, no sólo enfatiza la capacidad de análisis, síntesis, búsqueda jurisprudencial, comprensión doctrinal de la materia, sino también genera debate académico y enfatiza la argumentación jurídica y la redacción técnica precisa.

A su vez, puede ser enfocado desde una perspectiva multidisciplinar que potencia la creación de grupos de trabajo y estudio de carácter

¹²² BARCELLS PADULLÉS, J., BORGE BRAVO, R. y SOFÍA CARDENAL, A., “El blog como herramienta docente”, en AA.VV., *Derecho y TIC: Últimas novedades docentes*, Huygens, Barcelona, 2018, p. 276.

interdisciplinar para llevar a cabo actividades docentes y de investigación que permitan un análisis detallado de la materia y un conocimiento íntegro. Puesto que, desde la perspectiva del estudiante, también es interesante no quedar limitados a grupos de trabajos sobre una materia específica, sino que cada vez está más reconocido la composición de grupos transversales que permitan un estudio desde distintos puntos de vista.

Enfatizar la utilización de canales digitales de comunicación potencia el compromiso de sostenibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital tanto desde su estructura como en atención a la impartición del conocimiento. Esta herramienta, propia de la innovación docente, se adapta a las necesidades que plantea la nueva década digital¹²³. Lo cual, a su vez, es un logro de acuerdo con lo establecido en las metas 4 (educación de calidad), 9 (industria, innovación e infraestructura) y 13 (acción por el clima) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, Agenda 2030, señalado por la Organización de las Naciones Unidas (en adelante, ONU). La Agenda 2030 marcó la hoja de ruta en 2015 de todos los países a nivel internacional a fin de lograr paliar algunas de las deficiencias que, sobre los derechos que son intrínsecos a la ciudadanía se continuaban perpetuando. Es por ello que, nos sentimos comprometidos con los mismos, sobretodo aquellos que guardan relación con el ODS 4 “Educación de calidad” ODS 5 “Igualdad de Género” ODS 9 “Industria, innovación e infraestructura” ODS 10 “Reducción de las desigualdades” ODS 13 “Acción por el clima”, entre otros.

Con todo, estas técnicas digitales adaptan la enseñanza académica a los constantes cambios que se generan en la realidad digital. Es conveniente tener presente que la digitalización es una realidad que ha llegado para quedarse, y los docentes también estamos, de algún modo, obligados a familiarizarnos con las nuevas técnicas digitales para transmitir el conocimiento al alumnado mediante las mismas. Los canales abiertos de transmisión del conocimiento son, sin duda alguna, una oportunidad sin parangón de acercarnos al objetivo de alcanzar una educación de calidad y sostenible, que no se conforma con los formatos tradicionales, sino que pretende hacer uso de los medios existentes a fin de lograr, no solo los conceptos básicos de la disciplina correspondiente, sino que también apuesta por una alfabetización digital que haga a los alumnos más competitivos, formados y capaces.

¹²³ SALINAS, J., “La formación flexible, entre la enseñanza presencial y la educación a distancia. Modelos y experiencias”, *UIB*, Palma de Mallorca, 2005, p.26

III. Metodología y pautas para garantizar un desarrollo óptimo de esta iniciativa docente.

La metodología relativa a la utilización de los canales digitales de comunicación, y en particular del blog on-line, debe ser analizada desde distintos puntos de vista. Una de las plataformas más frecuentes para utilizar los blogs es el aula virtual de la correspondiente universidad. Lo idóneo es que en cada una de las asignaturas de las distintas asignaturas y grupos se utilice la herramienta del foro virtual para crear un espacio de generación de debate y conocimiento. Esta opción es viable y no genera demasiada complejidad, ni para el profesor que lo elabora ni para el alumno.

Esta opción es adecuada porque controla, ubica y centraliza correctamente el desarrollo de la actividad. Lo cual es preferible a la utilización de una plantilla en abierto de una en formato *wordpress*. Además, se potencia la utilización de las herramientas digitales propias de la universidad en la que se implementa dicha actividad. Si bien es cierto que, si se quiere dar una mayor difusión e impacto a la utilización de estos canales digitales, siempre se puede recurrir a la creación de un blog digital en abierto mediante la utilización de dichas plantillas *wordpress*, entre otra de las múltiples posibilidades que pueden presentarse.

Uno de los enclaves que se pretende alcanzar con este sistema metodológico es incentivar la *participación del alumnado*. La participación del alumno estará asegurada en la medida en que esta actividad formará parte de la evaluación continua de la asignatura. Cada alumno deberá publicar, al menos, una cantidad de entradas determinada que superen el umbral de exigencia establecido para obtener una puntuación concreta, por ejemplo, en la evaluación continua. No obstante, los alumnos que más participen mediante la introducción de comentarios críticos generando debate científico en las publicaciones de otros compañeros también podrán obtener hasta otra puntuación adicional. Con todo, la extensión tanto de los posts como de los comentarios a las entradas de otros compañeros debe quedar limitada para el correcto funcionamiento de la actividad.

De este modo, el debate académico se genera constantemente. Además, se asegura un contenido variado en la medida en que los estudiantes pueden publicar noticias, análisis jurídicos, reflexiones críticas, así como cualquier otro comentario científico que tenga por finalidad continuar potenciando el debate académico. Mediante esta metodología aseguramos que la participación del blog es alta, el blog siempre estará dotado de contenido,

tanto en lo que se refiere a la publicación de entradas como en los comentarios a los posts de otros compañeros. Los alumnos son los protagonistas, escogen el contenido del debate académico, aunque el profesor, en última instancia, es el responsable de supervisar y controlar un funcionamiento óptimo de esta actividad docente innovadora.

IV. Impacto de los canales digitales de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La utilización de canales digitales para incentivar el debate académico supone una optimización de la dinámica y forma sobre cómo se presentan la información que se ofrece a los estudiantes, tanto en Derecho como en otras disciplinas, y que ellos mismos retroalimentan a través del blog jurídico. Se ha apreciado que los debates de las clases virtuales en el Grado en Derecho, Administración y Dirección de Empresas, Ciencia Política y Máster de la Facultad de Derecho adolecen de un formato o estructura similar entre asignaturas de ahí la importancia de su transversalidad.

Un aspecto poco atractivo a la vista, que a su vez ha generado, con carácter tradicional, una escasa participación del alumnado a través de preguntas expresas y que no siempre reciben una respuesta dinámica. Por tanto, esta herramienta llevada a cabo mediante la metodología detallada pretende fortalecer las claves para mejorar su exposición haciendo más atractivas y participativas las clases.

Además, cabe tener en cuenta a los alumnos, algunos de los cuales compaginan sus estudios universitarios con el mundo laboral, precisan de mayores y mejores estímulos para poner atención a sesiones virtuales de más de una hora, incluso en ocasiones que se encuentran anclados en la red. Demandando, no sólo el contenido sea relevante y les aporte valor, sino también, que la forma y dinámica en cómo se muestra tal contenido sea más actual, que se exceda de las simples clases magistrales, visual, atractivo, participativo, y porque no, entretenido.

Por consiguiente, la finalidad de esta iniciativa busca hacer más participativas y atractivas las clases realizadas en formato virtual a través del blog online, fortaleciendo los objetivos marcados en los proyectos anteriores y combatiendo los desafíos que en los mismos se han generado. En consecuencia, se persigue mejorar la percepción que posee el alumno y su nivel de satisfacción con la ‘forma’ de recibir las lecciones a través del blog online.

V. Consideraciones finales.

La incorporación de las TIC en los procesos de formación de los docentes resulta indispensable para acometer los desafíos de la sociedad del conocimiento¹²⁴.

Los canales digitales abiertos, transparentes y horizontales implican la utilización de un espacio de conocimiento que se realiza “en público”, es decir, todos los miembros del aula pueden leer las contribuciones de cada uno. Esto permite ir más allá de la relación vertical entre docente y estudiante, y favorecer una dinámica más horizontal donde todos los participantes pueden aprender de las aportaciones y los resultados de los demás.

Esta actividad docente innovadora presenta un carácter interdisciplinar y versátil, gracias a su perfil abierto, que genera una mayor participación por parte del alumnado. Su transparencia permite que el debate académico se desarrolle bajo la libertad de cátedra y pensamiento crítico del alumnado, y su horizontalidad crea un clima adecuado en el que tanto el alumnado y profesorado se encuentran en una misma esfera, es un elemento motivador que hace posible un desarrollo sin que exista una situación preferente ni jerárquica, lo cual hace posible alcanzar los máximos posibles que derivan de esta actividad y fomenta las respuestas más creativas.

VI. Bibliografía.

BARCELLS PADULLÉS, J., BORGE BRAVO, R. y SOFÍA CARDENAL, A., “El blog como herramienta docente”, en AA.VV., *Derecho y TIC: Últimas novedades docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.

CANDIA, M., “Incurción de las TICs en la educación superior”, *Iberoamérica divulga*, 2018.

CHAPARRO MATAMOROS, P., “La enseñanza online en los estudios universitarios”, en DE VERDA Y BEAMONTE, J. R. (coord.), *La*

¹²⁴ CUEVAS CORDERO, F. y GARCÍA FALLAS, J., “Las TIC en la formación docente”, *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2014.

aplicación de nuevas metodologías docentes en el Grado en Derecho, Actualidad Jurídica Iberoamericana, nº 4 bis, 2016.

CUEVAS CORDERO, F. y GARCÍA FALLAS, J., “Las TIC en la formación docente”, *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 2014.

GARCÍA-TORRES FERNÁNDEZ, M. J., “Un ejemplo del uso de la web de la Agencia Tributaria como recurso docente en Derecho Tributario”, en AA.VV., *Derecho y TIC: Últimas innovaciones docentes*, Huygens, Barcelona, 2018.

HILER, J., “Blogs as disruptive tech: How weblogs are flying under the radar of the content management giants”, *webcrimson*, 2002.

PEDROSA LÓPEZ, J. C.,

- “Adaptación de las técnicas de innovación docente a la era digital: Las competiciones online de estudiantes”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, nº 1, 2021.

- “El blog jurídico online en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital”, en FONTESTAD PORTALÉS, L., SUÁREZ, P. R. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia. Digitalización y Smart Campus*, Colex, 2021.

- “Las actividades online adaptadas a la enseñanza universitaria en la década digital”, en MARULLO, M. C. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Cuadernos de educación, nº 98, Horsori, 2020.

PLIEGO PRENDA, N., “El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural”, *Hekademos, Revista educativa digital*, nº 8, 2011.

SALINAS, J., “La formación flexible, entre la enseñanza presencial y la educación a distancia. Modelos y experiencias”, *UIB*, Palma de Mallorca, 2005.

CAPÍTULO 14

ANÁLISIS CRÍTICO DE LA ACTUALIDAD DESDE LA ATALAYA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

Estrella Del Valle Calzada

*Investigadora Doctora de Derecho Internacional
Universitat de València*

RESUMEN: La iniciativa de innovación docente que se expone en la presente propuesta parte de la visión de que el estudio del Derecho debe ser relacionado con su aplicación en la realidad que nos gobierna. De esta manera, se plantea la realización de un seguimiento de los hechos acontecidos en el plano internacional, regional y nacional, que acompañe al estudio de las unidades temáticas que componen la guía docente de la asignatura en la que se ha insertado, Derecho Internacional Público. Su análisis, desde un posicionamiento crítico, es llevado a cabo por medio de la utilización de comunidades virtuales o blogs en los que se recoge la información recopilada, su explicación teórica conforme a Derecho Internacional, y la visión crítica que pueda extraerse tras un análisis reflexivo.

PALABRAS CLAVE: blog jurídico; Derecho internacional público; capacidad crítica.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. EL RECURSO AL BLOG JURÍDICO VIRTUAL COMO HERRAMIENTA DOCENTE. EXPERIENCIAS DESARROLLADAS EN EL SEGUIMIENTO CRÍTICO DE LA ACTUALIDAD INTERNACIONAL. III. SÍNTESIS DE LOS RESULTADOS ALCANZADOS. IV. CONSIDERACIONES FINALES.

I. Introducción.

La educación universitaria superior ha optado con carácter mayoritario por separar las sesiones de formación y práctica. Sin embargo, esta separación no siempre se plantea como acertada, en tanto limita la natural interrelación de ambos procesos de enseñanza-aprendizaje. En el camino

hacia la formación integral del alumnado se propone un enfoque combinado, dirigido a lograr que los procesos educativos trasciendan del espacio del aula y se contribuya así a la formación de la capacidad crítica del estudiantado.

La propuesta de innovación docente que integra la presente contribución parte de la visión de que el estudio del Derecho debe ser relacionado con su aplicación en la realidad que nos gobierna, por medio de un análisis histórico, de la más imperiosa actualidad o con visión prospectiva. De esta manera, se plantea la realización de un seguimiento de los hechos acontecidos en el plano internacional, regional y nacional, que acompañe al estudio de las unidades temáticas que componen la guía docente de la asignatura impartida, en nuestro caso, Derecho Internacional Público. Todo ello, recurriendo a las facilidades que proporcionan las llamadas “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC), y en concreto, comunidades virtuales o blogs en los que se pueda recoger la información recopilada, su explicación conforme a Derecho Internacional y la visión crítica extraída tras un análisis reflexivo.

II. El recurso al blog jurídico virtual como herramienta docente. experiencias desarrolladas en el seguimiento crítico de la actualidad internacional.

Esta propuesta de aproximación crítica a la realidad desde el estudio del Derecho Internacional se pone en práctica por medio del recurso a la llamada “blogosfera”. El blog se caracteriza fundamentalmente por la presencia de publicaciones periódicas, con contenido dinámico, actualización constante y un marcado carácter interactivo. Partiendo de estos caracteres, el blog *online* queda erigido como una herramienta que combina aspectos formativos, sociales y motivadores, favoreciendo el aprendizaje colaborativo y multidireccional, y logrando que todos los interlocutores se conviertan en potenciales fuentes de conocimiento e información. Así, en este espacio interactivo se logra contribuir al intercambio de ideas, el debate y el desarrollo de posiciones críticas, convirtiendo su uso en una herramienta de innovación educativa plenamente útil para el desarrollo de competencias fundamentales para el alumnado universitario¹²⁵. Junto a estos objetivos,

¹²⁵ MARÍN DÍAZ, V., MUÑOZ GONZÁLEZ, J. M. y SAMPEDRO REQUENA, B. E., “Los blogs educativos como herramienta para trabajar la inclusión desde la educación

también se mejora la capacidad de síntesis, la lectura y la redacción. Por todas estas razones, se diseña como un recurso apropiado y exitoso dentro del Espacio Europeo de Educación Superior¹²⁶.

Pese a que continuamos hablando de innovación docente, lo cierto es que el uso de los blogs en la docencia superior lleva décadas desarrollándose, tanto en modalidades presenciales como virtuales, y en muy diversas ramas del conocimiento. Esto permite que ya podamos disponer de una gran variedad de estudios analíticos sobre los resultados de su implementación¹²⁷.

Tal y como se viene exponiendo, con base en la experiencia realizada, esta contribución se adentra en el recurso al blog jurídico como herramienta docente en disciplinas jurídicas¹²⁸, y más en concreto, en la enseñanza del Derecho Internacional Público. Con todo, es bien cierto que su carácter flexible y su capacidad de adaptación a todas las temáticas, hace de este recurso un elemento óptimo de docencia para cualquier disciplina científica¹²⁹.

superior”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29-2, 2014, pp. 115-127.

¹²⁶ MARTÍN FERNÁNDEZ, C., *Guía sobre el uso educativo de los blogs*, Universidad Politécnica de Madrid: Gabinete de Tele-educación, 2018.

¹²⁷ Entre otros, véase: SIM, J. W. S. y HEW, K. F., “The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research”, *Educational Research Review*, vol. 5, nº 2, 2010, pp. 151-163; MOLINA, P., VALENCIA-PERIS, A. y GÓMEZ-GONZALVO, F., “Innovación docente en Educación Superior: edublogs, evaluación formativa y aprendizaje colaborativo”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 20, núm. 2, 2016, pp. 432-449.

¹²⁸ Para un estudio de la aplicación del blog a la docencia universitaria en Derecho, véase: PEDROSA LÓPEZ, J. C., “El blog jurídico online en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital”, en FONTESTAD PORTALÉS, L., SUÁREZ XAVIER, P. R. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dir.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, COLEX, 2021, pp. 153-164.

¹²⁹ Entre otros, pueden encontrarse resultados en estudios específicos vinculados a ramas del conocimiento como Derecho internacional, Derecho tributario, Periodismo, o incluso en ciencias experimentales como la Física. Véase, respectivamente: DEL VALLE CALZADA, E., “El blog como herramienta comunicativa aplicada en la enseñanza del Derecho internacional: hacia el desarrollo de la capacidad crítica y la conciencia social”, en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del Covid-19)*, Aranzadi, Pamplona, 2021, pp. 261-266; SEVILLA BERNABÉU, B., “La utilidad del blog jurídico en la enseñanza-aprendizaje del Derecho financiero y tributario”, en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del Covid-19)*, Aranzadi, Pamplona, 2021, pp. 301-306; POU AMÉRIGO, M. J., ÁLVAREZ VILLA, À. y MERCADO SÁEZ, M. T., “Edublogs e innovación educativa en la enseñanza del periodismo”, *Historia y Comunicación Social*,

En el presente desarrollo, el empleo de esta técnica docente persigue una aproximación a la actualidad internacional desde un enfoque crítico y en conexión con los aspectos teóricos propios de la asignatura impartida. Al efecto, desde esta perspectiva un amplio número de temáticas pueden ser abordadas, con el único requisito de que guarden conexión con la sociedad internacional o estén reguladas por el Derecho internacional: materias normativizadas por fuentes jurídicas como tratados internacionales, problemáticas vinculadas a la inmigración o el cambio climático, o entre tantas otras, conflictos o amenazas para la paz y la seguridad internacionales.

Durante el curso académico 2021-2022, el seguimiento de la actualidad internacional exigía la atención al conflicto armado entre Rusia y Ucrania. A tal fin, se decidió emplear este formato para realizar un estudio detallado de sus avances desde la perspectiva del Derecho internacional y con enfoque crítico.

Antes de dar comienzo a la actividad, su desarrollo fue introducido con sesiones complementarias en las que se trató de exponer el componente histórico que envuelve las relaciones y desavenencias entre la Federación de Rusia y Ucrania, así como un análisis de los aspectos geopolíticos que se relacionan con algunas de las posibles causas del estallido de la agresión. Con esta base preliminar, que entendíamos necesaria, la actividad planteada perseguía que el estudiantado fuera capaz de aplicar los aspectos teóricos que se fueran impartiendo en las sucesivas lecciones del temario al contexto definido, tales como el mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales, la protección de los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, la obligación de arreglo pacífico de las controversias, el régimen de responsabilidad internacional del Estado, o entre otras, las medidas coercitivas aplicadas, como sanciones económicas, ruptura de relaciones diplomáticas o expulsión de organizaciones internacionales; todas ellas, cuestiones que integran el temario de la asignatura y que resultaron estar directamente conectadas con el devenir del conflicto.

Definido el ámbito temático, y para llevar a la práctica esta actividad, se planteó la disyuntiva entre formular diferentes grupos de debate o que el

vol. 18, nº diciembre, 2013, pp. 549-560; BELÉNDEZ VÁZQUEZ, A., FRANCÉS, J., MÁRQUEZ, A., NÁJERA LÓPEZ, A. y ARRIBAS GARDE, E., “Uso de edublogs como recurso didáctico en la enseñanza de la Física”, en NÁJERA, A. y ARRIBAS, E. (eds.), *Más experiencias de innovación docente en la enseñanza de la Física universitaria*, Lulu, Albacete, 2011, pp. 135-150.

conjunto del estudiantado participara en un único espacio virtual. La experiencia del curso académico anterior había mostrado cierta descoordinación en el empleo de un único espacio de debate compartido por más de 50 estudiantes. Ante el elevado número de intervenciones, se creaban distintas líneas de discusión, imposibilitando una visión de conjunto e incluso, en algunos casos, desincentivando la participación. Por esa razón, en esta ocasión se decidió formar grupos de un máximo de ocho personas con el objeto de limitar el número de interlocutores en el debate, facilitar su gestión e incentivar la participación.

III. Síntesis de los resultados alcanzados.

La actividad se desarrolló durante un periodo lectivo de cuatro meses, en el que el alumnado de forma autónoma iba compartiendo noticias, datos, comentarios o reflexiones relacionadas con el específico objeto de debate. El desarrollo de la actividad permitió al conjunto de estudiantes entablar conexiones entre las unidades temáticas, y por ende el conjunto de normas e instituciones que integran el Derecho internacional, con la realidad sobrevenida en Rusia y Ucrania.

Por lo que refiere a algunos de los asuntos específicos que fueron abordados, debe señalarse que un espacio central lo ocupó el tratamiento de la acción de Naciones Unidas en cuestiones vinculadas al mantenimiento de la paz y la seguridad internacionales, un tema dotado de especial relevancia en la guía docente de la asignatura. Por medio de esta actividad, el alumnado pudo analizar la actuación del Consejo de Seguridad o de la Asamblea General, órganos principales de la Organización de las Naciones Unidas, en el marco de un específico conflicto, revisando resoluciones que se habían aprobado al tiempo que conocían por primera vez su funcionamiento.

Otro ejemplo puede encontrarse en el estudio del funcionamiento de la Corte Internacional de Justicia. El estudiantado plasmó en las publicaciones del blog el contenido teórico impartido sobre el órgano judicial por medio de su aplicación al procedimiento que la Corte había iniciado en el caso de Rusia y Ucrania, analizando tanto los postulados de la demanda presentada, como alguna de las resoluciones publicadas en el seno del procedimiento iniciado.

El interés general por la iniciativa se hizo patente desde sus inicios, tanto por las publicaciones que se iban sucediendo como por las cuestiones que a su vez les suscitaban y que compartíamos en el aula. Con el avance de la

actividad, el posicionamiento crítico de sus participantes cada vez era mayor, en tanto también aumentaba su nivel de conocimiento del conflicto, a razón del continuo seguimiento realizado, y de las nociones más importantes del Derecho Internacional, a las que aludían para reivindicar el incumplimiento flagrante que podían diagnosticar en los hechos analizados. De esta forma, no solo asumieron el compromiso de estar informados sobre la realidad que acontece, sino que desarrollaron un posicionamiento crítico sobre ello y reforzaron sus argumentos con contenido jurídico.

IV. Consideraciones finales.

Los exitosos resultados que acompañan a la implementación del blog jurídico son prueba de la importancia que a nuestro parecer tiene incluir este tipo de actividades dentro de las metodologías docentes aplicadas a los estudios superiores. Este recurso permite desarrollar dos aspectos que creemos fundamentales en la formación universitaria, como son el interés por estar informados y por reivindicar cambios en la gobernanza global, y de forma conectada, el desarrollo de la capacidad crítica y reflexiva. Todo ello incidirá en que el alumnado universitario se plantee el porqué de las cosas, reflexione sobre la conexión de la realidad internacional con las normas internacionales existentes, y se cuestione, en su caso, cómo contribuir al cambio. Esta experiencia docente nos ha permitido corroborar que el alumnado está ávido por comprender mejor el mundo que le rodea, y que por medio de este tipo de iniciativas se consigue dar respuesta a ese interés.

Junto a los resultados generales propios del empleo de esta metodología, la restricción de su ámbito temático a una cuestión específica en el curso académico 2021/2022, como es el seguimiento del conflicto entre Rusia y Ucrania, ha permitido constatar aún más las bondades atribuidas. El estudio pormenorizado de un segmento específico de la actualidad internacional ha contribuido a que el alumnado sea consciente de la aplicabilidad del Derecho Internacional, y al tiempo, de sus constatables deficiencias. Más allá de mejorar la comprensión y estudio de la asignatura, esta actividad ha incidido de forma clave en su concienciación sobre el conflicto y sobre la guerra en términos generales, así como en el desarrollo de un posicionamiento crítico profundamente fundamentado en cuestiones jurídicas claves.

El convencimiento que ampara iniciativas como la aquí expuesta radica en que la docencia, a todos los niveles y aún más el universitario, debe asumir el protagonismo que le corresponde como espacio idóneo para contribuir al desarrollo del pensamiento crítico. En el caso de las enseñanzas vinculadas al Derecho, debe asumirse el sólido deber de contribuir a la formación de juristas comprometidos con la sociedad que busquen ser el motor de cambio ante situaciones de ilegalidad o injusticia social.

V. Bibliografía.

BELÉNDEZ VÁZQUEZ, A., FRANCÉS, J., MÁRQUEZ, A., NÁJERA LÓPEZ, A. y ARRIBAS GARDE, E., “Uso de edublogs como recurso didáctico en la enseñanza de la Física”, en NÁJERA, A. y ARRIBAS, E. (eds.), *Más experiencias de innovación docente en la enseñanza de la Física universitaria*, Lulu, Albacete, 2011.

CABERO, J., LÓPEZ, E. y BALLESTEROS, C., “Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 6, nº 2, 2009.

DEL VALLE CALZADA, E., “El blog como herramienta comunicativa aplicada en la enseñanza del Derecho internacional: hacia el desarrollo de la capacidad crítica y la conciencia social”, en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del Covid-19)*, Aranzadi, Pamplona, 2021.

MARÍN DÍAZ, V., “Los blogs al servicio de la educación inclusiva. Nuevas dimensiones culturales”, *Interacções*, vol. 9, nº 23, 2013.

MARÍN DÍAZ, V., MUÑOZ GONZÁLEZ, J. M. y SAMPEDRO REQUENA, B. E., “Los blogs educativos como herramienta para trabajar la inclusión desde la educación superior”, *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, nº 29-2, 2014.

MARTÍN FERNÁNDEZ, C., *Guía sobre el uso educativo de los blogs*, Universidad Politécnica de Madrid: Gabinete de Tele-educación, 2018.

MOLINA, P., VALENCIA-PERIS, A. y GÓMEZ-GONZALVO, F., “Innovación docente en Educación Superior: edublogs, evaluación formativa y aprendizaje colaborativo”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 20, nº 2, 2016.

PEDROSA LÓPEZ, J. C., “El blog jurídico online en el proceso de enseñanza-aprendizaje digital”, en FONTESTAD PORTALÉS, L., SUÁREZ XAVIER, P. R. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dir.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y smart campus*, COLEX, 2021.

POU AMÉRIGO, M. J., ÁLVAREZ VILLA, À. y MERCADO SÁEZ, M. T., “Edublogs e innovación educativa en la enseñanza del periodismo”, *Historia y Comunicación Social*, vol. 18, nº diciembre, 2013.

SEVILLA BERNABÉU, B., “La utilidad del blog jurídico en la enseñanza-aprendizaje del Derecho financiero y tributario”, en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del Covid-19)*, Aranzadi, Pamplona, 2021.

SIM, J. W. S. y HEW, K. F., “The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research”, *Educational Research Review*, vol. 5, nº 2, 2010.

CAPÍTULO 15

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DEL PODCAST

Miguel Herrero Medina

Profesor Ayudante Doctor

*Departamento de Derecho Romano e Historia del Derecho
Universidad Complutense de Madrid*

RESUMEN: El fenómeno del podcasting está creciendo, especialmente entre las nuevas generaciones, de una manera vertiginosa en los últimos años. Por ese motivo, cabe vez surgen más iniciativas que contemplan el uso de esta herramienta con fines educativos. En el presente trabajo se exponen, a partir de una experiencia actualmente en marcha en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, los aspectos a tener en cuenta para poner en práctica un proyecto de estas características.

PALABRAS CLAVE: podcast; Derecho Romano; producción; grabación.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. EL PODCAST COMO HERRAMIENTA DOCENTE. 1. Teaching podcast. 2. Learning podcast. III. EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL PODCAST. 1. Fase de preproducción. 2. Fase de producción. 3. Fase de posproducción.

I. Introducción.

La promoción de la excelencia docente constituye uno de los elementos nucleares en el contexto de transformación de una enseñanza universitaria que aspira a conformar una cultura de calidad. Con esa finalidad, desde el Espacio Europeo de Educación Superior se viene impulsando desde hace tiempo una reformulación de algunas de las estrategias de aprendizaje tradicionales, una renovación de los antiguos sistemas de evaluación y, por encima de todo, la incorporación de nuevos recursos académicos, que han

generado cambios significativos en los materiales, métodos y contenidos empleados en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de nuestras facultades.

A ese proceso de transformación han contribuido decisivamente las tecnologías de la información y de la comunicación, que brindan nuevos soportes para la interacción, la comunicación y la colaboración entre docentes y alumnos. Entre estas herramientas cabe destacar, por su alto potencial pedagógico, la aparición de cada vez más iniciativas vinculadas al fenómeno del podcasting con fines educativos. Aunque su implantación aún es escasa en el ámbito universitario, todo apunta a que en los próximos años se producirá un crecimiento exponencial del uso del podcast como recurso docente.

En este sentido, a partir de la asistencia a un curso de formación del profesorado impartido en la Universidad Complutense de Madrid (UCM)¹³⁰, un grupo de profesores del Departamento de Derecho Romano e Historia del Derecho de la UCM hemos puesto en marcha un proyecto educativo con el objetivo de crear un repositorio de archivos de audio sobre la historia jurídica de Roma. Se trata de una iniciativa orientada principalmente a los alumnos de primer curso que estén matriculados en la asignatura de Derecho Romano, pero que también puede servir como fuente de conocimiento para todas aquellas personas interesadas en acercarse al mundo jurídico romano. Esta publicación pretende explicar, de una manera sucinta, cuáles son los aspectos más importantes a la hora de llevar a cabo un proyecto de estas características.

II. El podcast como herramienta docente.

El concepto de “podcast” procede de la unión entre los términos “iPod”, que es el nombre del famoso reproductor musical de la marca Apple que

¹³⁰ Se trata del curso que lleva por título “El podcast como herramienta de innovación docente”, impartido por la profesora María de los Ángeles Chaparro Domínguez de la Facultad de Ciencias de la Información de la UCM. Para más información sobre el mismo: <https://cfp.ucm.es/formacionprofesorado/el-podcast-como-herramienta-de-innovacion-docente>.

popularizó este formato¹³¹, y la palabra “broadcasting”, que puede traducirse como “radiodifusión”¹³². De esta forma, un podcast puede definirse como un archivo de audio que se publica periódicamente para compartir información sobre una temática especializada con una comunidad de oyentes que puede escuchar esos contenidos desde cualquier dispositivo electrónico.

Uno de las principales características del podcast es, por tanto, su accesibilidad, pues en su mayoría se trata de archivos de carácter gratuito que se encuentran disponibles en diversas plataformas de podcasting y que pueden ser almacenados en un dispositivo para ser escuchados en cualquier momento. Todas estas facilidades han propiciado que su consumo se haya multiplicado exponencialmente en los últimos años¹³³, pasando de ser un formato tradicionalmente asociado exclusivamente al mundo de las comunicaciones, hasta convertirse en un fenómeno de masas que se extiende a cualquier ámbito en el que se promueva la difusión de conocimientos. En este sentido, se trata una herramienta con una gran proyección en el mundo universitario, donde se distingue entre dos modalidades: los denominados

¹³¹ SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. y SÁNCHEZ VERA, M. M., “Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo”, *Pixel-bit. Revista de medios y comunicación*, nº 36, 2010, p. 126 señalan que, aunque los orígenes del podcast se remontan a los trabajos de Dave Winner, que en el año 2000 realizó las primeras pruebas de un programa de sindicación llamado Grateful Dead en Radio Userland, el uso generalizado del podcast no se produjo hasta el año 2005, cuando Apple comercializó la versión del programa de ordenador iTunes 4.9, que posibilitaba reproducir, organizar y comprar todo tipo de archivos de audio.

¹³² En este sentido, GUTIÉRREZ PORLÁN, I. y RODRÍGUEZ CIFUENTES, M. T., “Haciendo historia del podcast. Referencias sobre su origen y evolución”, *Podcast educativo. Aplicaciones y orientaciones del m-learning para la enseñanza*, 2010, señalan que “según la Wikipedia el Broadcasting (literalmente lanzar ampliamente) es un término inglés que designa generalmente la emisión de señales de radio y televisión para uso público generalizado o muy amplio. No existe un término español de uso generalizado que permita traducir esta expresión y aunque a veces se usa radiodifusión esta palabra está asociada generalmente a las emisiones de radio; y por otra parte el broadcasting puede hacerse por medios técnicos distintos a las radiofrecuencias, como por ejemplo Internet o cable”.

¹³³ En este sentido, un estudio de la auditoría Deloitte afirma que existían más de 1.000 millones de oyentes de podcasts en el año 2020, constituyendo un mercado de unos 1.100 millones de dólares (931 millones de euros) con un crecimiento anual previsto entre el 25% y el 30% (la fuente de estos datos está disponible en: <https://elpais.com/economia/2020-10-22/el-reto-de-hacer-rentable-el-negocio-del-podcast.html>).

“teaching podcast” y “learning podcast”¹³⁴.

1. Teaching podcast.

La práctica del “teaching podcast” consiste en que es el docente quien se encarga de elaborar una serie de archivos de audio orientados a sus alumnos con el propósito de reforzar o ampliar los contenidos explicados durante el curso académico. En estos casos se utiliza el podcast como un complemento para evitar que algunos estudiantes se queden rezagados por no haber asistido a clase o no haber asimilado adecuadamente la materia, al tiempo que también permite que se pueda profundizar en otros aspectos que no hayan podido ser abordados con tanto detenimiento en el aula.

Esta modalidad se acomoda perfectamente a la dinámica de aprendizaje a través del “aula invertida”, pues permite que los podcasts elaborados por el docente se pongan a disposición de los estudiantes a través de las plataformas habilitadas en cada universidad para compartir ese tipo de contenidos académicos. De esta manera se potencia el estudio y preparación del contenido teórico de la asignatura fuera de las aulas, para que el tiempo en clase pueda destinarse a actividades más participativas. En el caso de nuestro proyecto hemos intentado conjugar su empleo como mecanismo de preparación previo a las clases con la posibilidad de que sirva para instrumento de repaso de los contenidos impartidos en la asignatura de Derecho romano durante el curso académico.

La mayor parte de las iniciativas de teaching podcast que se han desarrollado en universidades españolas en los últimos años¹³⁵ inciden precisamente en que este sistema ofrece una infinidad de posibilidades al reducir considerablemente las clases magistrales y potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes¹³⁶. Sin embargo, cabe destacar que poner en

¹³⁴ Un recorrido más exhaustivo sobre las características de estas dos modalidades de enseñanza a través del podcast se puede encontrar en la obra de SOLÍS SANCHEZ, D., *Podcasting fácil para docentes y alumnos*, Ed. Grupo Cultural Argon, 2010, pp. 56 y ss.

¹³⁵ Resultan especialmente ilustrativos los resultados alcanzados por LÓPEZ RUBIA, M. E., “Los podcast como método de aprendizaje autónomo en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco”, *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, nº 37, 2017, p. 166 y ss.

¹³⁶ Sobre la potencialidad del podcast como herramienta de enseñanza presencial, semipresencial o a distancia *vid.* LAASER, W., JASKILIOFF, S. L. y RODRÍGUEZ

marcha un proyecto de estas características conlleva un proceso de formación por parte del profesorado que se vaya a involucrar en la elaboración de los contenidos¹³⁷ y en cierta medida supone renunciar a una buena parte del potencial didáctico del podcast como herramienta de aprendizaje del alumnado.

2. *Learning podcast.*

Esta segunda modalidad consiste en que sean los propios estudiantes quienes se encarguen de todo el proceso de elaboración de los podcasts, lo que potencia su utilización como instrumento de aprendizaje, pero implica una mayor dedicación en cuanto a tiempo y esfuerzo por parte de los docentes. Por ese motivo suele utilizarse como una actividad sustitutiva de las distintas prácticas realizadas habitualmente durante el curso académico o incluso del examen final. Se trata de un recurso idóneo para poner en marcha un sistema fundamentado en el método de trabajo por proyectos.

A este respecto, el proceso de creación de un podcast contribuye a que los alumnos mejoren sus competencias en ámbitos como el trabajo en equipo, la comunicación escrita, la expresión oral, la capacidad de síntesis o la búsqueda de documentación relacionada con la materia que se aborda en cada capítulo. Sin embargo, plantea el problema de que los estudiantes deben recibir una formación previa sobre la elaboración de los podcasts, así como un seguimiento constante del profesor, que debe encargarse del asesoramiento en las distintas fases del proceso de elaboración del podcast.

Estas dificultades explican que la modalidad de learning podcast se haya utilizado preferentemente en títulos universitarios relacionados con el ámbito de la comunicación y, especialmente, con el mundo de la radio¹³⁸. En esas materias este método de enseñanza conjuga los conocimientos

BECKER, L. C., “Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia?”, *Revista De Educación a Distancia (RED)*, nº 23, 2010.

¹³⁷ Esta fue una de las principales conclusiones que se expusieron en el seminario “El podcast educativo en la universidad. ¿Un recurso eficaz?”, celebrado en la Universidad de Almería en septiembre del año 2020 y que se encuentra disponible como podcast en la plataforma de Ivoox.

¹³⁸ A lo largo del curso “El podcast como herramienta de innovación docente” tuvimos ocasión de conocer algunas de las iniciativas de learning podcast implementadas por profesoras de radio de distintas universidades españolas como Mónica Pérez Alaejos (Universidad de Salamanca), María Gutiérrez (Universidad Autónoma de Barcelona) o Laura Otón Martínez (Universidad Nebrija).

teóricos que se transmiten a los estudiantes con su aplicación en la práctica. Sin embargo, la aplicación a otras ramas del conocimiento más asociadas a las denominadas ciencias sociales, como es el caso del Derecho, resulta ciertamente mucho más complicada, pues supone dedicar una parte del curso a ofrecer una formación sobre los distintos aspectos técnicos relacionados con la creación y difusión de podcasts en perjuicio de los contenidos académicos de esa titulación. Por esa razón en nuestro caso hemos apostado por poner en marcha un proyecto de teaching podcast. No obstante, las indicaciones para la elaboración de un podcast que vamos a plantear resultan igualmente aplicables a otro tipo de proyectos de learning podcast.

III. El proceso de elaboración del podcast.

A partir de la extensa bibliografía que se encuentra disponibles sobre la creación de podcasts de carácter educativo, el punto de partida de nuestro proyecto ha consistido en precisar una serie de parámetros generales.

En primer lugar, hay que definir el **público objetivo** al que se dirige el podcast. Dado que en nuestro caso se trata de un podcast orientado a alumnos de grado en Derecho, la primera cuestión a determinar es su nivel de formación en relación con la información que se pretende transmitir. A partir de esa respuesta se van a poder precisar los contenidos de cada uno de los podcasts, teniendo que emplear una óptica más didáctica si se trata, como es nuestro caso, de alumnos matriculado en el primer curso de la carrera de Derecho y que, por tanto, aún no cuentan con muchos conocimientos jurídicos.

Una vez especificados los destinatarios a los que se va a transmitir la información, se establecerán los **objetivos generales** que se pretenden alcanzar, pues no es lo mismo elaborar podcasts orientados a reforzar los contenidos teóricos explicados en clase que desarrollar podcasts que amplíen esa información para profundizar en los conocimientos. Ahora bien, no son objetivos incompatibles, pues, de hecho, en nuestro proyecto hemos intentado aunar la exposición de los contenidos del programa académico de la asignatura con la inclusión de otros elementos más novedosos (episodios históricos, casos jurídicos o anécdotas personales) que permitan profundizar en la materia.

La tercera cuestión que se debe abordar es la cantidad de **recursos disponibles**, pues la cantidad y, sobre todo, la calidad de los podcasts va a

depender en buena medida del número de profesores, espacios y recursos técnicos con los que se cuente a la hora de grabar, editar y publicar cada uno de los episodios de podcast.

A tenor de los recursos disponibles se debe valorar la **capacidad de producción**, que no solo afecta a la duración de cada uno de los capítulos de podcasts¹³⁹, sino también al número de estos episodios que se pretenden publicar a lo largo del curso académico. En nuestro caso hemos optado por abordar todo el temario de la asignatura a través de 30 podcasts de una duración aproximada de entre 15 y 20 minutos cada uno.

1. Fase de preproducción.

Una vez establecidos los parámetros preliminares del proyecto se puede comenzar con el proceso de preproducción de cada episodio de podcast. El objetivo de esta primera fase de elaboración del podcast consiste en crear un plan de trabajo que posteriormente va a servir de apoyo a la hora de ejecutar las actividades de producción. A este respecto, nosotros dividimos la actividad de preproducción en cinco pasos:

1. En primer lugar, se deben acotar las materias concretas que se pretenden abordar en los distintos podcasts a partir del tema general. En nuestro caso, por ejemplo, hemos dividido el tema general, la asignatura de Derecho Romano, en siete series de 5 podcasts relacionados con la Historia jurídica de Roma, el Derecho procesal, el Derecho de familia, los distintos Derechos reales, las Obligaciones jurídicas, los Contratos y el Derecho de sucesiones.

2. Antes de grabar cada uno de estos episodios resulta imprescindible preguntarse sobre el mensaje que se quiere enviar a los estudiantes, precisando de esa forma cuál es el objetivo general de cada capítulo (por ejemplo, en la parte sobre Historia jurídica de Roma consistiría en asociar las fuentes de producción del Derecho a las distintas formas de organización política que existieron en la antigua Roma) y si existen otros objetivos específicos (como, por ejemplo, podría ser conocer cómo varía históricamente la relevancia de la jurisprudencia o de la legislación como fuentes del derecho en función de cada régimen político).

¹³⁹ En relación con esta cuestión, *vid.* GIRALDO, J., *El gran dilema: ¿Cuánto tiempo debe durar un episodio en los Podcast?*, 2017 (disponible en: <https://medium.com/@GiraldoJC/el-gran-dilema-cu%C3%A1nto-tiempo-debe-durar-un-epi-sodio-en-los-podcasts-a5b6afc7fd55>).

3. La transmisión de la información debe venir precedida de un proceso de búsqueda de información y documentación, no tanto sobre el temario de la asignatura, que se presupone que debe estar dominado por el profesor, sino más bien en relación con anécdotas, casos prácticos o episodios históricos que añadan un componente más dinámico a una narración que, en todo caso, tiene que ser siempre coherente y no puede contener en ningún caso errores en los contenidos publicados.

4. En función de la información recabada sobre el tema en cuestión se puede optar por formatos más tradicionales como el monólogo o la entrevista, o añadir otros elementos que puedan captar más la atención de la audiencia como, por ejemplo, las recreaciones de episodios históricos o casos jurídicos, ya sean ficticios o reales. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que a mayor número de participantes aumenta la complejidad en el proceso de elaboración del podcast.

5. La última parte de la fase de preproducción consiste en la confección de un guión que recoja el contenido que se va a transmitir en el podcast. Aunque es cierto que algunos podcasts se articulan en base a la improvisación, al menos el comienzo y la despedida del programa deben estar guionizados y en el caso de los podcasts con una finalidad educativa, resulta conveniente preparar un guión que se divida en tres actos claramente diferenciados:

- **Parte inicial:** se lleva a cabo la presentación del podcast, indicando el número de programa que se va a publicar y el sumario de contenidos de ese capítulo. A continuación, se da comienzo al episodio a partir de una introducción que debe captar la atención de la audiencia: en este sentido se recomienda empezar cada programa con una anécdota impactante, un episodio histórico o un caso jurídico especialmente llamativo.

- **Desarrollo:** en la segunda parte del podcast se recoge el cuerpo del programa, que debe ocupar aproximadamente un 80% de la duración total del episodio. Esta es la parte en la que se puede prescindir parcialmente del guión, usando en su lugar un esquema con los puntos más importantes que se van a abordar, para que el programa transmita mayor dinamismo.

- **Desenlace:** el programa debe finalizar con un cierre contundente en el que se remarquen las conclusiones alcanzadas. Seguidamente se debe agradecer a la audiencia su atención e invitar a los oyentes, los estudiantes en nuestro caso. Una forma recomendable de cerrar cada programa es realizar un breve avance de la temática que se abordará en el siguiente episodio.

Siguiendo las recomendaciones de creadores de podcasts más

experimentados¹⁴⁰ hemos procurado que la redacción de nuestros guiones se caracterice por su naturalidad, pues aunque el contenido de nuestros podcasts sea esencialmente de carácter académico, debe transmitirse con un estilo claro, conciso y de una forma más bien desenfadada, que, en cierta medida, reproduzca los registros coloquiales del habla cotidiana. Por otra parte, resulta muy conveniente acompañar la narración de efectos sonoros, piezas musicales o cortes de audio que puedan despertar el interés de la audiencia. Conviene que toda esta información quede reflejada en una escaleta que proyecte la estructura del programa, incluyendo no solo los bloques temáticos que se van a tratar, sino también el resto de datos técnicos como la sintonía de inicio, los efectos sonoros o las intervenciones de posibles invitados. A modo de ejemplo, en la imagen que se muestra más abajo se puede observar un ejemplo de una de las escaletas que se podrían utilizar en uno de los programas sobre la historia jurídica de Roma.

| Tiempo | Contenido | Efectos sonoros | Intervenciones |
|-------------|---------------------------|--------------------|------------------------|
| 00:00-00:20 | Inicio del podcast | Sintonía de inicio | - |
| 00:21-1:38 | Presentación | - | Locutor principal |
| 1:39-3:42 | Mito fundación de Roma | Efectos sonoros | Locutor principal |
| 3:43-4:20 | Introducción del invitado | - | Locutor y entrevistado |
| 4:21-8:31 | Entrevista | - | Locutor y entrevistado |
| 8:32-10:54 | Recreación histórica | Corte de audio | - |
| 10:55-14:37 | Análisis jurídico | - | Entrevistado |
| 14:38-16:50 | Conclusiones | Efectos sonoros | Locutor principal |
| 16:51-17:37 | Despedida | - | Locutor y entrevistado |

¹⁴⁰ Cfr. PAGELLA, M., *Guión de podcast: escribiendo para el oído*, 2018 (se encuentra disponible en: <https://medium.com/@lospodcasteros/gui%C3%B3n-de-podcast-escribiendo-para-el-o%C3%ADdo-82cdf35a9dea>).

| | | | |
|-----------------|--------|--------------------|---|
| 17:38- 17:58 | Cierre | Sintonía de cierre | - |
|-----------------|--------|--------------------|---|

Utilizar el mismo formato de escaleta para todos los programas del mismo podcast no solo va a transmitir una mayor sensación de profesionalidad, sino que, además, aporta coherencia a la serie de podcasts en su conjunto y, sobre todo, permite que la audiencia pueda familiarizarse con la estructura del programa. Por ese motivo, a pesar de que cada uno de los episodios requiera adaptaciones que pueden suponer diversas modificaciones en el desarrollo de la escaleta, conviene que tanto la introducción como la finalización, pero también los cortes de audio y los efectos sonoros empleados para cambiar de sección, respondan a un mismo patrón en todos los capítulos.

2. Fase de producción.

Una vez se ha recogido el guión del programa en la escaleta ya se puede comenzar la fase de producción del capítulo de podcast. Nuestro proyecto se encuentra ahora mismo en este punto del proceso de creación. Ahora bien, antes de comenzar a grabar se tiene que llevar a cabo una selección de los recursos técnicos que vamos a utilizar¹⁴¹: desde los instrumentos esenciales como un micrófono o grabadora, pasando por el lugar donde se van a grabar los programas (que debe ser especialmente silencioso y acondicionado para evitar cualquier tipo de reverberación), hasta cuestiones como la intensidad del volumen o la distancia que debe mantenerse con respecto al micrófono.

Ahora bien, estos parámetros solo pueden llegar a controlarse mediante el ensayo, pues solo a través de un proceso de prueba y error repetido en el tiempo se puede llegar a acondicionar un espacio como estudio casero de grabación. De esta forma se puede llevar a cabo una evaluación de cada una

¹⁴¹ A este respecto resultan muy útiles los consejos de ESPINOSA URIBE, S. y ROJAS APONTE, L., *Sonido Grandioso. Guía de producción de audio para podcasters independientes*, 2020 (que está disponible en: https://static1.squarespace.com/static/5832162829687f2db186ad2b/t/5fcbfa439aa2de0c647d4a5e/1607203406194/Sonido_Grandioso-Cosas_de_Internet-Version_Dic2020.pdf), en la que recomiendan utilizar un micrófono unidireccional cardioide, acondicionar el estudio de grabación con superficies blandas como ropa, almohadas, cojines o telas, mantener una distancia de unos 15 centímetros con respecto al micrófono y realizar la grabación con un volumen de entrada cuyos picos de onda oscilen entre los -12 y -23 decibelios con una frecuencia de muestreo de 44100 Hz y 24 bits de profundidad.

de las grabaciones para solventar todos los problemas relacionados con posibles distorsiones, interferencias, reverberaciones, posibles golpes y solapamientos en la narración de cada episodio.

La corrección de esas deficiencias va a permitir que la grabación que finalmente se vaya a publicar presente mucha mayor calidad. A este respecto resulta recomendable llevar a cabo la grabación de los episodios de una misma serie de podcasts en las mismas condiciones, en el mismo lugar y con los mismos sistemas de grabación. En este sentido, aunque existen algunas aplicaciones telemáticas que garantizan un cierto nivel de calidad a través de un teléfono móvil, desde nuestra experiencia recomendamos la utilización de una herramienta de grabación que además te permita editar el podcast desde el ordenador. A estos efectos, casi todos los expertos en la materia coinciden en que es mejor comenzar con un programa de software libre y gratuito como Audacity¹⁴², del que además se pueden encontrar numerosos tutoriales de iniciación en internet.

Ahora bien, independientemente del programa de edición que se vaya a utilizar, nosotros recomendamos que las pistas de audio de cada programa se graben por separado a fin de poder recortar los finales en silencio y añadir distintos tipos de efectos sonoros. De esta forma luego resulta más sencillo ajustar las distintas pistas conforme al guión que se había diseñado en la fase de preproducción. Una vez finalizado ese primer proceso, debe guardarse el archivo (con una extensión .aup en caso de Audacity) para ser exportado posteriormente a un formato de almacenamiento¹⁴³. En nuestro caso hemos optado por usar archivos en formato MP3, pues resultan mucho más ligeros a la hora de almacenar, copiar o subir a las distintas plataformas de acceso al podcast.

3. Fase de posproducción.

La última etapa del proceso de elaboración del podcast se centra en su publicación, que, en nuestro caso, al tratarse de podcasts con una finalidad educativa, puede limitarse a las plataformas académicas propias de nuestra universidad o importarse también a otras plataformas de podcasting y redes sociales. Con el fin de generar mayor impacto resulta imprescindible escoger

¹⁴² <https://sourceforge.net/projects/audacity/>

¹⁴³ Sobre los distintos formatos de almacenamiento de podcasts, *vid.* “Formatos de audio y uso didáctico. Temas para la educación”, *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11, 2010, pp. 2 y ss. (disponible en <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7527.pdf>).

tanto un nombre como un logotipo corto, atractivo y que permita identificar rápidamente nuestro podcast. De esta forma se va a generar una cierta marca, que puede incluso potenciarse con la creación de perfiles propios del podcast en algunas de las principales redes sociales como Twitter, Instagram o Facebook.

No obstante, debe tenerse en cuenta que la puesta en marcha del podcast requiere una cierta periodicidad en sus publicaciones, de modo que cada capítulo se publique con una frecuencia constante en el tiempo. En nuestro caso, vamos a publicar dos programas cada semana a fin de que coincidan con las quince semanas lectivas del primer semestre del curso académico. El objetivo es que los estudiantes puedan acompañar la escucha de cada uno de los podcasts con el programa de la asignatura, de tal manera que puedan asistir a clase con un cierto conocimiento previo sobre los asuntos que se van a abordar y, con posterioridad a la misma, tener la oportunidad de reforzar aquellos aspectos que no hayan quedado suficientemente claros.

IV. Bibliografía.

ESPINOSA URIBE, S. y ROJAS APONTE, L., *Sonido Grandioso. Guía de producción de audio para podcasters independientes*, 2020.

GIRALDO, J., *El gran dilema: ¿Cuánto tiempo debe durar un episodio en los Podcast?*, 2017.

GUTIÉRREZ PORLÁN, I. y RODRÍGUEZ CIFUENTES, M. T., “Haciendo historia del podcast. Referencias sobre su origen y evolución”, *Podcast educativo. Aplicaciones y orientaciones del m-learning para la enseñanza*, 2010.

LAASER, W., JASKILIOFF, S. L. y RODRÍGUEZ BECKER, L. C., “Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia?”, *Revista De Educación a Distancia (RED)*, nº 23, 2010.

LÓPEZ RUBIA, M. E., “Los podcasts como método de aprendizaje autónomo en el área de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en la Universidad del País Vasco”, *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, nº 37, 2017.

PAGELLA, M., *Guión de podcast: escribiendo para el oído*, 2018.

SOLANO FERNÁNDEZ, I. M. y SÁNCHEZ VERA, M. M., “Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo”, *Pixel-bit. Revista de medios y comunicación*, nº 36, 2010.

Miguel Herrero Medina

SOLÍS SANCHEZ, D., *Podcasting fácil para docentes y alumnos*, Ed. Grupo Cultural Argon, 2010.

CAPÍTULO 16

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL A TRAVÉS DE LOS *BLOG ON LINE*, DE LOS *PODCAST* Y DE *YOUTUBE*¹⁴⁴

José León Alapont

*Profesor Ayudante Doctor de Derecho Penal
Universitat de València*

RESUMEN: En el presente texto se abordan tres herramientas docentes diferentes para su aplicación a la enseñanza del Derecho Penal. En este sentido, el empleo de las TIC en la docencia de cualquier disciplina jurídica es hoy una potente arma para facilitar el proceso de aprendizaje del alumnado y, por supuesto, el Derecho Penal, no puede ser enseñado de espaldas a esta realidad.

PALABRAS CLAVE: innovación docente; TIC; docencia virtual; nuevas metodologías, Derecho penal.

SUMARIO: I. PLANTEAMIENTO. II. PROPUESTA METODOLÓGICA. 1. Consideraciones previas. 2. Finalidades. 3. Aplicación práctica. 3.1. Blog online y foro virtual. 3.2. Podcast y YouTube. 4. Evaluación. III. CONSIDERACIONES VARIAS. IV. A MODO DE CONCLUSIÓN.

I. Planteamiento.

La pandemia originada por el coronavirus nos obligó en poco espacio de tiempo a tener que adaptar la docencia a un entorno virtual poco conocido - y residualmente utilizado por la mayoría de docentes- dada la naturaleza eminentemente presencial de los estudios ofertados en buena parte de las Universidades Públicas españolas y, más concretamente, los de Derecho. Las actuales circunstancias, a medida que vamos retornando a la normalidad,

¹⁴⁴ El presente trabajo se ha realizado en el marco de los Proyectos de Innovación docente “Entorno virtual y nuevas perspectivas docentes en el ámbito del Derecho penal” (del cual soy Responsable) y “Consolidación académica del blog jurídico on-line en la década digital”, ambos concedidos por el Vicerrectorado de Ocupación y Programas Formativos de la Universitat de València.

nos abocarían *a priori*, a retomar, como estábamos acostumbrados, los métodos convencionales empleados en nuestras aulas. No obstante, lo anterior, nuestra propuesta no es coyuntural o auspiciada por dicho entorno, sino que más bien ahonda en la necesidad de adoptar *ad futurum* y de forma progresiva nuevas metodologías que, apoyándose en las herramientas digitales, consigan ofrecer una docencia virtual de calidad, actualizada a nuestro tiempo, en constante evolución y que promueva la parte más dinámica de la enseñanza potenciando la participación activa de los estudiantes en el proceso de enseñanza¹⁴⁵.

Quizás sea ésta una oportunidad para ir abandonando paulatinamente el tradicional método de la clase o lección magistral que, si bien no es exclusiva del entorno “analógico”, sí debe dejar paso a otras formas de impartición de la docencia que permitan una mayor interactividad entre profesor-alumno a través de canales digitales que están a nuestra disposición incluso de forma gratuita. La enseñanza del Derecho, en ocasiones abstracta y con un trasfondo filosófico y político que la envuelve, debe sufrir también un proceso de transformación para que siga despertando el interés de quienes están llamados a ser los futuros jueces, fiscales, abogados, profesores, etc.

Como tuvimos ocasión de señalar en otro trabajo¹⁴⁶, el estudio de las leyes, eje central en torno al cual gravitan las Facultades de Derecho, se ha abordado en nuestro país, tradicionalmente de forma pasiva. Esto es, con un método de enseñanza basado en la clásica lección magistral en la que entre alumnado y profesor no existía contacto alguno ni proceso comunicativo, excepto en el día de la prueba oral. Y, en el mejor de los casos, la docencia se abordaba desde una metodología activa/semidirigida en la que, junto con la exposición de la lección por parte del profesor, éste interpellaba a sus alumnos cuando estimaba conveniente.

Pues bien, esta forma de impartir la enseñanza, ha conseguido sobrevivir al paso del tiempo y ha perdurado hasta nuestros días. Sin embargo, esta situación debe revertirse si lo que se quiere es que las universidades presenciales que ofrecen disciplinas jurídicas entre sus estudios quieren seguir existiendo dentro de diez o veinte años. Piénsese que, si los alumnos

¹⁴⁵ LEÓN ALAPONT, J., “La docencia online del Derecho: una propuesta práctica. Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional”, Dykinson, Madrid, 2020, pp. 89-98.

¹⁴⁶ LEÓN ALAPONT, J., “Participación activa en el proceso de aprendizaje del Derecho penal: de la teoría a la práctica. Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación”, Dykinson, Madrid, 2019, pp. 1615-1622.

reciben únicamente materiales de los que pueden estudiar sin necesidad de asistir a clases, sin que les reporten algún conocimiento más que el ya plasmado en un manual, éstos optarán por matricularse en masa en universidades no presenciales. Por ello, creemos que el fomento y puesta en práctica de proyectos como el que aquí exponemos deviene fundamental en un contexto generalizado de desafección, también, por el estudio del Derecho. La clase invertida permite precisamente invertir -valga la redundancia- esta última tendencia, dado que es el estudiantado el que interviene de forma protagonista en la impartición del contenido de la asignatura, en la forma establecida por el profesor responsable, pero, con márgenes amplios para su preparación. A este respecto, cabe recordar que “el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) inició el cambio de paradigma en los roles educativos, pasando de una docencia basada en la clase magistral a una docencia centrada en el alumnado”¹⁴⁷.

En este sentido, como se ha manifestado por parte de algunos autores, “el aprendizaje activo y la fijación por dar protagonismo al estudiantado se han consolidado como las principales premisas del aprendizaje del siglo XXI, a las que podemos añadir el uso de la tecnología. En este escenario, la metodología *flipped classroom* o aula invertida adquiere un especial énfasis, ya que aúna las principales tendencias educativas: el aprendizaje activo y uso de las TIC-Tecnologías de la Información y Comunicación”¹⁴⁸. Por tanto, el mejor aliado de esta clase de metodología es, sin duda, la tecnología. Gracias a ésta, la *flipped classroom* permite adoptar un mayor dinamismo y fomenta la creatividad por parte de los estudiantes. No puede obviarse que “vivimos en la era digital y se hace imprescindible adaptar nuestras técnicas pedagógicas a las nuevas realidades y a los nuevos alumnos”¹⁴⁹.

En la propuesta docente que exponemos en este trabajo analizaremos tres herramientas para aplicar la clase invertida en la enseñanza del Derecho. Se trata, en concreto, del uso de un blog o foro virtual para el comentario, análisis y estudio de jurisprudencia como elemento esencial en el proceso de

¹⁴⁷ REYES, A. E., “Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el espacio europeo de educación superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+”, *Derecho y Cambio Social*, nº 12 (42), 2015, pp. 1-23.

¹⁴⁸ HERNÁNDEZ-SILVA, C. y TECPAN, S., “Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: Un estudio de caso en la formación de profesores de física”, *Estudios Pedagógicos*, nº 18 (3), 2017, pp. 193-204.

¹⁴⁹ BERENGUER ALBALADEJO, C., “Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom”, XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares, Universitat d’Alacant, Alicante, 2016, pp. 1466-1480.

aprendizaje del Derecho; de los *podcast* como canal para el análisis de noticias, casos, etc. de interés penal; y, de la elaboración de videos de *YouTube* con un contenido que aborde los principales riesgos que pueden afectar a la población más joven.

II. Propuesta metodológica.

1. Consideraciones previas.

Como han manifestado algunos autores, la metodología de la *flipped classroom* está basada en cuatro pilares básicos. El primero es que debe haber un entorno flexible, en el cual el alumno pueda escoger cuándo y dónde aprender. Si bien se entiende que se han de poner plazos en el tiempo. En segundo lugar, el aprendizaje invertido implica alejarse del modelo centrado en el profesor, comentado líneas antes. El profesor dirige el aprendizaje proponiendo la hoja de ruta al alumno. El tercer pilar son los contenidos accesibles y relevantes que el profesor pone a disposición del alumno. Y en último lugar está el papel del docente, mucho más importante que nunca ya que se torna activo, accesible, instructor, así como observador de la evolución del aprendizaje del alumno¹⁵⁰.

Las características más útiles para la adquisición de competencias digitales y el aprendizaje que presenta el diseño metodológico de la *flipped classroom* son principalmente tres. En primer lugar, la posibilidad de ayuda directa del docente en el aula en el uso de una herramienta tecnológica. En segundo, la importancia de realizar el trabajo práctico en el aula. Y, en tercer lugar, el peso para el aprendizaje del trabajo en equipo¹⁵¹.

El modelo *flipped learning* consigue cubrir todas las fases o niveles de la conocida Taxonomía de BLOOM, ya que, cuando el alumno afronta el trabajo previo fuera del aula ejercita las tres primeras, esto es, conocimiento, comprensión y aplicación (habilidades o procesos cognitivos considerados

¹⁵⁰ MELENDO RODRÍGUEZ-CARMONA, L. y PRESOL HERRERO, Á., “La metodología flipped classroom en educación superior. Resultados de uso de Lynda como recurso para las pre-clases”, *Revista de Comunicación de la SEECI*, n° 46, 2018, pp. 77-92.

¹⁵¹ SOSA, M. J. y PALAU, R. F., “Flipped classroom para adquirir la competencia Digital docente: una experiencia didáctica en la Educación superior”, *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, n° 52, 2018, pp. 37-54.

de orden inferior) y en la propia clase trabaja los procesos cognitivos de mayor complejidad, esto es, el análisis, la evaluación y la creación¹⁵².

Como señalan algunos autores, es importante destacar que, aunque con este método pedagógico el alumno trabaja de forma autónoma, nunca lo hace sólo porque el profesor actúa de guía en su proceso de aprendizaje, seleccionando los contenidos que debe estudiar, asimilar y retener, poniéndolos a su disposición a través de diversos medios y estando en constante comunicación con él. Lo único que implica es un cambio de roles respecto al modelo tradicional ya que el alumno debe colaborar activamente en su propio aprendizaje¹⁵³.

2. Finalidades.

Con la propuesta docente que a continuación expondremos pretendemos alcanzar los siguientes objetivos: 1) familiarizar al alumnado con las bases de jurisprudencia; 2) enseñar a realizar búsquedas de sentencias de forma eficaz; 3) potenciar el estudio del Derecho mediante el análisis de casos reales; 4) conocer la estructura de las resoluciones; 5) favorecer el debate jurídico al hilo del fallo de las sentencias; 6) construir una argumentación jurídica adecuada; 7) contrastar el contenido de las resoluciones según el tribunal de procedencia; 8) poner a los estudiantes en contacto con la práctica del Derecho; 9) favorecer el aprendizaje del Derecho mediante las TIC; 10) proporcionar herramientas amenas para el proceso de aprendizaje.

3. Aplicación práctica.

3.1. Blog online y foro virtual.

Una de las primeras modalidades en que puede consistir el comentario jurisprudencial es la creación de una Revista Jurídica en formato blog online. Se trata de conformar un equipo de profesores y de alumnos que se hagan responsables de su contenido y edición. Así pues, debe establecerse

¹⁵² BLOOM, B. S. & KRATHWOHL, D. R., "Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals", *Handbook I: Cognitive Domain*, NY: Longmans, Green, 1956.

¹⁵³ BERENQUER ALBALADEJO, C., "Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom", ob. cit.

un consejo o comité de dirección, un equipo de redacción y un consejo de redacción. Las posibilidades que se presentan son las siguientes: a) proponer esta actividad en un grupo de una asignatura; b) en varios grupos de una asignatura; c) en toda un área de conocimiento (ejemplo: Derecho penal); y, d) implicar a todos los departamentos/áreas de la facultad. Las finalidades principales son: conocer las novedades jurisprudenciales en determinados temas; seleccionar jurisprudencia por ámbitos temáticos; y, explicar parte del contenido teórico de la asignatura a raíz de la jurisprudencia.

En segundo lugar, puede utilizarse la herramienta “Foro” de Moodle (u otras similares). El uso que puede darse a esta plataforma es el siguiente:

- comentario de sentencias (la sentencia puede elegirse libremente por el estudiante o asignarse directamente por el profesor). Se trata de realizar una descripción y valoración crítica de:

- a) hechos probados
- b) calificación jurídica
- c) fallo
- d) diversas instancias (recursos)

- comentario de sentencia con posibilidad de preguntar por parte del resto de compañeros o profesor

- resumen de una sentencia y búsqueda de sentencias contradictorias

- se proporciona los hechos y los alumnos tienen que buscar las resoluciones (o viceversa)

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

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

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

como señala GONZÁLEZ COLLANTES, “este modelo pedagógico se sirve para su diseño, desarrollo e implementación de las TIC, y en particular existe una herramienta interactiva para aplicarlo en el aula que resulta no sólo útil sino también muy interesante. Me refiero al Socrative, una aplicación gratuita ideal para ser utilizada como instrumento de evaluación formativa. Esta app permite cargar preguntas con el propósito de evaluar el aprendizaje de los alumnos y las alumnas, las cuales pueden acceder a la sala previamente creada por nosotros los docentes, y pueden hacerlo a través de su ordenador, Tablet o teléfono móvil, mediante un código proporcionado por nosotros. Y a medida que responden a cada una de las preguntas formuladas, o bien individualmente o bien en grupo, saben de manera inmediata si han dado una respuesta correcta o incorrecta y el por qué, y a los profesores nos permite saber el porcentaje de aciertos y errores en cada pregunta, con lo cual sabemos qué aspectos no han quedado claros y de este modo en la misma sesión, tras la realización del test, podemos detenernos en esos puntos para asegurar-nos que esta vez sí lo han comprendido”¹⁵⁴.

3.2. Podcast y YouTube.

La segunda de las propuestas que aquí se plantean consiste en la creación de un *podcast* en el que los alumnos y los profesores comenten puntualmente (de forma jurídica) aquellos casos o noticias con contenido penal que resultaran de actualidad: no solo hechos delictivos sino también propuestas de reforma del Código Penal, etc.

Y, por otro lado, la tercera de las actividades consistiría en la creación de un canal de YouTube para la creación de vídeos de corta duración en los que tanto los alumnos como los profesores trataran sobre los posibles riesgos que pueden afectar a determinados grupos poblacionales, especialmente a los más jóvenes. Se trataría de un canal público (abierto) y dirigido básicamente a menores de edad de colegios, institutos, etc. Por ello se abordarían temas como las implicaciones penales del acoso escolar, del sexting o el online child grooming, temas de violencia de género o filo-parental, etc.

4. Evaluación.

Para valorar la propuesta metodológica y, en su caso, introducir

¹⁵⁴ GONZÁLEZ COLLANTES, T., “Otra forma de enseñar y aprender derecho es posible”, *Actas del Congreso Virtual Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de la Educación Superior*, Castellón, Universitat Jaume I, 2018, pp. 423-435.

modificaciones, se puede pasar a los alumnos un breve cuestionario para obtener su opinión.

Cuestionario-valoración de la metodología (atribuya un valor del 1 al 10).

1) ¿Ha sido útil para el aprendizaje esta metodología?

2) ¿Ha ayudado la *flipped classroom* a obtener mejores resultados?

3) ¿Con independencia de la calificación obtenida cree que es un sistema mejor que la clase tradicional?

4) ¿Cree que es una forma de que el profesor evada su obligación de impartir clase?

5) ¿Recomendaría continuar aplicando esta metodología?

Por último, al cuestionario se adjuntará un último apartado en el que aparecerá la rúbrica “Propuestas de mejora” (texto libre) para que los estudiantes dejasen constancia de aquellos aspectos que creyesen que podrían introducirse con la finalidad de mejorar dicho sistema.

En otro orden de cosas, se recomienda incluir esta actividad como actividad evaluable dentro de la evaluación continua de la asignatura lo que contribuye, sin duda, a reforzar el interés y participación de los alumnos en esta actividad y adoptar una actitud más responsable y un mayor grado de compromiso con la misma.

III. Consideraciones varias.

Entre las principales ventajas, siguiendo a algunos autores¹⁵⁵, podríamos señalar las siguientes:

a) Disminuir el grado de dependencia de la clase magistral y de la docencia presencial;

b) Potenciar la participación activa de los/las estudiantes en el proceso de enseñanza;

c) Facilitar el aprendizaje colaborativo y la interacción entre alumno-profesor;

d) Acostumbrar al alumnado a trabajar en entornos virtuales de cara a una docencia cada más digitalizada;

e) Incrementar el compromiso del alumnado para que éste se haga corresponsable de su aprendizaje y participa en él de forma activa mediante

¹⁵⁵ BERENGUER ALBALADEJO, C., “Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom”, ob. cit.

la resolución de problemas y actividades de colaboración y discusión en clase;

f) Promover el interés por el estudio de una disciplina conformada por asignaturas muy teóricas a la vez que altamente normativizadas (técnico-jurídicas);

g) Favorecer una atención más personalizada del profesor a sus alumnos y contribuir al desarrollo del talento;

h) Fomentar el pensamiento crítico y analítico del alumno y su creatividad;

i) Mejorar el ambiente en el aula y convertirla en un espacio donde se comparten ideas, se plantean interrogantes y se resuelven dudas;

j) Servirse de las TIC para la transmisión de información, este modelo conecta con los estudiantes de hoy en día, los cuales están acostumbrados a utilizar Internet para obtener información e interacción.

La propuesta de innovación docente que aquí se presenta está orientada principalmente a la satisfacción de una serie de líneas estratégicas como son las que se enumeran a continuación: a) “Elaboración de material y diseño de estrategias para la docencia virtual y la evaluación en línea”. Como se ha expuesto en la descripción de la propuesta, la finalidad primordial perseguida no es otra que la de aportar un instrumento que permita a los/las estudiantes participar del estudio de determinadas asignaturas del ámbito del Derecho a través de los comentarios de jurisprudencia a través de herramientas y plataformas como blogs o foros online, podcast y vídeos de YouTube. En igual sentido, la otra cara de este planteamiento la constituye la evaluación en línea de dichos contenidos; b) en segundo lugar, de forma complementaria, el proyecto responde también a la línea estratégica “actualización de la docencia”. Como se ha señalado igualmente en la descripción de la propuesta, el mismo pretende erigirse en una oportunidad para transformar en la era digital la enseñanza del Derecho (en conjunto), de ahí la necesidad de introducir paulatinamente instrumentos docentes como los que aquí se proponen; y, c), en tercer lugar, el proyecto se adecua a la línea estratégica “Metodologías activas para el aprendizaje”, dado que, como hemos explicado, se emplea la *flipped classroom* como metodología docente que pretende obtener una mayor implicación en la impartición del contenido de las asignaturas por parte del alumnado.

Frente a los beneficios citados, también existen ciertos inconvenientes, entre ellos, pueden mencionar las siguientes¹⁵⁶:

¹⁵⁶ BERENGUER ALBALADEJO, C., “Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom”, ob. cit.

a) Puede suponer una barrera para aquellos alumnos que no tienen acceso a un ordenador o a una conexión a Internet en su casa, y una desventaja frente a los alumnos que sí lo tienen. Si bien este argumento es cierto, también lo es que en la práctica totalidad de universidades los alumnos matriculados cuentan con múltiples salas de informática con ordenadores a su disposición (tanto en las bibliotecas como en los aularios) donde podrían visualizar los contenidos facilitados por el profesor;

b) Exige la implicación de los alumnos para que tenga éxito porque si no han trabajado previamente los materiales, la clase no será provechosa;

c) Implica mucho más trabajo tanto para el profesor como para el alumno ya que les obliga a realizar actividades adicionales al trabajo presencial;

d) Se incrementa el tiempo frente a una pantalla en detrimento de la relación con otras personas; y,

e) No todos los alumnos tienen la misma capacidad para aprender de forma autónoma a través de vídeos o *podscats*. Sin embargo, si bien esto es cierto, creo que esta crítica podría superarse teniendo en cuenta que precisamente estas carencias se tratan de resolver en el aula y a través del constante “feedback” con el profesor.

Otros autores han señalado otras desventajas como: la reticencia que pueda mostrar el alumnado, que puede optar por preferir el método tradicional, negándose así a abandonar su zona de confort. E, igualmente, la aplicación de la clase invertida supone un gran esfuerzo por parte del docente que se decide a optar por esta vía, pues deberá modificar su programación y crear el material¹⁵⁷.

Por otro lado, como destacan SOSA y PALAU¹⁵⁸, diferentes investigaciones sobre la *flipped classroom* afirman que ha mejorado el rendimiento académico de los estudiantes, su motivación y han adquirido estrategias para saber cómo aprender (Holgado & Palau, 2015). Algunas investigaciones señalan que este modelo ayuda a los estudiantes en su proceso de aprendizaje en mayor medida que el modelo tradicional (Gaughan, 2014; Martín & Núñez, 2015; Roach, 2014) y sus beneficios están estrechamente relacionado con que el estudiante aprende a través de modelos centrados en el aprendizaje y metodologías activas (Lemmer, 2013; Martín & Núñez, 2015). De este modo, se concluye en algunas de las

¹⁵⁷ AGUILERA-RUIZ, C. et al., “El modelo Flipped Classroom”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, nº 4 (1), 2017, pp. 261-266.

¹⁵⁸ SOSA, M. J. y PALAU, R. F., “Flipped classroom para adquirir la competencia Digital docente: una experiencia didáctica en la Educación superior”, ob. cit., pp. 37-54.

investigaciones que el modelo *Flipped Classroom* favorece el aprendizaje autónomo, y una mayor comprensión del contenido de la materia (Hanson, 2015; Mason et al., 2013).

Otros estudios obtienen resultados positivos en cuanto al desarrollo del pensamiento crítico y la creatividad (Hanson, 2015; Kong, 2015; Martín & Núñez, 2015). Algunos autores también manifiestan que se crea un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula, lo que aumenta las interacciones estudiante-profesor y proporcionan más oportunidades para dar retroalimentación a los estudiantes, lo cual también permite mejorar el aprendizaje¹⁵⁹.

Esta metodología, no sólo muestra beneficios en la adquisición de aprendizaje, sino que también al respecto de promover un mayor compromiso por parte del alumno, una mejora del comportamiento en el aula, permite disfrutar del proceso de aprendizaje y muestra una mayor participación en las intervenciones en el aula gracias al creciente interés de los estudiantes por el material didáctico propuesto por el profesor (Palau, Rovira & Seritjol, 2015).

En esta línea, a la pregunta ¿Mejora el rendimiento académico de los estudiantes universitarios con una metodología de *flipped classroom*? a juicio de algunos autores “los datos de los distintos estudios, muestran que el rendimiento académico mejora en aquellos grupos experimentales donde se ha implementado el método *flipped classroom*. Al igual, la mayor parte de los estudios previos de meta-análisis recogen la mejora del aprendizaje en aquellos estudiantes que han seguido una metodología basada en el *flipped classroom*¹⁶⁰. Por otro lado, a la pregunta ¿El tipo de materia en la que se implementa el *flipped classroom* y su duración determina su efecto positivo en el rendimiento académico? cabe responder que la materia y duración no determina el efecto positivo.

IV. A modo de conclusión.

Como han puesto relieve algunos autores “es necesario estar al día de

¹⁵⁹ TOURÓN, J. y SANTIAGO, R., “El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela”, *Revista de Educación*, nº 3, 2015.

¹⁶⁰ SOLA MARTÍNEZ, T., et al., “Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 17 (1), 2019, pp. 25-38.

toda innovación, sopesar sus ventajas y desventajas en el contexto propio de cada docente y animarse a aplicar nuevos métodos que vayan más allá de una clase magistral, nuevos métodos que preparen al alumnado para enfrentarse a un mundo real donde poder aplicar sin dificultad aquellos conocimientos que en muchos casos se olvidan o no se proyectan en dicho mundo real. La metodología *flipped classroom* puede resultar idónea y apta en casi cualquier contexto”¹⁶¹.

En este sentido, “el éxito del modelo requiere que el alumnado se involucre al cien por cien en el proceso de aprendizaje, extremo que no es fácil de conseguir hoy en día en nuestras clases. De ahí que se pueda afirmar que la utilidad de la *flipped classroom* es directamente proporcional a la implicación e interés de los alumnos”. Ahora bien, es obvio que ese interés por la materia y esas ganas de aprender no aparecen solas. “El profesor debe motivar y contagiar entusiasmo por este modelo de aprendizaje a lo largo del curso. Para ello es conveniente que en un primer momento explique claramente a los alumnos qué se les va a exigir y cómo se va a hacer, y después debe esforzarse por conseguir que trabajen autónomamente y que ese trabajo se mantenga hasta el final”¹⁶².

La metodología aquí expuesta presenta frente al tradicional recurso de la lección magistral indudables ventajas. Entre ellas cabría destacar las siguientes: a) motiva especialmente la participación del alumno; b) fomenta la adquisición de competencias esenciales para la práctica jurídica como la capacidad de argumentación y exposición oral; c) favorece la inclusión de nuevos mecanismos de evaluación de la actividad curricular; d) posibilita la implicación de un número elevado de estudiantes en la dinámica del análisis de casos; e) permite la evaluación continua a través del seguimiento del trabajo desarrollado por cada miembro del equipo; f) facilita la recopilación y difusión de los materiales docentes empleados durante el curso o módulo; y, g) se trata de una enseñanza que se desarrolla de forma fluida en la que los estudiantes se involucran en su propio aprendizaje.

Por otro lado, la participación en dichas actividades redundante en un mayor rendimiento académico, concretamente en la asignatura bajo la cual se desarrolle, aun cuando la actividad en sí tenga asignada un porcentaje mínimo en la evaluación global de la misma. De la misma forma que, con esta metodología se refuerza y consolida el conocimiento adquirido en las

¹⁶¹ AGUILERA-RUIZ, C. et al., “El modelo Flipped Classroom”, ob. cit., pp. 261-266.

¹⁶² BERENGUER ALBALADEJO, C., “Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom”, ob. cit.

sesiones teóricas.

La valoración conjunta de la actividad en sus diversas modalidades suele ser muy positiva, suponiendo normalmente un éxito de participación, y tanto estudiantes como profesores muestran un elevado nivel de satisfacción con el resultado de la misma. Destacando el grado de compromiso, responsabilidad e interés que demuestran los alumnos que participan en ella. Por todo ello, se trata de una experiencia del todo aconsejable desde cualquiera de las perspectivas aquí tratadas que debiera incluirse en la programación docente de cualquier Facultad de Derecho y, especialmente, en el área de Derecho penal.

V. Bibliografía.

AGUILERA-RUIZ, C. et al., “El modelo Flipped Classroom”, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, nº 4 (1), 2017.

BERENGUER ALBALADEJO, C., “Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom”, XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinarios. Alicante, Universitat d’Alacant, 2016.

BLOOM, B. S. & KRATHWOHL, D. R., “Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals”, *Handbook I: Cognitive Domain*, NY: Longmans, Green, 1956.

GONZÁLEZ COLLANTES, T., “Otra forma de enseñar y aprender derecho es posible”, *Actas del Congreso Virtual Avances en Tecnologías, Innovación y Desafíos de la Educación Superior*, Castellón, Universitat Jaume I, 2018.

HERNÁNDEZ-SILVA, C. y TECPAN, S., “Aula invertida mediada por el uso de plataformas virtuales: Un estudio de caso en la formación de profesores de física”, *Estudios Pedagógicos*, nº 18 (3), 2017.

LEÓN ALAPONT, J., “La docencia online del Derecho: una propuesta práctica. Teoría y práctica en investigación educativa: una perspectiva internacional”, Dykinson, Madrid, 2020.

- “Participación activa en el proceso de aprendizaje del Derecho penal: de la teoría a la práctica. Inclusión, Tecnología y Sociedad: investigación e innovación en educación”, Dykinson, Madrid, 2019.

MELENDO RODRÍGUEZ-CARMONA, L. y PRESOL HERRERO, Á., “La metodología flipped classroom en educación superior. Resultados de

uso de Lynda como recurso para las pre-clases”, *Revista de Comunicación de la SEECI*, nº 46, 2018.

REYES, A. E., “Educación y formación en la Unión Europea: Análisis del proceso de Bolonia, el espacio europeo de educación superior, la estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+”, *Derecho y Cambio Social*, nº 12 (42), 2015.

SOLA MARTÍNEZ, T., et al., “Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, nº 17 (1), 2019.

SOSA, M. J. y PALAU, R. F., “Flipped classroom para adquirir la competencia Digital docente: una experiencia didáctica en la Educación superior”, *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº 52, 2018.

TOURÓN, J. y SANTIAGO, R., “El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela”, *Revista de Educación*, nº 3, 2015.

CAPÍTULO 17

LA EXPOSICIÓN DE UNA NOTICIA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE EN DERECHO

Víctor Moreno Soler¹⁶³

Profesor Contratado Predoctoral

Departamento de Derecho Romano y Derecho Eclesiástico del Estado

Universitat de València

RESUMEN: La Universidad no está exenta de críticas. A menudo se suele relacionar como un lugar alejado de la sociedad, donde realmente se producen los problemas sociales, jurídicos y económicos. En este sentido, resulta interesante implementar métodos de enseñanza adaptados al contexto en el que se aplican. Una posibilidad sería la exposición de una noticia, que podría presentar beneficios al alumnado y profesorado en el proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Exposición oral; noticia; habilidades blandas; oratoria; proceso de aprendizaje.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. LA ACTIVIDAD DE LA EXPOSICIÓN DE UNA NOTICIA. 1. La actividad de la exposición de la noticia. 2. El contexto de implementación. 3. La plantilla de valoración. 4. Ejemplos de noticias. 5. Objetivos de la actividad. III. RESULTADOS OBTENIDOS Y PROPUESTAS DE MEJORA. 1. Resultados obtenidos. 2. Propuestas de mejora. IV. CONSIDERACIONES FINALES.

I. Introducción.

En muchas ocasiones, la Universidad es percibida como un lugar alejado de la sociedad, donde los alumnos se dedican a memorizar el contenido teórico que los profesores se encargan de impartir. Fuera de esta burbuja, se hallarían los problemas sociales, jurídicos y económicos presentes en la

¹⁶³ Esta investigación ha sido financiada por el Ministerio de Universidades a través del Programa de Formación del Profesorado Universitario. Referencia: FPU19/00862.

sociedad.

Más allá de lo certera que resulte esta visión y de analizar las eventuales causas que justificarían el fenómeno, lo cierto es que resulta imprescindible formar a los estudiantes universitarios de una manera óptima con el fin de que puedan afrontar todos los desafíos a los que se deberán enfrentar en su carrera profesional.

Existen numerosos instrumentos al alcance de la comunidad educativa para reducir esta brecha que existe entre el mundo académico y el mundo profesional. Sin embargo, en la formulación de estos mecanismos se ha de atender a las circunstancias particulares del grupo en que se pretende implementar. De esta forma, no parece oportuno considerar que existan herramientas *buenas y malas* en lo que respecta a la docencia universitaria, sino más bien herramientas que pueden ser beneficiosas si se aplican en un contexto adecuado.

En este sentido, teniendo en cuenta que la materia en la que debe insertarse la actividad de innovación educativa se halla en el primer curso académico del Grado en Derecho, no puede implementarse una actividad que parta ya de un alumnado con un bagaje y recorrido en el mundo jurídico. Por ello, consideramos conveniente llevar a cabo una actividad que podía traer beneficios para el alumnado, pero sobre todo era realizable en el marco concreto en el que se aplicaba: la exposición de una noticia.

II. La actividad de la exposición de una noticia.

1. La actividad de la exposición de la noticia.

La actividad consistía en seleccionar una noticia reciente cuyo tema guardara relación con el contenido de la materia. Servía tanto medios impresos como digitales, y las noticias podían circunscribirse tanto al ámbito local, autonómico, como nacional. Incluso también podían seleccionar noticias internacionales, siempre y cuando pudiera establecerse una relación con el régimen jurídico en España, Unión Europea o Naciones Unidas. Las noticias debían circunscribirse a los años 2020 o los primeros meses del 2021, momento en el cual tenía lugar la actividad. Optamos por este requisito de temporalidad para conseguir que los temas gozasen de más actualidad, se mejorase su capacidad para bucear entre los medios periodísticos -de otra

forma no hubiese sido tan desarrollada esta capacidad, pues únicamente buscando en cualquier servidor hubieran podido seleccionar una noticia de hace diez años- y se evitase trabajar en temas ya abordados por otros compañeros suyos -pese a que era la primera vez en que se introducía esta actividad con esta metodología -.

2. El contexto de implementación.

Como señalábamos al inicio, consideramos relevante, especificar las circunstancias que rodean el grupo y la materia en la que se implementa cualquier actividad de innovación educativa. De esta forma, se puede adaptar la metodología y directrices propuestas al contexto concreto en que se pretenda trasladar.

La actividad se encuadra dentro de la asignatura de “Derecho Eclesiástico del Estado”, materia troncal que se cursa en primer curso del Grado en Derecho. Ello, sin duda alguna, supone un hándicap importante, ya que el estudiantado objeto de esta actividad se encuentra todavía en una fase muy inicial de sus estudios, lo cual repercute significativamente en la profundidad de sus conocimientos en el mundo jurídico.

Pese a que la materia se halla en el segundo cuatrimestre, el alumnado no domina todavía la terminología jurídica, por lo que es incluso más interesante que pueda ir acercándose a los conceptos básicos que se utilizan en la ciencia jurídica.

La actividad se presenta como obligatoria, ya que forma parte de la evaluación continua. En nuestro caso, supuso un valor de 0,50 puntos de los 3 puntos que tiene la evaluación continua sobre la nota final. Es un valor suficiente para que el alumnado lo tome en consideración, sin embargo, su no realización tampoco suponía un impedimento para poder superar la materia.

3. La plantilla de valoración.

Una de las cuestiones que consideramos esenciales es que exista una plantilla de valoración lo suficientemente clara para que pueda aportar elementos de juicio suficientes a la hora de calificar el trabajo de los alumnos. Ello redundará en beneficio de ambos: del estudiante, ya que conoce de antemano qué ítems van a tenerse en consideración a efectos de obtener la máxima nota, de manera que permite enfocarse en estos criterios para

obtener la máxima calificación; y del profesor, ya que cuenta con un sistema que le permite agilizar la labor de evaluar a los estudiantes, conseguir evaluaciones con un criterio uniforme y desglosar la puntuación del alumno que desee conocer en qué aspecto podía haber obtenido mejor calificación.

Siendo conscientes de que no existe un único modo de evaluar las exposiciones de los alumnos, la plantilla que se aplicó encontraba razones que justificaban el valor de cada ítem.

En primer lugar, consideramos que la elección correcta del tema era esencial para el buen desarrollo de la actividad. Por ello, la primera de las décimas valoraba el tema escogido. En este caso, no cabía estimar si se había cumplido parcialmente: o bien guardaba relación con la materia, o bien no tenía vínculos con la misma. Esta décima resultaba sencilla de conseguir, ya que los alumnos tenían la posibilidad de enviar al profesor la noticia que habían escogido para asegurarse de que, efectivamente, abordase uno de los puntos del programa de la asignatura.

En segundo lugar, también se tenía en cuenta la capacidad que tenía el alumno de destacar los hechos relevantes desde el prisma de la asignatura. Por tanto, lo que se pretendía es que, al hacer la lectura de la noticia, pudiese identificar los elementos que son importantes desde la disciplina, acercándose a una visión de lentes de jurista.

Por otro lado, se consideraba la habilidad por poner en relación los hechos relevantes de la noticia con el contenido del programa de la asignatura. Para ello, el alumno había de identificar qué lecciones estaban presentes en la noticia, además de los epígrafes en concreto que se trataban.

Por último, se esperaba del alumnado una capacidad de reflexión y crítica respecto a alguno de los puntos relevantes de la materia. Ello no conllevaba la necesidad de elaborar un dictamen o respuesta cerrada respecto al fenómeno en cuestión, sino que podía consistir también en la formulación de unos interrogantes jurídicos que planteaba el suceso en cuestión.

De forma transversal, se analizaba también la oratoria y las habilidades comunicativas a la hora de exponer la noticia frente al resto de compañeros. Dentro de este ítem se tenían en cuenta cuestiones como el dominio del tiempo, ya que se pretendía que la exposición se ciñese al tiempo previsto de 3 minutos. Por ello, se proyectaba en la pizarra digital una cuenta atrás, de manera que tuvieran en cuenta el tiempo que estaban empleando en su exposición. Si existía una diferencia mayor de 30 segundos -por exceso o por defecto- en el tiempo invertido, se les restaría 0,02 del último ítem. En caso de que la diferencia fuera superior a 60 segundos, se les restaría 0,04 de la calificación obtenida en el ítem.

| Puntuación | Tema escogido | Hechos relevantes desde el Derecho Eclesiástico del Estado | Relación con la asignatura | Comentario o cuestiones que suscite | Oratoria |
|-------------------|--|---|--|---|-----------------|
| 0,1 | Guarda relación con el contenido de la asignatura | Se exponen todos los hechos relevantes | Describe con precisión a qué parte del programa hace referencia la noticia | Elabora un comentario o cuestiones que demuestran una excelente capacidad de reflexión jurídica | * |
| 0,05 | - | Faltan hechos relevantes | Hace una referencia muy breve o no del todo precisa con el programa de la asignatura | Comentario o cuestiones demuestran una buena capacidad de reflexión jurídica | * |
| 0 | No es relevante para el contenido de la asignatura | No expone los hechos relevantes | No hace referencia a los epígrafes relacionados con la noticia | No aporta ningún comentario o cuestión interesante | * |

* Respecto a la oratoria, la décima se calculaba con el promedio obtenido conforme a la siguiente plantilla:

| Ítem | Naturalidad y expresividad | Dominio del espacio | Contacto visual | Gestualidad | Dominio de voz y silencios |
|-------------|-----------------------------------|----------------------------|------------------------|--------------------|-----------------------------------|
| 0,1 | Extraordinario | Extraordinario | Extraordinario | Extraordinario | Extraordinario |
| 0,08 | Notable | Notable | Notable | Notable | Notable |
| 0,05 | Suficiente | Suficiente | Suficiente | Suficiente | Suficiente |
| 0 | Insuficiente | Insuficiente | Insuficiente | Insuficiente | Insuficiente |

4. Ejemplos de noticias.

Una de las cuestiones que se ha de destacar es que el período de tiempo en que debían circunscribirse las noticias seleccionadas estuvo caracterizado por multitud de acontecimientos que guardaban relación con el contenido de la asignatura. De este modo, los alumnos pudieron encontrar un amplio abanico de novedades que concernían a la materia y, por tanto, pudieron aumentar su consciencia acerca de la actualidad de la regulación del factor religioso y los conflictos que genera en nuestra sociedad.

Sin duda, la pandemia estuvo presente en una cantidad considerable de noticias, ya que en el transcurso del curso pudimos ser testigos de las restricciones que se implementaban contra la COVID-19. En este sentido, algunas medidas tenían impacto en el ámbito de la libertad religiosa, y hubo varios acontecimientos que tuvieron hecho en los medios de comunicación.

Además, ha de destacarse que en el período de tiempo comprendido entre el 2019 y los primeros meses del 2020, contrariamente a lo que podría parecer por la situación sanitaria que vivíamos, el poder legislativo no interrumpió su actividad. De hecho, fue frecuente la aparición de noticias que abordaban algunos de los proyectos sobre los que estaba avanzando el Parlamento, como la Ley de eutanasia o la última ley educativa, la LOMLOE. Es evidente que estas temáticas, sin duda, guardaban relación con el contenido de la asignatura, por lo que los estudiantes pudieron percatarse de la relevancia que tenía la disciplina para poder dar respuesta a los desafíos que se presentaban en la actualidad.

5. Objetivos de la actividad.

Esta actividad, en su formulación y planificación, tuvo como fin perseguir algunos objetivos que se consideraban de especial interés. Conviene ponerlos de manifiesto:

1º) En primer lugar, sensibilizar acerca de la relevancia de la asignatura. La disciplina del Derecho Eclesiástico del Estado, pese a ser en muchas ocasiones desconocida, goza de reconocida notoriedad en la actualidad. Tan sólo es necesario abrir un periódico para percatarse de la vinculación directa que tiene un importante número de noticias: libertad de conciencia, configuración del derecho a la educación, protección penal de la libertad religiosa, financiación de las confesiones religiosas... Por ello, si el alumnado consigue advertir esta relación entre la materia y lo que acontece en nuestra realidad, podrá desarrollar mayor interés por la asignatura, ya que ve la repercusión que tiene en la vida real.

2º) Además, pretende fomentar la profundización en la materia. En efecto, mientras el estudiantado realiza la actividad está sumergiéndose en el contenido de la asignatura. El alumno ha de examinar la Guía Docente, para identificar los epígrafes a los que afecta la noticia; y también ha de leer detenidamente los materiales que tienen a su disposición, como las presentaciones, los manuales de referencia o los propios apuntes que se han tomado en clase. De esta forma, no parece imprudente afirmar que el alumno puede estar en una situación más próxima a la asignatura al haber preparado la exposición de la noticia, ya que tiene un esquema mental más claro acerca de los bloques temáticos y su contenido.

3º) También tiene como objetivo promover habilidades blandas o *soft-skills*, que ocupan un lugar tan importante en la actualidad. Cuando el alumnado está exponiendo la actividad, la habilidad que se identifica más fácilmente es la oratoria y habilidad de hablar en público. No obstante, en la fase previa a la exposición también desarrolla otras habilidades. Así, la actividad demanda importantes dosis de capacidad de síntesis, pues es necesario desgranar la noticia, identificar lo relevante y relacionarlo con el contenido afectado de la materia, sin exceder el tiempo propuesto para la exposición. También una capacidad de autocrítica, ya que el alumno también ha de ofrecer una respuesta jurídica o cuestiones relevantes a destacar, y no podrá ofrecerlas si no examina a conciencia la problemática y es capaz de plantearse interrogantes. Por último, tampoco es desdeñable en muchas ocasiones la empatía, ya que, al aproximarse a las temáticas, pueden situarse o tomar conciencia de la situación de la parte afectada. No obstante, esta última consideramos que no siempre ha de tener lugar en la práctica.

4º) Por último, el desarrollo de la actividad nos permite identificar debilidades, necesidades y fortalezas. Este es un propósito que afecta a la parte docente, aunque obviamente tendrá importantes repercusiones en los discentes. El planteamiento de esta actividad es una oportunidad para conocer mejor al alumnado y también en qué punto se encuentra respecto a la asignatura. Desde las semanas previas a la actividad, pudimos advertir la profundidad en el contenido de la materia que tenían algunos alumnos y hubo sorpresas en ambos sentidos: algunos tenían más dudas respecto a las que aparentemente demostraban tener en sus intervenciones en clase; otros poseían fundamentos más sólidos, pese a que en clase adoptasen un perfil más bajo con limitadas participaciones. Ello permitió servir de toque de atención respecto al primer grupo, ya que quizá se habían relajado y considerado que la materia no requería mayor estudio; y fue una oportunidad para dotar de más confianza al segundo grupo, que quizá consideraba tener menor nivel de conocimientos respecto a los que en realidad tenía. Además

de conocer mejor al grupo, y poder identificar a alumnos que presentaban necesidades mayores y alumnos que presentaban potencialidades que explotar, también sirvió de base para localizar donde existían cuestiones que estaban sin conectar o relacionar en un importante porcentaje del grupo. De esta forma, tuvimos ocasión de recordar o profundizar acerca de algunas cuestiones en las sucesivas clases.

III. Resultados obtenidos y propuestas de mejora.

1. Resultados obtenidos.

En este apartado hemos de diferenciar dos planos: 1) participación del alumnado; 2) impacto en la materia.

| | Número alumnos | Porcentaje alumnos (%) |
|------------------|----------------|------------------------|
| Participantes | 32 | 65,31 |
| No participantes | 17 | 34,69 |
| Total | 49 | 100 |

Como se puede ver en la tabla de resultados, únicamente realizaron la exposición de la noticia dos de cada tres alumnos. Consideramos que se trata de una cifra considerablemente baja, al menos respecto a las expectativas que teníamos en la planificación de la actividad. No obstante, es cierto que hemos de atender a las concretas circunstancias del grupo en que se circunscribe la actividad: asignatura de primer curso de Grado. En este curso el alumnado no se caracteriza por una excesiva participación o ambición de alcanzar resultados altos -comparado con los sucesivos cursos-, además de que existe un porcentaje de alumnos que decide abandonar sus estudios o cambiar de carrera universitaria. Esto último explica que de los 17 alumnos que no participaron, 4 de ellos no realizaron tampoco ninguno de los dos exámenes finales, ni participaron en las demás pruebas que formaban parte de la evaluación continua.

No obstante, lo expuesto tan sólo explica parte de la falta de participación. El resto se debe a otros motivos, que en algunos casos tuvimos ocasión de conocer: coincidencia con otras actividades, cuestiones personales o falta de

confianza para realizar la exposición delante del resto de la clase.

Además, los resultados que pudimos extraer fueron satisfactorios. En primer lugar, pudimos identificar algunas áreas de mejora en parte del alumnado. En efecto, en algunas exposiciones se hacía patente que alguna cuestión de contenido de la asignatura no estaba lo suficientemente sólida para afrontar con las máximas garantías el examen final. En lugar de llevar a cabo una corrección o comentario tras cada exposición, optamos por reforzar algunas de estas cuestiones en las sucesivas clases, de forma más o menos sutil¹⁶⁴. Por lo que sirvió como ocasión para conocer algunos puntos que no estaban tan firmes y poder redirigirlos antes de que finalizase el curso académico y conllevara una repercusión en sus calificaciones.

2. Propuestas de mejora.

Una de las cuestiones para tener en cuenta es el momento en que se lleva a cabo la actividad. El segundo cuatrimestre se suele caracterizar por la proximidad, cuando no inmediatez entre el final de las clases y el período de exámenes. Esto, sin duda, repercute en una menor participación activa de los alumnos en las semanas finales. Además, en el caso en que en el primer cuatrimestre los estudiantes hayan tenido mayor tiempo de preparación de los exámenes -en muchas facultades los exámenes tienen lugar en el mes de enero y, por tanto, las vacaciones de Navidad pueden ser utilizadas para el estudio de las materias-, estos alumnos experimentan una mayor sensación de estrés al sentir que no disponen del tiempo suficiente para preparar las pruebas finales. Ello lo traemos a colación debido a que consideramos que, de programarse la actividad para las clases finales, el nivel de absentismo aumentaría significativamente, ya que muchos centran únicamente su

¹⁶⁴ Consideramos que era más oportuno realizarlo cuando ya hubiesen concluidos las exposiciones del alumnado en lugar de hacerlas simultáneamente por varios motivos. En primer lugar, por una cuestión de tiempo, ya que de lo contrario se hubiera tenido que destinar un mayor número de días para realizar la actividad. En segundo lugar, por no incrementar la presión de los siguientes compañeros a los que les correspondía exponer la noticia que habían seleccionado. Por último, para no favorecer a los últimos estudiantes a los que les correspondiera exponer respecto a los primeros, ya que éstos podrían contar con un mayor nivel de información acerca de la forma y el contenido y, por tanto, habría habido diferencias por una cuestión de orden alfabético. No obstante, reconocemos que podía haberse realizado este comentario con posterioridad a cada exposición, siempre y cuando se realizara siendo consciente de las repercusiones que ello comporta en los extremos mencionados.

atención en los exámenes finales. Y, de hecho, puede ser un elemento que incline definitivamente la balanza en aquellos casos de estudiantes más indecisos o carentes de la suficiente seguridad en sí mismos para ejecutar la tarea.

Sin embargo, ponemos de manifiesto que cuanto antes se programe la actividad, menor parte del programa habrá sido impartido. Y, por consiguiente, ello conlleva una variación en los efectos positivos que trae consigo la actividad. En efecto, el alumnado habrá de introducirse en parte del programa que todavía no ha sido impartido, por lo que podría aumentar su interés en el mismo y adquirir conocimientos con anterioridad a que sean explicados en clase. No obstante, el rigor y la precisión con la que se aborde la temática tampoco será la misma. Por tanto, es una cuestión para tener en cuenta, ya que en función de qué pretendamos priorizar, sería aconsejable optar por un momento u otro para la realización de la actividad. En nuestro caso, optamos por el inicio del último tercio del cuatrimestre, momento en que no se había impartido todo el contenido, pero sí cuestiones suficientemente relevantes como para desarrollar cuestiones que gozasen de actualidad.

Otra cuestión que consideramos interesante a reseñar es la posibilidad de conseguir más frutos del esfuerzo llevado a cabo por el alumnado. Detectamos que, en una parte significativa del alumnado, la mera exposición de la noticia no cumplía sus expectativas. La actividad se centraba en transmitir todo aquello que los alumnos habían podido leer, además de ofrecer una reflexión crítica. Sin embargo, en muchas ocasiones los temas y/o comentarios que iban con ellos eran susceptibles de suscitar algunas cuestiones o foro de debate en el resto del alumnado. Y es cierto que esa posibilidad se restringía, ya que automáticamente después había de subir otro alumno al estrado para encargarse de la siguiente exposición. Quizá este es uno de los puntos que más convendría reconsiderar, ya que el comentario individual de los alumnos podría verse enriquecido por aportaciones que otros compañeros hicieran, o incluso de un posible debate que podría generarse tras la exposición del alumno. Ello, sin duda, necesita proveer de mayor tiempo a la actividad, ya que implica que haya un menor número de exposiciones por día de clase. Una opción sería complementar la valoración con un ítem que consista en un comentario o cuestión de interés con posterioridad a la exposición de otro compañero.

IV. Consideraciones finales.

Tras haber desgranado la actividad de la exposición de una noticia, habiendo visto el modo en que se puede llevar a cabo, los resultados obtenidos y algunas propuestas de mejora, es momento de realizar una serie de consideraciones en unas líneas de forma sucinta.

En primer lugar, se ha de destacar que la implementación de esta actividad no conlleva un gran esfuerzo por parte del profesorado. Es cierto que en nuestro caso demandó un poco más, porque en la fase previa, de selección de la noticia, se indicó a los alumnos que podían escribir un correo electrónico para comprobar si la noticia seleccionaba resultaba relevante para la materia. En la respuesta, además, se indicaba si esa noticia ya había resultado elegida por parte de otro alumno y una pequeña recomendación a la hora de poder relacionar la noticia. No obstante, este proceso se hubiera podido gestionar de otro modo, por medio del Aula Virtual, de forma que hubieran podido publicar allí mismo en una herramienta habilitado para ello la noticia seleccionada, y de esta manera el resto podrían comprobar si la noticia que habían visto ya había sido elegida por otro compañero.

En segundo lugar, para el alumno esta actividad le supone un reto, pues en sí el acto de hablar en público ya constituye una tarea difícil para muchos alumnos, y más todavía en el alumnado de primer curso. Sin embargo, este miedo escénico debe superarse cuanto antes, ya que a lo largo de los distintos cursos tendrán que enfrentarse a distintas exposiciones, simulaciones de juicio, debates y exámenes orales. De esta forma, cuanto antes entren en la dinámica de la expresión oral, antes podrán adquirir seguridad en sí mismos para estar más preparados para el mundo profesional que tendrán en el futuro. Además, el hecho de que todo el grupo esté en la misma situación les permite superar el eventual obstáculo con la sensación de que se trata de un esfuerzo colectivo, no exclusivo de la persona que tiene más dificultad para dirigirse al resto de la clase de forma oral.

En el desarrollo de la actividad se potencian algunas habilidades que se consideran esenciales en el mercado laboral, por lo que el estudiante está trabajando en competencias sin ser consciente de ello. Mientras trata de digerir el contenido de la noticia, estructura los puntos que considera esenciales y elabora un comentario o posicionamiento respecto a estas notas básicas, el estudiante se está convirtiendo en verdadero protagonista en su proceso de aprendizaje. No está únicamente asimilando un contenido teórico como mero agente pasivo, receptor de una clase magistral por parte del profesor, sino que está tomando una parte activa como sujeto que es capaz de procesar información, ponerla en relación con contenidos teóricos y

extraer unas conclusiones.

Por último, el profesorado tiene una oportunidad de aproximarse al grupo de estudiantes en el desenvolvimiento de las exposiciones orales. En efecto, constituye una ocasión inmejorable para poder analizar de primera mano el modo en que el alumnado ha comprendido algunas partes del contenido de la materia, así como determinados conceptos que resultan esenciales para poder adquirir los conocimientos fundamentales de la asignatura. En este sentido, si no se implementa en las últimas clases del curso, todavía cuenta con un margen para abordar o repasar algunas cuestiones que no están consolidadas. Pero también es una forma de identificar algunas temáticas que atraen más la atención del alumnado. Ello podrá ser utilizado para poner ejemplos prácticos de algunos puntos de la materia a la hora de explicarla en clase.

En definitiva, analizando los costes y beneficios de la actividad, consideramos que se trata de una posibilidad que puede traer diversos beneficios en el proceso de aprendizaje en Derecho. El hecho de estar conectado con el mundo que les rodea, la autonomía y la adquisición de habilidades blandas, supone un acierto que merece ser tenido en consideración.

PARTE 4

MISCELÁNEA

CAPÍTULO 18

PORTUGUÉS EN EL AULA COMO MÉTODO DE APRENDIZAJE EN DERECHO¹⁶⁵

Leonardo Banacloche Giner

*Profesor de Portugués
Escuela Oficial de Idiomas de Castelló*

Belén Andrés Segovia

*Profesora Dra. Asociada de Derecho Administrativo
Universitat Jaume I de Castelló*

RESUMEN: Las Universidades constituyen el corolario de los estudios académicos. Las oportunidades que ofrece la globalización junto con el papel que ocupa la educación provoca que el modelo clásico de enseñanza-aprendizaje en los centros de Enseñanza Superior deba ser repensado. El presente trabajo pretende ahondar en la oportunidad de implementar en el Grado en Derecho la asignatura de ‘Portugués jurídico’, cuyo objeto sería combinar el análisis de las competencias lingüísticas en portugués y los aspectos básicos a los que atienden las diferentes disciplinas jurídicas. La convergencia de estas dos materias permitirá dotar a los estudiantes de herramientas útiles con las cuales poder ampliar sus opciones tanto en el ámbito laboral como en el campo de la investigación.

PALABRAS CLAVE: innovación docente; competencias lingüísticas; Derecho comparado; portugués; Universidad.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. LA UNIVERSIDAD COMO COROLARIO A LOS ESTUDIOS ACADÉMICOS. III. EL DERECHO COMPARADO Y SU APRENDIZAJE EN EL AULA. IV. LA ASIGNATURA DE PORTUGUÉS JURÍDICO. V. PROPUESTA DE METODOLOGÍA

¹⁶⁵ Para la realización del trabajo, hemos optado por seguir el modelo oficial de política lingüística que ofrece el Consejo de Europa a través del documento titulado, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación, volumen complementario*, Programa de política lingüística, división de política educativa, Departamento de educación, aprobado en el año 2001 y actualizado en abril de 2020. Puede consultar el presente documento en la web: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22556. Fecha de última consulta: 29.05.2022.

DOCENTE. 1. Primer semestre: comprensión lectora, auditiva y expresión oral. 2. Segundo semestre: profundización en conceptos jurídicos. 3. Final del curso académico: método de evaluación de la asignatura. VI. CONCLUSIONES.

I. Introducción.

Las universidades se han convertido en una fuente de conocimiento indiscutible durante los últimos años. Si realizamos una breve mirada a los inicios de la institución, podemos adivinar como la primera referencia histórica que tenemos de la Universidad en España data de 1218, fecha en la que se llevó a cabo la creación de la Universidad de Salamanca en manos del rey Alfonso IX. Esta sede obtuvo el beneplácito del Papa Alejandro IV en 1254, quien le otorgó la condición de una de las cuatro universidades más notorias del mundo¹⁶⁶. Este puesto sería compartido con las prestigiosas universidades de Oxford, Bolonia y París¹⁶⁷. La *metodología docente* que imperaba en este escenario cimentaba sus bases en las clases magistrales. Algunos privilegiados que podían permitirse la asistencia a los claustros donde los grandes oradores de la época impartían las clases, todos ellos hombres hasta 1872-1873, cuando comenzaron a permitir que se matricularan mujeres en las facultades¹⁶⁸, gozaban de un reconocimiento y prestigio que les diferenciaba del resto de clases sociales.

Sin embargo, la Universidad no permanecería impassible al paso del

¹⁶⁶ CHARLE, C. y VERGER, J., “Histoire des universités XIIe-XXIe Siècle”. *Press Universitaire de France*, Paris, 2012.

¹⁶⁷ Salamanca University, *Sobre Salamanca y la Universidad de Salamanca*, 2022. Página web de consulta: <https://www.salamanca-university.org/universidad-salamanca.htm>. Fecha de última visita: 17.05.2022.

¹⁶⁸ GUIL BOZAL, A. y FLECHA GARCÍA, C., “Universidades en España: de los inicios a la actualidad”, *Revista de la educación latinoamericana*, vol. 17, nº 24, enero-junio de 2015, p. 128, donde señala que “Ha pasado poco más de un siglo desde el reconocimiento a las mujeres del derecho a matricularse en las universidades españolas, exigiéndoles los mismos requisitos de entrada que a los hombres, aunque entonces casi ochenta alumnas habían pasado ya por las aulas de diferentes facultades; la pionera, en el curso 1872-1873 en la carrera de Medicina. Había algunos antecedentes de mujeres, de las que tenemos noticias más o menos documentadas, que asistieron durante el humanismo renacentista a las aulas universitarias y enseñaron en las Universidades de Alcalá de Henares y de Salamanca. Fue en el año 1910 cuando se aprobó en España, mediante una Real Orden de 8 de marzo, que las mujeres dejaban de necesitar permiso ministerial para asistir como alumnas oficiales a las clases impartidas por los profesores”.

tiempo¹⁶⁹. Dado su triunfo en este periodo inicial, comenzaría su expansión hacia otros territorios nacionales. Ante esta evolución no es de extrañar que Giner de los Ríos ya se planteara en 1900 qué sería lo que depararía al modelo de universidad instaurado en su porvenir¹⁷⁰. A dicha cuestión han atendido una diversidad de autores que, preocupados por una inminente transformación del modelo educativo tradicional, se han aventurado a proponer fórmulas que permitan no solo impartir las clases en su formato clásico (presencial-clases magistrales), sino además ofrecer otros elementos que le otorgan un valor adicional¹⁷¹. A modo de ejemplo, los modelos *flipped classroom*, clases prácticas-teóricas, la gamificación, el uso de *blogs* jurídicos...

Si bien es cierto que los modelos citados suponen una revolución en el sistema educativo, respecto a tiempos pretéritos, no debemos descuidar otro de los elementos que determinará su permanencia en el tiempo. La fuerza que va adquiriendo el fenómeno de la globalización¹⁷² nos anima no solo al uso de herramientas digitales¹⁷³ sino también a atender a un nuevo perfil de estudiantes que se mueven entre las diferentes facultades en búsqueda de ampliar sus conocimientos académicos¹⁷⁴. Esta situación genera nuevas necesidades tales como ampliar nuestras competencias lingüísticas con las

¹⁶⁹ BAUMAN, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007.

¹⁷⁰ GINER DE LOS RÍOS, F., *Qué debe ser la universidad española del porvenir*, *Escritos sobre la Universidad Española*, Espasa Calpe (colección Austral), Madrid, 1990, p. 108.

¹⁷¹ Entre otros, MARULLO, M^a. C. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, 2021; y FONTESTAD PORTALÉS, L., SUÁREZ XAVIER, P. R. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y Smart campus*, Colex, A Coruña, 2021.

¹⁷² CARVAJAL SÁNCHEZ, J., “Universidad y globalización: cambios y desafíos”, *Praxis & saber*, vol. 8, nº 18, septiembre-diciembre de 2017, pp. 149-167.

¹⁷³ FONSECA, I. C., “Nota previa”, en la obra FONSECA, I. C. (dir.), *Governança pública digital, smart cities e privacidade*, Almedina, Coimbra, 2022, p. 10, señaló como, “Na Europa, o Mercado Único Digital foi concebido como prioridade absoluta. A transição digital está integrada naturalmente nas estratégias portuguesas de desenvolvimento e no plano de recuperação e resiliência do país, apresentando-se como uma prioridade também para os Governos Locais”.

¹⁷⁴ Decía a este propósito NUSSBAUM que “las universidades locales no toman medidas inteligentes a corto plazo, se producirá un debilitamiento de los sistemas educativos nacionales, que piensan en términos de cobertura y equidad, y las universidades se someterán poco a poco a las lógicas mercantilistas, que la nueva globalización y la pseudointernacionalización de la educación superior imponen”. En NUSSBAUM, M., *Sin fines de lucro*, Katz Editores, Buenos Aires, 2010.

que, no solo recibir a un alumnado que proviene de otro país sino también facilitar un acercamiento tanto por parte de los docentes como del alumnado a otros territorios. Las diferentes fórmulas aplicables por estos Estados, ante supuestos de hecho aún por resolver en territorio nacional, constituye otro de los atractivos de la universidad en el siglo XXI. En consecuencia, si algo es seguro es que, pese a que los Centros de Enseñanza Superior han perdurado en el tiempo, en la actualidad se enfrentan a nuevos desafíos y ciertas adaptaciones que conviene señalar.

II. La universidad como corolario a los estudios académicos.

En palabras de SARAMAGO, “la Universidad es el último tramo formativo en el que el estudiante se puede convertir, con plena conciencia, en ciudadano; es el lugar de debate donde, por definición, el espíritu crítico tiene que florecer, un lugar de confrontación; no una isla donde el alumno se embarca para salir con un diploma”¹⁷⁵. Con esta frase, su autor evidencia una realidad con la que conviven los docentes universitarios en el transcurso del periodo académico. La ingente cantidad de estudiantes que depositan su confianza en estos centros académicos¹⁷⁶ avalan la gran repercusión social, cultural y educacional que adquiere ante un mercado voraz. En estos términos las Facultades de Derecho se convierten en la cima que desean alcanzar los futuros juristas tras la adquisición de una serie de competencias que les ayudará a enfrentar los diferentes asuntos que sus ‘*clientes*’, o en el caso de los que se dediquen a la Administración pública ‘*los ciudadanos*’, depositen en ellos. Es por ello necesario que realicemos un sucinto análisis de las enormes repercusiones que supondría dotar de competencias

¹⁷⁵ SARAMAGO, J., *Democracia y universidad*, Editorial Complutense, Madrid, 2010, p. 36.

¹⁷⁶ Centrándonos en el caso de España y Portugal, según los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, *Datos y Cifras: Curso escolar 2021/2022*, Secretaría General Técnica, 2021, p. 27, respecto a la formación permanente, el porcentaje de población entre 25 y 64 de años que participa en educación y formación, según el sexo y nivel educativo, son los siguientes: los ciudadanos apuestan por continuar su formación en Centros de Educación Superior en España en un porcentaje que alcanza el 18,2%, mientras que en Portugal lo supera con un 21%. Por lo que concierne al sexo, la apuesta por invertir los esfuerzos universitarios es menos evidente. Mientras que en España quienes ocupan los *rankings* de estudios universitarios son un 9.9% de hombres, un 12% son mujeres. En el caso de Portugal, lo ocupan un 9,6% hombres y 10,4% mujeres.

lingüísticas en portugués al Grado en Derecho. Con ello, no deseamos desmerecer la importancia que tienen otras lenguas. Sin embargo, por la extensión que concierne al presente estudio, deseamos centrar la importancia de su análisis desde el Derecho comparado con los países de habla lusa, tras observar un creciente aumento de la demanda de congresos, seminarios, intercambios entre universidades que refuerzan las aptitudes y fomentan relaciones hispano-lusas. Para lograrlo deberemos: por un lado, señalar la importancia del Derecho comparado y de la relación entre España y los países de habla inglesa para superar los diferentes retos jurídicos que se desarrollen; por otro lado, trazar una metodología docente adecuada que habilite a la adquisición de conocimientos que refuercen su posición en el mercado, así como la búsqueda de herramientas docentes que garanticen el éxito en este proceso de enseñanza-aprendizaje; finalmente, señalaremos el sistema de evaluación docente que deseamos perseguir para valorar las diferentes competencias aprendidas en el aula.

III. El Derecho Comparado y su aprendizaje en el aula.

Los diferentes Centros de Educación Superior abren sus puertas, todos los cursos académicos, a un gran número de estudiantes de diferentes procedencias que se dirigen al centro de destino con el fin de ampliar sus aptitudes académicas. Si bien es cierto que la disciplina jurídica guarda diferencias sustanciales en el derecho positivo de algunos países, tal es el caso de España y el *common law* de Reino Unido, existen otros con los cuales guardan grandes similitudes, como por ejemplo, el caso que nos ocupa de España y Portugal. Esto se observa tras una importante labor de investigación que a diario realiza la doctrina en el ámbito jurídico, que se ha visto a su vez favorecida por los constantes intercambios de estudiantes y docentes en los diferentes centros de investigación nacionales e internacionales.

Podemos afirmar así que la globalización hacia una nueva sociedad del conocimiento genera emergentes exigencias a las universidades. Si bien, la investigación científica y el desarrollo tecnológico se convierten en la hoja de ruta que deben recorrer los docentes a fin de enfrentar los retos del futuro, no es menos cierto que en su camino debemos combatir ciertas brechas que siguen persistiendo: digitales, geográficas y lingüísticas.

Detectados estos elementos que resultan clave, debemos cuestionarnos cómo podemos incorporar una asignatura que anime a los estudiantes a

perder ese temor inicial hacia la internacionalización. Para dar respuesta a esta cuestión proponemos la creación de una asignatura optativa que contemple el Derecho comparado y que se imparta en portugués.

Según autores como JERÓNIMO y FREITAS DO AMARAL podemos definir el Derecho comparado como “una disciplina jurídica cuyo objeto es comparar de Derechos”¹⁷⁷, es decir, “el estudio comparativo sistemático de diferentes órdenes jurídicos -por regla general, ordenamientos jurídicos estatales-, con el fin de identificar las similitudes y las diferencias existentes entre estos ordenamientos jurídicos y explicar las razones por las que presidir las similitudes y diferencias encontradas”¹⁷⁸. El empoderamiento del Derecho Comparado como disciplina jurídica no ha desplazado la percepción dominante, durante mucho tiempo, de que el análisis que permite comparar un texto normativo con otro se trata sólo de un método -el método comparativo- al servicio de diferentes áreas de la ciencia jurídica. Incluso hoy en día, es común encontrar en los manuales o en las monografías de Derecho Administrativo, Constitucional, Derecho Civil, Derecho Penal, etc., apartados dedicados al análisis del Derecho Comparado, en los que autores hablan de la forma en que el problema que les ocupa (el control constitucionalidad, responsabilidad civil extracontractual, divorcio, corrupción, etc.) se trata en otros ordenamientos jurídicos. Asimismo, no son pocas las veces que su estudio permite adivinar algunas pistas sobre posibles formas de reformar el marco normativo existente en el orden jurídico que constituye el objeto central de su estudio.

Pese a su importancia, podemos advertir que el Derecho comparado no cuenta con un espacio propio en las Facultades de Derecho de las Universidades españolas, pero sí en las portuguesas. He ahí la paradoja del modelo educativo español, en el cual, pese a que es extraño el departamento que no ha abordado un estudio que exceda los límites territoriales nacionales, no existe una materia que lo aborde de forma específica. Además, en los estudios de doctorado, eventualmente se abordan temas de Derecho comparado. En este sentido, habilitan la opción de poder optar a la mención internacional, que no es otra que la consecuencia de haber realizado una

¹⁷⁷ Aquí seguimos la lección de Diogo Freitas do Amaral, quien recomienda usar la D mayúscula cuando nos referimos al derecho en el sentido de derecho objetivo, es decir, como un conjunto de normas jurídicas en vigor (por ejemplo, ley portuguesa, ley española), y minúscula d cuando se refiere a derecho en el sentido de derecho subjetivo (por ejemplo, derecho a la vida, derecho a la propiedad). Ver FREITAS DO AMARAL, D., *Manual de Introdução ao Direito*, vol. I, Almedina, Coimbra, 2004, p. 46.

¹⁷⁸ JERÓNIMO, P., *Lições de Direito Comparado*, Elsa, Uminho, Braga, 2005, p.11.

estancia de investigación de más de tres meses en un centro extranjero y acreditar los conocimientos lingüísticos, que se reflejará en la parte inicial del trabajo, así como en un breve espacio de tiempo en la exposición pública.

Para facilitar el Derecho comparado, algunas Universidades públicas en España, como es el caso de la Universitat Jaume I, ofertan en el seno de su plan de estudios la asignatura de *Inglés jurídico (idioma moderno)* que se imparte en el primer curso académico del Grado en Derecho¹⁷⁹. Del mismo modo, lo realizan Universidades públicas en el extranjero, tal es el caso de la Universidade do Minho, en Braga, Portugal, que alberga en su plan de estudios dos asignaturas de índole lingüístico tales como: Direito Comparado, Língua Estrangeira: Alemão Jurídico y Língua Estrangeira: Inglês Jurídico¹⁸⁰, que se imparten en el primer curso del Grado en Derecho.

Las coincidencias presentes, desde el ámbito jurídico y educativo, con el país vecino, hace que observemos un cierto atractivo en aras de compartir conocimientos. Es por ello que, consideramos importante la realización de una asignatura optativa para las aulas de Derecho en la que los alumnos puedan desarrollar sus aptitudes académicas a través de: el conocimiento de la legislación lusa y, por ende, el aprendizaje de competencias lingüísticas como el portugués.

IV. La asignatura de portugués jurídico.

El punto de partida, al cual debemos atender, como hemos tenido ocasión de avanzar, es una ausencia del Derecho comparado como una asignatura autónoma en el marco de los Planes de Estudios que existen en las diferentes Facultades de Derecho en España, aspecto que si albergan algunas universidades portuguesas. A la vista de esta situación, nos parece oportuno ahondar en una propuesta metodológica jurídica comparada que tenga en consideración el interés y la proyección científica que ofrecen los estudios de Grado ofertando una asignatura de Derecho comparado que se preste en

¹⁷⁹ Univesitat Jaume I, *Guía Docente Legal English (Modern Language)*, Academy year 2019/2020. Véase en la página web oficial de la Universitat Jaume I de Castelló: https://e-ujer.uji.es/pls/www/gri_www.euji22883_html?p_curso_aca=2019&p_asignatura_id=DR1009&p_idioma=UK&p_titulacion=213. Fecha de última visita: 19.05.2022.

¹⁸⁰ Universidade do Minho, *Direito*, 2021. Véase en la página web: https://inspiring.future.pt/courses/direito-universidade-do-minho?gclid=Cj0KCQjw1ZeUBhDyARIsAOzAqQL6B34DiCPRAb9luF6Fu9LgJG4mY_FdAVuPbrszafoJA65KAv0bBF1aAlrbEALw_wcB. Fecha de última consulta: 19.05.2022.

el aula en el idioma luso. La justificación que damos a su elección se cimenta en diversos motivos:

El primero de ellos es de **carácter comunicacional**. Pese a la posibilidad de superar los estudios de doctorado con mención internacional tras haber realizado estancias de investigación en Portugal, *no se ofertan en muchos centros de educación superior el idioma portugués*, lo cual facilitaría su realización. Esta condición no sucede con otras lenguas tales como: el inglés, el francés y el alemán, que si bien no queremos desmerecer su importancia en el ámbito internacional por el objeto que ocupa al presente trabajo deseamos centrar nuestra propuesta en una oferta formativa que considere a la lengua portuguesa como una posibilidad de poder ampliar los estudios jurídicos.

El segundo, se trata de un factor **económico e institucional**. Estos aspectos guardan relación con las oportunidades que ofrecen los *países de habla portuguesa, lo que implica ampliar las fronteras laborales y académicas de los estudiantes*¹⁸¹. Dicho en otros términos les permitirá desarrollar los estudios de Derecho, relaciones contractuales, así como realizar una especialización en este ámbito. En concreto, haremos alusión a países como: Portugal, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Santo Tomé y Príncipe, Angola, Mozambique y Timor Oriental. También se utiliza en Macao, un territorio bajo administración portuguesa hasta 1999 que pasó a formar parte de China, y en Goa, que se encuentra situado en la India. Además de lo señalado, el idioma portugués constituye la base de una veintena de idiomas y es una lengua minoritaria importante en países como Andorra, Francia, Luxemburgo, Namibia, Suiza y Sudáfrica, entre otros.

¹⁸¹ RETO, L., *Potencial económico da língua portuguesa*, Texto Gestão, Alfragide, 2012, p. 187, señaló que “Os cerca de 250 milhões de falantes do português representam 3,7% da população mundial e detêm aproximadamente 4% da riqueza total. Os oito países de língua oficial portuguesa ocupam uma superfície de cerca 10,8 milhões de quilómetros quadrados”.



Fuente: *Embaçada de Angola en el Reino de España, Países de lengua portuguesa, 15.07.2015*¹⁸².

En tercer, y último lugar, debemos referirnos a las **motivaciones culturales y de identidad**. Una de las particularidades que nos lleva a proponer este estudio se debe a que el idioma más cercano a España es el portugués. Siendo así, el peso relativo de Portugal se justifica por su proximidad geográfica. La influencia que ejerce España en el país vecino representa unas seis veces el de la economía portuguesa. Basta este ejemplo para explicar la dimensión de los constantes intercambios entre Portugal y España. Sin embargo, a nivel de migraciones, en este caso de salida, cabe destacar el peso relativo de Venezuela. Es cierto que Sudáfrica tiene un mayor peso, pero es una economía mucho más grande y muy próxima a Mozambique y Angola, que absorbió a muchos de los antiguos colonos portugueses durante el período de la Guerra Civil¹⁸³.

El estudio del valor del lenguaje portugués aplicado al Derecho tiene, por tanto, numerosas implicaciones educativas, empresariales y de política pública. Es a nivel de las relaciones con el marco geográfico exterior donde la proximidad lingüística presenta un mayor valor, particularmente, como demuestra este análisis, a nivel de las migraciones, la inversión directa y el intercambio entre los estudiantes y docentes que pertenecen a las diferentes facultades de Derecho. También es especialmente importante a nivel

¹⁸² Embajada de Angola en el Reino de España, Países de lengua portuguesa, 15.07.2015. Véase en la página web: <http://www.embajadadeangola.com/noticias/noticia-150715-7.html>. Fecha de última consulta: 29.05.2022.

¹⁸³ RETO, L., *Potencial económico...*, op.cit., 2012, pp. 190-191.

empresarial, sugiriendo políticas adecuadas para la selección de países de destino, la elección de modos de entrada y la definición de modelos de coordinación y control. El coste de gestionar actividades en el extranjero ha sido tradicionalmente muy elevado. Esta situación generaba que estuviera significativamente influenciado por las ayudas públicas para su celebración cuya motivación de concesión se basaba en aspectos culturales y lingüísticas. Sin embargo, este aspecto ha experimentado un notable auge en los últimos tiempos gracias a los procesos de digitalización que han experimentado las aulas de Derecho tras la crisis sanitaria provocada por la Covid-19. En consecuencia, podemos afirmar que nos encontramos en un momento idóneo para la creación de la asignatura ‘*Portugués jurídico*’, ya que las necesidades de coordinación académica se relacionan positivamente con la proximidad mental, cultural y lingüística de España y Portugal, en su condición de países vecinos.

V. Propuesta de metodología docente.

El sistema educativo está conectado con una perspectiva amplia de lo que supone la simple adquisición del conocimiento, lo que pone en valor el cómo, dónde y el cuándo tendrá lugar el proceso de aprendizaje. Los estudios sobre el valor académico de los idiomas son bastante recientes. De hecho, fue solo en 1965, después del trabajo pionero de MARSCHAK¹⁸⁴, que se llegó a considerar que este campo tenía una identidad propia. El valor que adquiere cuando ese idioma es adoptado por una diversidad de países, como punto de partida, supone una gran amalgama de oportunidades para los estudiantes de Derecho que podemos enunciar del siguiente modo y que justifican la ulterior propuesta de guía docente: los estudiantes de Derecho que conozcan las nociones básicas de la lengua portuguesa disponen de mayores oportunidades de mantener lazos económicos con otros hablantes de la misma lengua; el ser conocedor de otra lengua le otorga una mejor imagen en el país de donde es originaria la lengua; efecto red: cuanto mayor sea el número de personas que dominan el idioma más valor de mercado dispondrá; las facilidades que supone el conocimiento de la lengua hace que podamos ahorrar en sistemas de traducción simultánea; dominar diferentes idiomas es un valor diferenciador que se observa de forma positiva en los

¹⁸⁴ MARSCHAK, J., “Economics of language”, *Behavioral Science*, vol. 10, pp. 135-140.

diferentes despachos de abogados así como servicios que se deseen prestar en las diferentes instituciones públicas; y, por último, el sentimiento de pertenecer a una comunidad con una lengua propia.

Para poder llevar a cabo este proyecto con éxito, planteamos las siguientes líneas de investigación repartidas en un total de 7 unidades. Las **unidades 1 y 2** tienen por fin centrar su atención en la importancia que adquiere un estudio del Derecho comparado que permita visualizar el idioma portugués como disciplina autónoma. Las **unidades 3, 4 y 5** abordarán el origen histórico, filosófico y europeo del Derecho, de modo que permita desglosar el origen de las relaciones entre el derecho hispano y el luso. Las **unidades 6 y 7** se centran en el aspecto más doctrinal, poniendo en cuestión algunos de los objetos que, desde el *Derecho Privado* (Direito da Responsabilidade Civil, Direito Comercial, Criminologia e Direito do Trabalho) como desde el *Derecho Público* (Direito Administrativo e Finanças Públicas) siguen planteándose en sendos ordenamientos jurídicos. De este modo, la Guía Docente de la asignatura **Português jurídico**, vendría configurada del siguiente modo:

| COMPONENTES DO MÉTODO (PORTUGUÊS JURÍDICO) | |
|---|---|
| Unidades | Exercícios que permitem que o aluno trabalhe essencialmente as áreas gramaticais, lexicais e jurídicas |
| Unidade 1 | A Prática do Direito: O Sistema Jurídico português |
| Unidade 2 | Pesquisa e Redação Jurídica. Como escrever artigos de pesquisa e ensaios: foco em 'resumos' |
| Unidade 3 | História do Direito e Filosofia Política |
| Unidade 4 | Introdução ao Estudo do Direito. Instituições da União Europeia |
| Unidade 5 | Direito Internacional Público |
| Unidade 6 | Direito da Responsabilidade Civil, Direito Comercial, Criminologia e Direito do Trabalho |
| Unidade 7 | Direito Administrativo e Finanças Públicas |

Fuente: *Elaboración propia*

El *calendario académico* en el que se repartirían cada una de las unidades prevé su estudio repartido en un total de 9 créditos académicos, por lo que nos encontraríamos ante una asignatura anual. Esto se debe a que el alumnado, antes de entrar a valorar el fondo del asunto, deberá comprender

algunos de los aspectos básicos de la lengua. Aunque no será requisito para su acceso disponer de un título académico que certifique el nivel de portugués previo del alumno sí que será más fácil para el mismo que haya cursado niveles básicos de su idioma para una disposición más fluida con la asignatura.

| MODOS DE ORGANIZAÇÃO | | | | | | | | | |
|-----------------------------|--|---|---|---|---|---|--|---|----|
| Atividades / Tarefas | Setembro (S) Outubro (O) Novembro (N) | | | Dezembro (D) Janeiro (E) Fevereiro (F) | | | Março (M) Abril (A) Maio (MA) | | |
| | Unidade 1 | S | O | N | | | | | |
| Unidade 2 | S | O | N | | | | | | |
| Unidade 3 | | | | D | | | | | |
| Unidade 4 | | | | D | E | | | | |
| Unidade 5 | | | | | E | | | | |
| Unidade 6 | | | | | | F | M | A | |
| Unidade 7 | | | | | | | | | MA |
| Unidade 8 | | | | | | | | | MA |

Fuente: *Elaboración propia*

La asignatura que se propone se podrá ofertar en todas las Facultades de Derecho de las Universidades españolas dada la flexibilidad que propone su guía docente. Aunque se recomienda que los alumnos la cursen en el primer curso del Grado, al ser optativa, podrá ser elegida por los estudiantes en cualquier momento de su formación académica, de modo que pueda ajustarse a sus necesidades. A modo de ejemplo, si estando en el tercer curso el alumno decide en el próximo curso académico realizar un Erasmus o cualquier sistema de intercambio con un país de habla portuguesa podrá escoger cursarla en este momento de su periodo formativo. Como incentivo a las mismas, quienes la cursen y la superen, dispondrán de una mayor puntuación para poder acceder a becas de la propia universidad que permitan la internacionalización.

1. Primer semestre: comprensión lectora, auditiva y expresión oral.

Con carácter previo al inicio del estudio jurídico-comparado de la materia, debemos plantearnos cuáles serían las diferentes competencias que,

desde el punto de vista lingüístico, deben adquirir los alumnos que se enfrenten a esta asignatura.

En primer lugar, resulta necesario que comprendan determinadas nociones básicas de *vocabulario en português* a fin de que les dé una cierta soltura en el proceso de aprendizaje del idioma. La **comprensión**, se dibuja en estos términos como parte del ejercicio, donde el alumno deberá entender el contenido del texto y relacionar los diferentes conceptos a desarrollar. Este camino precisa de una capacidad **analítica**, sobretudo cuando se refiere a aquellos términos que sean diferentes en la lengua española y portuguesa.

Por ello, se precisa de una relectura minuciosa a fin de poder distinguir algunas de las ideas imperantes en el texto normativo, captando algunas similitudes y divergencias con su aplicación en el modelo español. Esta acción se realizará desgranando cada uno de los párrafos de modo que resultará más fácil su comprensión lectora. Una vez adquiridas estas competencias básicas, pasaremos a realizar un glosario con términos jurídicos básicos en português a fin de facilitar a los alumnos que no caigan en el error en lecturas futuras.

Ejemplos:

| Vocabulario jurídico en português | | | | | | |
|-----------------------------------|------------------------|------------------------|---------------------|-----------------|------------------------------|-----------------|
| Abrogação | Absolvição | Ação | Ação pauliana | Acórdão | Afinidade | Agravo |
| Alinação | Aluguer | Audiência Preparatória | Benfeitorias | Cabeça-de-casal | Capacidade de gozo | Certidão |
| Consignação de Rendimentos | Declaração de Falência | Despejo | Empreitada | Esbulho | Falido | Herança Jacente |
| Lacunas | Locação | Logradouro | Ónus | Perfilhação | Quitação | Réu |
| Revelia | Revogação | Testemunha | Trânsito em julgado | Trespasse | Venda judicial hasta pública | Vistoria |

En segundo lugar, deberemos proponer las *bases gramaticales* y *área lexical*. La **gramática** es una destreza esencial para tener unas nociones básicas de estructuras lingüísticas portuguesas que ofrecerán al alumno la oportunidad de dirigirse a un cliente, interactuar con otros alumnos de

intercambio, así como poder realizar cualquier tipo de negocio jurídico o académico que considere, con cierta fluidez. Por lo que concierne al **área lexical** se precisan de varias competencias para lograr su comprensión.

Ejemplos:

| | |
|---|---------------------|
| | Área Lexical |
| | Direito Objetivo |
| | Direito Subjetivo |
| | Direito Público |
| | Direito Privado |
| | Norma Jurídica |
| | Fontes de Direito |
| Gramática | |
| Revisão tempos verbais (Modo Indicativo e Conjuntivo) | |
| Substantivo, verbo, adjetivo, pronomes demonstrativos, pronomes relativos, preposições, sinónimos | |
| Plural de palavras compostas | |

Como ejercicio¹⁸⁵, podríamos señalar al alumno que escogiera entre las siguientes opciones lingüísticas, correspondiente a una secuencia lógica:

| | | |
|----------|----------------|-------------------|
| solteiro | somente | casado |
| má | bem | boa |
| artigo | cláusula | lei |
| normas | leis | princípios |

Estos aspectos lograrán que el alumno supere barreras lingüísticas que le impidan comprender los diferentes conceptos. Para lograrlo, además, resulta importante destacar dos aspectos fundamentales: la pronunciación y la expresión. Respecto a la **pronunciación** va dirigida a perfeccionar el diálogo y evitar que una incorrecta pronunciación distorsione el objeto de la comunicación. Por lo que concierne a la **expresión**, esta competencia permite verbalizar los conceptos adquiridos previamente, dándoles un orden

¹⁸⁵ MALCATA, H., *Português jurídico para alunos de PLE*, Lidel, Lisboa, 2009, p. 78.

adecuado y de este modo poder interactuar con otros compañeros con cierta soltura en portugués. La fórmula con la que se materializará se prevé a través de la práctica de la mediación, del monólogo y del diálogo sobre aspectos de interés jurídico publicados tanto en la prensa portuguesa como en los boletines oficiales correspondientes a los sistemas jurídicos analizados. Estas técnicas, incorporadas en la enseñanza de lenguas de las Escuelas Oficiales de Idiomas, consideramos que son muy ambiciosas para un único curso académico, por lo que se haría necesario el seguimiento de Portugués en aquéllas para completar el aprendizaje del idioma.

Debemos recordar sucintamente, cuáles son las competencias que evalúan estos centros de enseñanza: comprensión de textos escritos, comprensión de textos orales, mediación lingüística, producción y coproducción de textos escritos y producción y coproducción de textos orales. Todos ellos, resultan de suma importancia para quienes deseen aprender de forma genérica el idioma luso. Sin embargo, dado el escaso periodo de tiempo que disponemos para la oferta de esta asignatura, consideramos conveniente centrar el objeto de estudio en dos competencias: *la comprensión de textos orales y la comprensión y producción de textos escritos*. Con esto no estamos afirmando que no se ofertarán elementos del resto de competencias. Por ejemplo, la comprensión auditiva y la producción de textos orales pueden ser complementadas con recursos audiovisuales tales como películas de cine, en lengua portuguesa subtituladas, que tengan como trama elementos que guarden relación con el Derecho.

2. Segundo semestre: profundización en conceptos jurídicos.

Una vez adquiridas las competencias lingüísticas básicas, pasamos a analizar las diferentes ramas del conocimiento que se ofertan en el Grado en Derecho. Para poder compilar los elementos sustanciales de todos ellos, podemos aglutinar las opciones disponibles en dos vertientes: Derecho Público y Derecho Privado. Tras unas clases iniciales en las que se esbozarán las características de cada una de estas disciplinas, el alumno deberá realizar un estudio sobre estas dos materias a raíz de un caso que es común a todos ellos. Su comprensión resulta muy importante porque a raíz de las mismas desempeñará un estudio de Derecho comparado entre España y un país de habla portuguesa. A modo de ejemplo, si el tema objeto de estudio guarda relación con la ‘digitalización’, el alumno deberá realizar un análisis entre dos textos: Lei nº 27/2021, de 17 de mayo, publicada en el Diário da República, 1ª série, núm. 95, el 17 de mayo de 2021 que guarda relación con

la que se conoce como la *Carta Portuguesa de Direitos Humanos na Era Digital* (Portugal) y, la *Carta de Derechos Digitales* (España), detectando que elementos pueden ser constitutivos de cada una de las vertientes jurídicas citadas. Para su realización, el alumno deberá demostrar: un correcto manejo de las fuentes disponibles, lo cual será más fácil si ya dispone de unos conocimientos previos del portugués.

3. Final del curso académico: método de evaluación de la asignatura.

Tras el conocimiento del idioma y el estudio de un supuesto práctico comparado desde las dos perspectivas jurídicas proponemos el siguiente sistema de evaluación. La nota final quedará compuesta por dos partes: una de *evaluación continua* (50%) y otra mediante un examen final (50%).

La *evaluación continua* se materializará a través de dos trabajos. Cada uno se realizará en un semestre del curso académico. El primero valorará las diferentes competencias lingüísticas que ha aprendido el alumno a través de ejercicios como los que proponíamos para el primer semestre: vocabulario jurídico, gramática y área lexical, todos ellos en portugués. En el segundo, se propondrá un supuesto práctico donde se pretende entrar en el fondo jurídico del asunto. En concreto, el alumno deberá escoger la disciplina en la que se desee especializar y analizar el supuesto desde la perspectiva que esta ofrece.

La *evaluación del examen final*, que tendrá lugar una vez terminadas las clases, consistirá en dos exámenes: uno escrito y otro oral. En ambos, se abordarán aspectos básicos de portugués jurídico donde se examinarán tanto los aspectos gramaticales como la comprensión de los diferentes argumentos jurídicos. Con esta fórmula pretendemos dar cumplimiento a un sistema de evaluación basado en las dos estrategias anunciadas en el primer semestre: la comprensión de textos orales y la comprensión y producción de textos escritos. Para poder superar el curso, los alumnos deberán obtener al menos un 25% de cada competencia.

VI. Conclusiones.

El planteamiento de una asignatura de *Português jurídico* supone un avance en el aprendizaje del Derecho en España muy positivo para docentes

y alumnos. La práctica ha demostrado como el Derecho comparado, plantea beneficios académicos para aquellos investigadores que deseen buscar respuestas en la aplicación de determinados supuestos poniendo como caso la práctica ejercida por terceros países. Sin embargo, pese a su relevancia, no siempre ha disfrutado de un tratamiento académico adecuado, circunscribiéndose su práctica a un momento puntual de la lección que compone la guía docente del programa de las diferentes disciplinas jurídicas.

Si bien es cierto que en algunos Centros de Enseñanza Superior ya disponen de una materia equivalente, trazada desde la perspectiva que ofrece el inglés, no hemos logrado observar la oferta en el Grado que tenga previsto realizarlo en el lenguaje luso. Por ello, consideramos oportuno esbozar este proyecto a fin de poder innovar en el sistema educativo y ofrecer mayores herramientas para que el alumnado pueda enfrentarse al mundo laboral. El alto grado de proximidad entre los hablantes de portugués, a pesar de algunas diferencias léxicas y gramaticales, a saber, entre sus usos más comunes en Portugal y Brasil, y los de habla hispana es una ventaja que no debe perderse dada la proximidad lingüística entre sendas naciones. El papel del lenguaje se convierte en esta propuesta en un facilitador significativo para lograr alcanzar el aprendizaje colaborativo e incentivar así el intercambio de las cuestiones jurídicas analizadas.

La selección de este idioma como lengua vehicular de la asignatura no es fruto del azar. Entre las motivaciones existentes para que los estudiantes procedan al aprendizaje de la lengua portuguesa y las apliquen a los conceptos jurídicos son de diferente naturaleza. Entre los principales, destacamos las de carácter comunicacional: *poder comunicarse* más ampliamente con personas de otros países, en un mundo globalizado, perspectiva que se ve reforzada por la noción de que hay un conjunto de oportunidades abiertas por un idioma, el portugués, en evidente crecimiento. También se destacan las motivaciones de *carácter institucional* (idioma oficial de varios países y Centros de Enseñanza Superior) y de *carácter económico* (empleo, negocios). Finalmente, hay razones *culturales y de identidad* (lusofonía, vínculos familiares).

Las propuestas de innovación docente que se articulan entorno a esta materia pueden ser de naturaleza muy variadas, desde las clases magistrales a técnicas más innovadoras tales como: la clase invertida, la gamificación, el blog jurídico, entre otros. Los docentes trazaran las estrategias con las que desean vehicular las clases ateniendo a los perfiles que presenta el alumnado. El sistema de reparto de las diferentes competencias lingüísticas y jurídicas, que nos llevarán a superar los criterios de evaluación que proponemos, servirán para unificar criterios en todas ellas. Este proyecto resulta muy

interesante para un perfil de alumnado que cumple las siguientes inquietudes: desea realizar un Erasmus en un Centro de Enseñanza Superior de habla portuguesa, realizar las prácticas formativas en una organización lusa. busca ampliar sus inquietudes académicas abriéndose paso a los estudios de doctorado, etc.

En definitiva, podemos afirmar que la ampliación de los conocimientos hacia nuevas ciencias del saber que apuesten por el portugués como lengua vehicular nunca constituirá un objeto obsoleto. Antes al contrario, su incorporación al Grado en Derecho permitirá el enriquecimiento de las diferentes disciplinas jurídicas que convergen en un proyecto común, el inminente avance de la globalización. En esta senda la propuesta que realizamos se verá reforzada ante los desafíos que presenten las tecnologías avanzadas en el sector de la educación y, como no, verá su reflejo también en el mundo laboral.

VII. Bibliografía.

BAUMAN, Z., *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Gedisa, Barcelona, 2007.

CARVAJAL SÁNCHEZ, J., “Universidad y globalización: cambios y desafíos”, *Praxis & saber*, vol. 8, nº 18, septiembre-diciembre de 2017.

CHARLE, C., y VERGER, J., “Histoire des universités XIIe-XXIe Siècle”, *Press Universitaire de France*, Paris, 2012.

FONSECA, I. C., “Nota previa”, en la obra FONSECA, I. C. (dir.), *Governança pública digital, smart cities e privacidade*, Almedina, Coimbra, 2022.

FONTESTAD PORTALÉS, L., SUÁREZ XAVIER, P. R. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *La transformación digital de la enseñanza jurídica en tiempos de pandemia: digitalización y Smart campus*, Colex, A Coruña, 2021.

FREITAS DO AMARAL, D., *Manual de Introdução ao Direito*, vol. I, Almedina, Coimbra, 2004.

GINER DE LOS RÍOS, F., *Qué debe ser la universidad española del porvenir, Escritos sobre la Universidad Española*, Espasa Calpe (colección Austral), Madrid, 1990.

GUIL BOZAL, A. y FLECHA GARCÍA, C., “Universidades en España: de los inicios a la actualidad”, *Revista de la educación latinoamericana*, vol.

17, nº 24, enero-junio de 2015.

JERÓNIMO, P., *Lições de Direito Comparado*, Elsa, Uminho, Braga, 2005.

MALCATA, H., *Português jurídico para alunos de PLE*, Lidel, Lisboa, 2009.

MARSCHAK, J., “Economics of language”, *Behavioral Science*, vol. 10.

MARULLO, M^a. C. y ANDRÉS SEGOVIA, B. (dirs.), *Revolución tecnológica e innovación docente*, Horsori, 2021.

NUSSBAUM, M., *Sin fines de lucro*, Katz Editores, Buenos Aires, 2010.

RETO, L., *Potencial económico da língua portuguesa*, Texto Gestão, Alfragide, 2012.

SARAMAGO, J., *Democracia y universidad*, Editorial Complutense, Madrid, 2010.

CAPÍTULO 19

ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ENSEÑAR LA HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DESDE UNA PERSPECTIVA DE PRESENTE Y FUTURO

Nieves Alonso García

*Profesora Contratada Doctora de Derecho Constitucional
Universidad Isabel I*

RESUMEN: La presente propuesta de innovación estará constituida por un equipo multidisciplinar dentro del ámbito jurídico. El grupo de trabajo se formará por miembros pertenecientes a distintas áreas de conocimiento, íntimamente ligadas entre sí. Por un lado, la Historia del Derecho y de las Instituciones y, por otro, el Derecho Constitucional. Desde este contexto, esta contribución se centra en facilitar el conocimiento de las instituciones públicas desde una perspectiva de pasado para mejorar el estudio del presente y fomentar una visión crítica y reflexiva sobre el futuro. La consolidación de conceptos en estas materias se revela tediosa para los alumnos. Con el diseño y desarrollo de métodos alternativos más innovadores, basados en metodologías de aprendizaje-servicio como el aquí descrito se pretende que los estudiantes se muestren más participativos, reflexivos y proactivos, lo que conllevará con una alta probabilidad a que los mismos amplíen la complejidad de procesos lógicos desde sus propios intereses y necesidades. Es en esta línea en la que se propone el desarrollo de la propuesta. A través de esta experiencia, el alumno se acercará al conocimiento de las instituciones públicas de nuestro ordenamiento jurídico, profundizando en su conocimiento a través de la puesta en práctica de los contenidos teóricos desarrollados a lo largo del curso.

PALABRAS CLAVE: Derecho Constitucional; Historia del Derecho; instituciones públicas; aprendizaje-servicio.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO DE LA PROPUESTA. 1 Descripción metodológica. 2. Contexto teórico/práctico. 3. Diseño de la propuesta de innovación docente. III. RESULTADOS ESPERADOS. IV. CONCLUSIONES.

I. Introducción.

El art. 27.2 CE proclama que “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”¹⁸⁶.

Esta reflexión planteada por nuestros constituyentes debe constituir la esencia de toda propuesta de innovación docente. Sobre este sustrato, esta contribución está encaminada a dar a conocer a los alumnos las instituciones públicas a lo largo de nuestra historia desde una perspectiva de presente y futuro¹⁸⁷.

El principal objetivo que se persigue con esta propuesta de innovación se centra en contribuir a la mejora del proceso de aprendizaje de las instituciones públicas desde una perspectiva de pasado para mejorar el estudio del presente y fomentar una visión crítica y reflexiva sobre el futuro. Sobre este fundamento se propone favorecer los procesos educativos transversales.

Dicho objetivo general se desarrollará a partir de objetivos específicos: realizar un reto instructivo en el ámbito de la educación que vincule a los docentes de distintas áreas de conocimiento vinculadas con el estudio de las principales instituciones del Estado a partir de un proceso multidisciplinar de cooperación; orientar en el proceso un estudio tan fundamental como el conocimiento de las instituciones públicas; favorecer la autonomía del alumno; fortalecer la coordinación entre estudiantes e instituciones públicas; desarrollar sesiones prácticas vinculadas con los contenidos teóricos difundidos a lo largo de las sesiones magistrales y consolidar un pensamiento reflexivo.

Con todo ello se persigue el reto de aproximar la realidad social al aprendizaje, mejorando los recursos personales del alumno de manera que pueda contribuir a su desarrollo personal y en sus responsabilidades sociales¹⁸⁸.

¹⁸⁶ Constitución Española. *BOE* n° 311, de 29/12/1978.

¹⁸⁷ Un interesante estudio sobre la historia de las instituciones públicas en nuestro país puede ver en: PÉREZ-BUSTAMANTE, R., *Historia de las instituciones públicas de España*, Dykinson, Madrid, 1995.

¹⁸⁸ ALONSO GARCÍA, M^a. N., “La protección de los derechos fundamentales y la mejora de la convivencia escolar a través del aprendizaje teórico-práctico de la figura del Defensor del Pueblo”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n° 20, 2019, p. 51.

II. Metodología y procedimiento de la propuesta.

1. Descripción metodológica.

La presente propuesta de innovación estará constituida por un equipo multidisciplinar dentro del ámbito jurídico. El grupo de trabajo se formará por miembros pertenecientes a distintas áreas de conocimiento, íntimamente ligadas entre sí. De este modo, la propuesta engloba disciplinas directamente vinculadas con los principales objetivos de la misma. Por un lado, la Historia del Derecho y de las Instituciones y por otro, el Derecho Constitucional. La primera de las ramas jurídicas tiene como objetivo conocer las distintas instituciones jurídico-sociales que han precedido a nuestro sistema actual, los distintos ordenamientos jurídicos del pasado que han influido en la creación del Derecho español y conocer materialmente las fuentes jurídicas y su manejo¹⁸⁹.

La segunda de ellas persigue velar por la existencia de una sociedad organizada sobre una base democrática y participativa. La incorporación del Derecho Constitucional es significativa, ya que es la vertiente del Derecho público que se encarga de estudiar la organización y funciones de las instituciones del Estado¹⁹⁰.

Desde este contexto, esta contribución se centra en facilitar el conocimiento de las instituciones públicas desde una perspectiva de pasado para mejorar el estudio del presente y fomentar una visión crítica y reflexiva sobre el futuro.

La citada propuesta, se presentará enclavada, cómo se ha mencionado en líneas anteriores, en los contenidos curriculares de las asignaturas de Historia del Derecho y de las Instituciones y el Derecho Constitucional. La consolidación de conceptos en estas materias se revela tediosa para los alumnos. Con el diseño y desarrollo de métodos alternativos más innovadores, basados en metodologías de aprendizaje-servicio¹⁹¹ como el

¹⁸⁹ Vid. DE ARVIZU Y GALARRAGA, F., “La enseñanza de historia del Derecho. Reflexiones en busca de una polémica”, *Anuario de historia del derecho español*, nº 58, 1988, pp. 491-498.

¹⁹⁰ Sobre este particular, Vid. COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. (eds.), *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0*, PUV, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2011.

¹⁹¹ TRAVER MARTÍ, J. A, SALES CIGES, A. y ODET MOLINER GARCÍA, M., “El aprendizaje-servicio desde una orientación sociocomunitaria”, en CHIVA BARTOLL, O.

aquí descrito se pretende que los estudiantes se muestren más participativos, reflexivos y proactivos, lo que conllevará con una alta probabilidad a que los mismos amplíen la complejidad de procesos lógicos desde sus propios intereses y necesidades¹⁹². Es en esta línea en la que se propone el desarrollo de la propuesta.

2 Contexto teórico/práctico.

La actividad se iniciará con el desarrollo del constitucionalismo histórico en España desde la Constitución de 1812 hasta la Constitución de 1978¹⁹³.

Del repaso de la historia del constitucionalismo español se derivará que la historia constitucional se caracteriza por la discontinuidad y los cambios en la posición de los respectivos poderes. El constitucionalismo histórico español pivotó en el otorgamiento de mayor o menor peso a la voluntad popular en la elección de los representantes, así como, en la progresiva desvinculación del poder ejecutivo del legislativo. La cultura parlamentaria española es consecuencia derivada de la posición sobre el Parlamento de los constituyentes de 1978¹⁹⁴. La institución parlamentaria se constituyó bajo unos fundamentos basados en las Cortes franquistas, un pasado no democrático y el conocimiento importado, en ocasiones con desacierto, del derecho comparado¹⁹⁵. Las preocupaciones del pasado se reflejaron en el esbozo de un parlamento diseñado para resistir anticipadamente los temores

y PALLARÈS PIQUER, M. (coords.), *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor*, Egregius, 2018, pp. 19-34.

¹⁹² Se entiende por aprendizaje- servicio “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”. PUIG, J. M., MARTÍN, X. y BATLLE, R., *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*, Zerbikas Fundazioa, Bilbao, 2007.

¹⁹³ A este respecto, puede consultarse: ALONSO GARCÍA, M^a. N., “Historiografía del régimen representativo: las Cortes en el sistema jurídico español (1808-1978)”, *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, n^o 49, pp. 179-210.

¹⁹⁴ Sobre este particular, *vid.* MCDONOUGH, P., BARNES, S. H. y LÓPEZ PINA, A., *The cultural dynamics of democratization in Spain*, Cornell University Press, Ithaca, 1998, pp. 145-177.

¹⁹⁵ Un estudio pormenorizado de la institución parlamentaria puede consultarse en FERNÁNDEZ SANTAOLALLA, F., *Derecho parlamentario español*, Espasa, Madrid, 1990.

de un futuro que rememorara aquel precedente de marcado carácter autoritario. La búsqueda de la estabilidad y la gobernabilidad marcarán la constitucionalización del sistema parlamentario.

Cabría sostener a tenor de este recorrido histórico que las variables históricas, políticas y culturales confluyen en la necesaria actualización y dinamización del ordenamiento jurídico.

Esta concepción, será sobre la que descansará la iniciativa propuesta, para fomentar en el alumnado la necesidad de conocer la historia de las instituciones públicas, en aras de consolidar una capacidad analítica y reflexiva.

3. Diseño de la propuesta de innovación docente.

La propuesta se fundamenta en el paradigma socio-crítico referido a una metodología aprendizaje-servicio¹⁹⁶ desde la que se plantea el diseño de una propuesta de innovación docente para promover en los estudiantes un acercamiento a las instituciones a lo largo del constitucionalismo histórico.

En esta línea, se pretende desarrollar una propuesta de intervención pedagógica que incorpore aspectos teórico-prácticos relativos a las instituciones históricas contemplando una serie de actividades centradas en los ámbitos de investigación, análisis y reflexión, mientras se promueven a su vez acciones educativas transversales¹⁹⁷.

La adquisición de conocimientos debe conducir en la formación de un jurista informado, crítico y serio que sea capaz de extrapolar a la práctica sus conocimientos teóricos.

A este respecto, se llevarán a cabo las siguientes actividades: construcción de una comunidad virtual de aprendizaje dónde el intercambio de información útil se convierta en técnicas de enseñanza entre los

¹⁹⁶ TEJADA FERNÁNDEZ, J., “La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio”, *Cultura y Educación: Culture and Education*, nº 3, 2013, pp. 285-294.

¹⁹⁷ La Formación Social debe establecerse como uno de los objetivos permanentes de la Educación Universitaria, no sólo por ser una de las dimensiones esenciales del ser humano, sino también por la urgente necesidad que tiene el mundo de hoy de una mayor participación activa, constructiva y crítica de las personas singulares en las cuestiones sociales, económicas y políticas que condicionan el futuro de la Nación. ACOSTA SANABRIA, R., “La promoción y desarrollo de los valores sociales, objetivo prioritario de la formación social: Un enfoque interdisciplinario”, *Anales de la Universidad Metropolitana*, vol. 4, nº 2, 2004, pp. 13-37.

participantes. La muestra con la que se pretende llevar a cabo la propuesta de innovación docente estará compuesta aproximadamente de ciento cincuenta estudiantes de las asignaturas “Historia del Derecho y de las Instituciones” y “Derecho Constitucional” integradas en el plan de estudios del primer curso del Grado en Derecho. Las edades de los participantes estarán comprendidas entre los 18 y 20 años.

Los alumnos deberán dividirse en períodos históricos coincidentes con cada uno de los textos constitucionales que forman parte de la historia constitucional de nuestro país, para que, analizando las variables históricas, políticas y culturales subyacentes en ese momento histórico, se constituyan en una “Comisión” que valore conforme al contexto histórico las previsiones constitucionales en torno a las instituciones públicas del Estado. Esta comunidad virtual servirá también de punto de encuentro y comunicación siendo utilizada para la puesta en común de los avances relevantes; estudio de opciones y planificación de actividades y búsqueda de información sobre el entorno y sus recursos para la construcción del caso práctico.

Por último, los alumnos deberán presentar públicamente el caso práctico ante el resto de los compañeros y profesores de las disciplinas implicadas. En esta última etapa de puesta en común, los estudiantes habiendo participado del resto de exposiciones de sus compañeros¹⁹⁸, realizarán una propuesta final conjunta sobre la formación de la cultura política española que es consecuencia derivada del devenir histórico.

III. Resultados esperados.

Con la propuesta de innovación descrita a lo largo de estas líneas se pretende mejorar la calidad del proceso educativo usando el material interactivo generado, así como la consolidación de un grupo de investigación mixto constituido por disciplinas afines, que en su actuación conjunta fomenten el mejor aprendizaje por parte del alumno.

Asimismo, el trabajo colaborativo de los alumnos supondrá la administración de grupos de clase a través de la propuesta educativa y la construcción de entornos personales de aprendizaje.

¹⁹⁸ Vid. ADRIÁN MEDRANO, L. y FLORES KANTER, P., “El impacto del feedback positivo sobre el comportamiento no verbal de ingresantes universitarios durante exposiciones orales”, *Diálogos pedagógicos*, vol. 12, nº 23, 2014, pp. 59-74.

Fruto de esta experiencia, se potenciará la capacidad crítica y reflexiva de los alumnos, y como pueden exportar en la práctica sus conocimientos pasados y presentes para mejorar el futuro.

La actividad permitirá al alumno desarrollar las competencias generales de las asignaturas Historia del Derecho¹⁹⁹ y de las Instituciones y el Derecho Constitucional a través del conocimiento de una parte de los contenidos curriculares de las materias mencionadas.

Los alumnos se implicarán en la búsqueda, obtención, procesamiento y comunicación de información para transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias.

En esta misma línea, se adquirirán estrategias para estimular el esfuerzo del estudiante y promover su capacidad para aprender por sí mismo y con otros, y desarrollar habilidades de pensamiento y de decisión que faciliten la autonomía, la confianza e iniciativa personales.

Como reto final de esta propuesta se pretenderá fomentar el espíritu crítico, reflexivo y emprendedor del alumno y el desarrollo de habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido y autónomo.

IV. Conclusiones.

El objetivo perseguido en esta propuesta es fomentar una educación en valores para desarrollarse en un entorno de respeto a las instituciones del Estado.

La enseñanza debe perseguir a través de la adquisición de conocimientos la formación de una sociedad cívica, informada, crítica y seria.

El aula representa la esfera en la que los alumnos desarrollan sus relaciones sociales, constituyendo un espacio de construcción de redes y vínculos. Los trabajos colaborativos conducen a una dinámica en la que se engloban ideales, intereses, motivaciones y necesidades que rigen la conducta y las decisiones.

¹⁹⁹ Para un interesante estudio sobre las dificultades sobreañadidas que tienen algunas disciplinas que, aunque formen parte de las Ciencias Jurídicas y Sociales, por su proximidad a las Humanidades han sufrido un desvalor en el llamado mercado "actual" se plantea una readaptación de contenidos y métodos de docencia. DUÑAITURRIA LAGUARDA, A., "La Historia del Derecho, una perspectiva propia", en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Aranzadi, Navarra, 2013, pp. 137-152.

Es fundamental que los alumnos aprendan a analizar, programar, evaluar y trabajar en equipo con el resto del grupo, negociar y distribuir tareas, adquirir compromisos y tomar decisiones. A través de la experiencia teórica de esta propuesta, el alumno se acercará al conocimiento de las instituciones públicas de nuestro ordenamiento jurídico, profundizando en su conocimiento con la puesta en práctica de los contenidos teóricos.

V. Bibliografía.

ACOSTA SANABRIA, R., “La promoción y desarrollo de los valores sociales, objetivo prioritario de la formación social: Un enfoque interdisciplinario”, *Anales de la Universidad Metropolitana*, vol. 4, nº 2, 2004.

ADRIÁN MEDRANO, L. y FLORES KANTER, P., “El impacto del feedback positivo sobre el comportamiento no verbal de ingresantes universitarios durante exposiciones orales”, *Diálogos pedagógicos*, vol. 12, nº 23, 2014.

ALONSO GARCÍA, M^a. N., “Historiografía del régimen representativo: las Cortes en el sistema jurídico español (1808-1978)”, *La Razón histórica: revista hispanoamericana de historia de las ideas políticas y sociales*, nº 49.

- “La protección de los derechos fundamentales y la mejora de la convivencia escolar a través del aprendizaje teórico-práctico de la figura del Defensor del Pueblo”, *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 20, 2019.

COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. (eds.), *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0*, PUV, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2011.

DE ARVIZU Y GALARRAGA, F., “La enseñanza de historia del Derecho. Reflexiones en busca de una polémica”, *Anuario de historia del derecho español*, nº 58, 1988.

DUÑAITURRIA LAGUARDA, A., “La Historia del Derecho, una perspectiva propia”, en BERZOSA LÓPEZ, D. y CUADRADO PÉREZ, C. (dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Aranzadi, Navarra, 2013.

FERNÁNDEZ SANTAOLALLA, F., *Derecho parlamentario español*,

Espasa, Madrid, 1990.

MCDONOUGH, P., BARNES, S. H. y LÓPEZ PINA, A., *The cultural dynamics of democratization in Spain*, Cornell University Press, Ithaca, 1998.

PÉREZ-BUSTAMANTE, R., *Historia de las instituciones públicas de España*, Dykinson, Madrid, 1995.

PUIG, J. M., MARTÍN, X. y BATLLE, R., *Cómo iniciar un proyecto de aprendizaje y servicio solidario*, Zerbikas Fundazioa, Bilbao, 2007.

TEJADA FERNÁNDEZ, J., “La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio”, *Cultura y Educación: Culture and Education*, nº 3, 2013.

TRAVER MARTÍ, J. A., SALES CIGES, A., ODET MOLINER GARCÍA, M., “El aprendizaje-servicio desde una orientación sociocomunitaria”, en CHIVA BARTOLL, O. y PALLARÈS PIQUER, M. (coords.), *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor*, Egregius, 2018.

CAPÍTULO 20

INVESTIGACIÓN, ENTORNOS DIGITALES Y DOCENCIA: UN MODELO DE CONVIVENCIA “OBLIGADA”

Federico Arnau Moya

*Profesor Contratado Doctor.
Universitat Jaume I (España).*

RESUMEN: Las TIC no solo han posibilitado nuevos modelos de aprendizaje, sino que han facilitado las tareas del investigador en Derecho con el acceso on line a las bases de datos de jurisprudencia y a las revistas y libros electrónicos. No obstante, esta facilidad en acceso a las fuentes de investigación que proporcionan las nuevas tecnologías no son suficientes para conseguir una mejora de la eficiencia investigadora. Proponemos cómo evitar toda una serie de errores habituales en el manejo de las TIC en la realización de los clásicos trabajos doctrinales en Derecho: artículos para revistas, monografías, tesis doctorales, TFG y TFM.

PALABRAS CLAVE: TIC; bases de datos; revistas y libros electrónicos; tesis doctorales; mejora de la eficiencia investigadora.

SUMARIO: I. LA INFLUENCIA DE LAS TIC EN LA INVESTIGACIÓN. II. LA ADECUACIÓN DEL TÍTULO DEL TRABAJO. III. LA BÚSQUEDA ON LINE DE BIBLIOGRAFÍA. IV. EL MANEJO DE LA JURISPRUDENCIA OBTENIDA ON LINE. V. PRECAUCIONES EN LA CITA DE LOS PRECEPTOS DE LAS LEYES. VI. LA COETANEIDAD DE LOS AUTORES CITADOS.

I. La influencia de las tic en la investigación.

En las jornadas de innovación docente la gran mayoría de propuestas que se presentan se refieren a interacción del docente con el alumnado en la clase, de modo que se trata de complementar o incluso de sustituir a la clase magistral. Se trata actuaciones que plantean un cambio del rol del profesor si bien son coincidentes en que se han de realizar en la mayoría de los casos

en la propia aula. Entre lo que podríamos denominar productos estrella de la innovación docente se encuentran desde hace años la utilización de la famosa plataforma Moodle²⁰⁰, el Flipped-Classroom²⁰¹ y la gamificación (con la incorporación de herramientas tales como Kahoot²⁰², Trivinet²⁰³ o Brainscape²⁰⁴) entre otras técnicas punteras²⁰⁵. Sin embargo, con mucha menor frecuencia se suelen presentar ponencias o comunicaciones referentes

²⁰⁰ Entre tantos autores que se han dedicado a investigar sobre esta plataforma *vid.* ORTIZ FERNÁNDEZ, M., “La plataforma Moodle como instrumento de evaluación: criterios y consideraciones acerca de la creación de un examen tipo test”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, nº 1, 2021, pp. 322-337; LÓPEZ MAS, P. J., BUSTOS MORENO, Y., CREMADES GARCÍA, P., ESTEVE GIRBES, J., LÓPEZ RICHART, J., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MORENO MARTÍNEZ, J. A., ORTIZ FERNÁNDEZ, M. y VERA VARGAS, R. M., “Una adaptación forzosa al modelo de docencia dual gracias a Moodle en los estudios de Derecho civil a causa del COVID-19”, en *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación, Alicante, pp. 193-204.

²⁰¹ Por todos *vid.* GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, B. y SÁNCHEZ LARA, J. A., “Flipped classroom, como herramienta educacional. Un enfoque ante la globalización”, *Boletín Redipe*, vol. 10, nº 3, 2021 (Ejemplar dedicado a: Comprehensive edifying didactics), pp. 267-279.

²⁰² SOTO BERNABÉU, L., “El kahoot como herramienta para la evaluación continua online en derecho financiero y tributario”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, nº 1, 2021, pp. 338-353.

²⁰³ LÓPEZ MAS, P. J., CREMADES GARCÍA, P., ESTEVE GIRBES, J., LÓPEZ RICHART, J., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MORENO MARTÍNEZ, J. A., ORTIZ FERNÁNDEZ, M., VERA VARGAS, R. M., “Game is not over: una nueva experiencia de gamificación en la docencia del Derecho a través de Trivinet”, en *La docencia en la Enseñanza Superior. Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (ed. R. Roig-Vila), Barcelona, Ediciones Octaedro, 2020, capítulo 119, pp. 1236-1247.

²⁰⁴ MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBALADEJO, C., BUSTOS MORENO, Y., EXTREMERA FERNÁNDEZ, B., LÓPEZ MAS, P., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MÚRTULA LAFUENTE, V., ORTIZ FERNÁNDEZ, M., RAMOS MAESTRE, A. y RIBERA BLANES, B., “Las e-flashcards y Brainscape como método de aprendizaje autónomo del Derecho civil en el Grado en Turismo”, en *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación, 2019, pp. 655-668.

²⁰⁵ BASTANTE GRANELL, V. y MORENO GARCÍA, L., “La «gamificación» como metodología docente en la enseñanza del derecho: el proyecto web «Ludoteca Jurídica»”, *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, nº 24, 2020, pp. 213-221.

a otro aspecto de la docencia como son la realización de Trabajos de Final de Grado o de Master, los conocidos TFG's y TFM's²⁰⁶. También habría que incluir al lado de los mismos a las Tesis doctorales. Al mismo tiempo hay que tener en cuenta que es a través de una mejora de sus propias habilidades técnicas en investigación como el docente puede conseguir que el alumnado pueda obtener el máximo rendimiento en las mencionadas técnicas de innovación docente.

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) no solo han posibilitado nuevos modelos de aprendizaje, sino que han facilitado hasta extremos insospechados hace unas décadas las tareas del investigador. La irrupción de las bases de datos de jurisprudencia, así como el acceso *on line* a revistas y libros electrónicos y a cualquier tipo de documento en general ha supuesto un antes y un después para el investigador que ha permitido trasladar su centro de trabajo de la biblioteca a la pantalla de un ordenador ubicado en cualquier lugar que disponga de conexión WIFI. No obstante, esta facilidad de acceso a las fuentes que proporcionan las nuevas tecnologías no es suficiente para conseguir una mejora de la eficiencia investigadora no solo del alumnado, sino del profesorado.

Es cierto que en la inmensa mayoría de las Facultades de Derecho se ha realizado un gran esfuerzo tanto por los servicios técnicos de las bibliotecas o incluso en las propias guías docentes de la asignatura del TFG y TFM para facilitar la información necesaria, para realizar este tipo de trabajos. Realmente en esas guías que se facilitan a los alumnos se les indica como realizar una bibliografía. Como realizar las citas de los autores distinguiendo entre los artículos de revistas, capítulos de libro y monografía. Incluso en algunos casos algunas universidades, como es el caso de la UNED, han colgado en red tutoriales *on line* para explicar cómo realizar este tipo de citas²⁰⁷. Este tipo de recomendaciones son más que suficientes para la

²⁰⁶ Entre otros INFANTE DIAZ, J., “Disyuntivas en la dirección de los Trabajos Fin de Grado (TFGs) en España. Reflexiones empírica”s, Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, December 10-11, 2020, pp. 671-674. FERNÁNDEZ GARCIMARTÍN, C., “Un proyecto de innovación docente para mejorar la evaluación de los TFG en la formación inicial del profesorado”, # CIMIE 21, Evidencias Educativas que mejoran el mundo, Julio 2021. Disponible en: <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Fernandez-Garcimartin.pdf>. Consultado el 24-05-2022.

²⁰⁷ En esta dirección es posible ver la magnífica explicación respecto de las citas doctrinales que proporciona la profesora DE CASTRO SÁNCHEZ, C. Disponible en <https://canal.uned.es/video/5a6f4ecab1111fb0398b4579#:~:text=Forma%20de%20citar%20los%20autores,en%20un%20trabajo%20de%20investigaci%C3%B3n>. Consultado el 4-06-2022.

realización de TFG's y TFM's. No obstante, cuanto a continuación voy a poner de relieve está más bien dirigido a los doctorandos o a los investigadores ya doctores que hallándose inmersos en un proceso de acreditación necesitan no sólo publicar un determinado número de publicaciones que varían según la figura contractual a la que pretendan acreditarse, sino que estas tengan una cierta visibilidad. En estos últimos tiempos muchos autores noveles están superando con creces los relativo a la cuestión numérica, pero en algún caso la calidad deja bastante que desear; no obstante, esta es una cuestión que compete a los comités de selección de las diferentes revistas. Cuanto les voy a sugerir que pongan en práctica se corresponde a parte de las anotaciones que he tomado siempre que he acudido a una tesis doctoral o cuando mis alumnos han venido a mi despacho a contarme cuanto ha sucedido en la defensa de su TFG/TFM. Otras cuestiones están extraídas de la lectura directa de trabajos de autores, de la doctrina, en muchas ocasiones profesores de universidad de alguna de las ramas de Derecho privado que es mi ámbito de estudio y de trabajo. Asimismo, al escribir estas notas estoy haciendo una autocrítica al no haber tenido en cuenta en mis trabajos ya más lejanos en el tiempo algunas de las recomendaciones que ahora me atrevo a formular.

Algunos ya habrán adivinado que cuanto les voy a decir se correspondería más bien a aquella parte de la defensa de una Tesis o de TFM o TFG en la que los miembros del tribunal, al referirse a los defectos formales del trabajo suelen utilizar la manida frase hecha de “a los efectos de la probable publicación de esta tesis en forma Libro -cuestión a la que le animo-, y con los únicos efectos de hacer una crítica constructiva -no se asuste usted-, le sugeriría que tuviese en cuenta las siguientes indicaciones...”.

II. La adecuación del título del trabajo.

Entre estas cuestiones está la relativa al Título de nuestro trabajo. El título de nuestro trabajo tiene que ser un fiel reflejo de su contenido, y este tendrá que provocar el interés de nuestros potenciales lectores puesto que, tanto en el proceso de acreditación nacional ante la ANECA como en las solicitudes de los famosos sexenios, tenemos que indicar cuantas citas se han realizado de nuestros trabajos. Así pues, tendremos que huir de trabajos generalistas, que a nadie interesan, puesto que para eso ya están los Manuales de las

diversas asignaturas. Hemos de procurar realizar un trabajo que incida en la problemática de un concreto ámbito de una determinada figura jurídica. Así pues, en vez de realizar un trabajo amplio sobre el “contrato de compraventa de inmuebles” lo tendríamos que acotar en “el incumplimiento de los requisitos de forma en la compraventa de inmuebles”. Asimismo, a la hora de buscar el título también hemos de pensar en uno que sea de fácil búsqueda en internet, para que nuestros posibles lectores puedan localizarlo y sobre todo citarlo. De modo que de poco nos va a servir haber escrito un buen trabajo de investigación sino hemos sido capaces de despertar el interés de los lectores. En consecuencia, hemos de procurar que el título de nuestro sea fácil de encontrar a través de los correspondientes buscadores *on line* como puede ser Google. Si a nuestro hipotético trabajo, le hubiésemos puesto un título barroco como “el consensualismo en las transmisiones onerosas de inmuebles” estaríamos invisibilizando nuestro propio artículo, porque cualquier investigador a la hora de realizar una búsqueda *on line*, utilizaría los términos de “compraventa, inmuebles y forma” y no la expresión “consensualismo” ni mucho menos de la de “transmisión onerosa”. De ahí la importancia que tiene para nuestro trabajo dotarlo de las adecuadas palabras clave que hoy en día prácticamente se exigen en la mayoría de artículos de revista. Las denominadas Key Words en inglés, sirven como complemento al título de nuestro trabajo, de modo que al incluir alguna expresión que no está en el título, pero reconduce a nuestro trabajo a quien está realizando búsquedas en internet.

La cita de nuestro trabajo no nos va ser de gran utilidad de si no nos hemos identificado correctamente, no es suficiente con indicar nuestro nombre y apellidos, si luego no acompañamos el nombre de la universidad en la que estamos vinculados. Asimismo, en su caso, hemos de indicar en la primera cita a pie de página el proyecto de investigación al cual está vinculado nuestro trabajo. La omisión de estos datos relativos a la universidad puede provocar que no fuésemos tenidos en cuenta en los incentivos por productividad que tanto las universidades como algunas comunidades autónomas. Asimismo, en el informe que los investigadores principales de cada proyecto tienen que elevar a su respectivo ámbito de financiación sólo pueden figurar aquellos trabajos en los que expresamente se ha incluido la referencia al proyecto.

Cada vez es más frecuente que los investigadores completemos nuestra identificación con nuestro registro de autor en ORCID que es el acrónimo de Open Researcher and Contribution ID. Esta es una ONG internacional sin ánimo de lucro que proporciona un identificador digital único para los autores del ámbito científico y académico, al estar dotado de varios dígitos

que funciona como una especie de DNI científico internacional. Entre otras cuestiones, los autores quedan identificados de forma inequívoca y se les asignan sus correctamente sus publicaciones²⁰⁸. Asimismo, también es recomendable acompañar nuestro e-mail junto con los otros datos identificativos de modo que cualquiera tenga acceso a ellos por figurar debajo del título de nuestro trabajo.

III. La búsqueda on line de bibliografía.

Una vez acotado el tema de nuestra investigación, tendremos que buscar la bibliografía sobre la que nos apoyaremos para escribir nuestro trabajo. Hoy en día es muy fácil encontrar autores cuya obra podemos que podamos consultar. Esta facilidad en ocasiones se puede convertir en un grave inconveniente cuando en algunos casos nos encontramos con un excesivo número de autores. La solución pasa por realizar las búsquedas *on line* utilizando páginas web especializadas, que van a evitar que se cuelen artículos que no están en revistas jurídicas indexadas. Entre las diversas las diversas herramientas que podemos utilizar en España está el conocido portal bibliográfico de Dialnet cuyo principal cometido es dotar de mayor visibilidad a la literatura científica de habla hispana²⁰⁹. Recomiendo estar suscrito a esta página en la versión *Dialnet Plus* que nos va a permitir realizar un mayor número de acotaciones de las búsquedas. En la función de “búsqueda avanzada de documentos” he introducido las palabras “compraventa, inmueble, forma” y he acotado la búsqueda a “ciencias jurídicas”. Inmediatamente me ha puesto a mi disposición 28 documentos, de los cuales son 16 artículos de revista, 11 tesis y un artículo de libro. A su vez este portal nos permite discriminar entre textos completos de acceso libre y aquellos que no lo están. De ese modo puedo acceder a 11 documentos, que a su vez puedo ordenarlos por orden de relevancia o por fecha. Otra ventaja del portal de Dialnet es que permite realizar búsquedas sin ningún tipo de restricciones de tipo editorial puesto que las búsquedas incluyen a todas aquellas revistas que estén indexadas.

²⁰⁸ Para más información se puede consultar la página web oficial de ORCID. Disponible en: <https://orcid.org/register>. Consultado el 01-06-2022.

²⁰⁹ Las ventajas de Dialnet se explican en el centro de ayuda de la aplicación. Vid: <https://soporte.dialnet.unirioja.es/portal/es/kb/articles/qu%C3%A9-es-dialnet>

Por el contrario, el inconveniente de esta página es que no podemos acceder al contenido de muchos de los artículos y libros electrónicos que no están en abierto como sucede con los libros o artículos de Aranzadi - Thomson Reuters o Tirant Lo Blanch, entre otros. Pero como ya tenemos localizados los textos, podremos acceder a su contenido a través de la biblioteca de nuestra universidad siempre que esta esté suscrita a este tipo de publicaciones electrónicas o en su defecto al tradicional documento en papel.

Si la misma búsqueda que hemos realizado en Dialnet la realizamos en un buscador generalista como el famoso GOOGLE nos va a llevar a otra clase de páginas jurídicas (que a su vez se entremezclan con anuncios de inmobiliarias) como son las de algunas editoriales como Iberley, conceptos jurídicos, guiasjuridicas.wolters kluwer o multitud de páginas de despachos de abogados e incluso de notarías. Estas páginas web presentan el inconveniente de que los artículos que en ellos se cuelgan no han pasado un comité de selección y por lo tanto no terminan de ser fuentes del todo fiables y no deberían de utilizarse en un trabajo científico como es un artículo de revista, un capítulo de libro o una tesis doctoral o una monografía. Cuestión diferente es que en ocasiones estos artículos promocionales de los grandes despachos pueden ofrecernos información muy puntual y de gran utilidad como pueda ser una sentencia muy reciente. Pero lo que no es admisible es un trabajo académico en los que las citas se refieran únicamente a este tipo de artículos, aún a pesar de que algunos pueden estar escritos por abogados de despachos de prestigio.

IV. El manejo de la jurisprudencia obtenida on line.

La búsqueda de jurisprudencia ha pasado de ser una auténtica tortura para los juristas antes de la irrupción de las bases de datos para convertirse en una sencilla labor. Hace años para buscar tres sentencias del supremo para preparar un tema que me interesaba tuve que pasar una semana en la biblioteca de mi universidad buscando dentro de los repertorios de papel de Aranzadi. Hoy en día esa misma búsqueda en las citadas bases de datos *on line* esto se consigue en breves minutos. Otra cuestión es la selección y estudio de las mismas puesto que, de momento, ni tan siquiera las más avanzadas bases de datos, aun a pesar de nos permiten hacer grandes acotaciones de las búsquedas, no nos liberan de la tarea de su análisis a la vieja usanza que pasa por la atenta lectura de todo su contenido.

La cita de las sentencias que hemos buscado en cualquiera de las bases de datos en principio no presenta demasiados problemas. En la mayoría de los casos podemos usar una fórmula simple mencionando al tribunal (Supremo o Audiencia Provincial, -en este caso con indicación siempre de la Sala-, la fecha en que ha sido dictada y el marginal que utiliza cada empresa editorial. Así por ejemplo la STS 15 noviembre 2021 podemos citarla acompañada por el marginal de Tirant Lo Blanch (*Tol 8649638*) o por el de Aranzadi (RJ 2021,5351) o por el de la editorial que tengamos por conveniente. En algunas revistas, se impone la engorrosa técnica de dividir la cita de la sentencia, de modo que el marginal de la misma se tiene que citar en un pie de página. El número de la Sala del Tribunal Supremo no es necesario citarlo cuando en nuestro trabajo solo utilicemos sentencias de la Sala primera, en el caso del ámbito civil y solo si utilizamos alguna sentencia de otro orden, como por ejemplo el penal, habría que indicar que se trata de la sala segunda.

Con independencia de la base de datos que utilicemos de nuestra elección, al utilizar la jurisprudencia se ha de ser lo más uniforme posible. No es de recibo que en unas ocasiones se utilice el sistema de Tirant Lo Blanch y unas páginas más adelante el de Aranzadi o incluso el del CENDOJ. Esta utilización de diferentes tipos de marginales en un trabajo hace saltar las alarmas de los lectores más avezados, máxime si se trata de un trabajo (TFG, TFM o incluso una tesis) que ha de ser defendido delante de un tribunal, puesto que hace pensar que el autor del trabajo no está siendo honesto y se ha dedicado a utilizar las sentencias que han citado otros autores sin haber sido buscadas, ni leídas por el mismo. Lo mismo sucede cuando en el sistema de cita de los autores no se observa uniformidad.

En ocasiones, con las citas de las sentencias se nos plantea un problema cuando tenemos que escribir un artículo en una revista determinada, pero las búsquedas de jurisprudencia ya las hicimos con la base de datos de la competencia. Vamos a publicar en Aranzadi, pero las búsquedas ya las hicimos en Tirant *on Line* porque nos resulta más cómoda (o viceversa). Al ir intercambiando uno por uno los marginales de las sentencias podemos encontrarnos ante verdaderos quebraderos de cabeza, como sucede cuando en un mismo día, el 30 de octubre de 2008, el Tribunal Supremo dicta tres sentencias sobre la misma cuestión el desahucio por precario. Una buena solución, para evitar este tipo de sorpresas es la de ampliar la información que incluimos en la cita de la sentencia añadiendo el número de resolución que el propio Tribunal Supremo nos facilita en su enunciado. Así pues, una

de las sentencias de tan prolífico día la podríamos citar como la STS núm. 1037/2008, de 30 octubre (*Tol 1396288*). Otra solución, más práctica pasa por no incorporar ningún marginal de los que usan las bases de datos de las editoriales y sustituirlo Identificador Europeo de Jurisprudencia (ECLI, por sus siglas en inglés European Case Law Identifier) que ha sido creado para facilitar la citación correcta e inequívoca de las resoluciones judiciales de los órganos jurisdiccionales nacionales y europeos²¹⁰. Así pues, la anterior sentencia la podemos citar como la STS 30 octubre 2008 (ECLI:ES:TS:2008:5711). Un primer problema que presenta la utilización del ECLI es que su utilización se introduce en España a partir de noviembre de 2012, de modo que algunas editoriales sólo lo incluyen en las sentencias posteriores a ese mes y año²¹¹. Un segundo problema, es que por lo general las editoriales que cuentan con su propia base de datos para publicar nuestros trabajos exigen que en las citas jurisprudenciales utilicemos el marginal de su base de datos. Así pues, el ECLI vamos a poder utilizarlos en muy pocas editoriales, si bien puede ser utilizado en los trabajos de investigación universitarios como TFG's y TFM's o las tesis doctorales. No obstante, a efectos particulares nuestros será de gran utilidad que todas las sentencias que hemos utilizado en un trabajo las guardemos con el identificador ECLI de modo que sin en un futuro vamos a escribir algún trabajo sobre la misma cuestión, pero en otra editorial nos facilitará la laboriosa tarea de la reconversión de los marginales.

En el manejo de la jurisprudencia, con frecuencia se citan fragmentos entrecomillados de la misma, pero en demasiadas ocasiones la gran mayoría de los autores se olvidan (nos olvidamos) de señalar el Fundamento de Derecho en el que se encuentran. Es de gran ayuda para nuestros lectores, de los que confiamos en que citen, que les facilitemos el lugar de la sentencia en que se encuentran. Así pues, sería correcto utilizar una fórmula de este estilo: en el FD 4º de la STS 30 octubre 2008 (ECLI:ES:TS:2008:5711) se establece que “Si existe el préstamo de uso, han de aplicarse las normas reguladoras de la figura negocial; de lo contrario, se ha de considerar que la situación jurídica es la propia de un precario”. Una mala praxis en el manejo de las sentencias es citar como jurisprudencia aquella parte de la resolución que es “obiter dicta” y no “ratio decidendi”. En los primeros Fundamentos

²¹⁰ La página web del Identificador europeo de jurisprudencia (ECLI) se encuentra disponible en https://e-justice.europa.eu/175/ES/european_case_law_identifier_ecli. Consultada del 1-06-2022.

²¹¹ En Tirant On Line el ECLI se ha empleado incluso para sentencias del siglo XIX, como sucede con la más antigua que hemos encontrado como es la STS 23 febrero 1859 (*Tol 5096586*) ECLI: ECLI:ES:TS:1859:94

de Derecho de las sentencias se suelen recoger tanto los resultados de ese mismo proceso en las dos primeras instancias, así como la justificación del recurso que hace el recurrente que suele acompañarse por sentencias que en ocasiones son totalmente contrarias al Fallo de la sentencia de la que los extraemos. De modo que hay que ser extremadamente cautos a la hora de hacer los "copia y pega" de fragmentos de sentencias del Tribunal Supremo. No obstante, en ocasiones esta mala utilización viene propiciada por una enrevesada redacción efectuada por el ponente de la sentencia.

Otra cuestión que pasa un tanto inadvertida por los investigadores es que no siempre la jurisprudencia requiere de dos sentencias de la misma sala del Tribunal Supremo recayentes sobre un mismo tema y en el mismo sentido. En ocasiones, el Alto Tribunal se ve obligado a recurrir a dos técnicas que permiten crear jurisprudencia sin la necesidad de que concurra el requisito de la reiteración que se exige en el art. 1.6 CC para la existencia de jurisprudencia. Así pues, se ha utilizado por una parte la técnica de las sentencias del Pleno, que permite que una sola sentencia cree jurisprudencia, y por otro las sentencias dictadas para fijar la doctrina en los recursos por interés casacional a tenor de lo establecido en el art. 487.3 LEC²¹².

V. Precauciones en la cita de los preceptos de las leyes.

En ocasiones el investigador ha dedicado tanto esfuerzo a la recopilación de textos de otros autores, así como a nutrirse de la jurisprudencia suficiente para dotarse de argumentos suficientes para demostrar una tesis determinada que se olvida del control del texto de Ley. Nos estamos refiriendo a la concreta versión del texto legal a la que se refiere tanto el autor, cuyos argumentos vamos a utilizar como a las sentencias que vamos a utilizar. Algunas leyes como la Ley 49/1960, de 21 de julio, sobre propiedad horizontal, han sido objeto de hasta diez modificaciones que no solo han cambiado el contenido de algunos los artículos, sino que otros han sido suprimidos y, finalmente otros han sido reenumerados. En consecuencia, siempre que tengamos que escribir un trabajo doctrinal es aconsejable que nos bajemos la última versión de la ley a utilizar mediante Google en el BOE

²¹² YÁÑEZ DE ANDRÉS, A., "Sentencias del pleno y por interés casacional. Jurisprudencia de caso único", *Diario La Ley*, nº 9387, 2019.

y comprobar las distintas versiones²¹³. De ese modo podemos cotejar las fechas de las distintas modificaciones con las de los trabajos doctrinales que estamos utilizando, así como la fecha a la que se refieren los supuestos de hechos de las sentencias que vamos a manejar. De ese modo podemos saber a qué concreta versión de la ley se refiere un determinado autor o una determinada sentencia y evitarnos alguna desagradable sorpresa antes de realizar nuestras conclusiones.

VI. La coetaneidad de las fuentes.

Son numerosas los libros de en los que se explican las técnicas para citar a los autores, por otra parte, la gran mayoría de universidades, como ya hemos comentado al referirnos a las bibliografías, cuentan con guías elaboradas por los técnicos de las bibliotecas sobre cómo realizarlas²¹⁴. Así pues, no nos vamos a referir a como realizarlas, puesto que quienes estén leyendo este texto son conocedores de la existencia de citas que se realizan en el texto o cuerpo de la página y otras que se efectúan a pie de página o al final del trabajo o del capítulo.²¹⁵ Asimismo, tenemos las citas concisas que han de ir entrecorridas por ser una reproducción textual de lo que ha dicho un autor o ser parte del contenido de una sentencia o de un texto legislativo. Finalmente, están las citas amplias en las que el investigador con sus propias palabras reproduce lo que ha dicho otro autor. Tal como se indica en las guías para confeccionar los TFG's en la cita es donde informamos del el origen o fuente de nuestra aportación. De ahí que la omisión de las fuentes podría convertirse en un plagio tal como hemos tenido ocasión de ver en los medios de información en los últimos años en aquellos casos en que el plagio ha sido utilizado con personas de relevancia pública. Por otro lado, las notas pueden realizarse siguiendo lo que podríamos denominar el sistema de citas estándar: autor (apellidos e inicial del nombre), título de la obra en cursiva

²¹³ En <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1960-10906> se encuentra la versión consolidada de la LPH, así como el texto de todas las modificaciones que se han producido desde su publicación.

²¹⁴ Un clásico entre los libros para realizar una tesis ha sido escrito por UMBERTO ECO, el conocido autor de “El nombre de la Rosa”, bajo el título de *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, 10ª ed, Editorial Gedisa, Barcelona, 2013.

²¹⁵ Vid. SANTAMARÍA RAMOS, F. J., “Citas y bibliografía”, en MARTÍNEZ-SICLUNA Y SEPÚLVEDA, C. (dir.), *Habilidades para juristas del siglo XXI*, 2021, pp. 121-134.

o entrecomillado, según se trate de un libro en el primer caso o de un artículo o capítulo de libro en el segundo. A los anteriores datos hay que añadir la editorial, lugar de publicación, fecha y número de páginas utilizadas. En el caso de textos publicados *on line* la técnica es muy similar si bien además tendremos que incorporar la dirección web (URL) así como la fecha de la visita en la que hemos recogido la información.

El otro sistema de realizar las citas es el denominado APA o abreviado, propio del mundo científico anglosajón, en el que citamos el primer apellido del autor, su nombre sólo si puede haber confusión con otros autores, la fecha de publicación del trabajo (sin citarlo puesto que será al final del trabajo donde se tendrá que realizar la cita completa)²¹⁶. Este tipo de cita es el adecuado para incorporarlo dentro del texto del trabajo, aunque también se puede utilizar a pie de página. Esta forma de cita para el investigador presenta la ventaja de que el popular programa de tratamiento de textos Word permite la creación de bibliografías con normas APA que podemos utilizar de manera muy cómoda²¹⁷.

Sin embargo, de nada sirven todas estas guías, libros y tutoriales para aprender a citar si luego no se hace un uso correcto de la información que nos proporcionan los autores. Entre otras cosas, en la mayoría de los casos debe de existir una cercanía temporal entre el escrito del autor citado y nuestro trabajo, especialmente cuando desde la fecha de la fuente se han producido importantes giros jurisprudenciales o incluso legislativos sobre una figura. No es de recibo que el investigador diga que la jurisprudencia sobre una materia es incompleta y para ello utilice una cita a pie de página en la que se hace referencia a lo que dijo un reputado autor en 1945 donde no solo aquella figura se amparaba en otro precepto, sino que desde entonces -puesto que han transcurrido muchas décadas-sobre esa materia se han dictado más de cien sentencias por el Tribunal Supremo en los últimos treinta años. Así pues, en nuestros escritos en el caso de citar a algún reputado autor de otros tiempos tendríamos que ser excesivamente cuidadoso y reservar ese tipo de citas para cuestiones generales como podría ser alguna definición de una figura, siempre y cuando se haya mantenido

²¹⁶ Vid. Biblioguía de citas en estilo APA, 7ª edición (<https://biblioguias.ucm.es/estilo-apa-septima/citar>). Consultado el 29-05-2022.

²¹⁷ Son numerosos los tutoriales de Youtube en los que podemos aprender cómo realizar este tipo de bibliografías y citas a pie de página. Por todos, <https://www.youtube.com/watch?v=m09MGyFfvTU>, en canal “Saber Programas” (Almudena). Consultado el 30-05-2022.

invariable a lo largo de los tiempos. Por otro lado, la cita de alguien muy alejado en el tiempo puede levantar la sospecha en el tribunal investigador de que esa cita ha sido realizada por autor interpuesto sin haberse consultado directamente la fuente. De modo que una sola cita realizada con una técnica deficiente puede arruinar un buen trabajo

A modo de conclusión podemos decir que, si bien la irrupción de las TIC ha facilitado las labores de investigación, sin embargo, por sí solas las nuevas herramientas de acceso *on line* a bases de datos jurídicas y de textos no son suficientes para hacer un buen investigador si este no va mejorando sus habilidades. Por otro lado, las técnicas de innovación docente siempre ser podrán ser mejor implementadas por quienes al mismo tiempo realizan un esfuerzo en mejorar sus destrezas en investigación. Así pues investigación y docencia tendrían que conformar un modelo de convivencia obligada. En el mundo de las nuevas tecnologías ya no es concebible el profesor que no incremente sus habilidades en ambos campos.

VII. Bibliografía.

BASTANTE GRANELL, V. Y MORENO GARCÍA, L., "La "gamificación" como metodología docente en la enseñanza del derecho: el proyecto web "Ludoteca Jurídica", *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, nº 24, 2020.

ECO, U., *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*, Editorial Gedisa, 10ª ed, Barcelona, 2013.

FERNÁNDEZ GARCIMARTÍN, C., "Un proyecto de innovación docente para mejorar la evaluación de los TFG en la formación inicial del profesorado", #CIMIE 21, Evidencias Educativas que mejoran el mundo, Julio 2021. Disponible en: <https://amieedu.org/actascimie21/wp-content/uploads/2022/02/Fernandez-Garcimartin.pdf>.

GUTIÉRREZ GUTIÉRREZ, B. y SÁNCHEZ LARA, J. A., Flipped classroom, como herramienta educacional. Un enfoque ante la globalización, *Boletín Redipe*, vol. 10, nº 3, 2021 (Ejemplar dedicado a: Comprehensive edifying didactics).

INFANTE DIAZ, J., "Disyuntivas en la dirección de los Trabajos Fin de Grado (TFGs) en España. Reflexiones empírica's", *Edunovatic* 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, December 10-11, 2020.

LÓPEZ MAS, P. J., BUSTOS MORENO, Y., CREMADES GARCÍA, P., ESTEVE GIRBES, J., LÓPEZ RICHART, J., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MORENO MARTÍNEZ, J. A., ORTIZ FERNÁNDEZ, M. y VERA VARGAS, R. M., “Una adaptación forzosa al modelo de docencia dual gracias a Moodle en los estudios de Derecho civil a causa del COVID-19”, en *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, Alicante, Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, N., BERENGUER ALBALADEJO, C., BUSTOS MORENO, Y., EXTREMERA FERNÁNDEZ, B., LÓPEZ MAS, P., LÓPEZ SÁNCHEZ, C., MÚRTULA LAFUENTE, V., ORTIZ FERNÁNDEZ, M., RAMOS MAESTRE, A. y RIBERA BLANES, B., “Las e-flashcards y Brainscape como método de aprendizaje autónomo del Derecho civil en el Grado en Turismo”, en *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*, Universidad de Alicante. Instituto de Ciencias de la Educación, 2019.

ORTIZ FERNÁNDEZ, M., “La plataforma Moodle como instrumento de evaluación: criterios y consideraciones acerca de la creación de un examen tipo test”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, nº 1, 2021.

SANTAMARÍA RAMOS, F. J., “Citas y bibliografía”, en MARTÍNEZ-SICLUNA Y SEPÚLVEDA, C. (dir.), *Habilidades para juristas del siglo XXI*, 2021.

SOTO BERNABÉU, L., “El kahoot como herramienta para la evaluación continua online en derecho financiero y tributario”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al Estado de Alarma derivado del Covid 19*, Cuadernos Jurídicos, Instituto Iberoamericano de Derecho, nº 1, 2021.

YÁÑEZ DE ANDRÉS, A., “Sentencias del pleno y por interés casacional. Jurisprudencia de caso único”, *Diario La Ley*, nº 9387, 2019.

CAPÍTULO 21

IMPLEMENTACIÓN DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS EN EL AULA A TRAVÉS DE LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

David Carrizo Aguado

*Profesor Ayudante Doctor de Derecho Internacional Privado
Universidad de León*

RESUMEN: Las habilidades de comunicación son competencias académicas y profesionales necesarias para la formación y el desarrollo integral de nuestros alumnos universitarios. Resulta evidente que, una de las principales funciones del docente es la gestión del aula como un espacio de comunicación y relación interpersonal, por lo que el éxito de nuestra tarea dependerá de una buena expresión oral a la hora de transmitir el conocimiento empleando adecuadamente los recursos comunicativos verbales y no verbales con vistas a que los estudiantes adopten un enfoque similar. En la presente contribución, se desarrolla en un primer momento, un diagnóstico del estado de las habilidades comunicativas de los educandos matriculados en la asignatura “Derecho Internacional Privado” del Grado en Derecho y Doble Grado Derecho-ADE de la Universidad de León, y seguidamente se ofrece al colectivo un conjunto de técnicas de comunicación efectivas con el fin de dotarles de pericia y capacitación en el arte de la disertación para que sea puesto en práctica en el aula a través de la resolución de supuestos fácticos de la disciplina internacional privatista.

PALABRAS CLAVE: desarrollo de competencias; entornos de aprendizaje; *engagement* del estudiante; propuestas empíricas.

SUMARIO: I. LA GRAN TRASCENDENCIA DE LA COMUNICACIÓN ORAL. 1. Consideraciones previas. 2. Reto para el docente universitario. II. EJECUCIÓN EN EL AULA. 1. Metodología. 2. Materialización. III. A TÍTULO DE CONSIDERACIÓN FINAL.

I. La Gran trascendencia de la comunicación oral.

1. Consideraciones previas.

Las habilidades de comunicación son competencias académicas y profesionales necesarias para la formación y desarrollo integral de los estudiantes universitarios²¹⁸. También son muy cruciales para un desempeño profesional de calidad en áreas en las que se requiere de buenas destrezas de comunicación. No cabe duda que, la calidad de la formación y la preparación de un alumno universitario pasa por aprender a desarrollar su comunicación -oral y escrita-, así como tomar conciencia de sus ámbitos de mejora y evolución de su propio aprendizaje en el desarrollo de esta competencia²¹⁹.

Asombrosamente, a pesar de que usamos la palabra de manera continua, pocas veces nos detenemos a pensar en su utilidad pese a que esta es el vehículo del pensamiento, el instrumento mediante el cual conocemos y expresamos a otras personas lo que pensamos²²⁰. Verdaderamente, el lenguaje, empuñado como un arma quijotesca, en el marco de la información y la comunicación, y de la incertidumbre, posibilitará al estudiante como constructor de su propio camino y le ayudará a comprender cada acierto y fracaso en tanto en cuanto estará dotado de las herramientas que le permitirán comprenderse como sujeto “en y para el mundo”²²¹.

En este contexto, las deficiencias en la comunicación, exposición, argumentación, y, en definitiva, en el desarrollo del discurso han puesto en

²¹⁸ La competencia comunicativa que es aquella donde se incluyen elementos que dan significado referencial y social del lenguaje, y no solo como aquel elemento que proporciona la gramática, la fonética, la sintaxis o la semántica, sino que más bien le da relevancia al uso del lenguaje según el momento comunicativo y el contexto en el cual se va a emplea, *cfr.* RUSSI VELANDIA, A. P., AGUILAR SAMACÁ, J. y FORERO CASTRO, N. R., “Desarrollo de la competencia comunicativa mediada por las TIC”, *Educación y Ciencia*, n° 23, 2019, p. 20.

²¹⁹ Así lo demuestran en un interesante estudio, DE LA FUENTE PRIETO, J., ASENSIO CASTAÑEDA, E., SMALEC MALLOY, I. A., y BLANCO FERNÁNDEZ, A., “Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n° 1, 2015, p. 258.

²²⁰ ROSALES ZARCO, H., “Los conceptos y las proposiciones”, en ROSALES ZARCO, H. (coord.), *Metodología jurídica*, Tirant lo Blanch, Ciudad de México, 2020, p. 18.

²²¹ *Cfr.* MISAS AVELLA, M. M., “La argumentación como mapa de ruta del proyecto de vida: una experiencia significativa en el aula”, *Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores*, vol. 5, n° 43, 2017, p. 131.

evidencia la gran laguna existente en la formación de nuestros alumnos²²², pues no debemos obviar que, entre los profesores universitarios, generalmente, lo escrito prima sobre lo oral²²³.

Esta necesidad se ve acrecentada en el mundo jurídico. El estudiante de Derecho, en el ejercicio de su profesión, tendrá que dominar la palabra²²⁴. Este discente en el futuro -sea letrado, magistrado, fiscal o docente, entre otras...- deberá dirigirse al público, hablar ante un auditorio y, en la mayoría de los casos, elaborar discursos en los que tenga que transmitir conocimientos, pensamientos, aconsejar, persuadir, convencer, influir en decisiones, y entusiasmar al que le escucha. En definitiva, ser un buen orador²²⁵.

2. Reto para el docente universitario.

La revolución en las aulas y las nuevas metodologías docentes no está necesariamente ligada a la utilización de recursos tecnológicos²²⁶, de hecho,

²²² De manera sobresaliente CHÉLIZ INGLÉS da cuenta que, se ha percibido que cada vez son más los estudiantes a los que les supone un esfuerzo hablar en público, que tratan de evitar las exposiciones orales, e incluso, que sienten pánico escénico cuando han de presentar algún trabajo delante de toda su clase: *vid.* CHÉLIZ INGLÉS, M^a. C., “La mejora de la oratoria y el aprendizaje profundo a través de las *stories* de Instagram, en el ámbito del Derecho Internacional Privado Millennium DIPr”, en ALEJANDRE MARCO, J. L. (dir.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2019*, Universidad de Zaragoza, 2020, pp. 59-65.

²²³ ...junto a la pobreza de vocabulario, resulta patente la falta de experiencia de hablar en público y la carencia de recursos para ordenar y estructurar las ideas y argumentos de un discurso coherente: *vid.* AA.VV., “Comunicación y expresión oral”, *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, p. 200.

²²⁴ Si la oratoria goza de importancia en un sector concreto, ese es precisamente el mundo de la abogacía, donde hablar con soltura, determinación y agilidad es en muchos casos la clave del éxito. *Vid.* GARCÍA ALGUACIL, M^a. J., “La oratoria y el debate jurídico: nuevos instrumentos en el Grado en Derecho”, *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*, 2016, p. 3.

²²⁵ CEBRIÁ GARCÍA, M^a. D., “La oratoria en el Derecho”, en CAMISÓN YAGÜE, J. A. (dir.), *Experiencias de Innovación docente en los Estudios Jurídicos: una visión práctica*, Grupo de Investigación “Fiscalitas & Iuris” de la Universidad de Extremadura, Universidad de Sevilla, 2016, p. 106.

²²⁶ Durante muchos años, los docentes se vieron abocados a la introducción en el aula de recursos tecnológicos por el mero hecho innovar, sin pararse a pensar el por qué y el para

la tendencia a la *hiperespecialización* y a la falta de una reflexión crítica es uno de los grandes retos a los que se enfrenta nuestra educación superior. A decir verdad, la enseñanza que la universidad debe ofrecer al estudiante va más allá de una mera formación técnica²²⁷ y se dirige a la formación integral del alumno universitario²²⁸. Así las cosas, desafortunadamente, la oratoria es una asignatura pendiente en la mayoría de las universidades españolas, a pesar de que es el arte de hablar con fluidez y propiedad con la finalidad de persuadir o conmover al auditorio. Por consiguiente, la elocuencia en el lenguaje puede ser una estrategia muy útil para el desarrollo intelectual del estudiante y para conectar los temas que se tratan en la universidad con los problemas sociales. Incluso, para el docente, forjar actividades prácticas con sus alumnos, puede constituir feedback de los resultados del trabajo en el aula y una oportunidad para transmitir el Derecho de modo transversal²²⁹.

Sin duda alguna, al operador jurídico del siglo XXI no sólo se le debe exigir idiomas, sino también idoneidad en el discurso. Hablar con pasión, invención, conexión, claridad y seguridad será el caldo de cultivo del que se ha de valer el buen jurista para intentar obtener la respuesta o reacción pretendida.

II. Ejecución en el aula.

qué lo hacían. Así queda apuntado por BORGIA SORROSAL, S., “Acompañando al profesor en la implementación de nuevas metodologías docentes”, en GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (dir.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid, p. 254.

²²⁷ Hay autores que entienden que, durante mucho tiempo, se ha considerado que la universidad era el templo del saber en el que de lo único que se trataba era de transmitir una serie de conocimientos a nuestros estudiantes, pero a juicio de Rodríguez Prieto es hora de cambiar esa idea y reivindicar un papel más activo de la universidad en la formación de un ciudadano a tiempo completo que piense por sí mismo y actúe de manera decisiva en la mejora de su sociedad: *Vid.* RODRÍGUEZ PRIETO, R., “El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura”, *UPO INNOVA: revista de innovación docente*, nº 1, 2012, p. 493.

²²⁸ SÁNCHEZ HIDALGO, A. J., “La enseñanza de la oratoria en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas”, en GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (dir.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid, p. 72.

²²⁹ GIL MEMBRADO, C., “La sala de vistas en la Facultad de Derecho: un espacio «real» para la práctica de la oratoria”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, nº 15, 2017, p. 28.

1. Metodología.

En la nebulosa establecida por los planes de estudios fijados en el Espacio Europeo de Educación Superior se otorga una gran relevancia a la adquisición y desarrollo de competencias profesionales que impliquen no sólo el saber ser, sino también el saber hacer y estar durante el ejercicio profesional. Teniendo en consideración que los egresados en Ciencias Jurídicas trabajarán en un ámbito basado en la interrelación, no cabe duda que su formación ha de estar desarrollada con un fuerte componente social e interactivo en el que cabe enfatizar la competencia comunicativa.

En este contexto, se observa que, nuestros alumnos carecen de esa importante aptitud y es por ello por lo que se decide su introducción en las clases prácticas de la asignatura «Derecho Internacional Privado» de 4º curso del Grado en Derecho y de 5º curso del doble Grado Derecho-ADE en la Universidad de León.

La presentación clara, directa y sencilla de las cuestiones problemáticas más relevantes del Derecho internacional privado hace que el entendimiento de la asignatura sea mejor por parte del alumnado. La exposición y solución de los supuestos prácticos²³⁰ consigue atraer y motivar al alumnado con el fin de potenciar también su capacidad de argumentación jurídica.

Se torna como necesario, utilizar dos sesiones de dos horas con el propósito de ofrecer unas nociones básicas a nuestros alumnos con las pautas para el desarrollo de un buen *speech*. En la primera sesión, se tratan aspectos tan importantes como el miedo escénico y la ansiedad para pasar a la dialéctica y la retórica como herramientas comunicativas. Además, se introduce al alumno en el campo de las falacias discursivas, desde su detección hasta su estructura lógica. En la segunda sesión, se hace preciso una aproximación al lenguaje no verbal y la estrategia discursiva²³¹.

²³⁰ Es muy habitual desde que se introdujo en España el “Plan Bolonia” combinar la docencia magistral con la elaboración de casos prácticos. *Vid.* CEBRIÁN SALVAT, M^a. A., “«Case Method» y «Case Study Method»: experiencias de aplicación en un sistema de base legal”, en CEBRIÁN SALVAT, M^a. A. y LORENTE MARTÍNEZ, I. (dirs.), *Innovación docente y Derecho Internacional Privado*, Comares, Granada, 2019, p. 163.

²³¹ No debe olvidarse que, la técnica del discurso expositivo, adscrito a la didáctica de la lengua oral, debe su estudio y los fundamentos de su práctica al magisterio grecolatino, en cuyo seno se definen las tareas propias del discurso *-inventio, dispositio, elocutio, memoria, pronuntiatio* y *actio*- y las precauciones que el orador debe tener en cuenta en cada una de estas tareas, siendo éste uno de las principales caminos metodológicos para la práctica de la reflexión crítica y la construcción de un mundo basado en la comprensión de sí mismos y

En definitiva, el objeto vertebral de estas dos sesiones se sustenta en que el alumnado aprenda a expresar de forma ordenada y clara sus razonamientos jurídicos. En concreto, la distinción entre elementos lingüísticos, paralingüísticos y extra-lingüísticos, la economía de discurso, la utilización del silencio, mediciones, palabra y tiempo; corrección de muletillas junto con la potenciación de los recursos personales de la expresión²³². Además, trabajar los principios de argumentación y el lenguaje corporal, aprendizaje de técnicas de respiración, vocalización y modelación²³³.

En este sentido, el ambiente académico para el aprendizaje de las competencias comunicativas debe construirse de manera horizontal y consensuada con el estudiante, donde se respire un clima de respeto mutuo, libertad de expresión y respeto por la diferencia²³⁴.

2. Materialización.

Seguidamente, a través de la plataforma Google Calendar²³⁵ se procede a presentar al conjunto de grupos un cronograma para iniciar las exposiciones

de los demás, vid. CAVALIERE GIARDINO, A., MERMA MOLINA, G., PALLARÉS MAIQUES, M., y PERANDONES GONZÁLEZ, T., “Experiencias coordinadas para el desarrollo de las competencias orales en el alumnado universitario, en ÁLVAREZ TERUEL, J. D., TORTOSA YBÁÑEZ, M^a. T., y PELLÍN BUADES, N. (coords.), *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas*, Universitat d’Alacant: Servicio de Publicaciones, 2011, p. 2709.

²³² El control del cuerpo y el lenguaje corporal es, a su vez, otra dimensión que transmite a través de la mirada, la expresión facial o la experiencia externa, significados a los oyentes, vid. GONZÁLVEZ MACIÀ, C., VICENT JUAN, M., SANMARTÍN LÓPEZ, R., y MARTÍNEZ MONTEAGUDO, M. C., “Evaluación del dominio de las habilidades comunicativas interpersonales en docentes en formación”, en ROIG VILA, R. (coord.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018, p. 942.

²³³ El medio por el que el discurso preparado se va a hacer realidad para el auditorio presente es la voz. Son tres los elementos a los que se debe atender: intensidad, tono y ritmo. Al conjugarlos adecuadamente no sólo será comprensible lo que digamos, sino que conseguiremos transmitir a nuestro oyente un sentimiento concreto. Vid. AA.VV., “Comunicación y expresión oral”, en *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, p. 200.

²³⁴ SÁNCHEZ ORTIZ, J. M. y BRITO GUERRA, N. E., “Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral”, *Encuentros*, vol. 13, nº 2, 2015, p. 38.

²³⁵ Sin lugar a dudas, las TICs se convierten en un instrumento encaminado a fortalecer el interés de los alumnos por las tareas docentes que pueden experimentar mejoras a través de

con la correspondiente resolución de casos prácticos de Derecho internacional privado. Claro está que tal actividad pretende lograr que los alumnos, tanto en forma individual como grupal, desarrollen su capacidad de exposición, argumentación y elaboraren un discurso jurídico correctamente estructurado, a partir de la búsqueda, obtención y el manejo de las distintas fuentes jurídicas.

Los estudiantes toman como base teórica el manual *Derecho Internacional Privado: casos prácticos resueltos y razonados*, Madrid, Dykinson, 2021, coordinado por el que suscribe esta aportación. En él, la metodología está concebida desde distintos planteamientos: como método de instrucción, como estrategia de aprendizaje y como enfoque de trabajo. En todas sus aplicaciones se caracteriza por la realización de supuestos prácticos seleccionados de acuerdo con los intereses y las finalidades de cada materia. Su principal característica es presentar al estudiante como verdadero protagonista en la construcción de un conocimiento compartido en el aula al tiempo que se enfrenta a un problema que tiene verdadero sentido y significado para él, permitiéndole no sólo resolverlo sino también aprender del propio proceso de resolución.

A través de diez sesiones, una semanal de dos horas de duración, los alumnos en grupos de cuatro a seis personas exponen públicamente la solución de los casos prácticos asignados. El profesorado responsable, bajo un estricto seguimiento, entendió que el grupo que defendió un caso práctico sobre “Transporte internacional de pasajeros” fue el que ha cumplido con creces una buena exposición, pues se mostraron muy participativos en la actividad, se involucraron desde el inicio de la misma, adquirieron una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico, y trabajaron en equipo, constituyendo este, un marco idóneo para el análisis de la realidad social desde la perspectiva del derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.

estas tecnologías que facilitan su intervención, el acceso a la información y las relaciones de colaboración. Su inclusión en el proceso de enseñanza debe promover la creatividad, la expresión personal y contribuir a la formación de una sociedad civil informada, participativa, crítica y seria, *vid.* CARRIZO AGUADO, D., “Google Meet como herramienta de apoyo al aprendizaje en la docencia universitaria”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al estado de alarma derivado del COVID-19*, Cuadernos jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano, nº 1, 2021, pp. 230-239.

III. A título de consideración final.

El campo laboral es muy competitivo, y requerirá de nuestros graduados no solo sólidos conocimientos adquiridos en el rico mapa de titulaciones que dispensan el conjunto de universidades españolas, sino una serie de habilidades «blandas o soft skills», cuya piedra angular son las habilidades comunicativas.

Desde esta perspectiva, la idea de incorporar en varias sesiones de la asignatura “Derecho Internacional Privado” los conocimientos especializados en cuanto a saber comunicarse de manera eficaz, sin perder rigor y tino jurídico pertinente, no es sino el resultado de la comprobación de las lagunas presentes entre nuestros alumnos.

El uso del lenguaje y la comunicación, puede que no llegue a ser una asignatura troncal en nuestros planes de estudios, pero qué duda cabe que a través de iniciativas como la desarrollada en este estudio puede coadyuvar a ejecutar una faceta del conocimiento ausente en el panorama actual. Indiscutiblemente, los juristas del mañana han de ser personas bien formadas, no sólo en las materias propias del Derecho sino en todas y cada una de las destrezas que les ayudarán a competir en mejores condiciones frente a sus semejantes, y, naturalmente, la oratoria lo es.

En particular, la enseñanza del Derecho internacional privado es un reto fascinante y sugestivo²³⁶ en tanto que el docente²³⁷ debe transmitir la necesidad de ordenar lo que se va a decir cuando llegue el momento oportuno²³⁸, antes de mostrar al alumno la necesidad de expresarse como

²³⁶ Esto se consigue con un estudio constante de la materia, dilucidando cuáles son esos nudos problemáticos y aportando las soluciones que pueden obtener los mismos, siempre utilizando la mejor argumentación jurídica: *vid.* LORENTE MARTÍNEZ, I., “Los nudos problemáticos y la enseñanza del Derecho internacional privado. Casos seleccionados”, *Cuadernos de derecho transnacional*, vol. 14, nº 1, 2022, p. 766.

²³⁷ La actividad docente tiene que dar una respuesta pedagógica adecuada a la complejidad de capacidades que forman la competencia comunicativa, facilitando la adquisición de la misma por parte del alumnado mediante la puesta en práctica de procesos interactivos que generen oportunidades para que el aprendizaje sea efectivo y permitan el progreso del alumno en el mismo. Así lo entiende, PELLICER GARCÍA, L., “El aula comunicativa: práctica de habilidades lingüístico-comunicativas como eje de la actividad docente”, en AA.VV., *Metodologías activas en la Universidad. I Jornadas de buenas prácticas docentes*, Universidad Católica San Antonio de Murcia: Servicio de Publicaciones, 2013, p. 133.

²³⁸ La pedagogía ha ofrecido hasta el momento numerosos modelos de “diseño instruccional” -instruccional design- o “ID”- que permiten a los docentes planificar una estrategia adecuada. *Vid.* CEBRIÁN SALVAT, M^a.A., “Mantener la atención en la docencia online: aplicación del ciclo del aprendizaje acelerado al Derecho internacional privado”, *Cuadernos de derecho transnacional*, vol. 14, nº. 1, 2022, p. 708 ss.

juristas, no por pedantería o porque seamos profesionales oscuros, sino porque el Derecho -como toda Ciencia- es el producto histórico de una experiencia acrisolada por su propia terminología²³⁹.

En definitiva, los argumentos, demostraciones y explicaciones deben estar fundamentadas en un amplio conocimiento y en el uso impecable del lenguaje. Solo si se logra una comunicación de forma asertiva y empática, aplicando la escucha activa para comprender las necesidades del otro, se podrá alcanzar el propósito establecido.

Los egresados, venideros operadores jurídicos, van a necesitar inducir, ratificar, refutar o modificar constantemente las ideas de sus receptores, apelando a sus sentimientos y emociones. Lógicamente, para lograrlo, se necesitará saber cómo organizar y estructurar un discurso. Por consiguiente, se denota indispensable la necesidad de mejorar las *communicative skills* en un intento de ser fructífero en la medida que el mensaje que se desea transmitir llegue realmente al interlocutor, sea éste un juez, cliente, abogado contrario, tribunal de oposición y un largo etcétera.

IV. Bibliografía

AA.VV., “Comunicación y expresión oral”, en *Técnicas y habilidades jurídicas básicas*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013.

BORGIA SORROSAL, S., “Acompañando al profesor en la implementación de nuevas metodologías docentes”, en GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (dir.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid.

CARRIZO AGUADO, D., “Google Meet como herramienta de apoyo al aprendizaje en la docencia universitaria”, en CHAPARRO MATAMOROS, P. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F. (coords.), *La adecuación de la docencia presencial al estado de alarma derivado del COVID-19*, Cuadernos Jurídicos del Instituto de Derecho Iberoamericano, n° 1, 2021.

CAVALIERE GIARDINO, A., MERMA MOLINA, G., PALLARÉS MAIQUES, M., y PERANDONES GONZÁLEZ, T., “Experiencias coordinadas para el desarrollo de las competencias orales en el alumnado

²³⁹ TEJADA HERNÁNDEZ, F. J., “El discurso jurídico clásico y su utilidad actual en las aulas”, en GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (dir.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid, pp. 47-48.

universitario”, en ÁLVAREZ TERUEL, J. D., TORTOSA YBÁÑEZ, M^a. T., y PELLÍN BUADES, N. (coords.), *Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas*, Universitat d’Alacant: Servicio de Publicaciones, 2011.

CEBRIÁ GARCÍA, M^a. D., “La oratoria en el Derecho”, en CAMISÓN YAGÜE, J. A. (dir.), *Experiencias de Innovación docente en los Estudios Jurídicos: una visión práctica*, Grupo de Investigación “Fiscalitas & Iuris” de la Universidad de Extremadura, Universidad de Sevilla, 2016.

CEBRIÁN SALVAT, M^a. A., “«Case Method» y «Case Study Method»: experiencias de aplicación en un sistema de base legal”, en CEBRIÁN SALVAT, M^a. A. y LORENTE MARTÍNEZ, I. (dirs.), *Innovación docente y Derecho Internacional Privado*, Comares, Granada, 2019.

“Mantener la atención en la docencia online: aplicación del ciclo del aprendizaje acelerado al Derecho internacional privado”, *Cuadernos de derecho transnacional*, vol. 14, n^o. 1, 2022.

CHÉLIZ INGLÉS, M^a. C., “La mejora de la oratoria y el aprendizaje profundo a través de las *stories* de Instagram, en el ámbito del Derecho Internacional Privado Millennium DIPr”, en ALEJANDRE MARCO, J. L. (dir.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias en 2019*, Universidad de Zaragoza, 2020.

DE LA FUENTE PRIETO, J., ASENSIO CASTAÑEDA, E., SMALEC MALLOY, I. A., y BLANCO FERNÁNDEZ, A., “Autoevaluación y desarrollo de habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones”, *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, vol. 13, n^o 1, 2015.

GARCÍA ALGUACIL, M^a. J., “La oratoria y el debate jurídico: nuevos instrumentos en el Grado en Derecho”, *Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*, 2016.

GIL MEMBRADO, C., “La sala de vistas en la Facultad de Derecho: un espacio «real» para la práctica de la oratoria”, *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, n^o 15, 2017.

GONZÁLVEZ MACIÀ, C., VICENT JUAN, M., SANMARTÍN LÓPEZ, R., y MARTÍNEZ MONTEAGUDO, M. C., “Evaluación del dominio de las habilidades comunicativas interpersonales en docentes en formación”, en ROIG VILA, R. (coord.), *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, Octaedro, Barcelona, 2018.

LORENTE MARTÍNEZ, I., “Los nudos problemáticos y la enseñanza del Derecho internacional privado. Casos seleccionados”, *Cuadernos de derecho transnacional*, vol. 14, nº 1, 2022.

MISAS AVELLA, M. M., “La argumentación como mapa de ruta del proyecto de vida: una experiencia significativa en el aula”, *Nodos y nudos: revista de la Red de Calificación de educadores*, vol. 5, nº 43, 2017.

PELLICER GARCÍA, L., “El aula comunicativa: práctica de habilidades lingüístico-comunicativas como eje de la actividad docente”, en AA.VV., *Metodologías activas en la Universidad. I Jornadas de buenas prácticas docentes*, Universidad Católica San Antonio de Murcia: Servicio de Publicaciones, 2013.

RODRÍGUEZ PRIETO, R., “El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura”, *UPO INNOVA: revista de innovación docente*, nº 1, 2012.

ROSALES ZARCO, H., “Los conceptos y las proposiciones”, en ROSALES ZARCO, H. (coord.), *Metodología jurídica*, Tirant lo Blanch, Ciudad de México, 2020.

RUSSI VELANDIA, A. P., AGUILAR SAMACÁ, J. y FORERO CASTRO, N. R., “Desarrollo de la competencia comunicativa mediada por las TIC”, *Educación y Ciencia*, nº 23, 2019.

SÁNCHEZ HIDALGO, A. J., “La enseñanza de la oratoria en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas”, en GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (dir.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Dykinson, Madrid.

SÁNCHEZ ORTIZ, J. M. y BRITO GUERRA, N. E., “Desarrollo de competencias comunicativas mediante la lectura crítica, escritura creativa y expresión oral”, *Encuentros*, vol. 13, nº 2, 2015.

CAPÍTULO 22

LA CLASE INVERTIDA A TRAVÉS DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES EN ABIERTO: UNA EXPERIENCIA EN DERECHO MERCANTIL Y DERECHO CIVIL

Andrea Castillo Olano

*Inv. predoctoral en Derecho Mercantil
Universidad de Zaragoza*

Loreto Carmen Mate Satué

*Prof.^a. Ayudante Doctora de Derecho Civil
Centro Universitario de la Defensa en Zaragoza*

María Gállego Lanau

*Prof.^a. Contratada Doctora de Derecho Mercantil
Universidad de Zaragoza*

RESUMEN: Esta experiencia consiste en la utilización de la clase invertida en asignaturas con programas muy amplios, para la adquisición por parte del estudiantado de conocimientos sobre las materias más sencillas cuyo estudio puede desarrollarse autónomamente. El alumnado trabaja en grupo, primero, estudiando en casa con base en los materiales proporcionados por el profesorado y las herramientas TIC de documentación y, después, preparando una exposición que presentan en clase al resto de estudiantes. Posteriormente el profesorado resuelve dudas y se plantea pequeños casos prácticos. Una vez afianzados los conocimientos, los grupos de trabajo graban un vídeo sobre el tema que han estudiado que se sube a un canal de Youtube y que sirve para el estudio de la materia en los cursos siguientes.

PALABRAS CLAVE: clase invertida; *flip teaching*; TICs; aprendizaje autónomo; materiales audiovisuales.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. CONCEPTO DE CLASE INVERTIDA Y VENTAJAS FRENTE A LA LECCIÓN MAGISTRAL EN EL ACTUAL MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO. II. CONTEXTO ACADÉMICO DE

LA EXPERIENCIA. III. EXPLICACIÓN DE LA EXPERIENCIA: LA CLASE INVERTIDA A TRAVÉS DE CONTENIDOS AUDIOVISUALES EN ABIERTO. 1. Síntesis y fases de la experiencia. 2. Primera fase: selección de temas y preparación de materiales por parte del profesorado. 3. Segunda fase: primera parte de trabajo en casa por parte de los estudiantes. 4. Tercera fase: trabajo presencial en clase dentro de las prácticas tipo 6. 5. Cuarta fase: segunda parte de trabajo en casa por parte de los estudiantes. 6. Quinta fase: subida de los vídeos en abierto a Internet. IV. RESULTADOS. V. CONCLUSIONES.

I. Introducción. Concepto de clase invertida y ventajas frente a la lección magistral en el actual modelo educativo universitario.

La clase invertida es un tipo de *blended learning* (aprendizaje semipresencial o mixto), que tiene su origen en las experiencias que los profesores Jonathan Bergmann y Aaron Sams del instituto Woodland Park (Colorado, EE. UU.) llevaron a cabo en el año 2007. También llamado *Flipped Classroom* o *Flip Teaching*, es una metodología que traslada fuera del aula determinados procesos de adquisición de conocimientos y utiliza el tiempo de clase y la experiencia del profesor para facilitar y potenciar otros procesos de aprendizaje. Así, una parte del tiempo que habitualmente se destina a la clase magistral queda liberado con el objeto de realizar otro tipo de actividades y fomentar otras competencias²⁴⁰.

²⁴⁰ Para una visión general del modelo de *Flip Teaching* y de las ventajas que plantea pueden consultarse los vídeos publicados en YouTube elaborados por el profesor Ángel Fidalgo Blanco de la Universidad Complutense de Madrid: <https://www.youtube.com/watch?v=86R1cN7akyk&feature=youtu.be>; <https://www.youtube.com/watch?v=xibQq5HLZoU&feature=youtu.be> y el blog del profesor Alfredo Prieto Martín de la Universidad de Alcalá de Henares: http://profesor3punto0.blogspot.com.es/2016/07/flipped-classroom-cuales-son-sus_7.html. En concreto, sobre experiencias de *Flip Teaching* o *clase invertida* llevadas a cabo en el ámbito de las enseñanzas jurídicas pueden consultarse, entre otros, GÁLLEGO LANAU, M. y MARTÍNEZ NAVARRO, M., “El Flip Teaching como apoyo a la docencia de Derecho Mercantil I”, en ALEJANRE MARCO, J. L. (coord.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias 2017*, Prensas Universidad de Zaragoza, 2018, pp. 171-176; CHÉLIZ INGLÉS, M^a. C., “La clase invertida y el entorno digital de Millenium DIPR: en la enseñanza del Derecho Internacional Privado”, en GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, Madrid, 2021, pp. 180-195 o CONDE FUENTES, J., “Aula invertida:

Frente a la enseñanza tradicional teórica basada en la lección magistral, a la que se le reprocha que se trata de un proceso centrado casi exclusivamente en la exposición de conocimientos por parte del profesor mientras los estudiantes mantienen una posición pasiva, el modelo de clase invertida se ajusta más al actual sistema educativo universitario que surge del Plan Bolonia. Este sistema propone un cambio de responsabilidad en el proceso que se traslada del profesor al estudiante, quien se convierte en el centro del proceso de aprendizaje y debe asumir un rol activo en la búsqueda de conocimientos, siempre guiado por el profesor²⁴¹.

En efecto, en las Facultades jurídicas el método docente más utilizado para impartir las clases teóricas ha venido siendo la lección magistral, también llamada lección expositiva, en las que el profesor traza las líneas fundamentales del contenido de cada una de las partes del programa, suministrando de manera ilustrativa los conocimientos básicos. Esta metodología ha recibido muchas críticas: la inadaptación al nivel de recepción o comprensión de los estudiantes; la inadecuación al nivel de atención del alumnado; el papel pasivo del estudiante, que se limita a escuchar y tomar notas, salvo que plantee alguna duda o el profesor le formule alguna pregunta; la desvinculación entre el profesor y el estudiante; la reducción de las fuentes de información a la palabra del profesor, desincentivando en el estudiantado la búsqueda de otras fuentes; y el fomento de la memorización acrítica²⁴². En resumen, el método expositivo

una experiencia de innovación docente en Derecho procesal”, en RUÍZ GONZÁLEZ, C. M., y CONDE FUENTES, J. (dir.), *Clases invertidas: una aplicación multidisciplinar*, Ratio Legis, Salamanca, 2021, pp. 29-37.

²⁴¹ La Declaración de Lovaina de 2009 estableció como prioridad “...la reforma curricular orientada hacia el desarrollo de resultados de aprendizaje. El aprendizaje centrado en el estudiante requiere el reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudios centrado más claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos”. Véase el apartado 14 del documento: *El Proceso de Bolonia 2020-El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior*, Lovaina /Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009, pg. 4

²⁴² Sobre las debilidades de la lección magistral en relación con la enseñanza del Derecho, véanse entre otros, SANTOS MARTÍNEZ, V., *Para una didáctica del Derecho (con especiales referencias al Derecho Mercantil)*, Instituto de Ciencias de la Educación, Murcia, 1978, pp. 57-58; PEÑA AMORÓS, M^a. del M. y MARCOS CARDONA, M., “La clase magistral como metodología docente adaptable al EEES”, en FARIAS, M., PARDO, M. M. y RUBIO, E. M. (coords.), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Universidad de Murcia, Murcia, 2010, pp. 31 y ss; y LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., “La lección expositiva en materias jurídicas”, en RODRÍGUEZ-ARANA

clásico se aparta del objetivo principal del actual modelo educativo universitario que aspira a convertir al estudiante en el protagonista de su propio aprendizaje²⁴³.

Sin embargo, con el modelo de clase invertida, los estudiantes trabajan en casa antes de la sesión presencial aprendiendo conceptos teóricos a través de lecturas, vídeos, pequeños cuestionarios, etc. Esto favorece que el tiempo de clase pueda dedicarse a profundizar, resolver dudas y/o realizar ejercicios para asentar lo aprendido fuera del aula, mientras el profesor actúa de guía o facilitador durante la sesión. La función del profesor como acompañante a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje entronca con el paradigma educativo humanista, centrado como se ha avanzado en el alumno como protagonista.

Asimismo, la clase invertida puede diseñarse de modo que promueva la competencia digital mediante el uso de las TIC, que constituye también, una de las competencias de la Memoria del Plan del Grado en Derecho de la Universidad de Zaragoza²⁴⁴ y de las asignaturas participantes en la experiencia que presentamos²⁴⁵. Como es sabido, la digitalización afecta a todos los ámbitos de nuestra vida docente y al entorno de nuestros estudiantes. Las tecnologías digitales nos ofrecen herramientas que nos ayudan en los procesos de aprendizaje en la universidad. No obstante, debe

MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R. (dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Thomson-Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2009, pp. 123 y ss.

²⁴³ No obstante, como señalan GROS, B. y MARTÍNEZ, M., “La función docente en la educación superior”, en TURULL, M. (coord.), *Manual de docencia universitaria*, Octaedro-ICP/ICE, UB, 2020, pp. 45-58, esto no quiere decir que la transmisión de conocimientos del profesor no siga siendo importante y necesaria. Lo que sucede es que el profesor no debe limitarse a ser especialista en impartir una materia, sino que debe ser experto en el diseño del aprendizaje.

²⁴⁴ La Memoria del Plan del Grado en Derecho de la Universidad de Zaragoza recoge como competencia específica número 11 “Saber usar las TIC en la búsqueda y obtención de la información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía), así como herramienta de trabajo y comunicación”.

²⁴⁵ La asignatura Derecho mercantil II recoge como competencia que ha de adquirir el estudiante y como resultado de aprendizaje: “C2. Capacidad para obtener, con apoyo TIC, y analizar normativa, jurisprudencia y aportaciones doctrinales relevantes”. Por su parte, la asignatura Derecho civil: obligaciones y contratos, en la misma línea, tiene como resultado de aprendizaje: “Emplea las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en la búsqueda y obtención de información de carácter jurídico para la resolución de casos prácticos”.

tenerse en cuenta que la tecnología por sí sola no transforma la educación ni mejora la enseñanza²⁴⁶. Por eso el diseño de actividades mediante la utilización de las TIC debe realizarse valorando si efectivamente el uso de la tecnología es necesario y presenta alguna ventaja. En nuestro caso, como expondremos posteriormente, el recurso a las TIC nos ha permitido que los estudiantes accedan a nuevas fuentes de conocimiento y que sean capaces de generar contenido digital para subirlo en abierto a Internet, de manera que sea útil a futuros estudiantes o a la sociedad en general²⁴⁷.

Por último, la metodología de la clase invertida también fomenta la adquisición de competencias transversales, tales como el trabajo en equipo, el aprendizaje cooperativo, las habilidades comunicativas, la capacidad de resolver problemas...ya que, durante la clase presencial, se forman grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás, exponiendo posteriormente lo trabajado.

II. Contexto académico de la experiencia.

El contexto académico en el que se incardina nuestra experiencia son las asignaturas de Derecho Mercantil II, que se imparte en el segundo cuatrimestre del tercer curso del Grado en Derecho, y Derecho civil: obligaciones y contratos, que se imparte en el primer cuatrimestre del segundo curso del Grado en Derecho.

Nuestras asignaturas tienen programas muy amplios y un número de clases presenciales muy ajustado. Dada la imposibilidad de que las profesoras expliquemos en clase todos y cada uno de los epígrafes del programa, realizamos una cuidada selección de las cuestiones más complejas y dejamos que los estudiantes trabajen por sí solo las más sencillas a través de la metodología de la clase invertida.

²⁴⁶ Como señalan GRANÉ, M. y CASAS, M., “Tecnologías digitales en la docencia universitaria”, en TURULL, M. (coord.), *Manual de docencia universitaria*, Octaedro-ICP/ICE, UB, 2020, p. 250, centrar las innovaciones educativas en la introducción de tecnologías es el cambio sin cambio, es introducir una novedad que no implica ninguna transformación efectiva a nivel educativo o metodológico.

²⁴⁷ Sobre la utilización de vídeos de apoyo en la implementación de la metodología de clases invertidas, puede verse la experiencia de ANGOITIA GRIJALBA, M. y TOBES PORTILLO, P., “Uso de vídeos para la clase invertida (Flipped-Classroom) en la docencia de sistema fiscal”, en CRUZ ÁNGELES, J. y GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Vol. 2, Dykinson, Madrid, 2021, pp- 169-187.

De este modo, los estudiantes aprenden a ser protagonistas de su propio aprendizaje, trabajando a su ritmo, de manera más autónoma e implicándose en todo el proceso. El hecho de que sean ellos los responsables de prepararse una materia buscando en diferentes fuentes y traer los resultados a clase también conlleva una mayor motivación. Ambos factores, la motivación y la implicación, constituyen el fundamento de una enseñanza eficaz.

III. Explicación de la experiencia: la clase invertida a través de contenidos audiovisuales en abierto.

1. Síntesis y fases de la experiencia.

La actividad diseñada consiste en que los estudiantes, por grupos de tres a cinco personas, preparen fuera de clase determinados epígrafes del programa, los presenten en clase al resto de sus compañeros donde se aprovecha para corregir errores y resolver dudas, y posteriormente preparen un vídeo explicativo del tema que les ha correspondido explicar para subirlo posteriormente a Internet, de forma que esos materiales puedan ser visualizados por futuros estudiantes o por cualquier sujeto interesado.

La experiencia se ha dividido en cinco fases: i) selección de temas y preparación de materiales por parte de las profesoras; ii) una primera parte de trabajo en casa por parte de los estudiantes; iii) trabajo presencial en clase dentro de las prácticas tipo 6; iv) una segunda parte de trabajo en casa por parte de los estudiantes consistente en la elaboración de los contenidos audiovisuales; v) subida de los vídeos en abierto a Internet.

A continuación, se explican cada una de estas fases poniendo ejemplos concretos de los contenidos audiovisuales que se han desarrollado en cada una de las asignaturas participantes.

2. Primera fase: selección de temas y preparación de materiales por parte del profesorado.

En la primera fase el protagonismo nos ha correspondido al profesorado. Hemos realizado una cuidada selección de aquellos temas que se van a explicar en clase y de aquellas cuestiones que siendo menos complejas

podían ser objeto de preparación autónoma por parte de los estudiantes. Además, hemos intentado que los temas a trabajar en la clase invertida fuesen de especial interés para los estudiantes, para fomentar su implicación en la actividad.

En Derecho Mercantil II, por ejemplo, dentro de la sección dedicada al “Derecho del Mercado del Crédito y las entidades crediticias” tenemos un tema en el que explicamos los contratos bancarios activos, entre los que se encuentra el préstamo, la apertura de crédito, el contrato de descuento y los contratos de asistencia financiera *-leasing, factoring y confirming-*. Uno de los contratos que posiblemente todos nuestros estudiantes celebrarán alguna vez en su vida y, además, tiene una trascendencia patrimonial muy relevante, es el contrato de préstamo hipotecario para la adquisición de vivienda. Puesto que en la sesión teórica apenas contamos con dos horas para explicar esta lección, hemos estimado que podía ser interesante “sacar de la clase teórica” la explicación de este tipo de contrato de préstamo y trabajarlo a través de la clase invertida.

Para ello, hemos creado una lista de temas relacionado con el préstamo hipotecario con el objetivo de que cada grupo de estudiantes se preparase uno de ellos: ámbito de aplicación de la Ley de Contratos de Crédito Inmobiliario; la publicidad de los préstamos hipotecarios; la información precontractual; los tipos de intereses; las comisiones; la evaluación de la solvencia; el reembolso anticipado; el vencimiento anticipado; la hipoteca inversa, etc. Para facilitar la preparación de estos temas por los estudiantes, el profesorado preparó un listado de materiales legislativos y doctrinales para abordar el tema asignado.

En la asignatura de Derecho Civil, por ejemplo, se decidió llevar a cabo una serie de vídeos sobre la facultad de desistimiento en el TRLGDCU; en concreto, se abordaron tres tipos de desistimiento que la normativa tuitiva de consumidores reconoce, estos son, el desistimiento legal, el desistimiento contractual y el desistimiento en contratos de viajes combinados. También, para ello, se proporcionó a los estudiantes materiales normativos, jurisprudenciales y doctrinales con los que los estudiantes pudieran elaborar la explicación del tema y, posteriormente, el vídeo divulgativo.

Una vez seleccionados los temas y los materiales se asignaron a los diferentes grupos de clase y se les dio un plazo de un mes para que los desarrollasen. Se les indicó que debían preparar unas 5-6 hojas escritas para exponerlas al resto de grupos en las prácticas tipo 6 de la asignatura.

3. Segunda fase: primera parte de trabajo en casa por parte de los estudiantes.

En esta segunda fase el protagonismo pasa a los estudiantes, que deben preparar y desarrollar el tema que les ha sido asignado. En esta fase el papel del profesorado se reduce a la disponibilidad, en tutorías presenciales o virtuales, para la aclaración de cuestiones concretas que les surjan.

Precisamente en este momento es cuando se realiza la primera parte de la máxima de la clase invertida: “la clase en casa y los deberes en clase”. En efecto, los estudiantes, partiendo de los materiales iniciales suministrados, deben localizar con ayuda de las TIC (catálogo online de la biblioteca, bases de datos, recursos en Internet, etc.) nuevos materiales, estudiarlos, analizarlos, identificar las cuestiones problemáticas y preparar un escrito en el que expliquen los aspectos más relevantes. Esto es, los estudiantes asumen el rol del profesor que se prepara una clase en casa para, posteriormente, exponer sus conocimientos al resto de compañeros de clase.

4. Tercera fase: trabajo presencial en clase dentro de las prácticas tipo 6.

La clase invertida no significa remitir a los estudiantes el estudio de una cuestión sin realizar posteriormente ninguna actividad en clase. Al contrario, siguiendo con la máxima que se ha expuesto anteriormente, después del trabajo en casa se hacen los “deberes en clase”.

Para realizar esta experiencia hemos aprovechado las horas de prácticas tipo 6, cuya finalidad es ofrecer a los estudiantes la posibilidad de profundizar en un determinado tema o cuestión relevante de la materia que se aborda en las asignaturas Derecho Mercantil II y Derecho civil: obligaciones y contratos.

En estas sesiones cada grupo de estudiantes expone su tema y el profesorado aprovecha la exposición para corregir los fallos y matizar las cuestiones que sean necesarias en los casos en los que se planteen diferentes interpretaciones. Además, se resuelven todas aquellas dudas que planteen los estudiantes sobre sus propios temas o sobre las exposiciones de sus compañeros. Posteriormente, se proponen dos mini ejercicios que los estudiantes deben realizar en grupos antes de la finalización de la clase. Así se conecta el trabajo en casa con el trabajo en el aula.

5. Cuarta fase: segunda parte de trabajo en casa por parte de los estudiantes.

En esta fase el protagonismo vuelve a corresponder a los estudiantes. Consiste en que conviertan sus trabajos escritos en material audiovisual para poder compartirlo en un canal de YouTube a público especializado y no especializado.

Para la grabación de los vídeos los estudiantes tienen total libertad: pueden aparecer en el vídeo -en el tradicional formato de vídeo tutorial-, en cuyo caso se les solicita que firmen la correspondiente cesión de derechos de imagen al Equipo que forma parte del Proyecto; pueden utilizar una presentación con imágenes -siempre respetando los Derechos de autor- acompañada de una *voz en off* explicativa; o pueden hacer una combinación de las anteriores.

6. Quinta fase: subida de los vídeos en abierto a Internet.

Los vídeos se revisan por el profesorado y aquellos que cumplen con los índices de calidad acordados se suben en abierto a Internet. En concreto, a un canal de YouTube creado al efecto, y que sirve de repositorio de todos los vídeos que han elaborado los estudiantes de la Universidad de Zaragoza participantes en este Proyecto: https://www.youtube.com/channel/UCIW9GT9MG9Pn5mRgv3r_J5A_

El objetivo es que estos vídeos nos sirvan para la impartición de estas materias en los años sucesivos y nuestros futuros estudiantes puedan servirse de los materiales elaborados por sus antecesores, para aprender y su vez preparar nuevos vídeos sobre temas conexos.

IV. Resultados.

En los cursos académicos en los que se ha implementado el Proyecto se han elaborado más de 50 vídeos que se encuentran publicados en abierto en el Canal de Youtube Consumer Law Tube, creado al efecto. El canal cuenta con más de 400 suscriptores y, algunos de los vídeos que se encuentran

publicados tienen más de 1000 visitas. Los estudiantes que han participado en el Proyecto se encuentran satisfechos con su participación en esta experiencia docente -según los datos recabados en las encuestas de satisfacción que se han proporcionado a la finalización de la actividad- y, recomendarían a otros compañeros la realización de estos vídeos tutoriales como mecanismo de aprendizaje.

Por otro lado, el profesorado ha advertido que los temas abordados en las prácticas tipo 6 con esta metodología tienen un mejor resultado en las pruebas de evaluación finales, respecto a otras cuestiones que son explicadas conforme al sistema tradicional de lecciones magistrales. En esta línea, se ha comprobado que la atención, el interés y la participación de los estudiantes son mayores que en otras sesiones teóricas y prácticas, que no siguen este método.

V. Conclusiones.

La clase invertida es una apuesta por el aprendizaje adaptativo y la personalización. Se trasladan fuera del aula determinados procesos de adquisición de conocimientos, en nuestro caso, cuestiones sobre el contrato de préstamo hipotecario y las causas de extinción de los contratos, y se utiliza el tiempo de clase y la experiencia del profesor para facilitar y potenciar otros procesos de aprendizaje.

Con la actividad propuesta los estudiantes adquieren de forma autónoma determinados conocimientos al tiempo que fomentan su espíritu crítico y su capacidad para resolver problemas, competencias transversales esenciales de cara a su incorporación al mundo laboral.

VI. Bibliografía.

ANGOITIA GRIJALBA, M., y TOBES PORTILLO, P., “Uso de vídeos para la clase invertida (Flipped-Classroom) en la docencia de sistema fiscal”, en CRUZ ÁNGELES, J. y GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales*, Vol. 2, Dykinson, Madrid, 2021.

CHÉLIZ INGLÉS, M^a. C., “La clase invertida y el entorno digital de Millenium DIPR: en la enseñanza del Derecho Internacional Privado”, en GUTIÉRREZ CASTILLO, V. L. (coord.), *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales: el impacto de la investigación en la docencia*, Dykinson, Madrid, 2021.

CONDE FUENTES, J., “Aula invertida: una experiencia de innovación docente en Derecho procesal”, en RUÍZ GONZÁLEZ, C. M. y CONDE FUENTES, J. (dir.), *Clases invertidas: una aplicación multidisciplinar*, Ratio Legis, Salamanca, 2021.

GÁLLEGO LANAU, M., y MARTÍNEZ NAVARRO, M., “El Flip Teaching como apoyo a la docencia de Derecho Mercantil I”, en ALEJANRE MARCO, J. L. (coord.), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC. Experiencias 2017*, Prensas Universidad de Zaragoza, 2018.

GRANÉ, M., y CASAS, M., “Tecnologías digitales en la docencia universitaria”, en TURULL, M. (coord.), *Manual de docencia universitaria*, Octaedro-ICP/ICE, UB, 2020.

GROS, B. y MARTÍNEZ, M., “La función docente en la educación superior”, en TURULL, M. (coord.), *Manual de docencia universitaria*, Octaedro-ICP/ICE, UB, 2020.

LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., “La lección expositiva en materias jurídicas”, en RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R. (dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Thomson-Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2009.

PEÑA AMORÓS, M^a. del M., y MARCOS CARDONA, M., “La clase magistral como metodología docente adaptable al EEES”, en FARIAS, M., PARDO, M. M. y RUBIO, E. M. (coords.), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Universidad de Murcia, Murcia, 2010.

SANTOS MARTÍNEZ, V., *Para una didáctica del Derecho (con especiales referencias al Derecho Mercantil)*, Instituto de Ciencias de la Educación, Murcia, 1978.

VII. Documentos y sitios web.

Documentos:

El Proceso de Bolonia 2020-El Espacio Europeo de Educación Superior

La clase invertida a través de contenidos audiovisuales en abierto: una experiencia en Derecho Mercantil y Derecho Civil

en la nueva década. Comunicado de la Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior, Lovaina /Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009, accesible en http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf.

Guías docentes de las asignaturas Derecho mercantil II y Derecho civil: obligaciones y contratos, accesibles en <https://estudios.unizar.es/>.

Memoria del Plan del Grado en Derecho de la Universidad de Zaragoza accesible en <https://academico.unizar.es/ofiplan/memorias-verificadas-de-titulos-de-grado-sociales-y-juridicas>.

Sitios web:

Blog del Prof. Alfredo Prieto Martín de la Universidad de Alcalá de Henares: http://profesor3punto0.blogspot.com.es/2016/07/flipped-classroom-cuales-son-sus_7.html.

Vídeos explicativos de la clase invertida del Prof. Ángel Fidalgo Blanco de la Universidad Complutense de Madrid:

-<https://www.youtube.com/watch?v=86R1cN7akyk&feature=youtu.be>.

-<https://www.youtube.com/watch?v=xibQq5HLZoU&feature=youtu.be>.

CAPÍTULO 23

LA ELABORACIÓN DE MÓDULOS DE APRENDIZAJE PARA EL AUTOAPRENDIZAJE DEL DERECHO²⁴⁸

Francisca Ramón Fernández
Profesora Titular de Derecho civil
Universitat Politècnica de València

RESUMEN: Se explica cómo se elaboran los Módulos de Aprendizaje como herramienta interactiva para que el alumnado potencie su autoaprendizaje en el ámbito jurídico. Se muestra la experiencia del Módulo de Aprendizaje sobre “el matrimonio” que se utiliza en la asignatura Derecho civil II, en la titulación del Máster Universitario en Gestión Administrativa en la Universitat Politècnica de València. Se valora la dinamización del aula a través del Módulo y también su papel como evaluador de los conocimientos en la asignatura.

PALABRAS CLAVE: Módulos de aprendizaje; Objetos de Aprendizaje; Derecho; Docencia en red; Universitat Politècnica de València.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. LOS MÓDULOS DE APRENDIZAJE DENTRO DE LAS ACTIVIDADES DE DOCENCIA EN RED EN LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. III. EL AUTOAPRENDIZAJE DEL DERECHO MEDIANTE LOS MÓDULOS DE APRENDIZAJE. IV. EL

²⁴⁸ Trabajo realizado en el marco del Proyecto I+D+i «Retos investigación» del Programa estatal de I+D+i orientado a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades: RTI2018-097354-B-100 (2019-2022) y del Proyecto de I+D+i Retos de Investigación, MICINN, del Programa Estatal de I+D+i orientada a los retos de la sociedad (PID2019-108710RB-I00, 2020-2022), y), y Grupo de Investigación de Excelencia Generalitat Valenciana “Algorithmical Law” (Proyecto Prometeu 2021/009, 2021-2024). Y en los Proyectos de Innovación y Mejora Educativa (PIME): “Gamificación y TICs: diseño de actividades audiovisuales basadas en la ciencia ficción para la dinamización docente en un entorno presencial, semipresencial y virtual”. Universitat Politècnica de València, curso 2020-2022. Coordinadora: Francisca Ramón Fernández, y Proyecto CONSOLIDA-PID,VU-SFPIE_PID-1639515: “Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo”. Coordinadora: María Elena Cobas Cobiella (2021-2022).

MÓDULO SOBRE EL MATRIMONIO EN DERECHO CIVIL II EN EL MÁSTER UNIVERSITARIO EN GESTIÓN ADMINISTRATIVA DE LA UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA. 1. Explicación de las fases del Módulo de Aprendizaje. 2. El Módulo de Aprendizaje como dinamizador del aula: la participación del alumnado. 3. El Módulo de Aprendizaje como instrumento de evaluación de la asignatura. V. CONCLUSIONES.

I. Introducción.

La aplicación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el ámbito jurídico cada vez es más frecuente²⁴⁹. No solo ha sido durante el periodo de la pandemia por la COVID-19 cuando el personal docente e investigador ha tenido que hacer un esfuerzo considerable por adaptar los materiales al ámbito virtual²⁵⁰, sino que desde hace tiempo la necesidad de facilitar el aprendizaje mediante herramientas visuales es ya una realidad. Ha sido precisamente el Espacio Europeo de Educación Superior y el diseño de los grados con la implantación del sistema de créditos europeos²⁵¹ y también la evaluación de las competencias²⁵², en

²⁴⁹ CANÓS DARÓS, L. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F., “Aplicación de las nuevas tecnologías para el trabajo autónomo del alumno”, en *Actas del XX Simposium Nacional de la Unión Científica Internacional de Radio. URSI 2005*, Gandía, 2005, pp. 1-4.

²⁵⁰ RAMÓN FERNÁNDEZ, F., “La adaptación de la docencia presencial a la docencia on line en tiempos de COVID-19: una experiencia en Derecho Civil II en el Máster Universitario en Gestión Administrativa de la Universitat Politècnica de València”, en *La innovación docente en tiempos de pandemia*, Sepín, Madrid, 2021, pp. 1-18; PRÓSPER RIBES, J. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F., “El apoyo audiovisual en la docencia online durante el estado de alarma: dos experiencias en la Universitat Politècnica de València”, en *Lecciones aprendidas, ideas compartidas*. Universitat Politècnica de València, Instituto Ciencias de la Educación, 2021, pp. 224-235; RAMÓN FERNÁNDEZ, F. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F., “Las TICs y la gamificación como instrumentos docentes en tiempos de COVID-19”, en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)*. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021, pp. 155-161.

²⁵¹ RAMÓN FERNÁNDEZ, F., “La educación para la participación en el Espacio Europeo de Educación Superior: la implantación del sistema de créditos europeos (Resumen de Comunicación)”, *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción comunal*, n.º. 44, 2004, pp. 168-169; RAMÓN FERNÁNDEZ, F., “La educación para la participación en el Espacio Europeo de Educación Superior: la implantación del sistema de créditos europeos”, en *La participación en las Administraciones Públicas ¿Cooperación o enfrentamiento?*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2006, pp. 325-346.

²⁵² RAMÓN FERNÁNDEZ, F. y SAZ GIL, M^a. I., “Las nuevas tecnologías como elemento

las que las asignaturas pueden ser puntos de control, las que han posibilitado que los recursos audiovisuales sean imprescindibles en la docencia actual.

Nos proponemos en este trabajo detallar nuestra experiencia en la Universitat Politècnica de València (UPV) mediante la participación en el programa de “Docencia en Red”, en el que a través de la elaboración de determinados recursos, como es el caso de los Módulos de Aprendizaje, complementamos la docencia tradicional con un recurso audiovisual temporizado para lograr una mejor comprensión y dinamización en el aula.

Tenemos que precisar que los profesores de Derecho que desempeñamos nuestra actividad profesional en una Universidad técnica, como es el caso de la UPV tenemos que adaptar nuestra docencia a las titulaciones, principalmente no jurídicas en las que impartimos docencia y en la que también realizamos innovación docente. Es por ello, que la explicación de los conceptos es más visual para lograr una mejora cognitiva en un perfil de alumno que difiere del de la Facultad de Derecho.

Ello supone un hándicap ya que se orienta la docencia a una metodología mucho más práctica y dinámica, muy alejada de la clase magistral tradicional.

II. Los módulos de aprendizaje dentro de las actividades de docencia en red en la Universitat Politècnica de València.

El Plan de Docencia en Red que se lleva a cabo en la Universitat Politècnica de València²⁵³ contempla una serie de acciones para la utilización de las TICs en el ámbito docente, mediante la incentivación al profesorado que elabore dichos materiales educativos. Están sometidos a una serie de requisitos y condiciones, siendo una de ellas que sea material reutilizable, es decir, descontextualizado y que pueda servir para cualquier docente que lo quiera utilizar en su docencia. Otra de las características es que dicho material educativo se elabora en formato digital.

Este material se clasifica en los siguientes formatos (imagen 1):

facilitador de los métodos activos en la transmisión de competencias”, en *Hacia una docencia de calidad: políticas y experiencias. Actas del I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria y III Jornada de Mejora Educativa de la Universitat Jaume I*. Universitat Jaume I, Castellón, 2004, pp. 330-341.

²⁵³ UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA, *Plan de Docencia en Red*. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/DOCENRED/indexc.html> (consultado el 3 de mayo de 2022).

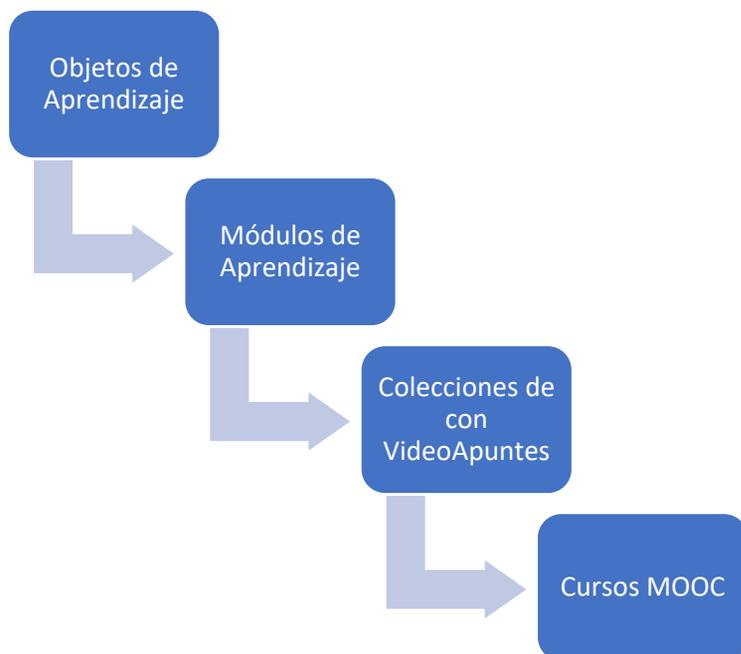


Imagen 1. Formato de los materiales educativos de Docencia en Red en la Universitat Politècnica de València. Fuente: elaboración propia a partir de la información de la web Docencia en Red: <http://www.upv.es/contenidos/DOCENRED/infoweb/docenred/info/1003291normalc.html> (consultado el 3 de mayo de 2022).

Los Objetos de Aprendizaje pueden ser grabaciones polimedia y polimedia Plus, vídeos didácticos, grabaciones screencast, laboratorios virtuales y artículos docentes; los Módulos de Aprendizaje se elaboran con una secuencia de fases temporales y deben integrar uno o más Objetos de Aprendizaje; las Colecciones de vídeos con VideoApuntes, en las que se extrae de las grabaciones de las clases conceptos de interés para el alumnado, y Cursos MOOC, cursos masivos en abierto a través de la plataforma UPVX (<https://www.upvx.es/>).

El profesorado recibe una formación específica y dispone de una orientación para elaborar estos recursos, que luego son aceptación por una Comisión que acredita su calidad y diseño óptico²⁵⁴. Los criterios de

²⁵⁴ MARTÍNEZ NAHARRO, S., BONET ESPINOSA, M^a. P., CÁCERES GONZÁLEZ, P., FARGUETA CERDÁ, F. y GARCÍA FÉLIX, E., “Los objetos de aprendizaje como

validación pretenden crear un repositorio de interés y calidad para toda la comunidad universitaria²⁵⁵, ya que muchos de los recursos son de acceso abierto y se pueden consultar en el repositorio institucional de la UPV, Riunet (<https://riunet.upv.es/>), así como en la plataforma donde se albergan las grabaciones, media upv (<https://media.upv.es/#/portal>).

III. El autoaprendizaje del derecho mediante los módulos de aprendizaje.

El Módulo de Aprendizaje es una sesión de formación²⁵⁶, con una duración limitada (máximo 2 horas), que incluye varios Objetos de Aprendizaje, que consta de varias fases, y que es navegable. Se inserta dentro de la plataforma poliformat de la UPV, y se utiliza la herramienta Lessons.

Consta de varias partes: la introducción; desarrollo de los contenidos; actividad o tarea de aprendizaje; el resumen del Módulo y la evaluación o examen del mismo que puede consistir en una actividad relacionada con lo visto previamente en el Módulo y que le permitirá al alumnado la consolidación de los conocimientos aprendidos.

Desde hace varios años la utilización de Módulos de Aprendizaje en el

recurso de calidad para la docencia: criterios de validación de objetos en la Universitat Politècnica de València, en LLAMAS NISTAL, M., VAZ DE CARVALHO, C. y RUEDA ARTUNDUAGA, C. (coords.), *TICAI 2007: TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería*. IEEE Sociedad de Educación, Madrid, 2008, pp. 67-72. Disponible en: <http://ceur-ws.org/Vol-318/Naharro.pdf> (consultado el 4 de mayo de 2022).

²⁵⁵ Véase: VICERRECTORADO DE ESTUDIOS Y CONVERGENCIA EUROPEA. VICERRECTORADO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LAS COMUNICACIONES, *Plan de Acciones para la Convergencia Europea (PACE). Los objetos de aprendizaje como recurso para la docencia universitaria: criterios para su elaboración*. Disponible en:

<http://www.upv.es/contenidos/DOCENRED/infoweb/docenred/info/U0687016.pdf> (consultado el 4 de mayo de 2022); ÁREA DE SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES DE LA UPV e INSTITUTO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UPV, *Guía para la creación de Módulos de Aprendizaje*. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/DOCENRED/infoweb/docenred/info/guiamodulos.pdf> (consultado el 4 de mayo de 2022).

²⁵⁶ Véase: SEVILLANO GARCÍA, M^a. L., “Los módulos de aprendizaje: su eficacia instructiva”, *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, n.º. 130, 1987, pp. 177-196.

ámbito jurídico en la docencia de la UPV es habitual²⁵⁷. Sin ir más lejos, se pueden mencionar los siguientes Módulos que se han diseñado y aplicado a distinta docencia:

1. Búsqueda de legislación aplicable a la asignatura (2008);
Elaboración parte bibliografía de un trabajo (2008);
2. Búsqueda de bibliografía, jurisprudencia y cita correcta para el trabajo de investigación de la asignatura (2009);
3. Búsqueda de legislación forestal (2009);
4. El principio de jerarquía normativa y su aplicación al Derecho Espacial (2010);
5. Jurisprudencia sobre el usufructo (2010);
6. Los Bienes de Interés Cultural (2012-2013);
7. La responsabilidad civil por daños causados por objetos espaciales (2013-2014);
8. Los Bienes de Relevancia Local (2014-2015);
9. La protección del patrimonio cultural inmaterial (2015-2016);
10. Las servidumbres en el ámbito forestal (2016-2017);
11. El patrimonio industrial valenciano y su regulación (2017-2018);
12. La protección de la Huerta Valenciana (2018-2019);
13. El Tribunal de las Aguas (2019-2020);
14. El matrimonio (2020-2021).

IV. El módulo sobre el matrimonio en derecho civil ii en el máster universitario en gestión administrativa de la Universitat Politècnica de València.

²⁵⁷ RAMÓN FERNÁNDEZ, F., “La utilización de los objetos y módulos de aprendizaje en la plataforma virtual poliformat como herramienta para la dinamización de una asignatura”, en *XVIII Jornadas internacionales universitarias de tecnología educativa, Didáctica de los Contenidos 2.0*. Valencia, 2010, pp. 1-12; “Módulo de aprendizaje sobre la jerarquía normativa utilizado en la Universidad Politécnica de Valencia”, en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. (eds.), *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2011, pp. 353-359. Disponible en: <http://www.uv.es/innova/libroinnovacion2010.pdf> (consultado el 3 de mayo de 2022); “La utilización de los módulos de aprendizaje en las asignaturas jurídicas: propuestas de mejora”, en *I Jornadas de Investigación de la Facultad de ADE*. Universitat Politècnica de València, Valencia, 2014, pp. 112-119.

La asignatura Derecho civil II se imparte en el Máster Universitario en Gestión Administrativa de la UPV, con una carga docente de 3 créditos ECTS, dos de ellos de teoría y uno de prácticas.

El perfil del alumnado de la asignatura es graduado en Gestión Administrativa con intención de colegiarse como gestor/a administrativo/a para el desempeño de su ejercicio profesional. Para ello, necesita unos conocimientos mínimos relacionados con el Derecho civil para conocer los principales aspectos que puede tratar en el futuro.

Dentro de esta asignatura uno de los temas está dedicado a las relaciones familiares, y dentro de ellas, se analiza el matrimonio.

Las razones de elaborar un Módulo de Aprendizaje para que el alumnado comprenda qué es el matrimonio, la promesa de matrimonio y los efectos del matrimonio han sido las siguientes:

a) Diseño de una herramienta interactiva. Hay que tener en cuenta que el Módulo de Aprendizaje, tal y como se ha indicado contiene varios Objetos de Aprendizaje (OAs) bien del propio profesor o de profesor distinto, para potenciar el aprendizaje.

b) Propiciar el aprendizaje autónomo del alumnado, a través de una secuenciación de fases en que consiste el Módulo. Las fases están encadenadas entre sí, y el alumnado dispone de un tiempo máximo para resolver cada una de las fases. No puede saltar una fase, tiene que seguir las para poder acceder a la fase siguiente.

c) Localización de información por parte del alumnado. En las fases del Módulo de Aprendizaje se le sugiere al alumnado que realice la búsqueda de información, bien a través de diversas propuestas, que puede ser la localización de una legislación específica o de noticias relacionadas con la materia.

d) El Módulo de Aprendizaje necesariamente lleva insertados varios Objetos de Aprendizaje, que son pequeñas grabaciones realizadas por el profesorado que están descontextualizadas y que explican un determinado concepto. El visionado por parte del alumnado le ayuda a reforzar los conocimientos y también a recordar los principales aspectos de las figuras a analizar.

e) El Módulo de Aprendizaje termina o concluye con una tarea a realizar, que luego el alumnado debe insertar en el apartado correspondiente de la plataforma donde se inserta el Módulo. Normalmente, en el apartado de tareas, pero también puede hacerlo en el espacio compartido, a indicación del profesorado.

La elaboración de módulos de aprendizaje para el autoaprendizaje del Derecho

1. Explicación de las fases del Módulo de Aprendizaje.

El Módulo de Aprendizaje se articula a través de varias fases (imagen 2):

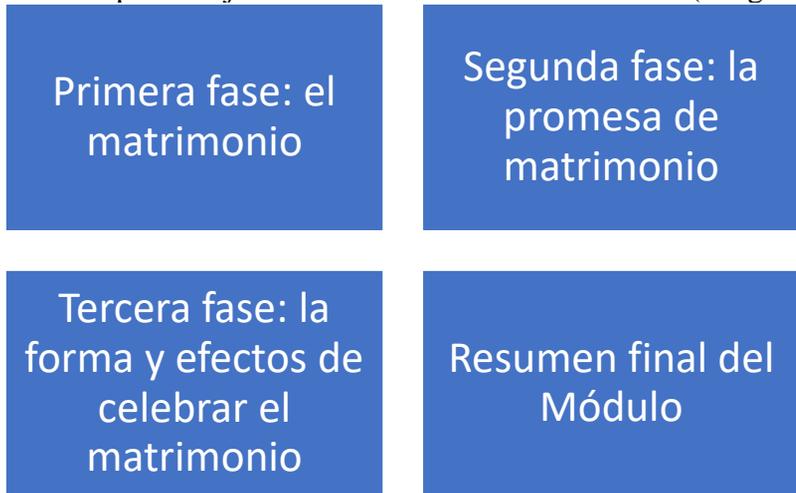
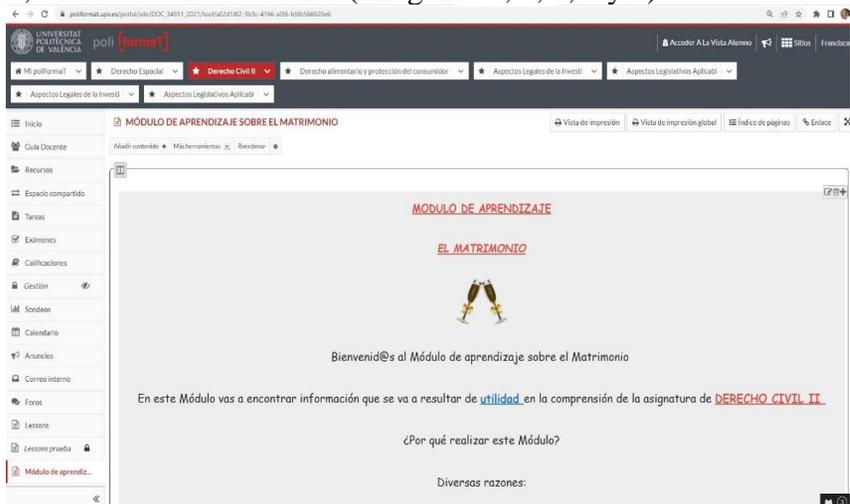


Imagen 2. Fases del Módulo de Aprendizaje. Fuente: elaboración propia

A través de las distintas fases el alumnado tiene una actividad para realizar, además de la tarea final (Imágenes 3, 4, 5, 6 y 7)



poli [Unidad 7]

Te voy a mostrar las diferentes fases en que consiste el Módulo de Aprendizaje sobre el matrimonio

Tiene una duración de 115 minutos y consta de tres fases



Primera fase

Segunda fase

Tercera fase

Primera fase

Segunda fase

Tercera fase

poli [Unidad 7]

¿Por qué se produce una evolución?

- Cambios y avances en igualdad de sexo.
- Parejas de hecho heterosexuales y homosexuales.
- Matrimonio entre personas del mismo sexo.
- La Ley de 2005 se aprobó una importante y trascendental modificación del Código Civil que permitió el matrimonio de personas del mismo sexo, y como consecuencia de ello, otros derechos de herencia como la adopción conjunta, la herencia y la pensión.
- El 2006 el Gobierno español, modificó la ley de reproducción asistida, permitiendo a la madre no biológica reconocer legalmente como hijas a los niños nacidos en el matrimonio entre dos mujeres.
- En los últimos años se han producido avances importantes en lo que atañe a la protección y al reconocimiento de los derechos de las personas LGTB, de manera que son muchos los países que reconocen el **derecho a contraer matrimonio entre personas del mismo sexo**.
- Principio de igualdad de trato y no discriminación y hace mención expresa a la realizada por razón de orientación sexual.

Artículos 49 y sigs. del Código civil

Art. 32 Constitución Española

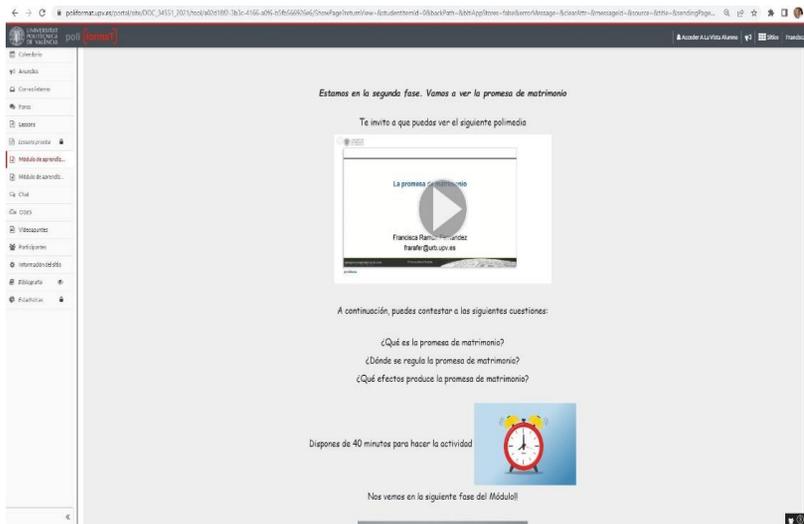
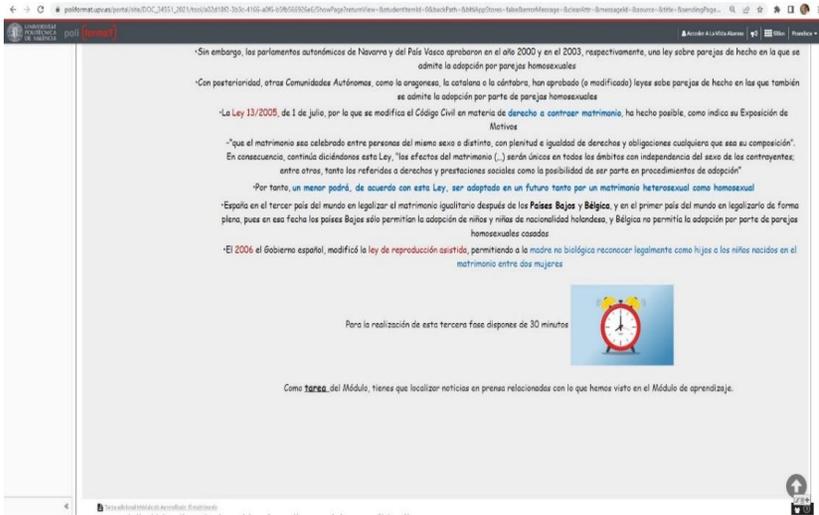
Una vez consultada y leída la legislación indicada, en los aspectos que tienes reseñados, debes realizar un **mapa conceptual** respecto de los principales aspectos de la regulación del matrimonio

Dispones de 45 minutos para esta fase



Una vez vistos los conceptos previos, vamos a pasar a la siguiente fase

La elaboración de módulos de aprendizaje para el autoaprendizaje del Derecho



Imágenes 2, 4, 5, 6 y 7. Distintas actividades a realizar en el Módulo de Aprendizaje. Fuente: elaboración propia

Dentro del Módulo de Aprendizaje se insertan diversos Objetos de Aprendizaje relacionados con la materia (imágenes 8 y 9)



Imágenes 8 y 9. Objetos de Aprendizaje insertados en el Módulo de Aprendizaje. Fuente: elaboración propia.

2. El Módulo de Aprendizaje como dinamizador del aula: la participación del alumnado.

La utilización del Módulo de Aprendizaje tiene un efecto muy positivo en el alumnado. Además, de poder acceder a un contenido visualmente muy atractivo, le permite ir enlazando con diversos recursos: los vídeos, los enlaces para la consulta de la legislación, y después, en la tarea, le permite investigar otros recursos diferentes para completar la actividad.

Al poder realizarse el Módulo de Aprendizaje en grupos también permite el aprendizaje conjunto y el intercambio de opiniones y posturas, consecuencia muy importante en el ámbito jurídico porque posibilita al alumnado una mayor perspectiva.

3. El Módulo de Aprendizaje como instrumento de evaluación de la asignatura.

El Módulo de Aprendizaje puede ser un instrumento válido para evaluar algunos conceptos de la asignatura. Teniendo en cuenta sus componentes, su aspecto interactivo, y la realización de una tarea se puede utilizar en dicho sentido.

Sí que sería conveniente que se elaborase una rúbrica de evaluación en el que se indiquen los aspectos a considerar en la valoración de la tarea.

La valoración a través de un Módulo de Aprendizaje puede resultar de gran valor para el alumnado ya que le permite también realizar una actividad conectada con la realidad, y en la que debe desempeñar una actitud proactiva. El Módulo de Aprendizaje le va facilitando a través de fases el aprendizaje: tiene que visionar vídeos, buscar información, realizar un mapa conceptual, analizar la legislación correspondiente y todo ello enmarcado en una secuencia temporal. Ello permite al alumnado también diseñar su propio autoaprendizaje y un desarrollo más completo de su autonomía como protagonista de los contenidos a analizar.

V. Conclusiones.

Las principales conclusiones que obtenemos del análisis de la aplicación del Módulo de Aprendizaje y centrado en la experiencia en la asignatura de Derecho civil II, en el Máster Universitario en Gestión Administrativa de la UPV son las siguientes:

Primero. Las TICs son plenamente aplicables al ámbito jurídico, a pesar de unas dificultades iniciales para poder explicar los conceptos con recursos tecnológicos.

Segundo. El diseño de un Módulo de Aprendizaje, en este caso, el referido al matrimonio le permite al alumnado un aprendizaje dinámico e interactivo de la materia, logrando una mayor atención y participación en el

aula.

Tercero. El Módulo de Aprendizaje está descontextualizado, por lo que podría ser utilizado por cualquier profesorado. De hecho, los Objetos de Aprendizaje insertados en el Módulo de Aprendizaje explican conceptos con la finalidad de ser reutilizados.

Cuarto. El Módulo de Aprendizaje lleva insertada una tarea que consolida los conocimientos y que le permite al alumnado una mayor autonomía en su propio aprendizaje.

Quinto. Los recursos audiovisuales también pueden ser aplicados al ámbito jurídico. Si bien es cierto que se pueden producir dificultades iniciales, hay que realizar una adaptación a las tecnologías en el ámbito del aprendizaje. Precisamente los Proyectos de Innovación docente se orientan a la aplicación de nuevos recursos con la finalidad de facilitar de una forma más autónoma el aprendizaje del alumnado.

VI. Bibliografía.

ÁREA DE SISTEMAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIONES DE LA UPV e INSTITUTO CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UPV, *Guía para la creación de Módulos de Aprendizaje*. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/DOCENRED/infoweb/docenred/info/guiamodulos.pdf> (consultado el 4 de mayo de 2022).

CANÓS DARÓS, L. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F., “Aplicación de las nuevas tecnologías para el trabajo autónomo del alumno”, en *Actas del XX Simposium Nacional de la Unión Científica Internacional de Radio. URSI 2005*, Gandía, 2005.

MARTÍNEZ NAHARRO, S., BONET ESPINOSA, M^a. P., CÁCERES GONZÁLEZ, P., FARGUETA CERDÁ, F. y GARCÍA FÉLIX, E., “Los objetos de aprendizaje como recurso de calidad para la docencia: criterios de validación de objetos en la Universitat Politècnica de València”, en LLAMAS NISTAL, M., VAZ DE CARVALHO, C. y RUEDA ARTUNDUAGA, C. (coords.), *TICAI 2007: TICs para el Aprendizaje de la Ingeniería*. IEEE Sociedad de Educación, Madrid, 2008. Disponible en: <http://ceur-ws.org/Vol-318/Naharro.pdf> (consultado el 4 de mayo de 2022).

PRÓSPER RIBES, J. y RAMÓN FERNÁNDEZ, F., “El apoyo audiovisual en la docencia online durante el estado de alarma: dos experiencias en la Universitat Politècnica de València”, en *Lecciones aprendidas, ideas compartidas*. Universitat Politècnica de València,

Instituto Ciencias de la Educación, 2021.

RAMÓN FERNÁNDEZ, F., “La adaptación de la docencia presencial a la docencia on line en tiempos de COVID-19: una experiencia en Derecho Civil II en el Máster Universitario en Gestión Administrativa de la Universitat Politècnica de València”, en *La innovación docente en tiempos de pandemia*, Sepín, Madrid, 2021.

- “La educación para la participación en el Espacio Europeo de Educación Superior: la implantación del sistema de créditos europeos (Resumen de Comunicación)”, *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción comunal*, nº., 44, 2004.

- “La educación para la participación en el Espacio Europeo de Educación Superior: la implantación del sistema de créditos europeos”, en *La participación en las Administraciones Públicas ¿Cooperación o enfrentamiento?*. Universidad Politécnica de Valencia, Valencia, 2006.

- “La utilización de los objetos y módulos de aprendizaje en la plataforma virtual poliformat como herramienta para la dinamización de una asignatura”, en *XVIII Jornadas internacionales universitarias de tecnología educativa, Didáctica de los Contenidos 2.0*. Valencia, 2010.

- “Módulo de aprendizaje sobre la jerarquía normativa utilizado en la Universidad Politécnica de Valencia”, en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M. (eds.), *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, Valencia, 2011. Disponible en: <http://www.uv.es/innova/libroinnovacion2010.pdf> (consultado el 3 de mayo de 2022).

- “La utilización de los módulos de aprendizaje en las asignaturas jurídicas: propuestas de mejora”, en *I Jornadas de Investigación de la Facultad de ADE*. Universitat Politècnica de València, Valencia, 2014.

RAMÓN FERNÁNDEZ, F. y HERNÁNDEZ GUIJARRO, F., “Las TICs y la gamificación como instrumentos docentes en tiempos de COVID-19”, en ORTEGA GIMÉNEZ, A., MORENO TEJADA, S. y ARRABAL PLATERO, P. (coords.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)*. Thomson Reuters Aranzadi, Cizur Menor, 2021.

RAMÓN FERNÁNDEZ, F.: y SAZ GIL, M^a. I., “Las nuevas tecnologías como elemento facilitador de los métodos activos en la transmisión de competencias”, en *Hacia una docencia de calidad: políticas y experiencias. Actas del I Congreso de la Red Estatal de Docencia Universitaria y III Jornada de Mejora Educativa de la Universitat Jaume I*. Universitat Jaume I, Castellón, 2004.

SEVILLANO GARCÍA, M^a. L., “Los módulos de aprendizaje: su eficacia instructiva”, *Revista de ciencias de la educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, nº. 130, 1987.

UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA, *Plan de Docencia en Red*. Disponible en: <http://www.upv.es/contenidos/DOCENRED/indexc.html> (consultado el 3 de mayo de 2022).

VICERRECTORADO DE ESTUDIOS Y CONVERGENCIA EUROPEA. VICERRECTORADO DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LAS COMUNICACIONES, *Plan de Acciones para la Convergencia Europea (PACE). Los objetos de aprendizaje como recurso para la docencia universitaria: criterios para su elaboración*. Disponible en:

<http://www.upv.es/contenidos/DOCENRED/infoweb/docenred/info/U0687016.pdf> (consultado el 4 de mayo de 2022).

CAPÍTULO 24

LA PARTICIPACIÓN DE PROFESORADO DE OTRAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y PERSONAL DE ADMINISTRACIONES EN LA APERTURA DE CONOCIMIENTOS EN EL DERECHO CONSTITUCIONAL

Jorge A. Viguri Cordero

*Profesor Ayudante Doctor de Derecho Constitucional
Universitat Jaume I de Castellón*

Jaime Clemente Martínez

*Profesor asociado de Derecho Constitucional
Universitat Jaume I de Castellón*

RESUMEN: Este trabajo pretende analizar las constatables ventajas en el intercambio de profesorado universitario nacional como modelo eficaz de innovación docente, cuestión escasamente abordada en comparación con el intercambio de profesorado europeo en el marco del programa *Erasmus Teaching*. Se trata de una iniciativa que, permite al alumnado universitario complementar su formación universitaria pudiendo disfrutar las intervenciones de profesorado de otras universidades o administraciones públicas para enriquecer sus conocimientos jurídicos y darles una vertiente más práctica.

PALABRAS CLAVE: intercambio docente; vertiente práctica; formación complementaria; profesorado de intercambio.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. EXPERIENCIAS DE INTERCAMBIOS DOCENTES CON OTRAS UNIVERSIDADES. III. EXPERIENCIAS DE INTERCAMBIOS DOCENTES CON INSTITUCIONES PÚBLICAS. IV. CONCLUSIONES.

I. Introducción.

Habitualmente la docencia jurídica en los ámbitos universitarios

acostumbra a ser una clase magistral impartida, en muchas ocasiones por el mismo profesor durante toda la asignatura. A pesar de que dicho sistema docente está consolidado y no por ello adolece de vicios sustanciales, lo cierto es que enriquecer las clases universitarias con la participación de otros docentes resulta beneficioso por múltiples motivos.

En primer lugar, mediante la inclusión de docentes de otras universidades que aporten, mediante una ponencia puntual, un punto de vista distinto al habitual impartido por el profesor. En segundo lugar, mediante la inclusión de personal de administraciones públicas en clases puntuales universitarias, para acortar la necesaria vertiente práctica que debe existir en toda titulación universitaria.

Así pues, mediante este capítulo procedemos a analizar las experiencias de intercambios docentes que se han realizado en el marco de asignaturas de Derecho Constitucional en los grados jurídicos de la Universidad Jaume I de Castellón.

II. Experiencias de intercambios docentes con otras universidades.

La primera modalidad intercambio docente que ha resultado exitosa en los grados jurídicos de la Universitat Jaume I de Castellón ha sido mediante la inclusión de profesorado de otros centros docentes universitarios, las cuales procedemos a analizar.

Conviene destacar que estas actividades se han realizado en el marco del programa de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas de la UJI denominado “experto en el aula”, que permitía la inclusión de profesorado externo para dar un punto de vista complementario a la formación realizada. En efecto, como apuntan GONZÁLEZ MACIÀ y VICENT JUAN²⁵⁸: “se deduce que existe un reto educativo por favorecer un aprendizaje colaborativo entre colectivos docentes de distintos centros escolares. Este enfoque es el que más se aproxima a la concepción actual de comunidades profesionales de aprendizaje”, por tanto, al igual que debe incentivarse la colaboración entre centros escolares, cuando se hace entre universidades

²⁵⁸ GONZÁLEZ MACIÀ, C. y VICENT JUAN, M., “Impacto del intercambio de experiencias formativas y la interacción social en el desarrollo profesional docente”, en LÓPEZ MENESES, E., COBOS SANCHIZ, D., MARTÍN PADILLA, A. H., MOLINA GARCÍA, L. y JAÉN MARTÍNEZ, A. (coord.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, 2018, pp. 516-530.

públicas se logra también afianzar mejor los conocimientos jurídicos.

En el caso de las asignaturas de Derecho Constitucional se han invitado varios ponentes para abordar diversas temáticas vinculadas directa o indirectamente con las asignaturas de Derecho de la Unión Europea, adscritas también parcialmente al área de Derecho Constitucional. En este caso, se organizaron y coordinaron ponencias relacionadas con los valores de la Unión Europea ante una hipotética guerra cibernética global. Un tema de sumo interés en la medida en que la explicación de los principios y valores del derecho comunitario no siempre adquiere un papel protagonista dentro de esta asignatura, por una cuestión metodológica y del tiempo material. Por tanto, realizar una charla específica dedicado a estos valores de la Unión Europea complementan un elemento que es transversal, ya que dentro de la asignatura de derecho europeo entender correctamente los valores permite al alumnado profundizar adecuadamente en conocimientos sobre el funcionamiento general de las instituciones europeas.

Se realizó también una charla sobre los nuevos instrumentos de participación política, en este caso enmarcada dentro de la asignatura de Derecho Constitucional I, dedicada a la parte dogmática de derechos entre los que se incluyen de participación política del art. 23 de nuestra Carta Magna, entre otros.

La charla permitió al alumnado ver una evolución histórica de la participación política y aproximarles a los nuevos instrumentos para recoger la opinión de la ciudadanía a la hora de ejecutar políticas públicas, por tanto, no solo reforzar los conocimientos del alumnado en una parte del temario de Derecho Constitucional, sino que además les transmitió un derecho democrático que como ciudadanos deben ejercitar.

También dentro del marco de la asignatura de Derecho Constitucional y su parte dogmática se realizó una charla sobre el gobierno abierto, un elemento poco estudiado por la doctrina jurídica puesto que, si la mayoría de la doctrina jurídica y por tanto las explicaciones que se realiza en las aulas de derecho son sobre la transparencia, el gobierno abierto, estrechamente ligado a esta publicidad activa, no siempre es explicado de forma detallada.

Por tanto, mediante esta ponencia de gobierno abierto se aproximó al alumnado una institución bastante desconocida, así como las actuaciones de los poderes públicos para tratar de implementarlo, la cual, en la práctica, parte de una necesaria concienciación ciudadana que exijan políticas abiertas.

En el marco de la asignatura de Derecho Constitucional, dedicado a la parte orgánica, sí invito a una profesora para explicar la actuación de los poderes públicos en materia de derecho a la salud. Se aprovechó que se

realizaron una asignatura dedicada a la organización constitucional del Estado para abordar la distribución de competencias entre el Estado y las comunidades autónomas en materia de política sanitaria, un elemento especialmente relevante fruto de la reciente pandemia. Así pues, se abordó el encaje constitucional de este derecho a la salud y como las administraciones deben garantizarlo en sus múltiples vertientes, tanto de forma preventiva como curativa.

Otra ponente invitada fue en materia de derecho a la igualdad que, si bien es un derecho constitucional expuesto en el temario jurídico, de nuevo las exigencias de falta de tiempo o la poca especialización del profesorado en esta temática hace que sea necesario invitar a una persona externa que trabaje habitualmente este derecho y así explicarlo con plenitud. En esta ponencia, se abordó la igualdad de género como derecho constitucional y las múltiples vertientes de aplicación que existen.

Dentro también de la parte dogmática de derecho constitucional, se realizó una ponencia invitada en materia de derecho al olvido, una parte del derecho a la protección de datos poco trabajada y en muchas ocasiones absolutamente desconocidas por el alumnado. Se realizó esta charla dentro de una asignatura de derecho constitucional del grado en gestión y administración pública para que el alumnado fuera conocedor de la existencia de este derecho y en un futuro, cuando trabaje como operador jurídico en una institución pública, sepa cómo aplicarlo adecuadamente.

III. Experiencias de intercambio docente con instituciones públicas.

No solo se han realizado experiencias de intercambio docente con profesorado de otras universidades, sino que también, aprovechando las conexiones con administraciones públicas, se invitado a funcionarios y personal de diferentes instituciones para que aportar en su vertiente más práctica. En efecto, como GARCÍA ORTIZ, ALCARAZ RAMOS, CAMISÓN YAGÜE, CHOFRE SIRVENT, DOMÍNGUEZ GARCÍA, ESQUEMBRE CERDÁ, LLORCA LÓPEZ, MUNGUÍA MARTÍN, TORRES DÍAZ y VILLALBA CLEMENTE²⁵⁹ indican, en el ámbito del

²⁵⁹ GARCÍA ORTIZ, A., ALCARAZ RAMOS, M., CAMISÓN YAGÜE, J. A., CHOFRE SIRVENT, J. F., DOMÍNGUEZ GARCÍA, M., ESQUEMBRE CERDÁ, M. M., LLORCA LÓPEZ, A. M., MUNGUÍA MARTÍN, M. Y., TORRES DÍAZ, M. C. y VILLALBA

Derecho Constitucional es necesario implementar medidas de innovación educativa eficaces y efectivas para conseguir aproximar al alumnado a la realidad y actualidad jurídica: “es el momento oportuno para realizar un balance sobre la incorporación de las nuevas técnicas docentes en la enseñanza de esta disciplina. Estas técnicas pretenden, en última instancia, que el alumnado asimile el contenido teórico a través de su aplicación práctica”.

En primer lugar, te invito al servicio de innovación de la Diputación Provincial de Castellón para que realizarán una charla sobre datos abiertos. La política realizada por esta administración local en materia de transparencia y apertura de datos es destacable, y por tanto se consiguió conveniente incluir una charla para el alumnado del grado en gestión y administración pública para que conocieran el concepto de datos abiertos y como la Diputación de Castellón lo había implementado mediante un portal propio.

De nuevo, se trataba de un tema de alto interés en la medida en que se habla una materia que tampoco existe tiempo material de explicarse dentro de la programación jurídica de la carrera y que resulta de interés conocer para el alumnado puesto que en el futuro como operadores jurídicos se pueden ver en la coyuntura de tener que elaborar la información en un formato reutilizable ya se cumplir con la política de datos abiertos.

En segundo lugar, destaca una charla realizada en la asignatura de parte orgánica de derecho constitucional sobre la corrupción y sus causas en las administraciones públicas.

Se trata de una charla realizada en formato *Docufórum* por el personal del servicio de Formación del Agencia Valenciana Antifraude, dónde se proyectó un pequeño documental al alumnado sobre las principales causas de la corrupción en la administración local. En esta actividad se consiguió reflexionar con el alumnado sobre la importancia de concienciarnos de las diferentes prácticas fraudulentas y que acaban generando situaciones de corrupciones administraciones públicas y como deben evitarse a toda costa. El alumnado conocido así las causas principales de la corrupción y los remedios para atajarla. La técnica del Agencia Valenciana Antifraude expuso también las actuaciones realizadas por dicha institución Comisionado de las Cortes valencianas para proteger a las administraciones

CLEMENTE, F. G., “Desarrollo, profundización e intercambio de buenas prácticas de innovación docente en Derecho Constitucional”, en ROIG VILA, R. (coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-IBCE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*, 2020, pp. 497-504.

de esta lacra social y perseguir la corrupción a toda costa.

IV. Conclusiones.

Para finalizar, hemos de destacar el gran valor del intercambio docente como forma para complementar la formación universitaria en los grados jurídicos.

Tanto en su vertiente de intercambio de profesorado entre diferentes universidades como que es la posibilidad de incluir a profesionales y personal de administraciones públicas en las aulas jurídicas universitarias, acaba suponen una práctica enormemente enriquecedora para alumnado.

Ello va en consonancia con la cada vez más necesaria vertiente práctica que debe incrementarse en las titulaciones universitarias. Especialmente en el caso de las jurídicas, donde las clases magistrales impartidas por el mismo profesor abundan y ello acaba generando en muchas ocasiones situaciones de poca practicidad que hacen que el alumnado, aunque entiendan los conceptos jurídicos le cueste visualizarlos en un escenario real.

De esta forma, se puede aprovechar las experiencias prácticas de empleados de administraciones públicas y también los conocimientos de profesorado de otras universidades para dar una formación completa al alumnado universitario que le permita convertirse en un operador jurídico en el futuro con las mejores garantías posibles

V. Bibliografía.

GARCÍA ORTIZ, A., ALCARAZ RAMOS, M., CAMISÓN YAGÜE, J. A., CHOFRE SIRVENT, J. F., DOMÍNGUEZ GARCÍA, M., ESQUEMBRE CERDÁ, M. M., LLORCA LÓPEZ, A. M., MUNGUÍA MARTÍN, M. Y., TORRES DÍAZ, M. C. y VILLALBA CLEMENTE, F. G., “Desarrollo, profundización e intercambio de buenas prácticas de innovación docente en Derecho Constitucional”, en ROIG VILA, R. (coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària*, 2020.

GONZÁLEZ MACIÀ, C. y VICENT JUAN, M., “Impacto del

intercambio de experiencias formativas y la interacción social en el desarrollo profesional docente”, en LÓPEZ MENESES, E., COBOS SANCHIZ, D., MARTÍN PADILLA, A. H., MOLINA GARCÍA, L. y JAÉN MARTÍNEZ, A. (coord.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, 2018.

El presente libro colectivo recoge los resultados alcanzados en la ejecución de los Proyectos de Innovación Docente: "Juega y Aprende: la ludoteca jurídica 2.0, RENOVA-PID, UVSFPIE_PID-1641711", dirigido por el Profesor Chaparro Matamoros; "Aprendizaje colaborativo de primer y segundo grado para la resolución de la problemática del deudor persona natural insolvente RENOVA-PID, UVSFPIE,_PID-1639612", dirigido por el Profesor Gómez Asensio; y "Consolidación académica del blog jurídico on-line en la década digital, RENOVA-PID, UV-SFPIE_PID-1639324", dirigido por el Prof. Pedrosa López. El libro recoge las contribuciones de los miembros de los distintos Proyectos de Innovación Docente, así como de otros autores invitados que participaron como ponentes en el Congreso Internacional de Innovación Docente en Derecho "Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje en el entorno digital", celebrado los días 26 y 27 de mayo en la Facultat de Dret de la Universitat de València".