



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales

(vol. I)

**Experiencias de innovación
en la docencia del derecho**

Coordinador

Jonatán Cruz Ángeles

Dykinson, S.L.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS
JURÍDICAS, ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

(VOL. I)
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
EN LA DOCENCIA DEL DERECHO

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA
E INVESTIGACIÓN DE LAS CIENCIAS
JURÍDICAS, ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES

(VOL. I)
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN
EN LA DOCENCIA DEL DERECHO

Coordinador
JONATÁN CRUZ ÁNGELES

Dykinson, S.L.

2021

Con el patrocinio de:



**CENTRO PARA LA DIVULGACIÓN
DEL CONOCIMIENTO UNIVERSITARIO**
LA UNIVERSIDAD A TU ALCANCE



DECOMESI
Derecho Común Europeo
y Estudios Internacionales

**INNOVACIÓN DOCENTE Y RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DERECHO
INTERNACIONAL Y RELACIONES INTERNACIONALES. EL IMPACTO DE LA INVESTI-
GACIÓN EN LA DOCENCIA**

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid - 2021

N.º 25 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2021

ISBN 978-84-1377-646-0

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson S.L ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	12
JONATÁN CRUZ ÁNGELES	

SECCIÓN I.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA INVESTIGACIÓN DE LA HISTORIA Y FILOSOFÍA DEL DERECHO

CAPÍTULO 1. «EL BARBERO Y LUIS XIV». UN RELATO APORÉTICO SOBRE PODER Y BIOPOLÍTICA PARA SU DISCUSIÓN EN EL AULA	17
--	----

CARLOS DE DOMINGO SOLER

CAPÍTULO 2. EL DISCURSO JURÍDICO CLÁSICO Y SU UTILIDAD ACTUAL EN LAS AULAS	40
--	----

FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 3. EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE ACTIVIDADES DE FILMACIÓN Y TEATRALIZACIÓN EN LA ASIGNATURA DE TEORÍA DEL DERECHO.....	54
--	----

ADOLFO J. SÁNCHEZ HIDALGO
ANGELO ANZALONE

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LA ORATORIA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	70
---	----

ADOLFO SÁNCHEZ HIDALGO

CAPÍTULO 5. EL NECESARIO RIGOR CIENTÍFICO DE UNA TEORÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS: ENTRE IDEOLOGÍA, RETÓRICA Y REALIDAD.	86
--	----

ANGELO ANZALONE

CAPÍTULO 6. APRENDIZAJE COOPERATIVO Y TIC PARA EDUCAR Y PROTEGER DERECHOS HUMANOS	105
---	-----

JAVIER GARCÍA MEDINA

CAPÍTULO 7. FORMAR EN DERECHOS HUMANOS Y ODS CON JUEGOS DE ROL	126
--	-----

ÁNGELES SOLANES CORELLA

CAPÍTULO 8. OBSERVATORIO VERDAD & MEMORIA..... 150

DIANA HINCAPIÉ CETINA
ÓSCAR RINCÓN MORENO

**CAPÍTULO 9. TÉCNICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE
DURANTE EL PRIMER CURSO DE DERECHO. SU APLICACIÓN
A LA HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES DE DERECHO PRIVADO ... 175**

JOSÉ LUIS LLAQUET DE ENTRAMBASAGUAS

**CAPÍTULO 10. ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD COMO ESPEJO
DONDE SE DESCIFRA LA CIVILIZACIÓN TECNOLÓGICA 193**

JOSÉ FRANCISCO GUERRERO LOBO
JESÚS E. CALDERA YNFANTE
JOSÉ VICENTE VILLALOBOS

**CAPÍTULO 11. ¿PUEDE HABLARSE DE JUSTICIA EN CASOS
DE REDUCCIÓN DE PENAS POR PREACUERDOS? SOBRE EL
CONCEPTO DE JUSTICIA EN LA JUSTICIA PREMIAL. ANÁLISIS
FILOSÓFICO DESDE HABERMAS, DWORKIN Y ALEXY..... 206**

JOSÉ VICENTE VILLALOBOS ANTÚNEZ
JESÚS E. CALDERA YNFANTE
JOSÉ FRANCISCO GUERRERO LOBO
FRANK BRADY MORALES ROMERO

**CAPÍTULO 12. LA COMPLEJIDAD Y VOLATILIDAD
DE LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS: CONSECUENCIAS
EPISTEMOLÓGICAS Y PARA LA CREACIÓN Y
APLICACIÓN DEL DERECHO 222**

JULIO JIMÉNEZ ESCOBAR

SECCIÓN II.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA INVESTIGACIÓN
DEL DERECHO PÚBLICO

**CAPÍTULO 13. ACOMPAÑANDO AL PROFESOR EN LA
IMPLEMENTACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES 254**

SOFIA BORGIA SORROSAL

**CAPÍTULO 14. ENSEÑANZA DE DERECHO PÚBLICO EN LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA EXPERIENCIA FRANCESA 272**

ROBERTO CARLOS ROSINO CALLE

**CAPÍTULO 15. RETOS DE LA VIRTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA
DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIVERSOS ROLES DOCENTES..... 291**

LAURA BAAMONDE GÓMEZ

CAPÍTULO 16. LA EVALUACIÓN POR CASOS PRÁCTICOS EN DERECHO FINANCIERO: PROPUESTA METODOLÓGICA.....	318
DAVID GARCÍA GUERRERO	
CAPÍTULO 17. LA DOCENCIA ONLINE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS.....	337
ESTEFANÍA GONZÁLEZ COBALEDA	
CAPÍTULO 18. LA EVALUACIÓN CONTINUA Y EN MODALIDAD ONLINE A TRAVÉS DE LAS NUEVAS HERRAMIENTAS DISPONIBLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA: HACIA UN NUEVO ROL DOCENTE.....	361
ESTEFANÍA GONZÁLEZ COBALEDA	
CAPÍTULO 19. LOS POTENCIALES BENEFICIOS DE LAS TIC PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO	381
EVA MARÍA SÁNCHEZ SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 20. LA SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL MÁSTER DE ACCESO A LA ABOGACÍA	397
AINHOA GUTIÉRREZ BARRENENGOA	
OSCAR MONJE BALMASEDA	
CAPÍTULO 21. IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO “FLIPPED CLASSROOM” EN LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS DE DERECHO ADMINISTRATIVO	414
ARIANA EXPÓSITO GÁZQUEZ	
SALVADOR CRUZ RAMBAUD	
MARÍA JOSÉ MUÑOZ TORRECILLAS	
ANA MARÍA SÁNCHEZ PÉREZ	
CAPÍTULO 22. RETOS ACTUALES DE LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO: ALGUNAS EXPERIENCIAS EXITOSAS DE RESPUESTA.....	436
M. ZULEMA CALDERÓN CORREDOR	
CAPÍTULO 23. LAS SIMULACIONES PARLAMENTARIAS Y JUDICIALES EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO CONSTITUCIONAL	459
FRANCISCO VALIENTE MARTÍNEZ	

CAPÍTULO 24. VIRTUALIZANDO LOS MATERIALES DE TEORÍA DEL ESTADO EN LOS GRADOS JURÍDICOS.....	477
--	------------

MARIANO VIVANCOS COMES

CAPÍTULO 25. ALGUNAS IDEAS ACERCA DE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE GRADO SOBRE EL SISTEMA TRIBUTARIO.....	499
--	------------

VÍCTOR MANUEL SÁNCHEZ BLÁZQUEZ

CAPÍTULO 26. “ΘΕΩΡΙΑ” VS. “ΠΡΑΞΙΣ”: APRENDIZAJE CONTEMPLATIVO VS. FLIPAR EN CLASE	521
--	------------

FERNANDO LLAGAS GELO

MAGDALENA REIFS LOPEZ

JUAN GÓMEZ BLANCAR

CAPÍTULO 27. ANALIZAR CÓMO FUNCIONA LA TRANSPARENCIA Y EL EJERCICIO DEL DERECHO DE ACCESO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE BASADA EN PROYECTOS.....	542
---	------------

LORAYNE FINOL ROMERO

CAPÍTULO 28. ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL USO DEL DERECHO COMPARADO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO TRIBUTARIO	564
--	------------

VÍCTOR MANUEL SÁNCHEZ BLÁZQUEZ

SECCIÓN III.

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA INVESTIGACIÓN DEL DERECHO PENAL Y LA CRIMINOLOGÍA

CAPÍTULO 29. USO Y ANÁLISIS DE FUENTES DE DATOS SOBRE DELINCUENCIA E INSEGURIDAD CIUDADANA EN ESPAÑA: CASOS PRÁCTICOS.....	585
---	------------

FEDERICO POZO CUEVAS

CAPÍTULO 30. DANGEROUS MINDS Y LA AMBIVALENCIA DEL CONTROL SOCIAL INFORMAL ANTE LA CRIMINALIDAD.....	611
---	------------

ISAAC MARTÍN LUPIÁÑEZ

CAPÍTULO 31. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. PROPUESTA PARA EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA Y SEGURIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ.....	632
---	------------

MARIANA N. SOLARI-MERLO

CAPÍTULO 32. LA IMPORTANCIA DEL TRIBUNAL EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL.....	650
DAVID COLOMER BEA	
CAPÍTULO 33. ASUMIENDO EL RETO DE LA PROFESIONALIZACIÓN MEDIANTE EL ROLE PLAY: EL JURISTA Y EL DERECHO PENITENCIARIO	666
ROSA M. GALLARDO GARCÍA	
CAPÍTULO 34. ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN PRISIÓN: LA DOCENCIA AL SERVICIO DE LA HUMANIDAD Y LA LUCHA CONTRA LOS PREJUICIOS	685
ESTHER MONTERO PÉREZ DE TUDELA	
CAPÍTULO 35. LOS MÉTODOS MAYÉUTICO Y CARTESIANO: RECUPERANDO A LOS CLÁSICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL ONLINE	700
ALFREDO ABADÍAS SELMA	
CAPÍTULO 36. EL MODELO DUAL DE DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL. HACIA LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA IMPLANTACIÓN DE NUEVOS MODELOS DOCENTES EN EL AULA.	721
FRANCISCO JOSÉ RODRIGUEZ ALMIRÓN	
CAPÍTULO 37. RESILIENCIA, AUTOGESTIÓN, AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL TRABAJO EN EQUIPO COMO RESULTADO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE	741
ESTHER MONTERO PÉREZ DE TUDELA	
CAPÍTULO 38. EL CRIMINÓLOGO EN PRISIÓN: LAS POSIBILIDADES DE INTERDISCIPLINARIEDAD PROFESIONAL QUE OFRECE EL ROLE PLAY	756
ROSA M. GALLARDO GARCÍA	
CAPÍTULO 39. EL MÉTODO DEL CASO EN EL APRENDIZAJE DE LA TEORÍA DEL DELITO: CRÓNICA DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE.....	774
MIRIAM CUGAT MAURI	
JOAN BAUCELLS LLADÓS	
MARGARITA BONET ESTEVA	
MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ PUERTA	

SECCIÓN IV
INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA
INVESTIGACIÓN DEL DERECHO PRIVADO

CAPÍTULO 40. MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE DEL DERECHO EN CONTEXTOS DE DOCENCIA PRESENCIAL, VIRTUAL O HÍBRIDA: UN NUEVO MODELO DE MANUAL JURÍDICO FRENTE AL “LIBRO DE TEXTO”	795
M ^ª DOLORES MAS BADIA	
CAPÍTULO 41. DERECHO Y SOSTENIBILIDAD: PBL COMO MOTOR DE CAMBIO SOCIAL	815
TOMÁS GABRIEL GARCÍA-MICÓ	
CAPÍTULO 42. FLIPPED CLASSROOM Y CONTRACTS: INNOVACIÓN PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE CONTRATOS	838
IGNACIO GARCÍA-PERROTE MARTÍNEZ TOMÁS GABRIEL GARCÍA-MICÓ	
CAPÍTULO 43. APRENDIZAJE COOPERATIVO. LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO METODOLOGÍA DOCENTE ACTIVA DENTRO DEL NUEVO ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEO	857
MARÍA ELENA COBAS COBIELLA	
CAPÍTULO 44. UNA MANIFESTACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN DEL DERECHO: LA UTILIZACIÓN DE KAHOOT! COMO EPÍLOGO EN EL APRENDIZAJE DE DERECHO MERCANTIL II	877
GEORGINA ÁLVAREZ MARTÍNEZ	
CAPÍTULO 45. MISIÓN (IM)POSIBLE: IMPARTIR CLASE EL PRIMER SEMESTRE DEL PRIMER CURSO UNIVERSITARIO. TÉCNICAS DOCENTES DE SUPERVIVENCIA PARA NO (DES)FALLECER EN EL INTENTO	893
JOSÉ LUIS LLAQUET DE ENTRAMBASAGUAS	
CAPÍTULO 46. DOCENCIA DEL DERECHO EN ENTORNOS DE REALIDAD VIRTUAL	910
MARÍA VICTORIA TORRE SUSTAETA JOSÉ RUIZ ESPINOSA	

CAPÍTULO 47. LA CLÍNICA JURÍDICA DE LA UNIVERSIDAD LOYOLA ANDALUCÍA: MÁS ALLÁ DE UNA SIMPLE ENSEÑANZA DE DERECHO.....	926
MARÍA LUBOMIRA KUBICA	
CAPÍTULO 48. EL GRADUADO EN DERECHO ANTE EL RETO DE LA GESTIÓN DE CONFLICTOS A TRAVÉS DE LAS ON-LINE DISPUTE RESOLUTION (ODR)	946
JAVIER ALÉS SIOLI	

INTRODUCCIÓN

El mundo universitario ha experimentado profundos cambios en las últimas dos décadas. Estos cambios se han visto influenciados por factores locales, nacionales y regionales. No obstante, es innegable que se trata de un fenómeno de evolución global derivado de la creciente importancia que tiene el conocimiento para el crecimiento social y económico en un mundo interconectado. De modo que, en pleno Siglo XXI, cada Universidad debe plantearse cuál es su identidad, es decir, a qué nichos o segmentos de la población quiere dirigirse y diseñar una estrategia de mercado que le permita no sólo situarse en el mapa, sino también ser objeto de reconocimiento y distinción.

Este proceso se ha visto claramente influenciado por el modelo universitario norteamericano. Un sistema capitalista que, como no podía ser de otro modo, trata de medir a través datos estadísticos cuantificables, qué centros de investigación tienen un mayor factor de impacto en la sociedad. Un sistema basado en la concurrencia de mercado y en el grado de éxito/fracaso de cada uno de estos centros para ofrecer un plan de estudios que atraiga al mayor número de estudiantes posible.

Este sistema ha propiciado la aparición de cinco modelos principales de Universidad norteamericana. En primer lugar, las denominadas universidades de élite, que son aquellas que se caracterizan por contar con una marca global, una sólida dotación, una gran trayectoria, una historia que se remonta a siglos atrás y un acervo de exalumnos famosos, que atrae a las estrellas del firmamento académico. En segundo lugar, las universidades de masas, que aprovechando el contenido desarrollado globalmente y adaptándolo a sus estudiantes proporcionan una buena educación para la clase media global en rápido crecimiento y que reconocen que una educación secundaria no es suficiente para proporcionar un pasaporte a los trabajadores del futuro. En tercer lugar, las universidades nicho, centradas en ofrecer una experiencia de aprendizaje más personal, con un cuerpo docente comprometido en ayudar al alumnado a alcanzar un determinado nivel académico, profesional y desarrollar su potencial. En cuarto lugar, las universidades locales, que juegan un papel clave en la constante renovación de la economía local o regional a

través de las oportunidades que brindan para el desarrollo de habilidades, así como para la investigación aplicada. Y, en quinto y último lugar, podemos apreciar nuevos mecanismos de aprendizaje permanente, que permiten a un sector de la población completar con éxito un nivel superior de educación sin haber asistido nunca a la universidad. Un modelo que se ha extendido a varios países, que ya otorgan doctorados honorarios por desempeño excepcional en una amplia variedad de campos y que se plantean extender esta modalidad a grados y maestrías.

Estos cinco modelos de Universidad, tan distintos entre sí, comparten un rasgo esencial común. Desde la Universidad de Harvard hasta el centro de enseñanza más humilde y peor situado en el listado que abarca los 52 Estados de los Estados Unidos de América, todas ellas, se enfrentan a tres desafíos fundamentales: (1) cómo garantizar la educación para la empleabilidad; (2) cómo desvincular el concepto de precio o coste de matriculación al de la calidad de la enseñanza y (3) cómo propiciar que su ecosistema de aprendizaje apoye la innovación en la docencia y en la investigación.

Estas luces y sombras inspiran nuestro Espacio Europeo de Educación Superior, que ya cuenta con la participación de todos los Estados miembros del Consejo de Europa (con la excepción de Mónaco y San Marino) y que ha estudiado, en los últimos años, la solicitud de incorporación al Proceso de Bolonia de países como Israel, Kirguistán, Kosovo o la República Turca del Norte de Chipre. Un modelo, el europeo, inmerso en un ambicioso proyecto de integración y en la necesidad de modernización de la Universidad. Y, es que, según los datos ofrecidos por los últimos informes de la Red Eurydice, financiada por la Comisión Europea, nuestro personal académico se presenta como un cuerpo compuesto por profesionales altamente cualificados que deben abrirse paso a través de un sinfín de figuras contractuales y condiciones de trabajo muy particulares, observando cómo los programas de estudio predoctorales, ofertados en la mayoría de países como la puerta o la llave de acceso a la carrera universitaria, no siempre contemplan una formación integral y transversal que habilite al doctorando como docente. Convirtiéndose, en un gran número de casos, en menester del propio doctor/ando la tarea de desarrollar una capacidad de aprendizaje

autónomo que le permita formarse y adquirir habilidades y competencias como docente universitario.

Precisamente, ese proceso de búsqueda e investigación por parte del docente universitario es el hilo conductor que articula los dos volúmenes que constituyen este compendio. La innovación docente entendida como una cohorte de intervenciones, decisiones, procesos, en ocasiones, con mayor o menor grado de intencionalidad y que derivan en un ejercicio de sistematización, que acaba modificando y mejorando nuestras actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas, con el principal objetivo de alcanzar la excelencia en términos de calidad educativa.

El primer volumen, centrado en la innovación docente en el ámbito de las Ciencias Jurídicas, se encuentra dividido en cuatro grandes áreas temáticas. La primera, dedicada al estudio de la innovación docente en la Historia y Filosofía del Derecho, reflexiona sobre cuestiones jurídicas clásicas, con la intención de hallarles una explicación razonada y razonable, haciendo hincapié en el uso de la oratoria y la argumentación jurídica, planteándonos un ejercicio de transición del aula a nuevos espacios, como pudieran ser la televisión, el cine o el teatro. La segunda parte de la obra se centra en la introducción e implementación de nuevas estrategias pedagógicas y metodológicas referidas a cómo enseñar disciplinas propias de Derecho Público, atendiendo a los nuevos conocimientos sobre cómo aprende el alumnado. La tercera parte nos ofrece una revisión, reconstrucción, transformación y, en suma, propuesta de mejora del currículum de los estudios de Derecho Penal y Criminología, que ofrecen las universidades al alumnado, implementando la oferta de actividades con un marcado carácter práctico, no sólo mediante el estudio de caso en el aula, sino también a través de jornadas y programas de formación en distintas instituciones. Y, por último, la cuarta parte se dedica fundamentalmente a la introducción de nuevos métodos y recursos utilizados para la evaluación de todos y cada uno de los elementos que interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Privado, con toda una batería de propuestas para preparar al alumno de cara a la incorporación al mundo laboral, que abarcan desde el uso de la realidad virtual para plantear simulaciones hasta el tratamiento de casos reales a través de la creación de un proyecto de clínica jurídica.

El segundo volumen está dedicado a la innovación docente en el ámbito de las Ciencias Económicas y Empresariales. La primera parte de esta obra se centra en cómo potenciar la adquisición y desarrollo de competencias por parte del alumnado para aplicar conocimientos planteados como propios del área de Economía de Mercado a problemas que pueden plantearse en su vida profesional y personal. Partiendo de la base de la interacción de la oferta y la demanda, que determinará la cantidad y precio de equilibrio de los bienes y servicios. En esta relación de equilibrio, se deduce que el mercado es el encargado de distribuir la renta a través de la posesión de los factores productivos (capital, trabajo, etc.). Por su parte, el Estado deberá encargarse de proveer un marco jurídico que permita la libre competencia e iniciativa de las empresas. Y, por último, la segunda parte de esta obra trata sobre experiencias de innovación educativa en la rama de estudios de la Economía de Empresa, tanto en lo relativo a la dimensión de su fundamentación teórica como a su innegable aplicación práctica, sin perder de vista su objeto de estudio, es decir, todos aquellos hechos de naturaleza económica que acontecen en el seno de la empresa, tratando de explicar de una forma científica sus actividades, sus funciones y los criterios de decisión de la misma.

En conclusión, nos encontramos ante una obra que reúne a más de medio centenar de profesionales universitarios, procedentes de contextos muy diversos, que representan una muestra significativa de experiencias, proyectos y realidades que podemos encontrar en distintos centros profesionales, abarcando todas las categorías laborales, edades y sexos. Sin lugar a duda, una contribución a la reflexión y mejora de la innovación en la docencia e investigación universitaria en las Ciencias Jurídicas, Económicas y Empresariales, que esperamos sirva de herramienta de consulta de primer orden para todos aquellos compañeros docentes e investigadores interesados en la materia.

JONATÁN CRUZ ÁNGELES
Universidad de Jaén (España)

SECCIÓN I

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA
INVESTIGACIÓN DE LA HISTORIA
Y FILOSOFÍA DEL DERECHO

«EL BARBERO Y LUIS XIV».
UN RELATO APORÉTICO SOBRE PODER Y
BIOPOLÍTICA PARA SU DISCUSIÓN EN EL AULA

CARLOS DE DOMINGO SOLER
Universidad Hemisferios

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de disciplinas de marcada orientación teórica, como es el caso de «Filosofía del Derecho», «Filosofía Política» y «Teoría General del Estado»¹, se ha caracterizado tradicionalmente por la rigidez y el formalismo de su diseño instruccional. Comúnmente respaldadas en clases magistrales –como medio de aprendizaje sincrónico en contacto con el docente–, lecturas individuales –como trabajo autónomo del alumnado–, y controles de lectura y/o exámenes –como herramienta de evaluación–, el estudio de estos saberes plantea cierta dependencia hacia los paradigmas pedagógicos convencionales (Cicero, 2018, p. 93; De Domingo Soler, 2020). *A priori*, no parece factible que sea en estas asignaturas donde se puedan implementar nuevas metodologías y tendencias educativas susceptibles de desplazar, siquiera mínimamente, la primacía de los componentes teóricos. Mientras otras materias jurídicas han ido incorporando paulatinamente enfoques, estrategias y actividades fundamentadas en lo experiencial, en lo performativo y en el desarrollo de destrezas y habilidades (casuística, simulacros, talleres de oratoria, argumentación y teoría del caso, etc.), las disciplinas de las que hablamos acostumbra a ofrecer escasa innovación instruccional.

¹ Según disponen las vigentes mallas curriculares de las carreras de «Derecho» y «Ciencias Políticas» de la casa de estudios en la que me desempeñé como docente, las tres asignaturas indicadas corresponden al primer semestre del primer curso.

La problemática, habida cuenta de los actuales perfiles estudiantiles globales (Rodríguez Espinar, 2015, p. 100), no es menor. Es casi unánime el clamor del cuerpo docente de las esferas jurídica y filosófica: más que redundar en aprendizajes dogmáticos, la labor formativa ha de centrarse en la estimulación y el florecimiento libre, personal y creativo de valores y aptitudes críticas, abiertas a la contemplación y a la comprensión de las realidades sociales y antropológicas. Paradójicamente, las asignaturas iusfilosóficas, aquellas idóneas para guiarnos hacia la «crítica reflexión de los problemas jurídicos actuales» (Solari, 2015, p. 383), perviven aún bajo metodologías convencionales –trasfigurando el otrora humanismo de los clásicos *educere*, *educare* y *ex ducere* por la planificación homogeneizadora del *sculpere*. Sus excesos referenciales y dogmáticos, lejos de suscitar en los futuros juristas el necesario entusiasmo por el “descubrimiento” puramente filosófico, anquilosan sus propias expresiones de pensamiento genuino.

Precisamente es en estas disciplinas donde debemos permitir que *lo sorprendente* haga acto de presencia en las aulas.² ¿Cuáles, si no las materias filosóficas, podrían hallarse constantemente «en construcción» de conocimientos y enfoques? ¿Qué otras asignaturas podrían asumir la

²En el seno del diálogo entre el docente y sus alumnos, resulta extraordinariamente útil recurrir a expresiones tales como “considero muy interesantes tus aportaciones”, “nunca lo había pensado desde esa perspectiva” o “quiero felicitarte por la forma en que llegaste a esa conclusión”. Estas no solo animan a la participación de los estudiantes –venciendo el clásico “temor al fallo”, uno de los principales fundamentos de la pasividad del alumnado–, sino que instauran un contexto formativo plural y dialógico. Las expresiones arriba apuntadas deslizan la validación por parte del docente de las intervenciones de los alumnos. Dichos aportes, aun errados en lo sustantivo, configuran lo sorprendente –la irrupción de ideas y razonamientos potencialmente irrepetibles, críticos, estimulantes y repletos de nuevas posibilidades–, lo cual no tiene que ser estrictamente corregido –no digamos reprendido–, sino reconducido y acompañado. En este sentido, la mayoría de mis estudiantes valoran positivamente que la metodología de las clases se base en conversatorios y diálogos socráticos. No obstante, en honor a la verdad, he recibido algunos comentarios reclamando clases magistrales con diapositivas y mayor carga teórica, lo cual, paradójicamente, ha venido siendo denostado durante los últimos años por las nuevas tendencias pedagógicas. En mi opinión, el fracaso formativo del docente universitario de hoy se materializa cuando este olvida las sensaciones, necesidades e inquietudes que tuvo el día de ayer, cuando era estudiante. Salvando las distancias, el resultado de restringir lo sorprendente en la educación universitaria es por todos conocido, tal y como ilustra el videoclip de «Another Brick in the Wall» de Pink Floyd (1979). En cambio, la apertura hacia lo sorprendente invita a la autonomía, a la libertad y al desarrollo personal (véase Altarejos y Naval, 2011, p. 124 y ss.).

responsabilidad de «repensar el Derecho»? Y nosotros, docentes, bien haríamos en enfrentarnos a diversas preguntas. ¿Cómo enseñamos filosofía política y del Derecho? ¿Se enclaustra nuestro ejercicio docente en los paradigmas pedagógicos convencionales? ¿Se limita la utilización de casuística, *case method* y teorías del caso a las disciplinas procesales y de mayor raigambre normativa? ¿Logramos romper con aquellas prácticas y metodologías que, siendo estudiantes, nos desmotivaron y nos legaron una visión estrecha y reduccionista del Derecho? ¿O, por el contrario, las hemos venido perpetuando? Más concretamente, ¿cómo explicamos los conceptos y las nociones nucleares de nuestras áreas del conocimiento, como poder, autoridad, justicia y legitimidad? ¿Señalamos lecturas a los alumnos, dictamos clase, resolvemos dudas y les examinamos? ¿O buscamos actividades interactivas que, sin denostar el sesgo teórico que exigen los sistemas educativos iberoamericanos, generen más atractivo hacia los contenidos curriculares y alivien los procesos de aprendizaje? Ello nos conduce a un último interrogante, mismo que, en lo personal, me inquieta profundamente: ¿qué enseñamos, realmente, cuando enseñamos “de la forma en la que lo hacemos”?

Debo adelantar, desde este momento, que durante mi labor docente he sido –y sigo siendo– incapaz de responder a estas preguntas. Sin embargo, tanto el relato como la experiencia que pretendo trasladar a lo largo de este texto pueden constituir un ejemplo de propuesta innovadora encaminada a que, conjuntamente profesores y estudiantes de Derecho, lleguemos a vislumbrar algunas oportunidades.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo que persigo mediante el presente trabajo es dual. De un lado, quisiera elevar ante la comunidad docente jurídica y política el relato «El barbero y Luis XIV», elaborado a modo de aporía. En él se introduce una breve interacción, tan irrelevante como compleja, entre el monarca francés –símbolo arquetípico del *poder absoluto*– y un vulgar súbdito –carente de trascendencia política e histórica. El relato provoca distintas preguntas, a la vez que su discusión y aparente resolución

posibilita condensar las principales teorías modernas del poder y la biopolítica, la violencia, la legitimidad y el fundamento de la autoridad. Si bien los hechos descritos en el relato permiten direccionar las eventuales resoluciones del caso a un número significativo de autores –sean clásicos, modernos o contemporáneos–, es evidente la remisión a las teorías y conflictos identificables en los pensamientos de Maquiavelo, Immanuel Kant, Max Weber, Michel Foucault, Giorgio Agamben, Johan Galtung, Walter Benjamin, Jacques Derrida y Byung-Chul Han.

Asimismo, muy egoístamente solicito a la comunidad académica que, en la medida de lo posible, me brinden sugerencias y críticas con las que enriquecer el relato y la actividad, para mejor provecho de nuestros alumnos –y, de estimarlo interesante, mediten utilizarlo en sus clases. Del otro lado, trato de exponer la experiencia y los resultados obtenidos con la puesta en práctica del ejercicio y los debates propiciados en el aula, partiendo de la lógica del desarrollo de las destrezas y las aptitudes argumentativas de los estudiantes.

Para ello se emplean las metodologías empírica y mixta. La primera procede de la valoración docente del progreso competencial del alumnado, subsumido en la mejora de sus capacidades de abstracción y concreción, sus habilidades de argumentación, contra-argumentación y confección de la teoría del caso. La segunda metodología aúna una lectura cualitativa-valorativa y una cuantitativa de las impresiones y percepciones de los estudiantes. Estas fueron conocidas a partir de veintidós semblanzas personales –voluntarias, anónimas, y de aproximadamente media página cada una–, y una encuesta de seis preguntas respondida anónimamente por cincuenta y un alumnos de las asignaturas «Teoría General del Estado» y «Filosofía Política».³

³ La selección del número de alumnos que componen la muestra no es caprichosa. Desde el inicio de la pandemia, el confinamiento en el Ecuador y el cambio a la modalidad virtual, allá por marzo de 2020, el promedio de estudiantes por cada promoción y cada paralelo ha sido muy inferior a cincuenta. El número seleccionado configura más del doble de los alumnos promedio por clase –que oscilan entre doce y veinte. Las semblanzas y las encuestas fueron receptadas durante el primer semestre de 2021. Entre enero y junio de 2021 el ejercicio fue aplicado en cuatro ocasiones con distintos grupos, promociones y paralelos de «Teoría General del Estado» y «Filosofía Política».

3. «EL BARBERO Y LUIS XIV»

Analizaremos, a continuación, las posibilidades formativas que despliega la actividad que aquí propongo. En primer lugar, leeremos el relato. En segunda instancia, transcribiré y explicaré concisamente las instrucciones dadas a los estudiantes para la realización del ejercicio. A ello se debe añadir un sucinto listado de preguntas-guía sugeridas. Acto seguido, matizaré el potencial marco formativo-teórico que los docentes pueden extraer del relato, mismo que, con total libertad, podrán nutrir y enriquecer con sus perspectivas, enseñanzas y postulados particulares. Y, en cuarto y último lugar, detallaré el marco formativo y aptitudinal del ejercicio, indicando las destrezas y habilidades eminentemente jurídicas cuya mejora procura facilitar la experiencia.

3.1. EL RELATO

En el siglo XVII, reinaba en Francia el paradigma de monarca absoluto, Luis XIV. Más preocupado por el boato de su corte y las intrigas palaciegas, el Rey Sol tenía sumidos a sus súbditos en la hambruna y la pobreza. El hartazgo del pueblo era palpable. A medida que la Corona recaudaba más y más recursos para la terminación del fastuoso palacio de Versalles, la impopularidad del monarca aumentaba exponencialmente. No contento con la desafección generalizada que le profesaba el pueblo francés, Luis XIV ordenó el pago de nuevos tributos. Todos debían abonarlos, desde la nobleza hasta el pueblo llano. Decían las malas lenguas que el Estado estaba en bancarrota. Otros rumores desvelaban que el rey necesitaba financiar la guerra contra Guillermo de Orange – quien, a fines de siglo, sería conocido como Guillermo III de Inglaterra. Otros, incluso, se atrevían a afirmar que el alza impositiva surgió a raíz de los costosos caprichos de una de las amantes predilectas del monarca. La verdad de los acontecimientos, como era costumbre, quedaba vedada para el pueblo.

Una buena mañana, uno de los sirvientes personales de Luis XIV amaneció indispuerto. Aún no lo sabía, pero comenzaban a brotar los primeros síntomas de la sífilis. El problema tenía proporciones mayúsculas. No precisamente debido al malestar del sirviente –a la postre, solo

era *un* sirviente. El conflicto era otro. Para mantener su pulcra y regia imagen, Luis XIV requería ser afeitado a diario, y su fino bigote debía ser milimétricamente perfilado. Esta era la responsabilidad cardinal del súbdito enfermo. Pocos hombres en Francia podían apurar un afeitado con semejante delicadeza y dedicación.

Apenas faltaban dos horas para el afeitado rutinario y el sirviente volaba en fiebre. Sus manos temblaban, apenas podía mantenerse en pie. Su preocupación era palpable: no podría afeitar al monarca. Poco importaba la enfermedad. Era demasiado fácil perder el favor del rey, y de ahí, ser expulsado de la corte. El sirviente no quería que otro asumiera sus funciones y le desplazara.

A falta de alguien con tales dotes en el arte del afeitado en Versalles, Alexandre Bontemps –ayuda de cámara de Luis XIV–, acudió personalmente a valorar la disponibilidad del sirviente para cumplir sus obligaciones. Al comprobar el estado en el que este se encontraba, decretó:

–Esas manos temblorosas no pueden sujetar una cuchilla cerca del cuello de Su Gracia –dijo Bontemps–, dejarías huérfana a Francia, Dios no lo quiera.

Acto seguido, el ayuda de cámara ordenó a los *Garde du Corps* que trajeran a palacio al mejor barbero de París a la máxima brevedad posible. En poco más de una hora, el que todos decían que era el mejor barbero de París ya se encontraba atravesando los arcos de Versalles. Más tarde supo Bontemps que el barbero, desconfiado de los guardias, había rechazado fríamente su “invitación” de acompañarlos. Tras la negativa, estos le aprehendieron y le condujeron violentamente a la corte. El barbero tenía algunos rasguños en el rostro. Sin duda, había sido golpeado.

Ya en palacio, el barbero fue conducido a los aposentos reales. En un extremo de la habitación había una puerta ricamente decorada con mampostería y brocados cosidos. A ambos lados quedaron apostados dos guardias. Un sirviente le mostró al barbero los utensilios de oro y piedras preciosas con los que debía afeitar al monarca. De un momento a otro, Luis XIV entró airado a la estancia, con el ceño fruncido. El barbero bajó la cabeza e hizo una reverencia. Sin reparar en la señal de

respeto, el rey se sentó en una poltrona acolchada de terciopelo y brazos con recubrimiento de pan de oro. Al acercarse el barbero, el monarca olfateó ligeramente. No pudo disimular una muestra de desagrado y asco. El barbero, resignado, le untó los ungüentos, masajeándole las mejillas. Comenzó a afeitarse. La navaja estaba extremadamente afilada.

El barbero recordó a su padre. Se marchó a la guerra cuando él era niño. “Por la gloria de Francia”, decían los nobles que le reclutaron. “Yo no quiero morir por la gloria de Francia”, respondía su padre. De poco le sirvió. Le ejecutaron los propios soldados franceses cuando, a la víspera de una batalla, le sorprendieron intentando desertar. ¿Qué le diría su padre si supiera que estaba prestando sus servicios al hijo del rey que le envió a morir *por la gloria de Francia*? Su padre detestaba a la nobleza y al clero. El barbero tampoco les tenía ninguna simpatía. Pero ahí estaba, en ese preciso instante, afeitándole a la cúspide de esa pirámide de opresión, hambre e injusticia. Ni siquiera pudo negarse a hacerlo. ¿Qué es la voluntad, esa de la que tanto hablan los sacerdotes y la gente culta? El barbero no tenía respuestas. “¿Por qué estoy aquí, en Versalles, y no en París, en mi diminuta barbería?”, se preguntaba, “¿se habrá enterado ya Cécile de que me trajeron por la fuerza?, ¿qué dirá cuando, al regresar a París, le cuente que he afeitado al rey?”.

Esa pregunta perturbaba al barbero. ¿Se lo tomaría bien? ¿O, al contrario, le reclamaría de nuevo su falta de hombría? Cécile era la mujer más hermosa que él hubiera visto en su vida. Apenas llevaban un año casados. Cuatro meses después de contraer matrimonio, Cécile fue brutalmente violentada por el hijo de un aristócrata de las afueras de París. Desde entonces, ella le reclamaba que no estuvo presto a protegerla, que había incumplido todo lo que juró, que no hizo ningún esfuerzo por “buscar justicia”.

—¿Justicia? —inquirió bruscamente el barbero en una ocasión, silenciando los sollozos de Cécile—, ¿qué justicia puede haber para nosotros, para el pueblo, para los de abajo?

Mientras la navaja con empuñadura de oro y piedras preciosas descendía lentamente hacia la garganta de Luis XIV, al barbero le acechó una

inesperada tentación. “¿Por qué no degollarle?”, comenzó a fantasear el barbero, “¿acaso no me convertiría en el héroe del pueblo?, ¿no recuperaría el respeto y el amor de Cécile?”. Pocas ideas tan claras había tenido el barbero en su vida. Nunca volvería a tener una oportunidad así. “Es un regalo de Dios”, se dijo el barbero.

¿Cuándo hubiera podido soñar con una posibilidad de “hacer justicia” como aquella? ¿Contra quién mejor podría rebelarse, sino con el símbolo y cumbre de todas las injusticias y los abusos? Degollar al rey, a Luis XIV, al *État français*, no sería “descabezar” a Francia, sino liberarla. Derribar a la cabeza sería descomponer el cuerpo. ¿De cuánto dolor podría librar al pueblo? Bien valdría un pequeño acto violento, un firme y sutil giro de su muñeca, el cese de la violencia de reyes y nobles.

El barbero no pensaba en el Duque de Orleans, hermano menor del monarca, ni en cualquier otra persona que pudiera suceder al rey Luis a su muerte. Tampoco pensaba en los dos guardias apostados junto a la puerta de mampostería y brocados cosidos, que, sin dudarlos, le ajusticiarían. El barbero solo pensaba en degollar al rey. Sentía unas ganas irrefrenables. Contemplaba al monarca. Observaba su refinada vestimenta, la exquisitez de los encajes y la sedosa liviandad de los vuelos de su camisa, sus manos de apariencia suave –como las de quien nunca las ha necesitado para trabajar y ganarse el pan. Su arrogancia. Su mentón erguido y su mirada al cielo. El mal disimulado movimiento de su nariz y su boca, contrayéndose como reacción al hedor que desprendía el barbero. En los aposentos reales, la misma presencia del barbero simbolizaba la existencia del pueblo francés: una colectividad servil y sometida al designio de un hombre endiosado, cuya única interacción con sus súbditos manifestaba molestia, desinterés y repulsión. Era esa arrogancia, esa falsa sensación de omnipotencia, la que ofrecía mansamente el cuello del rey de Francia a la cuchilla del mejor barbero de París.

¡Qué ansias sentía el barbero por apagar esa arrogancia para siempre! Él tenía el poder. Estaba convencido. Disponía del poder sobre la vida y la muerte del monarca. Tenía la garganta desnuda de Luis XIV contra una navaja con empuñadura de oro y piedras preciosas. Un ágil y profundo corte y, *voilà*, pondría fin a la vida del tirano.

3.2. INSTRUCCIÓN Y PREGUNTAS-GUÍA

Una vez los alumnos han leído el relato –disponible desde el primer día de clases en el aula virtual *Moodle*, si bien la actividad queda fechada entre las semanas undécima y decimoquinta–, deben preparar una exposición individual a presentar en clase. A tal efecto, cuentan con total libertad, ya que la única instrucción dada se reduce a la propia obligatoriedad de realizar la exposición –la cual no es calificada–, y que esta posea un nivel considerable de profundidad analítica –disipando *lo aparente*. Los estudiantes pueden decidir cómo y de qué forma comunican sus ideas, impresiones y lecturas particulares del relato. Previamente, y de forma transversal a lo largo del curso, se les indica la importancia que despliega, en el contexto general de las ciencias sociales, el análisis de la realidad y de las implicaciones –antropológicas, psicológicas, políticas, etc.– que subyacen a la esfera fáctica. Igualmente, se les instruye sucintamente en el reconocimiento y en la preparación de los elementos basilares de la teoría del caso.

Hasta la fecha, esta suerte de ausencia de planificación instruccional sobre cómo corresponde desarrollar la exposición –abriendo la posibilidad de lo sorprendente– ha traído consigo resultados muy satisfactorios.⁴ Entiendo que es connatural a nuestra labor docente, no solo proveer al alumnado de enseñanzas de índole jurídico formal y material, sino tratar de potenciar su creatividad –o, al menos, no restringirla– y favorecer la aparición de respuestas interdisciplinarias ante las problemáticas estudiadas –y pensar, por consiguiente, *más allá del Derecho*, o bien *repensar el Derecho*. Ahora, aquellos estudiantes que deseen y requieran una guía para estructurar la exposición cuentan con un conjunto sugerido de preguntas que contestar –mismas que, a su vez, abren la puerta a nuevos cuestionamientos, relaciones y líneas de investigación. Estas son:

⁴ A modo de ejemplo, algunos estudiantes decidieron *representar* con roles las dinámicas insertas en el relato, otros pidieron la colaboración de miembros de su familia, integrándolos al debate, incluso una alumna reconstruyó y analizó el relato sirviéndose de la archiconocida figura de Homer Simpson, relacionando y equiparando la aporía con diversas escenas y tramas presentes en *The Simpsons*.

- ¿Quién tiene el poder, el barbero o Luis XIV?
- ¿Bajo qué variables o premisas detenta el poder cualquiera de los dos personajes?
- ¿El poder lo ostentan las personas o puede encontrarse inserto en las estructuras?
- ¿El poder es estático o fluye?
- ¿Qué relación guardan el poder y la violencia?
- ¿Qué relación guardan el poder y la justicia?
- ¿Qué relación guardan la violencia y la justicia?
- En el relato planteado, ¿dónde se encuentra el poder?
- ¿Qué es el poder?

El razonamiento y la subsiguiente resolución de estas sencillas y, a la par, complejas preguntas, nos permite estudiar sobre una base más concreta y vivencial los principales aportes de una rica y variopinta selección de autores, como podremos ver a continuación.

3.3. MARCO FORMATIVO-TEÓRICO

Naturalmente, en aras de la libertad de cátedra, corresponde a todo docente delimitar el marco teórico-curricular sobre el cual versará su asignatura, siguiendo su criterio profesional y los planes de estudio institucionalizados –sea en clave de la autonomía universitaria o de la planificación pública.⁵ Depende de cada profesor valorar sobre qué autores y qué teorías políticas y jurídicas dictará sus clases. También qué atención otorgará a la cuestión del poder. En base a ello la aporía de «El barbero y Luis XIV» que aquí propongo podrá desplegar alguna utilidad formativa y despertar el interés de ciertos segmentos del profesorado, o, por el contrario, caer en el olvido de la indiferencia. A más que, huelga decirlo, los docentes interesados en esta propuesta son libres de modular, ampliar o reducir *a piacere* el relato –y los hechos y tensiones

⁵ En el panorama ecuatoriano la autonomía universitaria y la planificación estatal en materia de educación superior se encuentran en constante fricción. En este sentido, como docente y estudiante –nacido en España, y formado tanto en mi país natal como en la región latinoamericana–, debo partir una lanza a favor de la primera: no existe determinismo alguno mediante el cual, a mayor planificación y control por parte del Estado, mayor calidad educativa y formativa brinde la Academia.

que describe–, y armonizarlo con sus propias enseñanzas. Al fin y al cabo, desde una perspectiva formativa, esa es la idea central del ejercicio: conocer y relacionar fácilmente nociones, teorías y pensamientos.

Tras la lectura del relato y la realización de la actividad, se antoja plausible topar en clase temáticas de gran calado jurídico y político –y destacable abstracción–, de una manera gráfica, ejemplificativa y de ligera referenciación. Sea por el contexto sociopolítico en el que se desarrolla el relato, sea por las distintas posiciones de sujeto o por los conflictos que en él transcurren, podemos introducir cuestiones tales como:

- La autoridad, a partir de las tres categorizaciones de Weber (2002, pp. 170-204) –a saber, legal, tradicional y carismática–, la dicotomía romana *auctoritas/potestas*, la debida obediencia “a ciegas” acorde a la ética kantiana (Kant, 2005, p. 151), la amplia conceptualización de Arendt (1998, pp. 102-153), y el origen divino de la autoridad política según la máxima *quod nature intentioni repugnat Deus nolit* (Alighieri, 2005, § III).
- La teoría biopolítica de Foucault (2004; 2009, pp. 141-169), las categorías de lo impolítico (Esposito, 2006), y los aportes de Agamben (2006) y su deslizamiento hacia el fundamento de la soberanía –mesianismo, *homo sacer*, estado de excepción, campo de concentración, etc. De ahí, no resulta en absoluto forzado conversar sobre el concepto de «poder». Como es sabido, el concepto foucaultiano es amplísimo e interdisciplinar, y una noción mínima queda diseminada en al menos media docena de obras –y reducido es, a la inversa, el tiempo del que disponemos en el grado universitario para profundizar en un único autor, así sea uno de la talla del de Poitiers. En cambio, más asequible parece introducir aspectos tan celebrados como la relación maquiaveliana entre el poder político y *la paura*, la dialéctica amo/esclavo de Hegel (2006), el poder como hegemonía y comunión (*koinonía*), la causalidad imperante entre el *autoritäre Befehlsgewalt* y el *Herrschaft* según Weber (2002, § III) –a caballo entre la autoridad, la capacidad de mando, la dominación, la obediencia y la violencia–, y los

últimos planteamientos de Han (2018) sobre el ipsocentrismo del poder y su concepto dinámico –de marcada raigambre hegeliana.

- Las distintas nociones de «Derecho», desde el clásico *to dikaion* (Aristóteles, 1990, 1366b) al positivismo (Kelsen, 2011), pasando por el escepticismo de la óptica engelsiana (Marx y Engels, 2014) hasta la máxima de Radbruch (2010) sobre la validez de las normas jurídicas (p. 43).
- La desobediencia civil de Thoreau (2018), los grados de desobediencia de Bobbio (1997, pp. 116-121; 2005, pp. 276-289), y, por supuesto, la cualidad de la desobediencia civil como *piedra de toque del Estado democrático de Derecho* (Habermas, 2000, pp. 53-77).
- La legitimidad de los regímenes políticos (Russell, 1948, p. 35; Dahl, 1989) y la sumisión al soberano y el contractualismo hobbesiano (Hobbes, 2007, pp. 143-190).
- La cuestión de la violencia, partiendo de la trascendencia de la *Gewalt* en el origen de las comunidades políticas (Weber, 2002, pp. 663-670), de las violencias *fundadora* y *conservadora* (Benjamin, 1998), de la lectura que de ellas hace Derrida (2018, pp. 69-140), y de la tríada de la violencia de Galtung (1990).
- Varios postulados ideológicos sobre la libertad, desde la filosofía clásica (Platón, 2008, VIII, 557b; Aristóteles, 1988, pp. 242, 254, 329 y 370), la dicotomía entre libertad y obediencia en el marco de la representación política (Kant, 2003), hasta la irrupción de los liberalismos (Mill, 2011; Dalberg-Acton, 1999; Rawls, 1993; Berlin, 2005) y el libertarismo (Nozick, 2018).
- Un breve itinerario de los acontecimientos históricos más representativos de la tradición occidental –especialmente desde el siglo XIII–, así como las ideas políticas que incardinaron tales eventos, la posición de las clases subalternas, los sujetos

jurídicamente relevantes, la evolución del Estado, su papel y sus tipologías. A través de esta sucinta aproximación histórica podemos explicar los grandes procesos de emancipación, la alteridad y el progresivo reconocimiento y garantía jurisdiccional de los derechos humanos.

Estas son, a grandes rasgos, algunas de las temáticas que hemos podido discutir en el aula sirviéndonos del relato y de las dinámicas relacionales que, siquiera someramente, se vislumbran en él.

3.4. MARCO FORMATIVO-APTITUDINAL

En la parcela formativa, a más de proporcionar al estudiantado los conocimientos teóricos que la planificación curricular exige –incluso más, toda vez que muchas de las cuestiones suscitadas se adhieren a programas de postgrado–, se pretende guiar a los alumnos y a las alumnas hacia el perfeccionamiento de aptitudes indispensables para el ejercicio jurídico y político. Sin menoscabo de la adquisición y/o potenciación de las habilidades propias de la educación por competencias aplicada a la liza jurídica, se persigue trabajar otras más específicas, enfocadas a las disciplinas filosóficas. Estas son:

- Construcción de un pensamiento propio, anterior a la absorción e influencia del conocimiento puramente teórico. No se trata de deslegitimar la teoría, ni elevar cualquier criterio, aun manifiestamente errado, a un nivel superior. Más bien, su finalidad es generar un pensamiento genuino y una actividad intelectual exigente para los estudiantes. De esta forma, se da prevalencia al criterio propio y al papel que, en su desarrollo, posee el ámbito de lo experiencial. Queda en detrimento la dinámica estrictamente citacional a la que, siendo estudiantes – incluso profesores–, estamos acostumbrados. De ahí que la

lectura del relato –y, con ella, la generación del pensamiento⁶– sea previa al estudio de los autores.

- Diseño personal de una arqueología del poder. Curiosamente, a pesar de no haber leído aún a Gramsci, Althusser y Foucault, muchos alumnos llegaron a conclusiones cercanas a lo que posteriormente descubrirían como *hegemonía, Aparatos Ideológicos de Estado y tecnología de poder*. La paternidad del pensamiento, o «imputación del descubrimiento» –¿lo descubrí yo mismo?, ¿o solo descubrí el descubrimiento que hizo otro?–, no es baladí. La operación radical de ampliar el espectro de «lo conocido» y «lo proyectado» posee una entidad imaginativa superior si se hace con anterioridad al desvelamiento de la realidad.
- Facilidad para trasladar lógicas argumentativas rizomáticas –tan propias del estado de confusión de los neófitos, que cotidianamente denominamos “lío mental”– a la clásica lógica del *arbor porphyriana* –más sencilla, sintética y visual.
- Familiaridad con el empleo de la teoría del caso como método por defecto para estudiar y preparar la casuística cotidiana que la vida práctica del Derecho trae consigo. Además, aprender a estudiar la realidad desde la comprensión de los diversos niveles de profundidad analítica que presenta todo entramado relacional. La puesta en ejercicio de estas herramientas durante la vida estudiantil acrecienta la comodidad para desenvolverse en discusiones críticas y crecer en la esfera argumentativa.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, podremos observar y discutir los resultados obtenidos en los ítems de medición mencionados en el epígrafe segundo. En primer lugar, comprobaremos las respuestas a las seis preguntas

⁶ Recientemente discutía con un colega de la Universidad, que afirmaba que el pensamiento previo a la lectura de los textos de referencia carece de cualquier criterio. Según considero, existe una diferencia clara entre *pensar –por sí y desde sí–* y *pensar –lo que otros pensaron*.

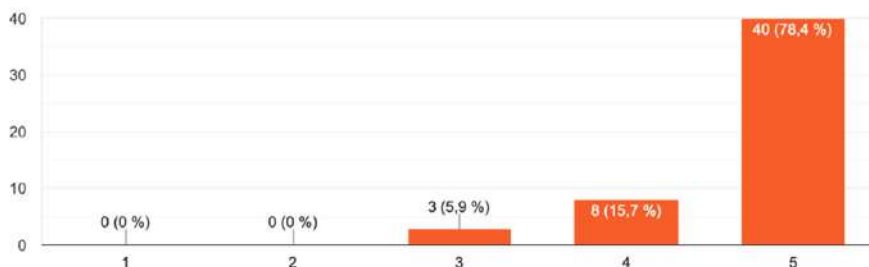
contenidas en la encuesta realizada por cincuenta y un estudiantes. En segundo lugar, leeremos algunos extractos de una sucinta selección de semblanzas. Y, en tercer lugar, desarrollaré la valoración docente de la experiencia.

4.1. ENCUESTA

Al momento de enfrentar todas las preguntas de la encuesta, los alumnos podían seleccionar cinco opciones –1, 2, 3, 4 y 5–, siendo la opción 1 “totalmente en desacuerdo” y la 5 “totalmente de acuerdo”. De esta manera, se consideraron como evaluaciones negativas las respuestas 1 y 2, como intermedias la 3 y como positivas la 4 y la 5.

La pregunta inicial pretende dar a conocer la percepción de los estudiantes sobre la capacidad del relato y el ejercicio para facilitar la relación entre nociones de compleja conceptualización, como «poder» y «justicia», y su conexión con el fenómeno de la violencia. Poco más del 94% de encuestados –48 alumnos– trasladó una evaluación positiva, mientras que el 5,9% –esto es, 3 encuestados– se decantó por una evaluación intermedia.

GRÁFICO 1. *¿Tanto el relato como el ejercicio posterior te permitieron relacionar cuestiones tales como el poder, la justicia y la violencia?*

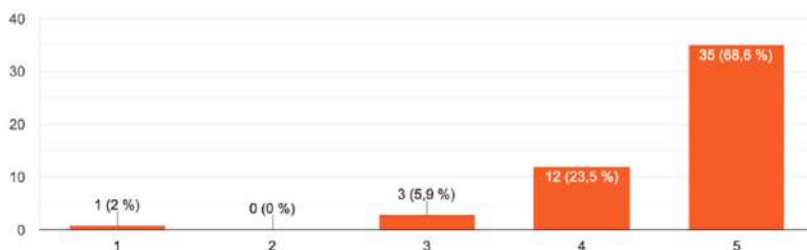


Fuente: elaboración propia

La segunda pregunta se dirige a entender las preferencias estudiantiles sobre cómo aproximarse al estudio de la teoría política y jurídica, en sentido amplio. Apriorísticamente, la pregunta comporta una dicotomía: los alumnos deben escoger, de un lado, entre el estudio a través de casuística y relatos, y del otro, las clases magistrales convencionales.

En este caso, el 92,1% —47 personas— valoró positivamente la afirmación, mostrando su inclinación hacia formas de comunicación de la teoría más innovadoras que las clásicas clases magistrales. Por su parte, el 5,9% —3— concedió una valoración intermedia, y el 2% —una persona— otorgó una valoración negativa.

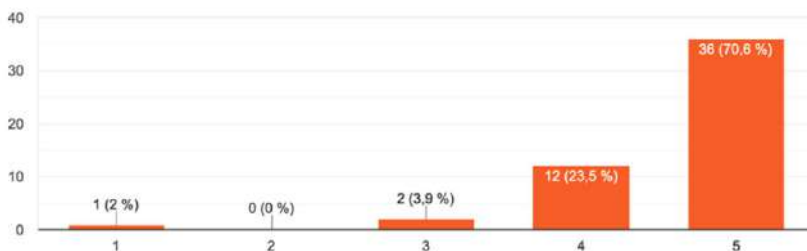
GRÁFICO 2. *¿Prefieres estudiar distintas teorías políticas y jurídicas a través de casuística y relatos, antes que con clases magistrales?*



Fuente: elaboración propia

La tercera pregunta se complementa con la anterior, toda vez que busca comprender la preferencia de los estudiantes, en esta ocasión de cara a futuros aprendizajes. El 94,1% de encuestados —48— dio respuestas positivas, el 5,9% —3— intermedias y el 2% —una persona— optó por una valoración negativa.

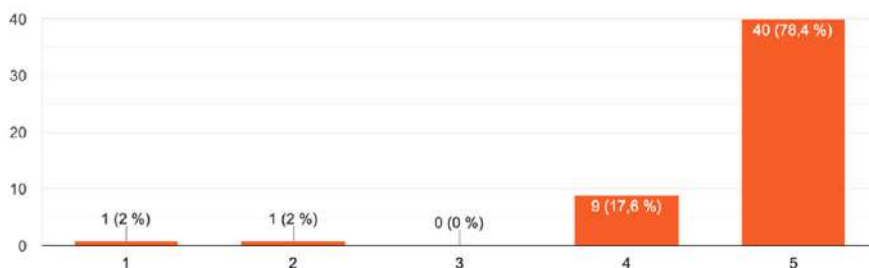
GRÁFICO 3. *En general, ¿te gustaría que las teorías y pensamientos filosóficos complejos se explicaran con casuística y relatos, antes que con lecturas autónomas previas a las clases magistrales?*



Fuente: elaboración propia

En cuarto lugar, se quiso descubrir la percepción respecto a la eficacia del relato y el ejercicio para proveer una idea crítica sobre la noción de «poder» y sobre el pensamiento de los autores ya mencionados. Los resultados desvelaron que el 96% –49– de los estudiantes realizaron una valoración positiva, considerando la utilidad del relato y el ejercicio para profundizar en un concepto tan necesario para las ciencias jurídicas y políticas como complejo. Mientras, el 4% –dos personas– estuvo en desacuerdo con la pertinencia de la actividad. Nótese que en esta pregunta no se receptaron valoraciones neutras.

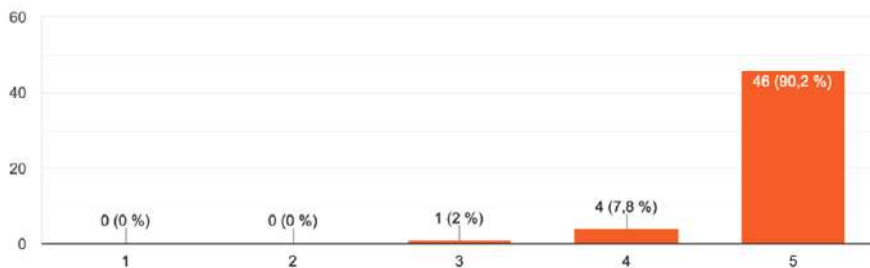
GRÁFICO 4. *¿Consideras que tanto el relato como el ejercicio te han ayudado a tener una idea más crítica de qué es y qué implica el poder para diversos autores?*



Fuente: elaboración propia

En quinto lugar, se pregunta si la preparación de la exposición exigió a los alumnos estudiar las connotaciones fácticas y relacionales del relato desde diversas perspectivas. Ello queda relacionado con la formulación del ejercicio a modo de teoría del caso y la implícita potenciación de destrezas argumentativas y contra-argumentativas, necesarias tanto para dominar las técnicas de litigación oral y las estrategias legales, como para optar a un desempeño satisfactorio en debates y discusiones críticas. Esta vez, el 98% –50– del alumnado confirmó una valoración positiva, mientras que solo el 2% –una persona– seleccionó una valoración intermedia.

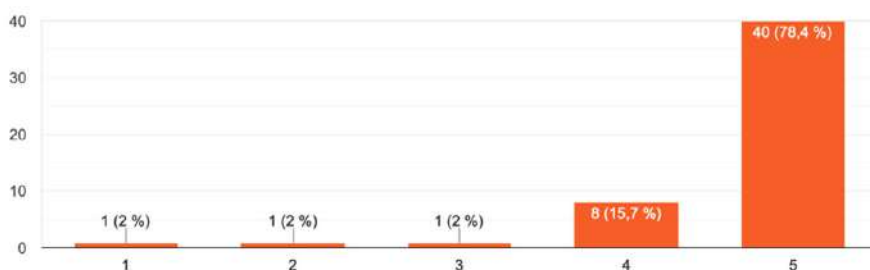
GRÁFICO 5. ¿Preparar la exposición te exigió plantear el caso desde distintas ópticas, previo a obtener tus propias conclusiones?



Fuente: elaboración propia

Y, por último, se cuestiona el papel del docente como guía durante la preparación de la exposición y su puesta en práctica. Tratándose, como se trata, de un ejercicio que persigue la expansión del propio pensamiento político y jurídico, de forma previa a la adquisición –hasta cierto punto, *de-formativa*– de conocimientos teóricos, carece de sentido que sea el docente quien, en el cumplimiento de su labor, enturbie las posibilidades de la actividad. Por esta razón, reviste especial importancia asegurar la libertad y el no condicionamiento del estudiantado al ejecutar el ejercicio. En efecto, puede contemplarse que poco más del 94% – 46 – valoró positivamente la actuación docente, por cuanto esta respetó y no incidió en las respuestas y conclusiones del estudiantado. Al contrario, el 2% escogió la opción intermedia, y el 4% la valoración negativa.

GRÁFICO 6. ¿El docente respetó tus conclusiones y, por ende, no dirigió tu forma de resolver la actividad ni las respuestas que debías dar?



Fuente: elaboración propia

En resumidas cuentas, se aprecia que los resultados de las distintas preguntas de la encuesta fueron primordialmente positivos. Sin embargo, a dichos productos se deberá dar seguimiento en los cursos venideros, a efectos de continuar comprobando la utilidad real del ejercicio y demás ítems evaluados.

4.2. SEMBLANZAS

Como se adelantó en el segundo epígrafe, se recibió un total de 22 semblanzas personales –igualmente anónimas y voluntarias. Cada una se extendía, aproximadamente, hasta la media página de texto. El resultado fue rico, ya que 21 semblanzas fueron positivas, y únicamente una fue negativa. Ahora leeremos pequeños fragmentos seleccionados de entre las semblanzas positivas:

“Es una forma agradable y entretenida de relacionar temas de la materia y sacar conclusiones y opiniones” (Estudiante 2).

“Al transformar la historia en mi cabeza, hacer que los personajes tengan sentido y combinarlo con la teoría, hizo que entendiera y comprendiera el poder” (Estudiante 5).

“La actividad va mucho más allá de cuestionar si el poder es físico o simbólico. Lo presenta como un elemento cambiante, incapaz de mantenerse estático. Es eso lo que se debe enseñar en la Universidad” (Estudiante 7).

“Fue de gran utilidad porque logré aumentar mi capacidad de análisis y probar mi capacidad de argumentación” (Estudiante 11).

“Contestar las preguntas me hizo pensar mucho, hasta me dolía la cabeza, pero después de reflexionar, me inspiré y me fluyeron las ideas. Fue realmente interesante, me gustó muchísimo” (Estudiante 16).

“Sí me gustó, es algo diferente y fuera de lo común a lo que normalmente acostumbramos a hacer en la Universidad” (Estudiante 19).

Y, agradeciendo profundamente la crítica procedente del estudiantado, transcribo a continuación un extracto de la semblanza negativa recibida:

“Me sentí contrariado. [...] En general [lo] considero un trabajo normal, de desarrollo y pensamiento crítico que implica un conocimiento previo adquirido, mismo que estuvo faltante dentro de mi caso. Si bien [el profesor] no realizó intervenciones en medio del trabajo de nadie,

considero que sus comentarios finales y de charla posterior al tema trataban de dirigir el pensamiento o la teoría hacia algún punto específico, pero por la falta misma de esta teoría es que el comentario fue débil en algunos casos” (Estudiante 22).

4.3. VALORACIÓN DOCENTE

Más allá de los resultados que acabamos de ver, durante las exposiciones, las clases posteriores y los debates que en ellas se generaron, pude percatarme de los siguientes efectos:

- La participación en clase se incrementó exponencialmente.
- Los estudiantes mostraron más interés en conversar y aprender sobre historia. Además, aumentó la precisión con respecto a los datos históricos a la hora de incluir este tipo de cuestiones en las intervenciones escritas y orales.
- Las discusiones en clase adquirieron un cariz más crítico, evidenciándose notables mejoras en las habilidades de argumentación y contra-argumentación.
- Tras su primera experiencia con la teoría del caso, el mecanismo para plantear la lectura jurídica y política de la realidad se configuró de una forma más sistemática y organizada.
- Se intensificó la capacidad de concreción explicativa y de materialización conceptual de teorías y nociones filosóficas complejas y de cierto nivel de abstracción.

5. CONCLUSIONES

A pesar de que la trama que incardina el pequeño relato «El barbero y Luis XIV» es sobria y sencilla, la realización del ejercicio exige la remisión a distintos postulados teóricos y nocionales. El texto planteado funge de hilo conductor del aprendizaje de algunos de los temas más esenciales de las filosofías política y jurídica. La experiencia formativa expuesta en estas páginas se caracteriza, pues, por su pertinencia e idoneidad en la concreción y el aterrizaje en la esfera práctica de aquellas nociones políticas y metajurídicas tradicionalmente imbuidas de altos

niveles de abstracción y complejidad –al menos, para el común de estudiantes de grado de Iberoamérica.

Así queda atestiguado si observamos los resultados de las mediciones de la percepción estudiantil, la cual fue eminentemente positiva. Del mismo modo, a través de la valoración docente se hizo visible la apertura del alumnado a la discusión crítica, al análisis en «capas de profundidad» de las implicaciones y trasfondos que se citan en las relaciones políticas, y a un primer manejo –a todas luces precoz– de la teoría del caso. A su vez, múltiples respuestas a la autoevaluación individual de fin de semestre señalaron a esta actividad como uno de los principales *highlights* del curso.

Con todo, aún queda mucho por aprender, practicar y mejorar para que los índices de valoración de este ejercicio por parte del estudiantado alcancen nuevas cotas de satisfacción formativa. Hoy más que nunca – en pleno debate sobre la eficacia de los enfoques pedagógicos modernos, contrapuestos a las metodologías clásicas–, la pertinencia de los diferentes procedimientos formativos en disciplinas de cariz filosófico se ha tornado en una *vexata quaestio*. Recordemos que, en detrimento de sucumbir ante una «dogmática de la enseñanza», nuestra labor –y, por ende, nuestra responsabilidad– se encamina a estimular y hacer *flourer* el pensamiento crítico, fundamentado y libre de los estudiantes. Nos corresponde a nosotros y a nosotras, docentes de Derecho y de Ciencias Políticas, someter nuestro trabajo al escrutinio de nuevas posibilidades de enseñanza y nuevos paradigmas pedagógicos, consecuentes con los reclamos y las necesidades de los actuales perfiles estudiantiles.

6. AGRADECIMIENTOS

A Desireé Campuzano, Jennifer Castillo, María Andrea Coronel y Kira Quiñonez, las mejores ayudantes de investigación a las que cualquier profesor podría aspirar. A mis queridísimos alumnos de «Teoría General del Estado» del primer semestre de 2021 –quienes, la verdad sea dicha, únicamente leerían este texto si por ello recibieran puntos extra. Si tengo fe en el futuro, es gracias a ellas y a ellos.

7. REFERENCIAS

- Agamben, G. (2006). *Homo sacer (I). El poder soberano y la nuda vida*. Pre-Textos
- Alighieri, D. (2005). *De la monarquía*. Losada
- Altarejos, F., y Naval, C. (2011). *Filosofía de la educación*. Ediciones Universidad de Navarra
- Arendt, H. (1998). *Crisis de la República*. Taurus
- Aristóteles (1988). *Política*. Editorial Gredos
- Aristóteles (1990). *Retórica*. Editorial Gredos
- Benjamin, W. (1998). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Taurus
- Berlin, I. (2005). *Dos conceptos de libertad y otros escritos*. Alianza Editorial
- Bobbio, N. (1997). *El tercero ausente*. Cátedra
- Bobbio, N. (2005). *Teoría general de la política*. Trotta
- Cicero, N. K. (2018). Innovar la enseñanza del Derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación? *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (2), 91-109, 10.5354/0719-5885.2018.51976. Universidad de Chile
- Dahl, R. (1989). *La poliarquía. Participación y oposición*. Tecnos
- Dalberg-Acton, J. (1999). *Ensayos sobre la libertad, el poder y la religión*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales
- De Domingo Soler, C. (2020). Urgencia social y paradigmas pedagógicos del Derecho. Percepción estudiantil sobre modelos, rupturas y futuros. En G. Buena-Casal (Ed.), M. Guillot-Valdés y N. Ruiz-Herrera (Comps.), *Evaluación e innovación en educación superior e investigación* (pp. 531-539). Dykinson
- Derrida, J. (2018). *Fuerza de ley. El fundamento místico de la autoridad*. Tecnos
- Esposito, R. (2006). *Categorías de lo impolítico*. Katz Editores
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France, 1979 [Nacimiento de la biopolítica. Cursos en el Collège de Francia, 1979]*. Gallimard
- Foucault, M. (2009). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber. Siglo XXI*
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence [Violencia cultural]. *Journal of Peace Research*, 27 (3), 291-305. University of Oslo
- Habermas, J. (2000). *Ensayos políticos*. Península
- Han, B.-C. (2018). *Sobre el poder*. Herder

- Hegel, G. W. (2006). Fenomenología del espíritu. Pre-Textos
- Hobbes, T. (2007). Del ciudadano y Leviatán. Tecnos
- Kant, I. (2003). Crítica de la razón práctica. Losada
- Kant, I. (2005). La metafísica de las costumbres. Tecnos
- Kelsen, H. (2011). Teoría pura del Derecho. Porrúa
- Marx, K., y Engels, F. (2014). La ideología alemana. Akal
- Mill, J. S. (2011). Sobre la libertad. Ciro Ediciones
- Nozick, R. (2018). Anarquía, Estado y utopía. InnIsFree
- Platón (2008). La República. Alianza Editorial
- Radbruch, G. (2010). Introducción a la filosofía del Derecho. Fondo de Cultura Económica
- Rawls, J. (1993). Liberalismo político. Fondo de Cultura Económica
- Rodríguez Espinar, S. (2015). Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel. REDU, Revista de Docencia Universitaria, 13 (2), 91-124. Universitat Politècnica de València
- Russell, B. (1948). Power. A New Social Analysis [Poder. Un nuevo análisis social]. George Allen & Unwin
- Solari, E. (2015). La filosofía jurídica y su enseñanza. Revista Chilena de Derecho, 42 (1), 369-390. Pontificia Universidad Católica de Chile
- Thoreau, H. D. (2018). Desobediencia civil. Interzona Editora
- Vega, J. (2018). La filosofía del Derecho como filosofía práctica. Revus, Journal for Constitutional Theory and Philosophy of Law, 34, <https://doi.org/10.4000/revus.3990>. Klub Revus – Centre for Studies on Democracy and European Constitutionality
- Weber, M. (2002). Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva. Fondo de Cultura Económica

EL DISCURSO JURÍDICO CLÁSICO Y SU UTILIDAD ACTUAL EN LAS AULAS

FRANCISCO JOSÉ TEJADA HERNÁNDEZ
Universidad Pablo de Olavide

1. EXORDIO

Pasado y presente dan cuenta de que la palabra precisa que fluye de quien conoce a su auditorio es y ha sido siempre instrumento de poder e influencia. Gorgias, en su trascendente *Encomio a Helena*, dedica largos epítetos al arte del buen uso de la palabra en los tiempos de una Grecia que se complace de Ícaro, demoniza a Pandora o admira las hazañas de Aquiles. La Hélade es el cosmos donde el verbo, *logos*, en su inmediatez es arte en sí mismo, y a la vez directo y eficaz ante las asambleas con poderes decisorios en lo político y judicial⁷. Para Gorgias, el primero entre los sofistas, “La palabra es un poderoso soberano que, con un cuerpo pequeñísimo y completamente invisible lleva a cabo obras sumamente divinas. Puede, por ejemplo, acabar con el miedo, desterrar la aflicción, producir la alegría o intensificar la compasión”⁸.

⁷ A pesar del probable origen judicial de la retórica y la oratoria griega, no cabe duda de que el magistral uso de la palabra por parte de las élites sociales helénicas, testimoniado en las obras de Lisias, Iseo o Isócrates, se desarrolló en un contexto democrático. Pero no caigamos en el *presentismo histórico*, hablamos de una *Democracia a la griega*, como también podría hablarse de una *Democracia a la romana*. Como señala Ramírez vidal, a propósito del artificioso debate actual entre partidarios de lo antiguo y lo moderno en materia de comunicación: Hoy es harto conocida la relación que existió entre retórica y política en la Grecia antigua. El número de estudios y actividades académicas al respecto es tan amplio que una nueva exposición sobre el tema podría parecer innecesaria o inútil”. Ramírez, 2011: 85.

⁸ “Desde la perspectiva antropológica más amplia, el hombre es un ser retórico. Basta con que se quiera comunicar algo para que se echen a andar los procesos de la retórica y de la oratoria. Por este simple, pero a la vez trascendente hecho, es por el que, entre otros que aquí trataremos de subrayar, los estudios sobre la retórica y la oratoria son indispensables en la medida en que ofrecen un conocimiento sobre las múltiples posibilidades de la expresión humana”. García, 2006: 321.

En el ocaso anunciado de la Roma republicana, la eficiencia de la palabra oportuna, precisa y previamente estudiada -el arte mismo de la oratoria- se convirtió en un valioso y transcendental instrumento político en la pugna por el poder entre *optimates* y *populares*. Unas luchas cruentas que, a la postre, marcarán el camino hacia gobiernos personalistas que harán uso de la retórica, piénsese en la *Res gestae Divi Augusti*, para legitimar su acceso y permanencia en el poder.

Pues bien, al *principio del fin* de la República romana no le faltan tintes dramáticos evocadores de un magistral uso político de la palabra que, trascendiendo a la Antigüedad, llegan a nosotros también a través de los genios de la Literatura universal. No hay más que recordar la obra teatral de W. Shakespeare.

Hagamos un ejercicio de visualización: Marco Antonio con lágrimas en los ojos, ante el cadáver de César (su amigo), agarra con fuerza su túnica ensangrentada y avanza, despacio, hacia los presentes. Cuando comienza a hacer uso de la palabra -antes se ha hecho el silencio entre los asistentes al funeral- hace gala de una oratoria tendenciosa por el sentido aparentemente contradictorio de su mensaje: “Enterremos al tirano y honremos al hombre”. Su propósito no era otro que predisponer a la plebe contra los asesinos del Dictador y provocar la huida de los conspiradores, y así sucedió.

En los años en que se publicó el “Julio César” de Shakespeare, Quevedo –en el hispánico “Siglo de Oro” – alardea como sólo lo hacen los genios creadores de una retórica de la que pueden extraerse múltiples sentidos. Y, el eterno icono de las letras españolas, en una dedicatoria al Duque de Lerma, elogia al instigador de la revuelta que marca el final de la República romana, al mismo Marco Bruto, quien asestó a César la última puñalada -la más reprochable- la del hijo traidor a su padre:

“Marco Bruto (excelentísimo señor) fue por sus virtudes, esclarecida nobleza, elocuencia incomparable y valor militar, el único blasón de la república romana; lo que mostró yéndose en defensa de la patria a los riesgos de la batalla farsálica, en que se perdió con el grande Pompeyo en las guerras civiles”.

Empero, abundemos en la persuasión de la palabra oportuna y directa convertida, en torno al s. V a.C., como instrumento capital de una pugna

reglada: el litigio ante quienes ostentan el poder de jurisdicción. A pesar de que es plausible que el origen del arte de la palabra debamos ubicarlo en los discursos fúnebres de la antigua Grecia, la vocación jurídica de quién suscribe prefiere pensar en aquellos litigios que habrían dado dimensión y origen al género retórico en tiempos de los tiranos de Siracusa. Éstos, habían decretado confiscaciones masivas para pagar a sus mercenarios⁹, y tras ser depuestos por el pueblo, la tradición recogida por Aristóteles, Cicerón o Quintiliano da noticia de la primera obra de retórica jurídica documentada en el mundo mediterráneo, la atribuida a Corax. Una obra redactada, a fin de que los desposeídos pudieran alegar sus derechos de reversión sobre las propiedades confiscadas ilegítimamente por Gelón y Gerón.

Este primer tratado de retórica forense, del que como hemos dicho tenemos noticia por fuentes indirectas, partía de un principio actual en la mentalidad de jueces y abogados al amparo de las Leyes rituarías: *Más vale lo que parece verdad que lo que es verdad. La verdad que no es creíble, difícilmente es aceptada*. Se trata de una premisa evocadora – como bien sabrán los procesalistas – de uno de los más conocidos principios del proceso civil moderno, la verdad formal, íntimamente relacionado con el principio dispositivo o de aportación de parte.

En un trabajo como éste es difícil resistirse a la pluma de Calamandrei, cuando –no sin jocosidad– ilustra el principio de aportación de parte en el proceso civil, demostrando que la simbiosis entre Literatura y Lenguaje jurídico es posible. Esta premisa procesal, quizá hunda sus raíces en la retórica jurídica griega, al imponer al Juez, entre otras cuestiones, una resolución que debe ceñirse a la prueba aportada por las partes, aunque ello suponga no entrar a conocer la *verdad material*, el otro gran principio procesal actual aplicable, menos mal, al proceso Penal. Escribe Calamandrei, al respecto: “Juez, tú no tienes que fatigarte para encontrar argumentos, porque solamente estás llamado a escoger entre

⁹ “La decisión de confiscar los bienes a un ciudadano podía originarse, en primer lugar, en una sentencia judicial o en un decreto de la asamblea y su ejecución, si no había reclamación en contra, era rápidamente llevada a cabo por el demarca del demo del afectado. Otra posibilidad era que en la asamblea *Kyria* (*Plutarch*. 2, 834 a) se presentara denuncia contra un ciudadano con la alegación de que sus bienes pertenecían al Estado” Calvo, JL., 1995: 36.

los buscados por nosotros los abogados, que realizamos por ti, el duro trabajo de excavar, y para mejor meditar tu elección, tienes el deber de sentarte en tu cómodo sillón [...] Tú eres ¡Oh Juez! la olímpica inmovilidad que, sin prisa, espera”¹⁰.

2. UN ARTE REGLADO

En el s. III a.C., la oratoria y la retórica griega ya habrían calado en Roma por el creciente helenismo de las élites sociales, a pesar del conservadurismo de prohombres como Catón, “el censor”. Entre los nombres reseñados por la tradición republicana destaca el de Apio Claudio, “el ciego”, quien, ya anciano, formuló un discurso ante el Senado persuadiéndolo de que no firmara la paz con Pirro. Un discurso decisivo para el devenir posterior de las relaciones de los romanos con sus vecinos, al punto de que los romanos nunca firmarían un tratado de paz con el enemigo dentro de sus fronteras.

Posteriormente, la difusión por el mundo romano de este gran pilar cultural helénico, el arte de la palabra llegó a su culmen con oradores de la talla de César o Cicerón. El propio Cicerón, de modesto abogado a cónsul, insistía en que había dos cosas que concedían al hombre el mayor de los prestigios: sus dotes militares y sus habilidades oratorias en el campo de la política. Sabemos que César gozaba de ambas cualidades.

En época imperial, cuando el ideal republicano solo permanecía en la memoria de los romanos cultos; en la memoria de los que precisamente escribieron sobre la Historia romana (Livio, Suetonio o Tácito), retórica y oratoria se convirtieron en un puro tecnicismo. Un artículo de lujo para quienes instruían a sus hijos en un modelo de educación muy alejado de la que hoy conocemos. Sin embargo, es bajo Augusto cuando Quintiliano escribió sus soberbias instituciones oratorias¹¹.

Retórica y oratoria son dos géneros distintos, pero muy relacionados entre sí. En palabras de Edwards, “no hay duda de que los ciudadanos

¹⁰ Calamandrei, P., 1956: 389.

¹¹ Quintiliano, M.F., 1887.

atenienses, ya fuera sentados como jurados en los *dikasteries* atenienses o decidiendo sobre política en las reuniones de la asamblea, esperaban de aquellos que les hablaban de que montaran una entretenida *performance* oratoria”¹². Así pues, desde el Mundo antiguo, la oratoria se define como el arte de hablar con la finalidad de persuadir, agrandar o conmover a un auditorio, siendo la retórica una actividad previa que consiste en construir adecuadamente ese discurso orientado a la persuasión¹³. En otras palabras, la retórica se ocupa de las reglas del discurso y cuando hablamos de discurso no sólo nos referimos al discurso institucional o solemne, sino también al ensayo, la novela o cualquier exposición teórica con la finalidad de persuadir o convencer a un auditorio. Frente a la retórica, la oratoria es el arte de la palabra al viento, de la palabra viva —o si se quiere— la actividad de comunicar que construimos a través de las reglas de la retórica.

Los griegos elevaron su praxis habitual de dirigirse a un auditorio a la categoría de género reglado, al punto de que la palabra se convierte, para los sofistas, en un fin enaltecido con independencia del objeto o la materia del discurso. Por otra parte, si tenemos en cuenta el *corpus* oratorio grecolatino que ha llegado hasta nosotros, resulta muy difícil imaginar un buen discurso —de áticos o romanos— sin una elocuente preparación previa a través de las reglas de la Retórica.

No en vano Aristóteles —en su *Retórica*, 3.13.1, 4— afirma que, “Un discurso tiene dos partes. Es necesario establecer el tema, y luego probarlo [...] De esta manera, las partes necesarias de un discurso son la exposición del caso y la prueba. Estas divisiones son apropiadas para todo discurso y, como máximo, las partes son cuatro en número —exordio, exposición, prueba, epílogo”.

Siguiendo a Edwards, un estudioso de las reglas de la retórica griega orientada al discurso judicial, las fases del discurso guardan una diáfana conexión que persigue el mensaje eficaz. Mejor dicho quedará en palabras del referido autor: “La apertura del discurso (*proemio*) para dar la impresión correcta en los jurados; de qué manera los oradores que se

¹² Edwards, MJ., 2012:88.

encuentran en circunstancias particularmente difíciles pueden usar una forma alternativa de proemio llamada *ephodos*; el uso común de preguntas retóricas, por parte de los oradores, para lograr un acercamiento con el auditorio; la importancia de contar con una voz fuerte (*phone*) y las implicaciones de no poseer una; los temas interrelacionados de la oralidad, la estilística, el ritmo y la memoria (*mneme*), otra de las cinco partes de la retórica; la estratagema de dirigirse al oponente en segunda persona (*apostrophe*) como una forma de alejarlo de los jurados; algunos aspectos de la narración, que era un elemento clave de los discursos forenses; algunas referencias al reloj de agua (*klepsydra*) que cronometraba los discursos; finalmente, la importancia de dejar una buena impresión en los jurados al final del discurso (*epilogos*)”¹⁴.

Estas reglas serán interiorizadas por los oradores romanos y trascendiendo al mundo clásico llegarán a las monumentales instituciones oratorias de G. Vico, quien ensalza la magistral retórica griega, quizá en esa idea de contingencia que ésta atesora para el género oratorio: Si la “retórica” [*rhetorica*] pudiera verterse en latín con la elegancia griega que la caracteriza, se diría “lo que fluye” [*fluentia*] o “lo que se dice” [*dicentia*]. Pues ni “facundia” [*facundia*] ni “elocuencia” [*eloquentia*] corresponden aptamente a esta voz griega”¹⁵.

3. UNA EXPERIENCIA DOCENTE

En un trabajo anterior intitulado *Juristas, lectores y Discursos: escolios romanistas sobre la asignatura de Fuentes del derecho y Técnicas*

¹⁴ Edwards, MJ., 2012: 87 ss.

¹⁵ “Vico, G., 2003: 415. En cuanto al necesario orden de las ideas de todo discurso, queda en la memoria un relato novelado de la vida de Cicerón contado por Robert Harris, tómese pues con las debidas prevenciones. Un famoso *rethor* griego instruye en oratoria al que con el tiempo será el abogado más famoso de la Historia, y en sus primeras clases le dice, que para ordenar el discurso haga un recorrido mental por su casa: “pon el primer punto que piensas exponer en el vestíbulo de la entrada, e imagínatelo allí; el segundo asunto colócalo en el atrio, y recorre así la casa como lo harías de modo natural durante una visita, asignando las diferentes fases de tu discurso no sólo a cada habitación, sino a las hornacinas y estatuas. Asegúrate de que todos los sitios están bien iluminados y definidos, y que cada uno tiene sus propias características. De otro modo, irás dando tumbos igual que un borracho que intenta llegar a su cama después de una juerga”. Harris, R., 2006:20

instrumentales para el Jurista¹⁶, quien suscribe apuntaba que los grandes planteamientos estratégicos de las Universidades españolas en cuanto a su adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES.), pasaban por la consideración prioritaria de la adquisición de las habilidades profesionales del estudiante, futuro jurista.

Estas competencias son consideradas hace tiempo como inherentes al Grado en Derecho o Grados conjuntos, con Derecho. La idea, según los autores versados en pedagogía universitaria, es “poner a los futuros egresados en escenarios reales, tal y como sucede durante el *Practicum*”. Es, en esta aspiración universitaria -la de aproximar al estudiante a los grandes problemas reales planteados por las bases teóricas de su titulación- donde la Universidad actual concede gran importancia a la dimensión práctica de su oferta académica.

Así, por ejemplo, en el Plan de Estudio de la Facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide, vigente desde 2015, consta la naturaleza troncal de una de las asignaturas que imparto, y que me ha dado muchas satisfacciones cuando he intuido el interés de los alumnos en los aspectos que tienen que ver con los usos forenses de los juristas. Esta asignatura, referida bajo el título “Fuentes del Derecho y Técnicas instrumentales para el jurista”, es una materia de primer curso del Grado en Derecho y de los distintos Grados conjuntos ofertados por esta Universidad¹⁷. La misma consta de dos bloques diferenciados, pero al mismo tiempo relacionados, en la idea de que, durante las clases prácticas o EPDs, los alumnos interioricen el sistema de Fuentes del Derecho vigente a partir de nuestra Constitución de 1978, a través de una metodología que aúna las reglas generales del discurso clásico con las especialidades que presenta el lenguaje jurídico y la oratoria forense.

¹⁶ Tejada, F., 2014

¹⁷ Las competencias particulares a adquirir por el alumnado en la asignatura de “Fuentes del Derecho y Técnicas instrumentales para el Jurista”, en la Guía Docente del Curso Académico 2020/21 son las siguientes: “Adquirir la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales, administrativas y doctrinales), adquirir la capacidad de negociación y conciliación debatiendo, identificación de las normas aplicables al caso. Saber interpretarlas y aplicarlas, resolución de problemas y practicar la expresión oral y escrita.”

A tales fines, en las últimas sesiones de EPD, el nombre con el que la Institución en la que sirvo designa las clases prácticas, se propone a los estudiantes un listado de temas que relacionan la actualidad jurídica, por ejemplo; las políticas de género, el modelo territorial español o la incidencia de internet y las redes sociales en el Derecho, con la tipología de normas de nuestro ordenamiento jurídico. De tal suerte que, partiendo de las reglas generales del discurso, los alumnos puedan afrontar -sin apoyo de *powerpoints* o recursos similares- las peculiaridades del discurso jurídico en una exposición pública, limitada en el tiempo, donde se evaluará la capacidad de síntesis y la terminología jurídica adquirida, ya a finales del periodo lectivo.

En las clases precedentes, y antes de esta prueba final, corresponde al docente dejar al descubierto el peligro que supone la improvisación y la ineficacia de un mensaje vacío o vacío de contenido. Llegado el momento, y por mucho que creamos dominar el tema del que vamos a tratar, debemos apartarnos de la praxis de muchos políticos, tertulianos o comentaristas, que son capaces de hablar una hora sin tener nada que decir. El docente debe hacer entender que, entre el comienzo y el final del discurso, hay que captar la atención de un auditorio, que en determinadas circunstancias podría estar cansado o aburrido cuando nos concedan el uso de la palabra. Por eso, el premier británico Winston Churchill sugería, en una cita tan apócrifa como otras, que “un buen discurso consiste en un comienzo interesante y un final con chispa, y que la distancia que media entre ambos debe mantenerse lo más corta posible”.

A Churchill, lector voraz, no se le escaba la importancia que los clásicos daban a los discursos con buenos inicios. Como advierte Edwards: “Los logógrafos reconocían plenamente la importancia que tenía para sus clientes contar con un buen inicio. Un estudio a partir de una selección de los discursos forenses que ha llegado hasta nosotros, confirma el hecho esencial de que los oradores, a lo largo de los casi cien años[...] reconocieron todos la importancia del proemio como un medio de *captatio benevolentiae*”¹⁸.

¹⁸ Edwards, cit.: 90.

En definitiva, y así se explica en las sesiones de EPD, para que los alumnos se pongan a ello en los temas que hayan elegido para sus exposiciones, “el mejor discurso es el que se prepara”. Es la idea “mil veces” corroborada de que debemos ordenar previamente lo que digamos, o lo que se espera que digamos, y ello, forma parte de los cánones lógicos de todo discurso. Unas reglas, que poco han cambiado desde que, los autores de la Antigüedad clásica se pronunciaron sobre ellas, que son básicamente un exordio o *speech* inicial capaz de captar la atención del auditorio, una exposición diferenciada entre la narración¹⁹ y refutación de hechos y un epílogo o conclusión, en el cual se recomienda al alumno que reserve “lo mejor” para el final, epílogo²⁰. Así es como surge la necesidad de transmitir al estudiante, que la forma que debe guardar el discurso forense actual hunde sus raíces en el discurso estructurado del mundo clásico, precisamente, a través de los diferentes momentos necesarios para su preparación y su dicción.

En síntesis, es posible trasladar las premisas lógicas del discurso clásico a la oratoria jurídica actual. Esto es indudable, y ello, hasta el punto de que la metodología del discurso actual, de raíces clásicas, es el punto de arranque en las prácticas de oratoria de la asignatura referida, en concreto, el discurso forense que han de afrontar los alumnos al final del cuatrimestre. Así, el docente debe transmitir la necesidad de ordenar lo que se va a decir cuando llegue el momento, antes de mostrar al

¹⁹ “Un elemento clave en los discursos forenses era por supuesto la narración (*diégesis*). Mucho se ha escrito sobre las técnicas narrativas en años recientes, de manera que me limitaré a hacer un par de observaciones. Como Aristóteles reconoció (*Retórica*, 3.13.3), la narración es en gran medida propiedad exclusiva de los discursos forenses, y recomienda que las narraciones en los discursos de defensa sean más breves (3.16.6). Pero lo más importante para mis propósitos aquí es señalar que la performance de la sección narrativa del discurso tuvo que haber sido uno de los factores clave para determinar si el discurso sería exitoso o no. Me pregunto si por ello el estilo de las narraciones tiende a ser simple, no solo porque contar una historia con la inocencia de un niño es más efectivo, sino también porque podría ayudar al litigante a recordarla”. Edwards, cit. 111-112. Vide también Quint. Inst.IV,2,36.

²⁰ “Epílogo, que para Aristóteles se componía de cuatro partes: ὁ δ' ἐπίλογος σύγκειται ἐκ τετάρων, ἕκ τε τοῦ πρὸς ἑαυτὸν κατασκευάσαι εὖ τὸν ἀκροατὴν καὶ τὸν ἐναντίον φαύλως, καὶ ἐκ τοῦ αὐξήσαι καὶ ταπεινώσαι, καὶ ἐκ τοῦ εἰς τὰ πάθη τὸν ἀκροατὴν καταστήσαι, καὶ ἐξ ἀναμνήσεως (Aristóteles, *Retórica*, 3.19.1). *El epílogo se compone de cuatro partes: para disponer al oyente favorablemente hacia uno y desfavorablemente hacia el adversario; para amplificar y desvalorizar; para excitar las emociones del oyente; para recapitular*”. Vide Edwards cit: 113.

alumno la necesidad de expresarse como juristas, no por pedantería o porque seamos profesionales oscuros, sino porque el Derecho –como toda Ciencia²¹– es el producto histórico de una experiencia acrisolada por su propia terminología.

4. EL LENGUAJE JURÍDICO

En el mismo momento en que la palabra se pone al servicio del Derecho y de sus servidores públicos o privados, ésta articula un mensaje cristalino, preciso, aséptico y siempre sin mácula. No olvidemos, que, en un proceso, aunque lo que se escenifique sea una lucha provocada por una pugna de intereses, no hay cabida para la descalificación y la desconsideración al adversario, por muy dramáticos que sean los hechos e impías las partes. Cuando el verbo certero, canalizado a través del mensaje, aprovecha al defensor de un litigante, al mediador, al que reflexiona concienzudamente sobre la Historia jurídica y sus dogmas presentes o pasados²², o al propio enseñante universitario²³, éste se erige en el más elevado *sanctasanctorum* del jurista -en puridad- aquél que diserta y escribe sobre Derecho.

Dicho de una manera menos prosaica, el Derecho no puede concebirse, ni siquiera hoy día, sin su lenguaje “por y para juristas”. Es más, la simbiosis entre lenguaje y Derecho, unas veces elevado a literatura y otras donde su retórica se muestra altamente aséptica, para no arriesgar en el mensaje, no tarda en aparecer en la Historia jurídica española. Convengo con Prieto de José, en que “El celo por la calidad del lenguaje jurídico es tan antiguo como el propio derecho. De él dan buena constancia las leyes viejas con sus reiteradas apelaciones a los juristas, muchas más de lo que solemos creer, sobre cómo debe ser un buen lenguaje

²¹ Ihering, RV.,2002; Kirchmann, JHV. (1961)

²² La visión histórica del Derecho considera su propio devenir a través de la abstracción de unas categorías jurídicas reducidas a notas o ideas generales. Éstas inciden sobre la concreta problemática planteada, a fin de ofrecer un desenlace satisfactorio para todos los intereses en liza. Cada dogma se erige en una categoría jurídica representada en una institución concreta que, en su estructura y función, se ubica en un ordenamiento jurídico general o singular.

²³ “Código civil y Digesto irán de la mano (o habrían de ir) en la docencia”. Castro, A., 2002:25.

jurídico. Con palabras bellas y estilo sentencioso y de candoroso didacticismo, el Fuero Juzgo, el Fuero Real y Las Partidas se permitían aconsejar a los juristas y al legislador sobre cómo *deve fablar* el facedor de las leyes, *poco e bien*²⁴.

Incluso, en ese “buen decir” del jurista, cuando asiste y expone en congresos y simposios ante un auditorio, se hace uso de la inveterada costumbre de las *tabulae gratulatoriae*. Un formalismo propio del decoro universitario, el debido a los colegas, y expresivo de la humildad del “leal saber y entender” del ejerciente de la noble profesión de jurista, formando parte de un lenguaje que “trae consigo numerosas e importantes cuestiones teóricas y conceptuales”²⁵. En esta idea es claro, como sentencia el autor referido, “que un buen derecho no es posible sin un buen lenguaje y que este aserto tiene mucho que ver con las mejores esencias, con las esencias más hondas, del Estado democrático, de Derecho y de Cultura.”²⁶.

De acuerdo con lo anterior, la forma de hablar de los juristas, en concreto la de abogados y fiscales, alcanza verdadera singularidad en Sala, ante el Juez y con las partes procesales. Así, el poder de jurisdicción de los Jueces y Tribunales del s. XXI, que -desde luego- nunca será comparable a la amplísima *iurisdictio* de los magistrados romanos²⁷, es acatado formalmente por el jurista de tribunales, en el momento de solicitar el uso de la palabra, para interesar o “suplicar” Justicia con la retórica forense de los escritos de demanda, de contestación a la misma, o de la querrela²⁸.

En este orden de cosas, el rito forense que, por tanto, mejor ilustra -en cualquier sede jurisdiccional- la condición de autoridad del Juez o Magistrado es la solicitud de la concesión de la palabra: “con la venia, para

²⁴ Prieto, JJ., 1996: 111 ss.

²⁵ ID., *Ibid.*

²⁶ ID., *Ibid.*

²⁷ En puridad, *iurisdictio* es el amplísimo poder que naturaleza publicista dimanante del *imperium* de los magistrados con competencias judiciales, destacando especialmente el del Pretor, mientras que la *iudicatio* es la potestad del juzgador o árbitro, quienes actúan en las causas o controversias a ellos sometidas.

²⁸ Cervantes, JA., 2005: 1635 ss.

informes, o para conclusiones”. Se trata, como bien saben los procesalistas, de dos términos jurídicos que, para el propio acusado, demandante o demandado, pueden significar lo mismo. Pero, cuando los abogados y los fiscales hacen buen uso de éstos, ante la Autoridad judicial, están haciendo alarde de su conocimiento previo, no solo del Derecho material aplicable al caso controvertido -con el Sistema de fuentes del Derecho establecido y aplicable- sino de las propias leyes rituaras o procesales. En definitiva, las acepciones procesales “conclusión” e “informe” no tienen un significado unívoco en el lenguaje del foro, utilizándose uno u otro tecnicismo dependiendo de si el letrado se encuentra ante un Juez con competencias jurisdiccionales civiles o penales. En este caso -como ya se ha dicho- la fórmula ritual de solicitar el uso de la palabra en la Sala no es un uso de decoro, sino de reconocimiento o manifestación externa del letrado o fiscal de acatamiento del poder jurisdiccional, que se personifica en el Juez competente para resolver la causa. Es similar al tratamiento respetuoso que deben exigir y hacer valer los profesores, que no son individuos concretos, sino titulares de una función pública.

5. EPÍLOGO

El discurso jurídico eficaz, aquel que es capaz de convencer a un auditorio, hunde sus raíces en el mundo greco-romano. Como se ha dicho, más allá del manido debate entre lo viejo y lo nuevo, las reglas lógicas aristotélicas o quintilianeanas siguen vigentes entre los juristas. Lo que se pretende es claridad y concisión, para convencer. Por ello, la piedra angular sobre la que debe girar el discurso jurídico es su preparación previa. Se trata de convencer y persuadir a un auditorio cualificado (un Tribunal, los ponentes y participantes de un Congreso jurídico o a un aula de una Facultad de Derecho) a través de una anterior preparación, generalmente, por escrito. Ésta es la “retórica del discurso”, que fundamenta su preparación en tecnicismos jurídicos que deben usarse para defender unos hechos o una opinión. Es más, la preparación del discurso va a convertir, minutos antes de la intervención -cuando el orador está entre bastidores- a la idea inicial del tema que se tenía en la recopilación de materiales (*dispositio*) en un verdadero “estado de opinión”, a prueba de réplicas, si las hubiera: la verdad subjetiva e inamovible de

nuestro discurso. Una convicción que requerirá ser expresada de forma concisa y clara, de ahí la necesidad de transmitir a los estudiantes que la preparación anticipada de la exposición es una premisa.

En suma, una vez que se han observado los ritos de la preparación del discurso, nuestro mensaje debe convertirse en un auténtico planteamiento intelectual, en “nuestra verdad”, a la que se ha llegado con el estudio de materiales y bibliografía días o semanas antes de nuestra intervención. Ese será el coste del éxito de nuestro discurso, esté o no esté de acuerdo con nosotros el auditorio, pero si no lo está, le debería resultar difícil de refutar nuestra opinión en un posterior turno de réplicas. Esta actividad llevada a las aulas, como prescriben las Guías docentes de la asignatura, está en consonancia con las competencias de aplicación de los conocimientos adquiridos a un tema concreto de actualidad, en cuya exposición se evaluarán cuestiones como la elaboración y defensa de argumentos jurídicos y la transmisión de información a un auditorio especializado.

Una experiencia que, desde el Curso académico 2014-2015, se ha revelado eficaz para introducir al alumno en una cuestión capital del ejercicio de las profesiones jurídicas: la identificación de las normas del Sistema de fuentes del Derecho aplicables, en un discurso jurídico estructurado, a uno de los temas propuestos en las clases de EPD. La experiencia viene siendo muy satisfactoria en la idea de que los estudiantes no sólo atienden al contenido jurídico de la exposición, sino también a los aspectos formales del discurso clásico, cuya estructura (exordio, narración, demostración, refutación y conclusión) sirve a los fines de la persuasión y el carácter directo que son predicables del discurso profesional de los juristas.

Se trata de una primera toma de contacto –en los primeros cursos de la Facultad de Derecho– con lo que será la más básica de las actividades jurídicas –aunque siempre difícil– la de transmitir de forma directa, concisa y clara la conveniencia de la aplicación de una norma a un problema real, porque la realidad a la que se enfrentarán los alumnos en el futuro será a la práctica de una Ciencia, la del Derecho, que tiene un lenguaje propio, alcanzando verdadera singularidad ante el Juez y las partes procesales.

6. REFERENCIAS

- Aristóteles (1999). Retórica. Gredos.
- Calmandrei, P. (1956) Elogio a los Jueces hecho por un abogado. EJEA
- Castro, A (2002) Metodología y Ciencia jurídica. Hacia una concepción de Derecho romano 24, 111ss.
- Cervantes JA (2005) El trámite de alegaciones civiles en el Juicio Verbal . Diario La Ley 6326,1635 ss.
- Edwards, MJ (2012) Oratoria y performance en la Atenas clásica. Acta poética 33-1, 87-115
- Ferrari, M. (2014). El Tiranicidio de Cesar en el drama de Shakespeare: sus fuentes y posibilidades de interpretación en la Inglaterra isabelina, 11,119-137
- García, D. (2006). Reseña de Oratoria griega y oradores áticos del primer periodo (de fines del s. V a inicios del siglo IV) de Vianatello, P. et al. Nova Tellus, 24-2,321-329
- García, JM. (2021) Guía de Oratoria forense. A partir de las Instituciones oratorias de Quintiliano de Calahorra. Wolters Kluwer
- Harris, R. (2006). Imperium. CPI.Ibérica
- Ihering, RV. (2002) ¿Es el derecho una ciencia? Estudio preliminar y traducción de F. Fernández-Crehuet. Comares
- Kirchmann, JHV. (1961). La jurisprudencia no es ciencia. Espasa
- Lisias (1995) Discursos II. Introducción JL. Calvo. Gredos
- López, A (2021) Retórica y Oralidad. Revista de Retórica y Teoría de la Comunicación 1, 109-124
- Prieto, J. (1996) La exigencia de un buen lenguaje jurídico y Estado de Derecho. RAP.140, 111-130
- Quintiliano, MF. (2018). Instituciones Oratorias. Wentworth Press
- Ramírez, G. (2011). La dimensión política de la Retórica griega. Rétor 1-1, 85-104
- Sánchez Ferro, S. (1997). Analogía e Imperio de la Ley. Anuario de Filosofía del Derecho XIV, 651-676
- Stein, F., (1973). El conocimiento privado del juez. Ediciones Universidad de Navarra
- Tejada, F (2019). Juristas, lectores y discursos: escolios romanistas sobre la asignatura de Fuentes del Derecho y Técnicas instrumentales para el Jurista. Annaeus. Anales de la tradición romanística (en prensa)
- Vico, G. (2003). Retórica. Cuadernos sobre Vico 15-15, 415 ss.

EL APRENDIZAJE POR MEDIO DE ACTIVIDADES DE FILMACIÓN Y TEATRALIZACIÓN EN LA ASIGNATURA DE TEORÍA DEL DERECHO

ADOLFO J. SÁNCHEZ HIDALGO
Universidad de Córdoba

ANGELO ANZALONE
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

En ocasiones, el entusiasmo del profesor por adaptar su metodología a los nuevos parámetros docentes y metodológicos impuestos por nuestra incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior, no se ve acompañado de la respuesta idónea por parte de sus alumnos. Acostumbrados a recibir los conocimientos simplemente por la asistencia a las clases, los alumnos no suelen estar muy dispuestos a trabajar o a prepararse los contenidos de la materia con antelación a la clase magistral, lo que impide la profundización en los contenidos de la materia, ralentiza el aprendizaje y hace perder eficacia al trabajo del docente.

Este problema se acrecienta en algunas materias asociadas a Filosofía del Derecho, como ocurre en la asignatura de Teoría del Derecho donde, a veces, la excesiva teorización y abstracción de algunas de sus nociones, unidas a la poca participación del alumno en su propio aprendizaje, se convierte en un escollo insalvable que termina con el abandono de la materia por parte del alumno.

Teniendo en cuenta que los contenidos asociados a Filosofía del Derecho son elementales para la buena formación de futuros juristas, se hace urgente emplear herramientas que permitan y faciliten al alumno la implicación en su propio aprendizaje.

Para ello, esta actividad se propone utilizar las TIC, en las que nuestros alumnos, nativos digitales, se manejan sin necesidad de ningún tipo de formación o explicación previa, como incentivo del aprendizaje y del trabajo no presencial. En concreto, la herramienta que se propone para lograr este objetivo es la realización de pequeños vídeos, de una duración aproximada entre 3 y 5 minutos, en las que se expliquen, de manera teatralizada, algunas de las cuestiones o conceptos básicos tratados en el programa docente. Los vídeos se realizarán por grupos de 3 alumnos.

Como incentivo o motivación para conseguir la participación de todos los alumnos, estos vídeos se vincularán a la calificación global de las prácticas previstas en la planificación docente. De manera que, cada vídeo presentado incrementará la nota práctica del alumno que lo presente en 0.25 puntos, sólo por presentarlo. Estos puntos se sumarán a la calificación teórica obtenida, directamente, sin necesidad de que se supere el cinco (a diferencia de lo que sucede con el resto de las clases prácticas). En el caso de que el vídeo presentado llegue a ser elegido finalista, la nota se incrementará hasta 1 punto de la evaluación final.

Además, para aumentar la implicación del alumnado en este proyecto, se realizará una competición entre los alumnos de la Universidad de Córdoba y la Universidad de Cádiz. Así, en una primera fase, los profesores responsables de las asignaturas elegirán a los 3 mejores vídeos de cada Facultad, como finalistas, valorando, sobre todo, la creatividad y el ingenio para transmitir los contenidos de la asignatura de forma accesible y dinámica. Los finalistas serán premiados (además de con el punto de la calificación final).

El vídeo ganador es elegido por los propios alumnos a través de una encuesta on-line.

Con esta actividad, no sólo se ha conseguido motivar a los alumnos para que participen de forma activa en las clases sino que, al mismo tiempo, se ha conseguido que profundicen en la materia, a la vez que se ha desarrollado su creatividad, el trabajo en equipo y un mejor manejo de las TIC. A la vez que investigan en las instituciones y conceptos básicos del Derecho, deberán aprender a utilizar programas informáticos de

animación, así como iniciarse en la representación y grabación cinematográfica.

Al mismo tiempo, se ha potenciado el contacto entre profesores y alumnos de otra Universidad (en este caso, Cádiz), con lo que estaremos logrando la difusión de esta actividad desde su inicio. No obstante, también se ha utilizado, como medio de difusión del proyecto, que los vídeos finalistas y el ganador se difundan a través de la creación de un canal de Youtube específico para tal fin.

2. OBJETIVOS

Los objetivos principales de la actividad son tres, a saber: 1. Realización de los vídeos sobre Teoría y Filosofía del Derecho. 2. Difusión de los vídeos finalistas y ganador. 3. Profundización e implicación en el aprendizaje de los conceptos de Teoría y Filosofía del Derecho.

2.1 REALIZACIÓN DE LOS VÍDEOS SOBRE TEORÍA Y FILOSOFÍA DEL DERECHO

Las actividades previstas para la consecución de este objetivo son las siguientes:

1. Explicación en clase de los objetivos perseguidos con esta actividad práctica y su importancia e incidencia en el aprendizaje del alumno.
2. Formación de los equipos (excepcionalmente, y por razones justificadas, el número de alumnos participantes en un equipo podrá ampliarse o reducirse).
3. Clasificación de las materias, conceptos o instituciones que se presentarán en los vídeos.
4. Grabación de los vídeos.
5. Subida de los vídeos participantes a las respectivas aulas virtuales de cada centro implicado en el proyecto.

2.2 DIFUSIÓN DE LOS VÍDEOS FINALISTAS Y GANADOR

Las actividades previstas para la correcta ejecución de este objetivo son las que, a continuación, se refieren:

1. Proyección en las pantallas de las Facultades.
2. Subida de los vídeos al canal de Youtube.
3. Realización de una encuesta on-line para elegir al vídeo ganador, vinculada a las redes sociales.
4. Proclamación del ganador y entrega de premios.

2.3 PROFUNDIZACIÓN E IMPLICACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LOS CONCEPTOS DE TEORÍA Y FILOSOFÍA DEL DERECHO

Las actividades que se programaron para la evaluación de este objetivo fueron, principalmente, la realización de encuestas de satisfacción entre los participantes donde se valoró el nivel de dificultad y el nivel de aprendizaje, así como la utilidad de la herramienta. En su conjunto sumaron un total de 150 encuestas, en las que la actividad contó con un amplio respaldo por parte del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Desde una perspectiva pedagógica, esta actividad intenta superar los prejuicios que todo profesor tiene acerca de su asignatura y emplear nuevos métodos para motivar el aprendizaje. El profesor universitario por lo general enseña una asignatura por la que siente una especial inclinación, en la que destacó desde un principio y que no tuvo nunca problemas en aprender. Esto puede suponer un problema en la medida en que el profesor proyecte su experiencia como alumno a los demás y crea que *per se* la asignatura será igualmente recibida por el alumno y, también, en tanto que el profesor no sea capaz de identificar las dificultades de su aprendizaje (Sanchis Vidal – Codes Belda, 2005, p. 132).

Gracias a esta actividad el profesor no sólo enseña los contenidos de una asignatura determinada, sino que, además, construye hábitos en el alumnado que le permitan mantener aptitudes de aprendizaje

permanentes, son las llamadas “capacidades abiertas” (Gusdorf, 1977, p. 20) porque siempre están en continuo proceso de desarrollo. Es obvio que el estímulo de la creatividad y del aprendizaje autónomo constituyen una capacidad abierta de carácter excelente que permitirán el desarrollo formativo del alumno a todos los niveles y en todo momento.

Por otro lado, en virtud de esta actividad se fortalece la interconexión existente entre las asignaturas de Teoría y Filosofía del Derecho, estableciendo una línea de continuidad que, probablemente, ha contribuido con mayor intensidad al aprendizaje de ambas asignaturas. Debe señalarse, además, que mediante el visionado y evaluación de los vídeos preparados por los alumnos le es posible al profesor verificar el grado de comprensión de las ideas y conceptos elementales del temario docente, con anterioridad al examen, lo que le permite corregir determinadas lagunas o aumentar sus explicaciones.

La herramienta docente más apropiada para la explicación y seguimiento de esta actividad es la tutoría y, dentro de sus diferentes modalidades, la tutoría de actividad; esto es, aquella en la que el profesor se reúne con el alumno o grupo de alumnos intervinientes a fin de explicar los detalles de la actividad, lo que se va a exigir al alumno, lo que será valorado y, también, proporcionar ayuda a fin de que la actividad cumpla las expectativas marcadas. Estas tutorías son, sencillamente, un refuerzo de las directrices y orientaciones dadas en clase, para aquellos alumnos que no han comprendido bien la actividad. Como ha remarcado Josep Ferrer (2003, p. 69):

“Un modelo basado en la docencia impartida por unos profesores sin más contacto con sus alumnos que el que se da en las aulas, sin una modulación de los contenidos y los métodos en función de las características del estudiante y sin una adaptación a su nivel de desarrollo intelectual y personal, conduce necesariamente a unos pobres resultados”.

La tutoría exige al profesor el esfuerzo de asumir que su labor docente no acaba con el final de cada clase y que esta continua en el despacho, recibiendo alumnos y contestando emails. Las necesidades surgidas de la docencia virtual de estos dos últimos cursos han hecho que para muchos profesores el esfuerzo dedicado a resolver este tipo de cuestiones haya sido incluso mayor que el de dar las clases propiamente dichas.

Esta actividad como cualquier otra actividad docente debe contar con una estricta calendarización o cronograma, puesto que al implicar diferentes acciones si no se fijan unas fechas de ejecución se correría el riesgo de dilatar excesivamente la actividad y carecería de sentido. En este caso, las asignaturas participantes se impartieron en el primer cuatrimestre del curso 2019-2020 y se fijaron como fechas clave las siguientes:

- Entrega de vídeos: 20 octubre 2019
- Difusión de los vídeos y elección de ganador: 10 noviembre 2019.
- Realización de encuestas: 20 diciembre 2019.
- Evaluación del aprendizaje y resultados: enero 2020.

Finalmente, en el estricto aspecto metodológico, para el buen éxito de esta actividad es muy importante establecer un plan de coordinación entre el profesorado. En este caso, la coordinación de la actividad se realizó haciendo uso de la tecnología informática, a través del correo electrónico, y nubes de almacenamiento que permiten el trabajo en equipo, como Dropbox o Google Drive. Además, a través de las plataformas Moodle, fue posible crear un espacio virtual de co-working, específico para el desempeño de esta actividad.

4. RESULTADOS

Entrado ahora en el apartado más sustancial de la propuesta didáctica experimentada, podemos ciertamente observar como el alumno ha comprendido la importancia del aspecto normativo en el ordenamiento jurídico, adquiriendo conocimiento suficiente de la estructura de la norma y demostrando conocer la relación entre Justicia y norma, sin perder de vista la importancia en el manejo del lenguaje técnico jurídico.

En el fondo, siempre intentamos transmitir una visión sistemática del ordenamiento jurídico, buscando, como resultado, un pormenorizado estudio del Derecho como forma de organización social y como sistema normativo.

Ahora bien, la importancia de la Teoría del Derecho como asignatura básica para todas las partes de carácter general de las asignaturas de la carrera se hace evidente al adentrarnos en la concepción de la interpretación, la construcción y la aplicación del derecho; de la ciencia del Derecho; de los conceptos jurídicos básicos, del problema del derecho justo y de la eficacia del derecho.

Por otro lado, y desde la perspectiva de una Teoría Comunicacional del Derecho, el alumnado consigue acceder a los meandros de las siguientes problemáticas: el problema del concepto de Derecho; el concepto de ordenamiento jurídico; el Derecho como fenómeno textual y lingüístico; las decisiones en el Derecho; las relaciones entre ordenamiento y sistema; la importancia de la dogmática jurídica; la idea de jerarquía de competencias y de normas; la acción en el Derecho; la validez de los actos y de las normas jurídicas; la diferencia entre coactividad y coercibilidad jurídica; la diferencia entre los poderes y los deberes en el Derecho; el concepto de situación jurídica y los distintos tipos de situaciones jurídicas; el concepto de relación jurídica y los tres grandes tipos de relaciones jurídicas (interpersonales, intersistémicas e interordinales); el polémico concepto de derecho subjetivo y sus funciones básicas (título y poder); las relaciones entre Moral y Derecho; los sujetos jurídicos y las personas.

El mismo autor de la mencionada Teoría Comunicacional del Derecho, el Profesor Gregorio Robles Morchón, observa que:

“La Teoría del Derecho (expresión que uso como equivalente a la de Filosofía del Derecho) tiene la misión de conocer el Derecho en general, esto es, el Derecho posible, no un ordenamiento jurídico concreto. Para cumplir ese objetivo necesariamente ha de adoptar una determinada perspectiva. Exactamente igual a como la percepción visual sólo es posible desde un determinado ángulo, así sucede con toda forma de conocimiento. Cada ciencia es el resultado de aplicar una perspectiva al objeto que conoce. No existe ciencia alguna que maneje simultáneamente todas las perspectivas posibles. Lo que caracteriza a la ciencia es la delimitación de su objeto y la aplicación de su método al conocimiento de dicho objeto. Método y objeto se condicionan recíprocamente. Tal sucede asimismo en el pensamiento filosófico. Por eso, para entender cabalmente una filosofía es preciso, previamente, determinar sus rasgos epistemológicos, esto es, la perspectiva desde la cual

pretende conocer. La Teoría del Derecho no escapa a esta exigencia. Por tal motivo lo primero que tiene que definir una Teoría del Derecho es su perspectiva epistemológica y metodológica (Robles, 2017, p. 11)”.

Ahora bien, puede predicarse que el autor, partiendo de algunos tópicos teórico-jurídicos, con el intento de corregirlos, nos va presentando una elaboración teórica muy singular (Medina Morales, 2018, pp. 55-58), planteando una visión tridimensionista del Derecho (Medina Morales, 2017, pp. 24-25) que permite aproximarse a la realidad jurídica desde las perspectivas formal, dogmática o pragmática.

Formalmente (o sintácticamente), se estudian los conceptos teóricos formales y universalmente aplicables a cualquier realidad jurídica ordinal; dogmáticamente (o semánticamente), se estructura un conjunto de herramientas metodológicas útiles para eviscerar el significado que determinados conceptos jurídicos adquieren en un ordenamiento jurídico concreto; pragmáticamente (o desde la perspectiva de la teoría de la decisión), se exploran los motivos y las exigencias de justicia que inspiran (o deberían inspirar) el sentido de los conceptos jurídicos.

En este tejido complejo y fascinante, el estudiante podrá comprobar como una Teoría del Derecho, así planteada, se traduce en un sistema de comunicación que asume el Derecho como un peculiar lenguaje. Esto, en todo caso, puede ser objeto de críticas y perplejidades, ya que, si la teoría del lenguaje se caracteriza por su neutralidad axiológica, es muy probable que una Teoría (formal) del Derecho deba necesariamente mantener, por razones de coherencia con sus mismas premisas epistemológicas, esa neutralidad axiológica; algo que, inevitablemente, podría desembocar en un relativismo moral (Sánchez Cámara, 2018, p. 266).

En cualquier caso, mediante el estudio de todas las problemáticas jurídicas básicas, anteriormente citadas, es cierto que nuestros estudiantes se darán cuenta de cómo la clasificación del lenguaje en oral, escrito y mímico es perfectamente aplicable al Derecho:

“El lenguaje oral es la forma natural en la que el Derecho ha surgido y en la que ha permanecido durante milenios. La aparición de la escritura marca el límite temporal del Derecho oralmente construido y

transmitido. Durante la mayor parte de la historia de la humanidad el Derecho consuetudinario ha sido la única modalidad conocida, y hasta la aparición de la escritura dicho Derecho se forjaba y se transmitía a las sucesivas generaciones de la única manera posible: de manera oral. Hoy día la oralidad sigue teniendo vigencia en determinados procesos comunicacionales de carácter jurídico, aunque ha disminuido notablemente su presencia como generadora de textos potencialmente normativos (esto es, de textos ordinamentales). El lenguaje mímico o por medio de símbolos o dibujos también tiene presencia en el Derecho. Los gestos del guardia de la circulación tienen carácter imperativo, y lo mismo ocurre con las señales de tráfico o con símbolos tan relevantes como las banderas (Robles, 2017, p. 14)”.

Sintetizando, es posible afirmar que los principales resultados que se consiguen alcanzar mediante esta poderosa herramienta pedagógica – nos referimos a la Teoría Comunicacional del Derecho –, constituyen una autentica retroalimentación de sus cuatro pilares epistemológicos básicos. Estos son: la asunción de la perspectiva del jurista para analizar el fenómeno jurídico; el rechazo de una posición ontológica acerca del Derecho; el perspectivismo textual como método propio del conocimiento; la conveniencia de acudir a las diversas tesis filosóficas del lenguaje, combinadas con las principales posiciones analíticas, hermenéuticas y pragmáticas, para un adecuado análisis del Derecho (Sánchez Hidalgo, 2020, p. 389).

De este modo, el esfuerzo realizado en clase – donde alternamos, como decíamos anteriormente, métodos y cánones pedagógicos clásicos con herramientas más innovadoras – nos permite transmitir esa concepción en virtud de la cual no debería necesariamente rechazarse por completo, y en su totalidad, ninguno de los dos grandes colosos del pensamiento filosófico jurídico, es decir ninguno de las dos grandes posiciones acerca de la ontología jurídica – iusnaturalismo y positivismo –, pues en realidad se debe ser conscientes – como parece serlo el autor de la Teoría Comunicacional del Derecho – de las “limitaciones y las virtudes de cada uno de ellos” (Albert Márquez, 2020, p. 40).

Tal y como hemos mantenido en otras ocasiones, por tanto, el Derecho se presenta bajo múltiples rostros – piénsese a su aspecto normativo, institucional, relacional, decisional, ético, etc. –, pero ante todo y

siempre se manifiesta como lenguaje. Por esta razón encontramos y transmitimos esa necesidad – mantenida en el seno de la Teoría Comunicacional del Derecho – de concebir los estudios teóricos jurídicos como análisis del lenguaje de los juristas, una especial forma de aproximarse a lo jurídico en cuanto considera el Derecho como un fenómeno práctico que se expresa en un sistema de comunicación entre seres humanos y cuyo objetivo es la organización de la convivencia social. Un sistema de comunicación, en suma, que recurre al uso de palabras en todas y cada una de sus apariencias cotidianas y en cualquiera de sus coordenadas espaciales y temporales, esto es, en los ordenamientos jurídicos del pasado, del presente y, como no, del futuro (Anzalone, 2020, p. 210).

5. DISCUSIÓN

En el ámbito de la discusión de los resultados obtenidos, se ha presentado la necesidad de tener en cuenta algunas problemáticas que nuestros estudiantes han encontrado a la hora de enfrentarse a determinados temas que tenían como objeto el estudio de conceptos jurídicos básicos, pero complejos. Nos referimos, entre otras cuestiones, al concepto de poder jurídico, a la noción de situación jurídica, al concepto de derecho subjetivo y al espinoso tratamiento de la idea de persona en el Derecho.

En primer lugar, y por lo que se refiere al verbo “poder” en el Derecho, nuestro esfuerzo consiste en transmitir la idea en virtud de la cual ese verbo adquiere – en el tejido jurídico – dos significados muy diferentes, aunque evidentemente conectados entre sí. En este caso, no resulta especialmente sencillo transmitir los múltiples significados que tiene el verbo “poder” y, en consecuencia, los estudiantes presentan dificultades iniciales – que luego superan a base de ejercicios prácticos no demasiado complejos – para acotar los significados que este verbo adquiere en la realidad jurídica.

“¿Puede el comprador no pagar el precio establecido?” Con preguntas básicas y parecida a ésta queremos demostrar como el primer sentido del verbo “poder” es sinónimo de “conjunto de posibilidades de acción”, incluyendo las acciones lícitas y las acciones ilícitas, puesto que,

evidentemente, el comprador puede no pagar, aunque no debería llevar a cabo esa acción; por el contrario, el segundo sentido del verbo “poder” es sinónimo de “conjunto de posibilidades de acción lícitas”, un significado que, por tanto, recorta y descarta las ilícitas, aludiendo eminentemente a las acciones autorizadas (donde nuestro comprador, en definitiva, no podrá no pagar el precio establecido).

En segundo lugar, la noción de situación jurídica y los distintos tipos de situaciones que existen en el Derecho, constituye otro desafío pedagógico de primer orden, pues el objetivo principal consiste en transmitir que situar a alguien o algo en el Derecho equivale a conocer la normativa jurídica que le es aplicable en un determinado momento. Desde un enfoque estrictamente formal y, por tanto, con pretensión de ser universalmente aplicable a cualquier realidad jurídica ordinamental, nuestros estudiantes entrenan para buscar todos los sinónimos posibles del término “situación”, aplicando sus significados a los más variados ámbitos de la vida. Esto les sirve para comprender que, en primer lugar, deben buscarse los protagonistas – subjetivos y objetivos – de las situaciones y que éstos, en el Derecho, son: los sujetos jurídicos, las cosas, los actos y las actividades.

En consecuencia, huyendo de una idea restrictiva, o quizás reduccionista, en virtud de la cual el concepto de situación jurídica solo es aplicable a los sujetos de derecho, la Teoría Comunicacional del Derecho permite que nuestros discentes accedan a un significado mucho más amplio, para así poder diferenciar entre situaciones jurídicas objetivas y subjetivas, firmes y transitorias, registrables y no registrables, activas y pasivas, de derecho público o de derecho privado.

Como se puede suponer, abundan las ocasiones para teatralizar, filmar y poner en escena las distintas “situaciones jurídicas” que corresponden a las diversas situaciones vitales en las que se puede encontrar un sujeto o un objeto de derecho; de hecho, en el marco de nuestra actividad se han recibido numerosas propuestas y composiciones de video – relacionados con esta temática – por parte del alumnado. No obstante, en nuestra condición de tutores/docentes, hemos tenido la necesidad de corregir – en no pocas ocasiones – el sentido último de las puestas en escena, las cuales no demostraban siempre un manejo correcto de los conceptos

en juego (pensemos, por ejemplo, al caso de un grupo de estudiantes que quiso transmitir la idea – totalmente incorrecta – en virtud de la cual una persona afectada por cualquier tipo de discapacidad se encuentra en una situación jurídica pasiva, algo que, evidentemente, ha requerido una intervención profunda del docente para corregir y rectificar el proceso de aprendizaje).

En tercer lugar, y dada su incuestionable importancia conceptual, ampliamente debatida y con una larga trayectoria doctrinal en el pensamiento jurídico, la noción de derecho subjetivo causa no pocas dificultades de metabolización y manejo en nuestros estudiantes. Definible como “un poder concreto, no absoluto, otorgado por los ordenamientos a los sujetos jurídicos permitiendo que realicen determinadas acciones, protegibles procesalmente” (Cappi Janini, 2018, p. 255), las propuestas de escenificación o teatralización de este concepto han sido prácticamente nulas. Esto se debe a la aridez – que en realidad solo es aparente – de la arquitectura teórica del derecho subjetivo, una noción que hemos intentado presentar como contenido típico y fundamental de las relaciones jurídicas interpersonales.

Por otra parte, la experiencia docente nos dice que el principal problema de esta difícil metabolización deriva del tratamiento eminentemente formal, con pretensión de aplicabilidad universal, que se hace de este concepto en el seno de nuestra herramienta pedagógica, es decir de la Teoría Comunicacional del Derecho. Por esta razón, además de visitar los indispensables meandros teórico-formales del concepto, esencialmente constituidos por el “título”, el “poder” y los “límites” al ejercicio del poder, consideramos indispensable llevar a cabo un tratamiento didáctico que encuentra refugio en el ámbito de la dogmática jurídica, sea española que – dada su gran utilidad – más propia del derecho comparado.

En último lugar, los diferentes significados que se pueden atribuir al concepto de sujeto jurídico y, más concretamente, a la noción de persona en el Derecho, constituyen objeto de entretenidos ejercicios didácticos que nuestros estudiantes han apreciado notablemente. A mero título de ejemplo y entre otras cuestiones: ¿Qué significa ser persona? ¿Y sujeto jurídico? ¿Los animales son sujetos de derecho? ¿En virtud

de qué razones y necesidades se ha podido llegar a considerar una fundación como una persona jurídica? ¿Qué diferencia existe entre sujeto jurídico y persona? ¿Y entre persona física y jurídica? ¿Entre capacidad jurídica y de obrar? ¿Es el *nasciturus* un sujeto jurídico o una persona? Y, en definitiva, la pregunta de las preguntas: ¿es posible encontrar una respuesta universalmente aceptable para todas y cada una las problemáticas anteriormente mencionadas?

Para ello, nuestros estudiantes han aprendido que resulta de fundamental importancia partir del plan expositivo, de carácter tridimensionista (Medina Morales, 2017, p. 25), que caracteriza la impostación teórica de la herramienta pedagógica utilizada; habrá que distinguir, por tanto, entre las respuestas que se pueden ofrecer desde la Teoría formal del Derecho, la Teoría de la Dogmática Jurídica o la Teoría de las Decisiones Jurídicas. No siempre encontraremos idénticos resultados y, por el contrario, los debates doctrinales y jurisprudenciales están servidos. Recordemos, entre otros puntos espinosos, lo extremadamente interesante que ha sido el debate en torno a las expresiones utilizadas por el Tribunal Constitucional al referirse al *nasciturus*.

En este sentido, se nos recuerda como el autor de la Teoría Comunicacional

“Destaca la falta de lógica y de rigor en el lenguaje que emplea el Tribunal Constitucional en su conocida Sentencia 53/1985, de 11 de abril, al designar al feto humano. En concreto, se refiere al hecho de que se le designe con expresiones como la de «bien jurídico», aplicable a cualquier objeto material. También destaca lo inadecuado de emplear, para designar al feto humano, la expresión «sujeto vital», a la que atribuye «resonancias zoológicas», ya que, por poner un ejemplo, también son sujetos vitales una vaca, una hormiga o cualquier otro vegetal, independientemente del estadio de su formación biológica (Aparisi Miralles, 2018, p. 286)”.

Evidentemente, y a pesar de la aproximación tridimensionista – más típica en la Teoría Comunicacional – que podría hacer pensar en un tratamiento por compartimentos estancos de la materia jurídica, ejemplos como el anterior son capaces de hacernos ver como todos los niveles o enfoques de la Teoría del Derecho se encuentran

irremediamente interconectados, dando lugar a un mutuo enriquecimiento y a una viva retroalimentación.

6. CONCLUSIONES

Desde un punto de vista de la experiencia docente, es difícilmente cuestionable que no hay nada de más práctico que una adecuada y operativa impostación teórica; del mismo modo, hemos podido observar como unas innovadoras herramientas prácticas tienen sus eficaces repercusiones en el aprendizaje de los dominios teóricos y, aparentemente, más abstractos y estériles.

El proyecto ha sido muy satisfactorio, ya que el alumnado se ha volcado en su realización, siguiendo y participando a todas las actividades, demostrando su capacidad para tomar iniciativa y decisiones, sabiendo organizarse y enfrentarse a la realidad conflictiva que es el Derecho. Ha sabido hacerlo de manera reflexiva y crítica, moviéndose en contextos idóneos y atractivos. En numerosos casos ha sido necesaria la intervención de los docentes para reorientar y corregir, *in itinere*, algunas de las propuestas planteadas. Este dato, en todo caso, no altera la originalidad de la confección final de todas y cada una de las teatralizaciones realizadas.

Evidentemente, siempre se han tenido en cuenta los contenidos de la guía docente de las asignaturas implicadas, con especial referencia a los que podían dar más oportunidades para debate y discusión. La interacción que se ha generado entre el alumnado, así como entre alumnado y profesorado, es destacable. De hecho, la experiencia ha contribuido al desarrollo de las capacidades previstas en la guía docente, generando habilidades que los métodos docentes tradicionales no siempre permiten alcanzar, sobre todo cuando nos enfrentamos a un colectivo estudiantil cada vez menos motivado por el aprendizaje tradicional del Derecho.

La pluridimensionalidad del Derecho hace que resulte imprescindible la aproximación a sus múltiples rostros, tanto en sede teórica como en sede práctica. Es por ello que este proyecto tiene grandes opciones para consolidarse en próximos cursos académicos, no solamente dentro de

la docencia de Teoría del Derecho, sino también de otras asignaturas del plan de estudio, ya que su metodología podría ser exportada sin grandes inconvenientes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Para la realización de este proyecto ha sido fundamental la colaboración llevada a cabo entre las Áreas de Conocimiento implicadas, de las Universidades de Córdoba y de Cádiz, así como entre los profesores adscritos a ellas. En este sentido, es de justicia agradecer a todos y cada uno de los docentes involucrados, pues sin su colaboración hubiera resultado difícil alcanzar estos interesantes resultados.

Un especial agradecimiento debemos dirigirlo a nuestros estudiantes, auténticos protagonistas del proyecto, esencia de nuestro actuar cotidiano y sin los cuales poco o nada tendría sentido en el ámbito de nuestra labor como docentes.

8. REFERENCIAS

- Albert Márquez, J. J. (2020). La especial relación doctrina-jurisprudencia, y ordenamiento-sistema, en la teoría comunicacional del derecho de Gregorio Robles. En *Jurisprudencia y Doctrina: ¿un matrimonio de conveniencia?* María José Cervilla Garzón, Carmen Jover Ramírez y Ana María Rodríguez Tirado (directoras). Thomson Reuters Aranzadi.
- Anzalone, A. (2020). La crisis de la cultura jurídica en los actuales sistemas de enseñanza. En *Estudios de retórica jurídica*. Diego Medina Morales y Adolfo Jorge Sánchez Hidalgo (coord.). Tirant Lo Blanch.
- Aparisi Miralles, A. (2018). La noción de persona y la Teoría Comunicacional del Derecho. En *Comunicación, Lenguaje y Derecho. Contribuciones a la teoría comunicacional del derecho*. Liliana Ortiz Bolaños y Gregorio Robles Morchón (coord.). Thomson Reuters Aranzadi.
- Cappi Janini, T. (2018). El derecho subjetivo en la teoría comunicacional del derecho. En *Comunicación, Lenguaje y Derecho. Contribuciones a la teoría comunicacional del derecho*. Liliana Ortiz Bolaños y Gregorio Robles Morchón (coord.). Thomson Reuters Aranzadi.
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial. En *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la Universidad*. Michavilla Pitarch, F. – García Delgado, J. Comunidad de Madrid.

- Gusdorf, G. (1977). ¿Para qué los profesores? En Cuadernos para el Diálogo. Madrid.
- Medina Morales, D. (2018). Epistemología y teoría comunicacional del derecho: un esfuerzo metodológico. La teoría comunicacional del derecho de Gregorio Robles. En Comunicación, Lenguaje y Derecho. Contribuciones a la teoría comunicacional del derecho. Liliana Ortiz Bolaños y Gregorio Robles Morchón (coord.). Thomson Reuters Aranzadi.
- Medina Morales, D. (2017). Comunicación y derecho. Trascendencia de una teoría. En La Teoría Comunicacional del Derecho a examen. Diego Medina Morales (coord.). Civitas. Thomson Reuters.
- Robles, G. (2017). Introducción. En La Teoría Comunicacional del Derecho a examen. Diego Medina Morales (coord.). Civitas. Thomson Reuters.
- Sánchez Cámara, I. (2018). Las relaciones entre la moral y el derecho en la Teoría Comunicacional del Derecho. En Comunicación, Lenguaje y Derecho. Contribuciones a la teoría comunicacional del derecho. Liliana Ortiz Bolaños y Gregorio Robles Morchón (coord.). Thomson Reuters Aranzadi.
- Sánchez Hidalgo, A. J. (2020). La teoría comunicacional del derecho como modelo explicativo de la relación entre jurisprudencia y doctrina. En Jurisprudencia y Doctrina: ¿un matrimonio de conveniencia? María José Cervilla Garzón, Carmen Jover Ramírez y Ana María Rodríguez Tirado (directoras). Thomson Reuters Aranzadi.
- Sanchis Vidal, A. – Codes Belda, G. (2005). El camino a Europa del profesor universitario. Universidad de Córdoba.

LA ENSEÑANZA DE LA ORATORIA EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

ADOLFO SÁNCHEZ HIDALGO
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El hoy denominado *Plan antiguo* de la Licenciatura en Derecho, sea el original del año 53 o el reformado en el año 2000, presentaba notables déficits y patologías que, ciertamente, necesitaban de una reflexión profunda dirigida a su mejora. Llebaría (2009: 25) señala con precisión los males que aquejaban a la enseñanza universitaria anterior a Bolonia: a) el *desprestigio de la docencia* originado por la despreocupación generalizada por las relaciones de enseñanza-aprendizaje; b) un *aprendizaje fingido* fundado más en las capacidades memorísticas que en el desarrollo de habilidades cognitivas; c) un *divorcio generacional* provocado por la perpetuación generacional sin cambios de contenidos y explicaciones; d) el *monopolio institucional* de la Universidad por parte de los profesores; e) la *desmotivación profesional* fruto de una defectuosa y errática política de incentivos; y f) el denominado *síndrome del Leviatán*, caracterizado por el ejercicio del poder universitario desde una óptica continuista e inmovilista, dirigida a la consolidación de castas universitarias y a la promoción del *estatus quo*. Con la progresiva implementación del Espacio Europeo de Educación Superior, muchos profesores vieron la oportunidad de corregir los defectos del antiguo método de enseñanza del Derecho, de modo que se ofreciera una educación universitaria pensada para las necesidades del alumno universitario (Sanchís & Codes, 2005). En el año 2010 se produjo efectivamente la convergencia de España al denominado Espacio Europeo de Educación Superior, o, de un modo más sencillo, la instauración del Plan Bolonia en

nuestra Universidad; tras años de experiencias piloto de innovación y adaptación a los modelos europeos.

Más allá de las disfunciones encontradas en los planes de estudios, en el aspecto más concreto de la docencia ordinaria, pueden detectarse síntomas preocupantes de que se ha asistido a un proceso de adaptación de Bolonia a la enseñanza tradicional, en lugar de lo contrario. Así, pueden encontrarse asignaturas que siguen siendo las mismas que antes del proceso de Bolonia, pero impartidas en menos tiempo; algunos profesores siguen empleando los mismos métodos caducos y se resisten a cualquier iniciativa de cambio; los grupos docentes continúan teniendo un número desmedido de alumnos en las carreras de Derecho; las aulas siguen diseñadas en torno a la idea de lección magistral; el alumno continúa más preocupado de aprobar que de aprender; y la configuración competencial del aprendizaje parece más una cuestión formal, que efectivamente curricular (Llebaría, 2009: 270-301).

En el otro fiel de la balanza, deben reconocerse los esfuerzos de muchos profesores universitarios por la renovación del método pedagógico y la reforma de los contenidos y objetivos de las asignaturas tradicionales. No en vano, el profesor universitario sigue siendo la pieza clave de la enseñanza universitaria y de no ser por la desmedida dedicación y vocación del profesorado, el proceso de Bolonia sería hoy un tremendo fracaso. Se ha asistido, en cierto sentido, a una transformación pedagógica de la Universidad, pero los resultados no siempre son positivos: en algunos casos, efectivamente, se han proyectado asignaturas proclives a diseñar un modelo de aprendizaje más autónomo y responsable del alumno (Casanova & Villó, 2017), basado en la idea de enseñar a aprender (seminarios, talleres de lectura, simulaciones procesales, etc).

En este sentido, la Universidad debe ofrecer una educación y unos contenidos funcionales que capaciten para el ejercicio profesional, pero, en ningún caso, acabar convertida en un centro de formación profesional (Ollero, 2007: 65-67). Con resignación escribe Sánchez Cámara (2017: 117):

“Hoy viven los universitarios una absurda carrera que no tiene más meta que la acreditación y la promoción. Todo es frivolidad y prisa”.

La enseñanza que la Universidad debe ofrecer al estudiante va más allá de una mera formación técnica y se dirige a la formación integral del alumno universitario. Es más, conviene recordar el pasado de Europa para reconocer que el mejor ejemplo de unificación y “convergencia” educativa fue la Europa de las universidades; la raíz del humanismo renacentista, en el que el estudio de Humanidades (*studia humanitatis*) se convirtió en patrimonio común de todas las universidades europeas. Con razón señala Sánchez Cámara (2010: 45) la necesidad de recuperar la tradición universalista inherente a la formación universitaria, para que la Universidad pueda cumplir sus misiones de formación profesional superior, de investigación científica y de transmisión de cultura al hombre medio.

Bajo estas premisas, en el año 2010 se incorporó a los planes de estudios del Grado en Derecho de la Universidad de Córdoba, la asignatura obligatoria de Oratoria y Fuentes de Información Jurídica gracias a la labor conjunta del profesor Medina Morales y del profesor Amorós Azpilicueta. Una asignatura específicamente planificada desde la óptica del aprendizaje competencial y que once años después aún despierta las alabanzas e interés entre los compañeros y alumnos universitarios. De conformidad con el espíritu que anima el proceso de Bolonia, los alumnos han adquirido competencias fundamentales para su desarrollo profesional y para su aprendizaje permanente. Las competencias adquiridas por los alumnos de esta asignatura, además le han permitido formar grupos de debate altamente competitivos con grandes resultados en los diferentes torneos que se han organizado a nivel nacional e internacional.

2. OBJETIVOS

La guía docente de la asignatura Oratoria y Fuentes de Información Jurídica el curso académico 2020-2021 correspondiente a los estudios de Grado en Derecho de la Universidad de Córdoba señala como objetivos específicos de esta asignatura los siguientes:

“Ofrecer un contenido formativo íntegro y humanista en el desarrollo del jurista. - Educar el lenguaje y la oralidad del alumno: pensamos con

palabras, nos comunicamos y actuamos por medio del lenguaje, sólo sabemos lo que sabemos decir. Además, el alumno debe ser capaz de ordenar sus propias categorías lingüísticas y componer por sus propios medios un discurso”.

De su lectura puede inferirse la previsible adquisición de competencias que el alumno obtendrá cursando esta asignatura y deben destacarse, entre ellas: C152 el alumno ha descubierto que la inteligencia es esencialmente lingüística; C141 el alumno ha adquirido un desarrollado sentido del lenguaje; C156 el alumno ha aprendido a componer y declamar un discurso; C154 el alumno ha adquirido nuevas competencias en fuentes de información jurídica.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de estos objetivos y la asimilación de estas competencias discentes es necesario, con carácter previo, arbitrar una metodología docente que lo haga posible. En este sentido una adecuada proyección de la docencia exigiría primeramente establecer el modo de hacer posible la consecución de estos objetivos y los medios oportunos a tal fin. La elección del método docente no es indiferente y depende en gran medida de los fines que consideremos implícitos a la docencia universitaria, en general, y de la asignatura, en particular. Entre los objetivos de una docencia universitaria interpretada en clave Bolonia, podrían citarse: 1. Transmitir el entusiasmo por la asignatura y estimular el aprendizaje. 2. Generar hábitos de estudio y de lectura, que despierten en el alumno el deseo de aprender. 3. Que el alumno comprenda la inserción de la asignatura en el conjunto del plan de estudios y su conexión con otras disciplinas. 4. La enseñanza y aprendizaje de los contenidos fundamentales de la asignatura. 5. Que el alumno sea capaz de dominar el vocabulario específico y aprenda a pensar (Sanchís & Codes, 2005: 129-131).

3.1 INSTRUMENTOS DOCENTES

Con arreglo a la metodología antes detallada, el profesor de la asignatura de Oratoria y Fuentes de Información Jurídica tiene a su disposición diversos instrumentos o medios para la realización de sus objetivos

pedagógicos, entre lo cuales deben destacarse: la clase teórica o lección magistral, el seminario y la declamación de discursos ejemplares. Antes de entrar en detalle en las singularidades de cada uno de estos medios de aprendizaje, conviene matizar la diferencia entre clase teórica y práctica, puesto que realmente existe una relación de complementariedad entre teoría y praxis de manera que una clase teórica puede tener la mayor relevancia práctica y, así mismo, una clase práctica puede poseer profundas implicaciones teóricas (Llebaría, 2009: 187). A nuestro objeto, la diferencia entre clase teórica o práctica no reside tanto en la naturaleza de los contenidos o la enseñanza; sino en cuanto al modo en que se desarrolla la lección en el aula. En la clase teórica el profesor es quien expone y explica los contenidos e ideas propias de la lección. En cambio, en la clase práctica es el alumno quien desempeña un rol activo, de modo que es el encargado de descubrir de forma autónoma los contenidos e ideas propias de la lección.

¿Clase teórica o lección magistral? No es lo mismo una clase teórica que una lección magistral y para comprender la diferencia sería oportuno distinguir entre comunicador, profesor y maestro. El comunicador es quien sabe expresar lo que sabe, el profesor es quien sabe transmitir sus conocimientos y maestro es quien, además de lo anterior, sabe despertar vocaciones y modelar almas (Llebaría, 2009: 188). Una clase estrictamente teórica debe ser rechazada por cuanto adormece el intelecto en la medida en que se trata de un monólogo del profesor en el que la enseñanza es confundida, como afirma Savater (2001: 50) con la:

“Aceptación pasiva de los conocimientos deglutidos por el maestro, que éste deposita en la cabeza obsecuente”.

Sin embargo, es probable que sea este el tipo de clases que más se practican en la Universidad y que con precisión ha descrito Capella (2001: 26):

“Un monólogo de unos tres cuartos de hora de duración (a menudo no cerrado en sí mismo, sino con prolongación en una o varias clases posteriores), impartido a centenares de personas a la vez, ininterrumpido salvo excepcionalmente (lo que no lo vuelve dialógico, dado el número de asistentes), seguido en ocasiones, al acabar la clase, de aclaraciones

y consultas por parte del alumnos interesados y peloteo de los que quieren hacerse ver”.

La clase magistral es una clase que el alumno no olvidará con facilidad, formalmente brillante y seductora, estimulante y formativa en su contenido, abrazando los conceptos, las instituciones y las normas desde una perspectiva diferente a la meramente transmisiva, enseñando a criticar, a comparar y a relacionar los distintos niveles y tópicos del Derecho (Llebaría, 2009: 189). Como ha señalado Petschen (2013: 175):

“En la comunicación del saber, la sensibilidad es el medio suave de adentramiento del contenido en el interior de los espíritus dispuestos al aprendizaje... La comunicación que se origina en la clase tiene siempre un rasgo de emoción”.

Ciertamente, la docencia universitaria posee mucho de comunicación carismática, porque como recuerda Petschen (2013: 184):

“Todo maestro es, por propia naturaleza, comunicativo y tiene una alta dosis de personalidad carismática. Las dos cualidades son requisitos para ser maestro. En manos del maestro la clase es una obra de arte”.

No siempre será posible ofrecer una lección magistral y, además, esto exige en el profesor la condición de maestro, lo que denota ciertas cualidades y experiencia. Las lecciones magistrales deben ir acompañadas de un tipo más humilde de clases que podríamos llamar “clases explicativas”, que son las que traducen y ponen en acción la estructura del programa, avanzando paso a paso en la asimilación de los contenidos de acuerdo con una metodología activa de enseñanza-aprendizaje (Llebaría, 2009: 190). Ahora bien, estas clases explicativas no deben degenerar en una suerte de dictado de apuntes y subasta de *power points*, puesto que se banaliza la enseñanza y desincentiva el esfuerzo inherente a todo aprendizaje.

Las clases de Oratoria y Fuentes de Información Jurídica las concibo, honestamente, como una tipología intermedia entre las clases explicativas y lecciones magistrales, tratando de evitar los peligros derivados de una clase teórica mal entendida (monólogo tedioso) como de una docencia infantilizada basada en el dictado de apuntes.

Las clases prácticas desempeñan una función incentivadora del aprendizaje en la medida en que complementan las explicaciones propiamente teóricas y, además, proyectan estas enseñanzas a problemas concretos o cuestiones nutridas de polémica, que gracias a las ideas y contenidos de clase pueden ser analizados con nuevos enfoques. Gracias a las clases prácticas el profesor ofrece al alumno una oportunidad de sentirse protagonista de la clase y comprobar mutuamente el resultado del aprendizaje. Como se indicó con anterioridad, hay muchos instrumentos posibles para la impartición de lecciones prácticas, sin embargo, en la asignatura Oratoria y Fuentes de Información Jurídica se prevén principalmente tres tipos de actividades: la declamación de discursos ejemplares, la composición de un discurso y los comentarios de texto. Estas a su vez, se ven complementadas por una actividad seminarial consistente en la discusión pública de lecturas escogidas y relacionadas con la temática de la asignatura. En esta ocasión, dedicaré la atención singularmente a la declamación de discursos ejemplares y al seminario de la asignatura.

3.2 LA DECLAMACIÓN DE DISCURSOS EJEMPLARES

La declamación de discursos ejemplares ha sido una constante en la historia de la enseñanza de la Retórica, desde Grecia hasta nuestros días. Es más, incluso algunos sofistas hacían de la declamación de discursos la única actividad de su enseñanza. En consecuencia, la enseñanza de la Oratoria no puede prescindir en ningún caso de este tipo de actividad, que alcanza mayor importancia aún en alumnos de primero de carrera que apenas han desarrollado competencias para hablar en público y, en su mayoría, presentan síntomas más o menos graves de pánico escénico o miedo al ridículo.

Mediante la declamación de discursos el profesor puede contribuir al desarrollo de la oratoria del alumno en tres ámbitos principales, que se escalonan gradualmente: primero, el miedo escénico del orador; segundo, la técnica de declamación del orador; y tercero, la emotividad del orador. Conforme el alumno avanza el objetivo es que el alumno supere el miedo escénico, comience a dominar algunas claves técnicas de la representación escénica y, a ser posible, alcance a conmover o

mover las emociones del público. Con esta finalidad, se han escogido diferentes discursos con una dificultad progresiva que contribuyen a la formación retórica y emocional del alumnado.

Discurso de Gettysburg. Abraham Lincoln.

Es con propiedad una arenga militar y no un discurso político, como se ha malinterpretado. Es un texto breve, pero con una gran fuerza expresiva; pero, con pocos ornatos y una gran precisión. El objetivo del discurso es despertar el sentido patriótico de los asistentes al tiempo que se homenajea a los caídos en la batalla previa.

Discurso fúnebre de Marco Antonio en la obra *Julio César* de William Shakespeare.

Es uno de los grandes discursos de la historia de la literatura, que destaca por su clasicismo en la ordenación de discurso (proemio, exordio, refutación y conclusión); con un estilo aticista y metáforas muy bien logradas. El objetivo del discurso es conmover a los asistentes y dirigir su ira contra los asesinos de César.

Discurso de la Peste de la obra *Estado de Sitio* de Albert Camus.

Es un discurso que presenta un estilo sublime, terrorífico y a la vez atrayente como pensaba Burke, sólo comparable a la fuerza de la naturaleza. El orador debe encarnar a esta entidad sobrenatural y elevarse sobre los asistentes con la fuerza de la palabra, haciendo empequeñecer sus almas. Es un discurso perfecto para enseñar las complejidades de la categorización de lo sublime, lo que en mi opinión dista mucho de la idea de elevación espiritual o anímica del Pseudo-Longino y se acerca más a la conciencia terrorífica de la insignificancia, como teorizó el filósofo irlandés.

Discurso de Segismundo de la obra *La vida es Sueño* de Pedro Calderón de la Barca.

Es una pieza clave en el teatro del siglo de oro español y contribuye mejor que ningún otro texto al aprendizaje de los tempos y musicalidad

del discurso. Así como a la enseñanza de los silencios en la oratoria. Un discurso muy técnico y preciosista que exige en el orador una concentración plena y un dominio disciplinado de las emociones y los tiempos. Es un discurso de motivación esencialmente estética y técnica, el mensaje parece quedar relegado a un segundo lugar, primando la belleza de las palabras y su composición armónica.

Primera Catilinaria de Marco Tulio Cicerón.

Es el discurso por excelencia, cumple todos los cánones de la oratoria clásica y todos con excelencia. Una buena muestra de la personalidad de Cicerón y sus convicciones patrióticas, el vivo ejemplo de la oratoria honesta del *vir bonus* y la fuerza del *ethos* al servicio del discurso. La elocuencia al servicio del bien ciudadano, lo que constituye el más alto grado de la retórica. La prueba definitiva para todo orador que quiera formarse en retórica clásica.

Finalmente, para que todas las sutilezas de la representación oratoria puedan trabajarse a través de estos discursos es imprescindible que los alumnos memoricen, interioricen y sientan los textos sin contar con más ayuda que su capacidad natural para retener las palabras y exteriorizar las emociones del texto. Como he señalado anteriormente, si al alumno se le pide este esfuerzo previamente el profesor habrá de dar ejemplo y declamarlos escénicamente en el aula.

Al hilo de cada declamación el profesor irá tomando apuntes y observaciones de cada alumno, progresivamente, el alumno deberá ir desarrollando las observaciones del profesor y así, intensivamente, es posible comprobar una enorme mejoría al final de las actividades. En suma, se trata de una actividad con un gran componente psicológico, aparte de pedagógico, pues el alumno descubrirá mucho de sí mismo y de cómo controlar sus emociones a lo largo de estas semanas.

3.3 SEMINARIOS

El seminario, en un sentido amplio, son sesiones periódicas que el profesorado comparte con un número reducido de alumnos, con el objetivo de profundizar en aspectos teóricos y metodológicos. El seminario

presenta la ventaja de crear un clima flexible, abierto y participativo, por lo que es imprescindible limitar la asistencia (Llebaría, 2009: 207). Sin embargo, para su buen éxito es necesario contar con ambientes de sosiego lectivo y de relajación intelectual, lo que no siempre es posible dado el estrés de los planes de estudios del Grado en Derecho. Los seminarios son un recurso extraordinariamente útil para la docencia en la medida en que permiten profundizar más detenidamente en las ideas de la asignatura y en el aprendizaje de competencias y habilidades que contribuyen a la formación integral del alumno.

Al igual que en Teoría del Derecho, es posible que durante el cuatrimestre el alumno pueda recibir una formación complementaria mediante la visita de profesores nacionales o internacionales, que a través de conferencias o la llamada lección magistral puedan superar el rigor cronológico de la asignatura y amplíen los horizontes conceptuales del alumno. Sin embargo, no siempre es posible la visita de algún insigne profesor o, aún siéndolo, es necesario formar al alumnado en competencias básicas que contribuyan a su formación integral como alumno universitario. Este es el objetivo que cumplen los seminarios en la asignatura de Oratoria y Fuentes de Información Jurídica.

En este sentido, se ha comprobado que los alumnos de nuevo ingreso adolecen de un aprendizaje en competencias lectoras básicas, lo que es incluso más patente en asignaturas crítico-reflexivas como la asignatura de Oratoria y Fuentes de Información Jurídica (Anzalone & Sánchez, 2017: 130). Para incentivar el hábito lector y el desarrollo de competencias lectoras (lectura comprensiva, aprendizaje ortográfico, gramatical y sentido crítico) se ha arbitrado una actividad interactiva y dinámica, que genere un espacio de encuentro entre profesor y alumno, facilitando el aprendizaje y la asimilación de los contenidos explicados en clase. Esta actividad consiste en esencia en proponer unos talleres de lectura a los alumnos interesados en participar, a través de los cuales se revalorice la enseñanza lingüística y crítica de la asignatura mediante un método colaborativo y competitivo de aprendizaje.

La actividad comienza con la elección de las obras objeto de los talleres de lectura, que han sido a lo largo de estos años: *Gorgias* de Platón, *Ética a Nicómaco* de Aristóteles, *Las Leyes* de Cicerón, *El Príncipe* de

Maquiavelo y *la Rebelión de las masas* de Ortega y Gasset. Una vez que la obra ha sido elegida, se crean en Moodle foros de lectura en los que el profesor y los alumnos de cada grupo pueden compartir materiales sobre las obras, así como impresiones o dudas surgidas sobre los temas tratados. El núcleo de la actividad se desarrolla bajo la forma de grupos medianos en el horario establecido al efecto en el calendario de la asignatura, momento en el que se discutirán públicamente los contenidos de las obras escogidas y su relación con el temario de la asignatura. El objetivo de la actividad es mostrar al alumno que el aprendizaje es una actividad abierta, en la que no caben dogmatismos y siempre es posible encontrar nuevos cauces de desarrollo. Además, no debe descuidarse el efecto que la lectura de estas obras clásicas puede generar en el desarrollo intelectual y cultural de los alumnos de primero de carrera. Aunque los resultados no han sido tan satisfactorios como se pretendía, puesto que los alumnos de primero, en general, presentan una gran resistencia a la actividad lectora y muchos de ellos presentan un notable déficit en lectura comprensiva; es cierto que otros pocos alumnos han sabido expresar esta actividad y han comprendido la importancia de estas tesis clásicas en la realidad contemporánea (Anzalone & Sánchez, 2017: 140-143).

4. DISCUSIÓN

En la explicación del programa y planificación de esta asignatura se ha discutido, ciertamente, acerca de los criterios que deban ser utilizados para el análisis de la efectividad de estos instrumentos y cuál debe ser el mejor sistema de evaluación. Comenzaremos por la discusión acerca del sistema de evaluación.

Tradicionalmente suelen distinguirse tres tipos o sistemas de evaluación: el de evaluación única que se reduce a la realización de un examen o prueba objetiva de cuyo resultado depende exclusivamente la calificación final del alumno; el combinado en virtud del cual junto al examen se prevén otros tipos de evaluación a fin de valorar más acertadamente el aprendizaje del alumno; y el sistema acumulativo o de evaluación continua en función del cual los alumnos van siendo evaluados

progresivamente en su proceso de aprendizaje haciendo innecesaria una prueba final. La tendencia pedagógica de los últimos años es la preferencia por sistemas de evaluación continua, en la que cada vez más el examen va perdiendo presencia o, incluso, desaparece en la evaluación del alumnado. No obstante, se puede considerar que la promoción de sistemas de evaluación continua en las diferentes asignaturas del Grado en Derecho puede generar problemas en el seguimiento normal de los estudios, perturbando la asistencia ordinaria a las clases y dificultando la realización de las actividades de clase o prácticas. Además, también es posible considerar que los sistemas de evaluación continua, si bien garantizan por lo general una elevada tasa de éxito; por otro lado, provocan el efecto adverso de infantilizar la enseñanza, dificultando el desarrollo de la autonomía y libertad propia del alumno universitario.

El sistema de evaluación única era el sistema propio de la Universidad anterior a Bolonia, sistema que encontraba su razón de ser en el elevadísimo número de estudiantes de los estudios de la licenciatura en Derecho pues imposibilitaba de hecho la realización de cualquier otro tipo de actividades complementarias. Ante un alumnado masificado la opción de un sistema de evaluación único parece ser la más idónea. Sin embargo, el número de estudiantes por aula se vio reducido – aunque no tanto como se proyectó – y, en consecuencia, es posible el establecimiento de actividades diversas que junto al examen permitan valorar el aprendizaje del alumno universitario con mayor rigor. Ciertamente, el examen final (escrito u oral) permite básicamente la evaluación del aprendizaje memorístico del alumno, descuidando la evaluación de las competencias técnicas, lingüísticas e intelectuales que haya podido adquirir durante el curso. El modelo de evaluación único, también conocido como examen final, debe ser rechazado en la medida que contribuye al aprendizaje bulímico, que tan pronto concluye el examen comienza a disiparse el conocimiento adquirido.

Quizás el sistema de evaluación combinado sea el que mayores garantías ofrece en la evaluación del alumnado y el que mejor contribuye a la enseñanza no sólo de contenidos teóricos; sino, también, de hábitos, habilidades, destrezas y competencias. En efecto, se arbitra un sistema de evaluación combinado en el que se valore el aprendizaje teórico del

alumno junto a las competencias y habilidades desarrolladas a lo largo del cuatrimestre en el curso de la asignatura. La prueba objetiva consiste en la realización de un examen escrito que constará de tres preguntas de desarrollo de naturaleza teórica y cuyo resultado supondrá un 60% de la calificación final de la asignatura. Durante el curso se realizarán las actividades complementarias que ha sido referidas con anterioridad y que sumarán el 40% restante de la calificación final con arreglo a la siguiente distribución: declamaciones de discursos 20% y resto de actividades prácticas (comentarios de texto, composición de un discurso y seminarios) 20%. Se comprueba así que, siendo importante la realización del examen final, no es el único criterio en virtud del cual determinar la calificación del alumno y que el grado máximo aprendizaje implica la realización de otro tipo de actividades y la acreditación de destrezas intelectuales más allá de la buena memoria.

Es posible que lo más complejo de evaluar sean las declamaciones de discursos de los alumnos; no obstante, desde un inicio siempre hemos considerado que la evaluación debía ser similar al método que se emplea, por ejemplo, en Educación Física; es decir, juzgar el desarrollo y evolución que cada alumno experimenta durante el curso.

Ahora bien, de una manera más específica se valora la evolución en los siguientes factores: la capacidad de memorización, la seguridad o naturalidad en la declamación, la velocidad de la declamación, la modulación de la voz, el uso de los silencios y pausas oratorias, la emotividad de la declamación y la dificultad del discurso

5. RESULTADOS

La tasa de éxito es, en general, excelente si se tiene en cuenta que con arreglo a los últimos once años de impartición de la asignatura, la media aparente entre todos los grupos y años es de 85%. Sin género de dudas, esta cifra computada en términos generales puede ser indicativa de la calidad de la docencia impartida, aunque podría ser aún mayor. La tasa de rendimiento en general de esta asignatura es notoriamente evaluada y está siempre por encima del 65%, lo que supone una notable tasa de rendimiento por parte del alumnado. Los motivos de las elevadas tasas

de rendimiento y éxito no son otros que una continua disposición del profesor para motivar al aprendizaje del alumno y una correcta articulación de las herramientas que hagan posible al alumno la comprensión y el aprendizaje de la asignatura. El vínculo enseñanza-aprendizaje lo comprendo como una dinámica activa y crítica que exige una continua interacción entre el profesor y el alumno con la finalidad de hacer al alumno autónomo y responsable de su aprendizaje. Claro está, para que este aprendizaje sea posible es necesario que el alumno sea consciente del papel que ocupa dentro del proceso, es necesario, que el alumno tome consciencia de la responsabilidad que tiene en su aprendizaje, que el sujeto central de su educación universitaria no es el profesor, mero guía en su desarrollo; sino él mismo, como dueño de sus actos y dueño de su aprendizaje. No es menos cierto, que el alumno sólo será responsable, sólo tomará consciencia de su radical necesidad de aprendizaje, si se le dota de las herramientas que garanticen su autonomía. En consecuencia, ofrezco un contexto en el que estas aptitudes sean posibles: autonomía y responsabilidad, son los principios que informan mi metodología docente.

6. CONCLUSIONES

Más allá de la cuantificación de los resultados de éxito y rendimiento antes explicados, el aprendizaje adquirido por los alumnos en el curso de esta asignatura traspasa las calificaciones obtenidas y, en cierto sentido, transforma su sentido de la Universidad y de los mismos estudios de Derecho. Al término de la asignatura los alumnos comprenden que el verdadero aprendizaje no se acaba en la nota y que, en cambio, es un quehacer en continuo proceso de formación, cuyo desarrollo depende en gran medida de nuestra capacidad de autocrítica y de una sana ambición. Los alumnos adquieren durante el curso las herramientas y técnicas que le permiten dominar las competencias programadas; pero obviamente estas destrezas admitirán siempre nuevos desarrollos y horizontes; por lo que siempre se nutren de experiencias y nuevas enseñanzas.

Quizás el elemento más sobresaliente de la enseñanza de la Oratoria sea el desarrollo de la inteligencia emocional del alumno. Ésta es posiblemente un elemento imponderable desde una visión anticuada de la misión pedagógica; pero que, sin duda, incide decisivamente en la formación y éxito del alumno. Gracias a esta asignatura y a su particular metodología el alumno está obligado a conocer mejor sus propias emociones (estrés, vergüenza, ansiedad, timidez, temor reverencial, ambición, orgullo, ira, etc.), se encuentra en la necesidad de dominarlas y, gracias a la interpretación de los textos escogidos, en muchas ocasiones descubrirá nuevas emociones y sensibilidades que le enriquecerán en su desarrollo humano y profesional. Escribía Aristóteles que la verdadera educación es la que transforma nuestro corazón y, sinceramente, creo que a través de esta asignatura se ha mejorado la sensibilidad o emotividad del alumnado al tiempo que se han tejido importantes lazos de solidaridad y confianza.

En este sentido, para que la docencia de Oratoria pueda desarrollarse de forma óptima es conveniente que el profesor sepa transformar también su discurso y su posición respecto al alumno. Así, en primer lugar, es necesario que el profesor descienda de la cátedra; porque, aunque todos los presentes sean conscientes de su autoridad, él debe asumir la posición de orientador, un compañero de viaje para el alumno, que sepa identificar sus emociones y ayudarle a gestionarlas de la mejor forma posible. El profesor ha de transmitir confianza, tranquilidad y seguridad al alumno, para hacerlo posible debe dar a cada alumno su espacio y su tiempo, escucharle y dejarle que exteriorice sus sentimientos. Una vez que haga esto será mucho más fácil enseñarle el camino por el que discurrir y, lo que es más importante, el alumno estará mucho más dispuesto a dejarse ayudar.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ANZALONE, A., SÁNCHEZ HIDALGO, A. J., (2017), “Las lecturas programadas en Filosofía del Derecho: los talleres de lectura como innovación docente”, en CASANOVA MARTÍ, R., VILLÓ TRAVÉ, C. (coord.), *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, Huygens, Barcelona.
- CAPELLA HERNÁNDEZ, J. R., (2001), *El aprendizaje del aprendizaje*, Trotta, Madrid
- CASANOVA MARTÍ, R., VILLÓ TRAVÉ, C., (2017), *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas*, Huygens, Barcelona
- LLEBARÍA SAMPER, S., (2009), *El proceso de Bolonia. La enseñanza de Derecho a juicio ¿Absolución o condena?*, Bosch, Barcelona
- OLLERO TASSARA, A., (2007), “El drama de la Universidad”, *Cuadernos de Pensamiento Político*, n. 15
- SÁNCHEZ CÁMARA, I., (2010), “Pluralidad de misiones en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una reflexión sobre la transición de la Universidad en España”, *Studia XXI*, n.1
- SÁNCHEZ CÁMARA, I. (2017), “La enseñanza de las Humanidades en el siglo XXI”, *Cuadernos de Pensamiento*, n. 30
- SANCHIS VIDAL, A., CODES BELDA, G. (coord.), (2005), *El camino a Europa del profesor universitario*, Universidad de Córdoba
- SAVATER, F., (2001), *El valor de educar*, Ariel, Barcelona
- PETSCHEN VERDAGUER, S., (2013), *El arte de dar clases: experiencias de los autores de libros de memorias*, Plaza y Valdés, Madrid

EL NECESARIO RIGOR CIENTÍFICO DE UNA TEORÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS: ENTRE IDEOLOGÍA, RETÓRICA Y REALIDAD

ANGELO ANZALONE
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

Como es sabido, la crisis generada por el nuevo coronavirus SARS-CoV-2 ha sido y sigue siendo un trauma global. Entre otras importantes cuestiones, el ser humano – inesperadamente y en un muy breve periodo de tiempo – ha encontrado una ingente cantidad de tiempo a su disposición para contemplarse y fijarse en los demás, ya sea en un ámbito más familiar o en un espacio algo más extenso.

La emergencia y crisis derivada de la pandemia – a todo nivel y a toda escala –, además de producir el confinamiento forzoso de millones de personas y generar calamitosas consecuencias políticas y económicas, suscitó (al menos en sus inicios) una espontánea y esperanzadora ola de solidaridad en los distintos tejidos comunitarios. Se rescataron libros, poesías, videos, audios y archivos de todo tipo (algunos más serios y profundos que otros), que empezaron a circular fácilmente – mediante los medios tecnológicos a nuestra disposición – y que tenían la humilde intención de reflexionar sobre el sentido último y el progreso de la humanidad.

Al comienzo de esta inesperada situación, el tiempo parecía haberse detenido y se comenzaba, en suma, a meditar sobre el devenir del hombre, pues nos dábamos cuenta de que – si bien nuestra era se caracteriza por haber alcanzado un altísimo nivel de conocimiento y adelanto científico – la humanidad debía tomar decisiones de drástica trascendencia, en un escenario que convertía nuestra clase política en protagonista

absoluto y que perdió la ocasión para revalidar la importancia de las contribuciones de sabios y filósofos.

Pero esta, en realidad, no fue una gran novedad, pues ya sabemos que los políticos – sobre todo aquellos que viven “de” la política y que Max Weber (1982, pp. 314-316) denominaría “de profesión”, una clase que, nos guste o no, abunda en el escenario actual – prefieren acudir a sus asesores técnicos, a quienes, evidentemente, escucharán sólo en caso de que sus informes sean compatibles con los intereses del partido o los que deban perseguirse en un momento determinado para acceder o permanecer al poder.

Con ello queremos decir que, como ya hemos sostenido en otras ocasiones, también la ciencia y la filosofía pueden otorgar elementos muy válidos, pues de poco sirven los informes técnicos que, a la larga, serán empleados en la medida que políticamente resulten oportunos y convenientes.

Ahora bien, hemos observado que la crisis provocada por el SARS-CoV-2 se ha convertido, entre otras cosas, en un verdadero banco de prueba para muchos derechos humanos y fundamentales, pues se trata de una crisis sanitaria y de salud pública que constituye un reto inmenso para técnicos, políticos, filósofos, científicos, actores sociales locales, nacionales e internacionales. En particular, el discurso sobre los derechos humanos vuelve a estar de moda – no solamente a nivel mediático o de la justicia del espectáculo – sino también en el debate científico y concretamente filosófico-jurídico.

Véanse, a mero título de ejemplo, temas importantísimos que están siendo rigurosamente tratados, como lo son el de la estrategia para la vacunación frente a la covid-19, su naturaleza jurídica y los aspectos ético-legales implicados; la crisis bioética dentro de la crisis sanitaria, algo que genera un debate acerca de la priorización de pacientes en tiempos de pandemia; en consecuencia, cómo priorizar sin discriminar o cómo respetar la privacidad de la persona en estos momentos tan difíciles y de manejo de una gran cantidad de datos de salud; la imposición de importantes limitaciones en el ejercicio de derechos básicos y fundamentales; etc.

Lo que nos preocupa – en este escenario – es que la temática de los derechos humanos no destaca precisamente por ser frívola y, por ende, utilizable según gustos y conveniencias. De hecho, ya en su origen, los derechos humanos presentan ciertas sombras ideológicas que les otorgó el proyecto (insistimos, ideológico) de la modernidad, donde esta categoría – que conocemos y denominamos derechos humanos – le ha servido para declarar abstractamente una ideología algo utópica:

En este cuadro, los “derechos humanos” son una categoría histórica a través de la cual la modernidad, en sendas declaraciones abstractas, ha formulado *more geometrico* su propia doctrina de los derechos, funcional a su proyecto político. Dicha categoría viene cargada desde sus orígenes por el peso de una ideología utópica que se describe a sí misma como “emancipatoria” o “liberadora” del hombre, sea en el plano individual (origen de la actitud liberal), sea en el ámbito colectivo (matriz de la actitud socialista). En este sentido, no es lo mismo “derechos humanos”, como categoría adscrita a la modernidad política, que derechos de la persona, en cuanto conjunto de libertades y bienes que deben protegerse a cada cual, según sus títulos justos, independientemente de los proyectos políticos omnicomprendidos (Alvear Téllez, 2013, p. 42).

Justo el pasado año, durante el comienzo de esta nueva era pandémica, poníamos en marcha una especie de experimento didáctico – tampoco tan innovativo – que consistía en preguntar algo muy habitual al comienzo y al final del curso académico y, en particular, al comienzo y al final de una asignatura optativa en el Grado de Derecho: ¿Por qué ha elegido cursar Teoría de los Derechos Humanos? ¿Qué resultados espera conseguir a final de curso? Y, después, el último día de clase: ¿Reelegiría cursar esta asignatura? ¿Los resultados conseguidos están a la altura de sus expectativas?

En el primer caso, las respuestas han sido múltiples y variadas, sumadas a no pocos silencios; en el segundo caso, por el contrario, el anonimato de las respuestas y unas densas semanas de clases teóricas y actividades prácticas han determinado un resultado bastante más serio. En el primer caso, respuestas del tipo “elegí esta asignatura dado que los derechos humanos son los derechos que tiene el hombre por ser hombre y es importante estudiarlos”, no nos motivaban mucho, pues se trataba de estudiantes que, supuestamente, ya disponían de algún conocimiento

jurídico y de los cuales esperábamos un manejo de categorías algo más elevado. En el segundo caso, por el contrario, respuestas del tipo “re-elegiría cursarla y, además, la cursaría más veces pues he podido comprender que los derechos humanos son un problema, una riqueza, unos instrumentos, una filosofía, una realidad ética, una cuestión cultural, etc.”, nos han motivado bastante más.

Y es que, a pesar de los impulsos de una estéril inmovilidad del producto jurídico – provenientes de los ambientes de la ilustración –, así como de las trampas ideológicas libertinas – propias de la arquitectura ideológica de la modernidad a la que aludíamos anteriormente –, somos conscientes de que los derechos humanos, como categoría jurídica y merecedora de tratamiento rigurosamente filosófico, participan de los principales caracteres de la juridicidad, esto es de su positivación, historicidad y dimensión cultural, pues toda codificación o declaración, en el fondo, es un acto histórico, cultural y de positivación (Viola, 1989, p. 157).

Es por ello por lo que, en las próximas páginas, intentaremos comprobar qué conclusiones hemos sido capaces de extrapolar de esta especie de juego pedagógico, algo que ha tenido sus repercusiones innovadoras en el ámbito de la investigación y que se ha caracterizado por un alternarse constante – y creemos equilibrado – entre herramientas educativas clásicas y opciones didácticas más modernas.

2. OBJETIVOS

En primer lugar, y para evitar que los derechos humanos “se vuelven tan nefastos como el mal que buscan erradicar, dado que la respuesta a la disgregación individualista es precisamente mayores cuotas de estatismo y el ideal de igualdad exige intervención de la planificación estatal” (Alvear Téllez, 2013, p. 60), se ha intentado recalibrar un recorrido pedagógico que tiene el principal objetivo de reivindicar lo que de humano y cultural reside en el derecho, en general, y en los derechos humanos, en particular.

Por estas razones, nuestra propuesta se concreta en una nueva estructura temática que, probablemente, no es tan nueva, ya que tiene la pretensión

de recuperar contenidos básicos, pero que, en nuestra opinión, han demostrado ser históricamente muy valiosos.

En segundo lugar, y para evitar encerrar el debate sobre los derechos humanos en cuestiones ideológicas y/o retórica, se deben comprender las razones en virtud de las cuales “la expresión «derechos humanos» se emplea también profusamente y con significados varios, muchas veces contradictorios”; en efecto, “el uso de esta expresión es frecuente en contextos pragmáticos propios del lenguaje moral y político” (Robles, 2015, p. 690), siendo, en suma, una noción que se presta a ser calificada de ideológica cuando se hace uso de ella en debates políticos.

Por esta razón, necesita una rigurosa aproximación filosófico-jurídica, con el objetivo de no transformar su enorme carga axiológica en ambigüedad oportunista y para que no acabe siendo “una expresión ideológica e ideologizada cuyos contenidos concretos varían dependiendo de quien la use en cada caso” (Robles, 2015, p. 691).

En tercer lugar, y dado que las facultades de derecho – en nuestros días – suelen ser espacios formativos para transmitir, principalmente, conocimiento técnico, creemos indispensable recuperar modelos que sepan rehabilitar la formación en cultura jurídica, a todo nivel (y no solamente técnico). Para ello, será necesario promover una sólida cultura de base, entrenando el ejercicio del espíritu crítico, favoreciendo el conocimiento del derecho comparado y, fundamentalmente, impulsando el dominio de una interdisciplinariedad jurídico-ética.

A este respecto, en otras ocasiones hemos sostenido que el jurista, en cuanto operador social, debe saber presentarse a la sociedad como una figura apta para resolver problemas y conflictos; en consecuencia, su formación no puede reducirse a un mero aprendizaje de saberes técnicos, sino también filosóficos y, como no, retóricos (Anzalone, 2020, p. 216).

De este modo, y términos generales, promovemos una aproximación a la didáctica desde una reformulación del conocimiento jurídico que encuentra su origen y (a la vez) su fin en una arquitectura investigadora nueva pero conciliadora con esquemas clásicos, teniendo presente que hoy, como nunca, nuestros discentes necesitan entrenar habilidades,

facultades y competencias que, en numerosas ocasiones, damos por previamente adquiridas en ellos: nos referimos, por ejemplo, a algo tan básico como el saber hablar y escribir.

Es así que la comunicación efectiva con nuestros estudiantes, desde una impostación investigadora y didáctica rigurosa y alejada de contenidos ideológicos sectarios, debe ser capaz de producir una fluida interacción, involucrando también los actores sociales y rescatando espacios culturales perdidos (nos referimos, por ejemplo, a la labor desempeñada por las ONGs en el tejido social – en el primer caso – y a las salas cinematográficas o a la literatura clásica – en el segundo –).

3. METODOLOGÍA

Buscando coherencia con los objetivos mencionados anteriormente, se pretende transmitir una concepción en virtud de la cual es posible predicar la universalidad de los derechos humanos, ya que estos derechos pueden ser de todos, y en todas partes, pero solo a condición de que a su mínimo objetivo se acompañe una equilibrada diversificación de condiciones histórico-sociales, unas condiciones concretas que representan el motor dinámico de toda expresión jurídica:

“La universalidad, para ser efectiva, ha de ser el resultado del diálogo, de la comunicación, del intercambio. La universalidad aparece no como un punto de partida, sino como un punto de llegada, como un ideal regulativo, como un objetivo que ha de ser alcanzado en y desde la diversidad cultural. Esa es la ardua tarea que le compete en nuestros días a la comunidad política, así como a la comunidad internacional, en sus respectivos ámbitos (Fernández Ruiz-Gálvez, 2003, p. 407)”.

Por tanto, para que los derechos humanos alcancen la categoría de eficaces instrumentos de defensa de las íntimas instancias de la dignidad humana, en toda circunstancia de potencial peligro, presentándose como límites positivos y negativos a las injerencias públicas o privadas, consideramos imprescindible la promoción de una sana cultura en derechos humanos. No olvidemos que

“El reconocimiento de la dignidad como fundamento de los derechos ha precisado muchos siglos desde que el estoicismo apuntara el valor

individual de la persona y que pensadores romanos y cristianos vislumbraran en el hombre una cualidad que precisaba protección jurídica al tiempo que exigía un comportamiento recto o digno, como diríamos hoy (Megías Quirós, 2018, p. 67)”.

Como podemos intuir, se trata de encontrar lo que de humano reside en estos derechos, buscando de este modo unas vías para recuperar el sentido del deber y de la responsabilidad. En este sentido, estamos convencidos de que una rigurosa impostación teórica puede tener unas serias e interesantes consecuencias prácticas.

Por ello, aunque sea cierto que el término “operador jurídico” es un genérico que identifica, profesionalmente hablando, a todos los que se dedican a ciertas actuaciones en los diversos ámbitos del derecho (creadores, intérpretes, aplicadores, etc.), menos cierto nos parece proponer la desaparición, en las sociedades democráticas, de un monopolio cognitivo (de la materia jurídica) por parte de los juristas; es así como Peces Barba (1986-87, pp. 448-449) pretendía favorecer una democratización de los operadores jurídicos, en el sentido de acabar con su sacerdocio, entendido a éste sacerdocio como conocimiento exclusivo de los misterios del derecho e intermediación necesaria entre el derecho y los destinatarios de las normas de conducta.

Ahora bien, la democratización de los operadores jurídicos – entendida en ese sentido – en lugar de aparecer como “un signo de progreso de nuestro tiempo” (Peces Barba, 1986-87, p. 449), no produciría, a nuestro modo de ver, buenos resultados, ya que equivaldría a otorgar excesivo protagonismo a otros actores que podrían sentirse legitimados a opinar libremente (por tanto, conjeturar) sobre lo jurídico, una situación ciertamente no admisible en un campo del conocimiento y de la actividad humana que requiere una necesaria y fundamental comprensión sistemática, teórica, filosófica, rigurosa, científica y especializada (todo, por tanto, menos que banalmente democratizada).

Tal y como adelantábamos al principio de este trabajo, lo innovador de nuestra propuesta docente e investigadora, en realidad, ha comportado una sencilla reactivación del espacio académico-cultural que tantos recortes ha sufrido en los últimos tiempos: teniendo siempre bien presente la finalidad básica de nuestra tarea, que es la de evitar la peligrosa

deriva que potencialmente puede originar la carga ideológica y retórica del discurso jurídico-político, se ha llevado a cabo un itinerario mixto que ha tenido como protagonista a inmersiones en lecturas y literatura especializada de prestigio nacional e internacional, para prepararse de este modo al análisis crítico de artículos de prensa o de informaciones divulgativas (a veces poco fundamentadas y muy desestabilizantes); visionado de cortometrajes relacionados con la espinosa cuestión de la universalidad de los derechos humanos (y posterior debate); entrevistas con representantes de ONGs que actúan a nivel local, regional, nacional e internacional.

Se ha llevado a cabo, en suma, una minuciosa y pormenorizada articulación didáctica que ha espaciado entre fundamentación teórico-abstracta y aplicación práctico-concreta, algo que ha permitido diferenciar adecuadamente entre problema teórico y problema práctico de los derechos humanos (Robles, 1997, p. 11), otorgando la debida importancia a los distintos momentos de vida de este precioso instrumento jurídico que sigue topándose con no pocas dificultades para responder a las necesidades básicas de una humanidad cada vez más exigente.

En este sentido, e intentando ir más allá de la alternativa en virtud de la cual habría que elegir entre unos derechos humanos entendidos

“Como una reivindicación que corresponde a cada hombre en razón de su ser, de su pertenencia a la especie *homo sapiens*, es decir, de una determinada actualización de características propias a partir de su naturaleza (Spaemann, 1988, p. 13)”.

o unos derechos humanos como

“Reivindicaciones que nosotros nos concedemos recíprocamente gracias a la creación de sistemas de derechos, con lo cual, depende del arbitrio del creador de tal sistema de derecho en qué consistan estos derechos y cómo es limitado el ámbito de las pretensiones legítimas, es decir, quién es «hombre» en el sentido de la ley y quién no (Spaemann, 1988, p. 13)”.

se han expuesto y compartido las razones de orden moral y lógico que, junto con los argumentos de índole teórico y pragmático, deberían avalar siempre y en todo caso un riguroso recorrido hacia la fundamentación de estos derechos.

Desde el punto de vista moral, los derechos humanos no se pueden realizar si no existe una convicción acerca de su bondad moral, es decir sobre su capacidad concreta de mejorar la humanidad, guiándola hacia sociedades más justas; desde el punto de vista lógico, es necesario especificar concretamente todos sus contenidos, huyendo del plan meramente retórico y abrazando, en la práctica, el conjunto de ideales y valores que se pretenden proteger; desde el plan teórico, es indiscutible la necesidad de buscar una orientación calibrada y equilibrada para saber lo que queremos y dónde deseamos llegar, todo ello con la finalidad de estructurar una teoría de los derechos humanos con capacidades reales para integrarse en una más extensa teoría de la justicia; en el ámbito pragmático, consecuentemente, no adquiere demasiado sentido el querer luchar por algo sin saber por qué se hace realmente (Robles, 1997, pp. 12-16).

4. RESULTADOS

Afirmar que los derechos humanos son aquellos derechos que se atribuyen a los seres humanos en virtud de su condición humana, sin más, es decir sin ligar esta concepción (meramente propagandística y tautológica) a las cuotas de deberes y responsabilidad exigibles en cada momento histórico, es algo que no ayuda ni al creador de las normas jurídicas – pues si parte de ese mismo supuesto acaba por desnaturalizar la juridicidad – ni al atento estudioso que pretenda llevar a cabo un estudio teórico sobre este fascinante aspecto del *ethos* jurídico – pues no podrá proponer una fundamentada y rigurosa arquitectura científica de estos derechos –.

Tal y como adelantábamos en la introducción de este trabajo, algunos estudiantes topan con la mencionada afirmación (insistimos, tautológica), haciéndola suya y defendiéndola, trasmitiéndonos de este modo la asimilación de una concepción de lo jurídico que nos preocupa enormemente: parece ser que el derecho, en general, viene dado por un conjunto de libertades y facultades que cualquier sujeto puede hacer valer en cualquier circunstancia, sin límites intrínsecos ni extrínsecos,

despreocupándose de la indispensable relacionalidad intersubjetiva que da vida y sentido a todos los rostros del *ethos* jurídico.

Con gran acierto, ha sido señalado lo insatisfactorio que llega a ser una noción de derechos humanos como “meras libertades entendidas sin mirar a más y, por tanto, con total irresponsabilidad con respecto a su fundamento, límites, implicaciones y responsabilidades que pudieran establecer un concepto integrado de cada uno de los derechos humanos” (Sánchez de la Torre, 1988, p. 603).

Es por ello que hacemos nuestra la propuesta teórica en virtud de la cual los derechos humanos son definibles como criterios morales, donde el término criterio quiere decir “punto de vista” respecto a las conductas y actitudes que deben asumirse para conseguir un resultado en la práctica; y donde su calificación “moral” transmite una necesaria implicación de los meandros morales del hombre y de su dignidad.

De este modo, resultaría contradictorio no abordar el problema de la fundamentación de los derechos humanos o hacerlo sin conectarlos directamente a los deberes y valores morales objetivamente exigibles, ya que una concepción autónoma de los derechos no es otra cosa que la derivación del contractualismo moderno, algo que, por otra parte, presenta el riesgo de abandonar los derechos humanos a consideraciones utilitaristas e individualistas, desligándolos del necesario discurso sobre los deberes humanos.

Se trata, en definitiva, de intentar resistir frente aquellas tendencias que, desde la perspectiva ética, acaban por fomentar y justificar el hedonismo en menoscabo de la solidaridad (Robles, 1997, pp. 25-27), algo que representaría una verdadera contradicción implícita para estos derechos.

Sabemos que “el lenguaje de los derechos humanos lleva consigo gran fuerza persuasiva, aunque deja en la incertidumbre el modo de hacerse realidad”, un aspecto retórico que atribuye a estos derechos “una imagen que de un lado es moralmente compulsiva, y de otro atractivamente irresponsable” (Sánchez de la Torre, 1988, p. 603).

Por todas estas razones, creemos que:

En primer lugar, es imprescindible presentar el persistente debate en materia de pretendida universalidad y necesaria historicidad de los derechos humanos.

En segundo lugar, debe llevarse a cabo una profunda reflexión acerca de la relación que transcurre entre el hombre, los productos de su actividad intersubjetiva y, entre ellos, el derecho.

En tercera instancia, hay que dedicar un importante espacio a la noción de dignidad humana, tocando sus aspectos etimológicos, históricos, doctrinales y normativos, todo ello con el objetivo de advertir sobre las potencialidades (no necesariamente positivas ni absolutamente negativas) de su doble rostro – ético y ontológico – ya que los derechos humanos “sólo tienen sentido si se reconoce a todo ser biológicamente humano, sin discriminaciones posibles, una dignidad igual e inherente” (Aparisi Miralles, 2013, p. 215).

El cuarto paso didáctico e investigador debe estar representado por el análisis del problema del fundamento de los derechos humanos, algo que, como insinuábamos anteriormente, es el problema metafísico por excelencia y que, para su mejor comprensión, puede ser ubicado en la necesaria complementariedad que presentan los fenómenos éticos y las expresiones jurídicas.

En última instancia, es necesario recuperar la discusión sobre los deberes humanos, presentando esta espinosa temática como una posible vía de recuperación de un sentido mínimo de responsabilidad, para y con los demás.

Todos estos bloques didácticos, evidentemente, nos empujan hacia la reivindicación de sistemas educativos aptos para responder a las exigencias expuestas, pues se trata, en el fondo, de una gran demanda de espacio cultural en el ámbito de las dinámicas de aprendizaje de las expresiones jurídicas.

Como decíamos, y con el objetivo de combinar otras experiencias pedagógicas, más innovadoras, con esta repartición en módulos temáticos más clásicos, hemos acudido al arte cinematográfico, a la literatura clásica y a los agentes sociales.

En primer lugar, creemos que

“El género cinematográfico, en cuanto modalidad representativa de la realidad, puede ofrecer una contribución útil para el conocimiento de las estructuras más importantes del fenómeno jurídico. Trátase, quizás, de una fuente de conocimiento “atípica”, aunque fiable y – en numerosas ocasiones – bien fundamentada. De una película, por ejemplo, se puede observar la percepción social del derecho (en un determinado lugar y momento) y de qué modo el derecho se siente, se vive o se soporta por la colectividad. Indudablemente, se trata de un mecanismo que permite adquirir una conciencia crítica de los problemas jurídicos y un desarrollo de un sentido práctico del derecho, pues permite observar – a través de una nueva fuente de conocimiento – los contenidos teóricos-jurídicos que el docente ha ido desarrollando a lo largo del curso (Anzalone – Sánchez Hidalgo, 2015, pp. 186-187)”.

De esta manera, con el visionado de algunas películas o documentales y posterior debate, es posible llevar a cabo un trabajo colaborativo y crítico, ciertamente útil en la superación del estudio memorístico y capaz de fomentar la participación del alumno, motivándolo y haciéndole sentir protagonista.

En segundo lugar, estamos convencidos de que

“El hombre tiene la necesidad de conocer y de saber, en cuanto esto le ayudará para comprender mejor la realidad y a comunicarse, interactuando, con los demás. Nuestros estudiantes no leen [...] el camino puede ser facilitado comenzando por los clásicos, o sea, aquellos libros sin tiempo que han caracterizado y caracterizan la historia de la humanidad, del pensamiento y, en nuestro caso, del pensamiento jurídico y político. Leer, en estos casos, más que un pasatiempo se transforma en una importante experiencia para conocer, aprender y enriquecer el bagaje cultural. Con las justas formulas, un grupo de estudiantes con ganas de aprender puede transformar esta tarea en una diversión, en un momento para compartir e intercambiar ideas y pensamientos (Anzalone – Sánchez Hidalgo, 2017, p. 139)”.

Estas experiencias resultan ser de gran utilidad para saber enfrentarse a los acontecimientos y problemas reales de la vida, ya que, si a la versión digital de nuestras existencias se añade un mínimo de espacio de lectura – algo que la gente más joven prácticamente ignora y desestima – es

posible reaccionar al aplastamiento intelectual inducido que tantos señoritos satisfechos (orteguianos) ha sabido promover.

En último lugar, creemos indispensable aproximarse a la labor desempeñada por asociaciones de voluntariado, organizaciones humanitarias, ONGs y colectivos sociales, a todo nivel y a toda escala, con el principal objetivo de comprender cómo es posible comprometerse para intentar que otras personas superen situaciones de extrema dificultad. En este mundo no estamos solos, no vivimos aislados, sino que convivimos con los demás; de organizaciones no gubernamentales se habla cotidianamente en los medios de comunicación, donde florecen críticas hacia su actividad, pero también aplausos, entre acusaciones y apoyos.

Estamos, en suma, frente a un ámbito de actividad social bastante debatido y que, en diversas ocasiones, ha llegado a dividir la opinión pública; algo, por otra parte, absolutamente obvio y normal, pues el hombre es una criatura compleja, moral sí, pero económica también, una mezcla natural que inevitablemente le empujará a manchar y contaminar – en ocasiones, que no quiere decir siempre – las más bellas acciones por él mismo promovidas.

En este sentido, las ONGs tienen una historia muy compleja y un modo de vivir que, aunque sea independiente de las instituciones, está de hecho muy ligado al tejido institucional, pues de este dependen sus principales fuentes de financiación (Cossetta, 2009, pp. 143-145). Sin entrar en polémicas crudas y probablemente estériles para la consecución de nuestros objetivos, simplemente se ha llevado a cabo un muestreo – mediante la programación de seminarios y entrevistas – de las organizaciones más presentes y activas en el territorio local y regional, con el fin de que nuestros discentes puedan comprender – libremente y desde la perspectiva que más adecuada consideren – las razones que están detrás de la labor de algunas personas que, cuanto menos en intenciones, desean ayudar a otras personas; algo instrumental para seguir buscando y viendo lo que de humano reside en la juridicidad, una categoría, esta, que se identifica con la libre sociabilidad humana.

5. DISCUSIÓN

En el ámbito de la discusión de los resultados obtenidos y de los retos que quedan pendientes, es evidente que, más allá de lo innovativo, se presenta la necesidad de tener en cuenta algunas reflexiones.

Analizando la aptitud demostrada por nuestros discentes con ocasión de las diversas experiencias que les hemos ofrecido (estructuración en módulos didácticos de corte clásico, talleres de lectura, análisis crítico de prensa, visionado de cortometrajes y debate posterior, entrevistas con representante de agentes sociales, etc.), deberíamos ser capaces de comprobar dónde tiene lugar y se produce una comunicación inmediata, intuitiva y espontánea con el alumnado. Dicho de otro modo, el reto consiste en descubrir cuáles son los medios de acceso al conocimiento que resultan ser más atractivos y fructíferos para ellos, con el objetivo – naturalmente – de promover un aprendizaje eficaz y sólido, fomentando una metabolización seria de los contenidos tratados, a pesar de un contexto cultural apático, muy rígido y poco abierto al discurso propiamente filosófico.

Como era de esperar, la fluidez comunicativa producida por las herramientas audiovisuales es inmediata; igualmente ocurre con entrevistas y debates con agentes sociales, aunque en este caso influye en buena medida la pérdida del pánico escénico en nuestros estudiantes; las dificultades aumentan, como es obvio, cuando se procede con medios más clásicos, es decir con las lecturas y, por supuesto, con los bloques temáticos de corte teórico.

La búsqueda de un adecuado y fructífero equilibrio, entre lo cultural clásico y lo contracultural moderno (o postmoderno) es, por tanto, indispensable. El eje central de la problemática que nos preocupa e inquieta es, como estamos viendo, el siguiente: ¿cómo conseguir que nuestros estudiantes aprendan a disfrutar de lo que de auténticamente cultural reside en el fenómeno jurídico?

Se trata de una tarea ardua y complicada, precisamente por un contexto cultural atípico y por un desfase comunicacional que se agravia y acelera cada vez más (nos referimos a la dificultad de dialogar con

colectivos, insistimos, intelectualmente apáticos). Surge así la necesidad de “inventar” (que sencillamente puede ser “recuperar”) y experimentar algo (llamémoslo innovar) para estimular, pero sin perder de vista la importancia de esos medios de expresión clásicos a los que nos hemos referido a lo largo de este trabajo.

En gran medida, evidentemente, la consecución de buenos resultados dependerá de los grupos de estudiantes con los que nos vamos relacionando, pues sus integrantes nunca son idénticos y, por el contrario, presentan necesidades, peculiaridades y habilidades muy heterogéneas.

Otra reflexión importante, en último lugar, concierne el triste escenario que viven las disciplinas filosóficas en los espacios académicos, en particular, y en los sistemas de enseñanza, en general. Parece triunfar una idea de poca utilidad de la filosofía, algo que en el ámbito de lo jurídico se transforma en una deriva dogmatista de la enseñanza del derecho. Es difícil, por el contrario, imaginar una buena impostación jurídica sin un adecuado buceo de lo que de cultural tiene el mismo derecho. Se debe necesariamente recobrar el protagonismo que tenían las enseñanzas teóricas, históricas y filosóficas, pues solamente así será posible formar auténticos operadores sociales y servidores de la comunidad que, no solamente con bellas palabras y seductores discursos, debemos desear justa para todos.

En este sentido, va solidificándose la concepción de un derecho inmovilizado y cristalizado en textos, como si con esos textos se pudiera encontrar la solución a todo tipo de problema, como si el conjunto ordinamental (textual) fuera esa caja mágica que todo lo puede. Creemos que la aproximación científica al derecho es ciertamente útil y necesaria, pero, de igual modo, resulta ser vital el análisis radicalmente filosófico de la juridicidad. Tal y como recordamos en otras sedes – analizando y abrazando la magistral enseñanza de Felice Battaglia (Anzalone, 2013, pp. 29-30) –, la hostilidad recíproca entre método científico y especulación filosófica es producto de incomprensión e incultura, pues bufo será aquel filósofo que reniega el trabajo de quienes perfeccionan los instrumentos, igual de bufo y grotesco que aquel jurista (o técnico del derecho) que se satisface con la mera realidad positivizada de las normas y que no consigue advertir en ellas una actividad humana

dirigida a traducir en el plan histórico el principio absoluto de la justicia.

6. CONCLUSIONES

Estamos profundamente convencidos de la pluridimensionalidad del derecho, un fenómeno que presenta múltiples rostros, donde ninguno de ellos es prescindible, ni en sede teórica ni en sede práctica. Un curso académico – es decir, unos meses, que básicamente son una decena de semanas – se traduce es muy poco tiempo para intentar transmitir todo lo que deberíamos. No obstante, todos los argumentos expuestos en este trabajo deben motivarnos para seguir adelante e intentar salir a flote, ayudando a nuestros estudiantes para que puedan destacar entre esa mediocridad establecida y aplastamiento intelectual inducido que denunciamos.

Bienvenidos son, por tanto, aquellos juegos pedagógicos que pretenden estimular el aprendizaje, sin la intención de sustituir, en todo caso, los medios clásicos de acceso al conocimiento, cauces históricamente consolidados que grandes cuotas de virtud y bondad han conseguido demostrar desde tiempos remotos.

Tanto en nuestras investigaciones como en nuestra labor docente, tenemos el deber de conducir el diálogo hacia cuestiones realmente trascendentes, propiciando reflexiones de calado y profundidad, esquivando y abandonando, en su caso, la muralla petrificante del relativismo; el discurso no debe desembocar en la defensa de argumentos falaces o muy distantes de reflexiones con vocación científica, pues ello no hará otra cosa que fomentar ingenuos subjetivismos y peligrosas arrogancias, algo típicamente presente en los estériles dogmatismos y en las más atrayentes fórmulas retóricas y políticas que, en realidad, esconden intolerancia.

Queremos decir que el necesario rigor científico de una teoría de los derechos humanos – que tenga la pretensión de saber moverse entre ideología, retórica y realidad – debe, en suma, buscar que se comprenda la fundamentación filosófica de los derechos humanos, capacitando para ensayar soluciones a problemas contemporáneos del mundo

jurídico, sobre la base de la herencia ius-filosófica occidental, desarrollando habilidades jurídicas bajo las perspectivas del multiculturalismo y de la globalización. E derecho, en el fondo, es

“Un arte que para su correcta práctica, como es lógico, requiere del conocimiento y del uso de unas reglas o patrones que «deben ser» respetadas por la comunidad – y muy especialmente por los especialistas, a los que el pueblo acude en auxilio – y que, en cualquier caso, no deben ni pueden ser caprichosamente formuladas por las instituciones encargadas de «limpiarlas, fijarlas o darles esplendor» (Medina Morales, 2020, p. 67)”.

Es nuestra obligación, en definitiva, reaccionar a una más que evidente interesada y deliberada eliminación del contenido valioso y radicalmente histórico de lo jurídico, algo que responde a un diseño que, mediante afinadas técnicas, desea triste y peligrosamente “manufacturar el futuro” (Ollero Tassara, 1985, p. 292).

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Cabe señalar que nuestro proyecto de investigación se ha consolidado en los últimos años académicos dentro de la docencia de la asignatura de Teoría de los Derechos Humanos, de modo que resulta difícil concebir hoy la planificación de la docencia de esta asignatura sin la metodología y actividades que esta arquitectura teórica ha puesto en práctica.

En este sentido, agradecemos el apoyo constante y multinivel prestado por el Departamento de Ciencias Jurídicas Internacionales e Históricas y Filosofía del Derecho de la Universidad de Córdoba, con peculiar referencia al personal docente e investigador adscrito al Área de Filosofía del Derecho.

“Un agradecimiento especial, evidentemente, va dirigido a nuestros estudiantes, almas frágiles e intelectualmente vírgenes, a quienes tenemos el deber de cuidar y atender con seriedad en una época especulativamente voraginososa”.

8. REFERENCIAS

- Alvear Téllez, J. (2013). Los derechos humanos como ideología. Una lectura desde el pensamiento “antimoderno”. *Derecho Público Iberoamericano*, 3 (octubre), 39-73.
- Anzalone, A. (2020). La crisis de la cultura jurídica en los actuales sistemas de enseñanza. En *Estudios de retórica jurídica (207-230)*. Diego Medina Morales y Adolfo Jorge Sánchez Hidalgo (coord.). Tirant Lo Blanch.
- Anzalone, A. (2013). Lo abstracto y lo concreto en la teoría del derecho de Battaglia. Felice Battaglia y el dilema entre Croce y Gentile. *Atelier*.
- Anzalone, A. – Sánchez Hidalgo, A. J. (2017). Las lecturas programadas en filosofía del derecho: talleres de lectura como innovación docente. En *Nuevos retos docentes en ciencias sociales y jurídicas (129-144)*. Roser Casanova Martí y Cristina Villó Travé (coord.). Huygens.
- Anzalone, A. – Sánchez Hidalgo, A. J. (2015). Cine, derecho e imágenes: los reflejos de la dignidad. En *Docencia virtual y experiencias de innovación docente: entornos b-learning y e-learning (185-197)*. Milenka Villca Pozo y Antoni Carreras Casanovas (coord.). Huygens.
- Aparisi Miralles, A. (2013). El principio de la dignidad humana como fundamento de un bioderecho global. *Cuadernos de Bioética*, XXIV, 2ª, 201-221.
- Cossetta, A. (2009). *Sviluppo e cooperazione. Idee, politiche, pratiche*. FrancoAngeli.
- Fernández Ruiz-Gálvez, E. (2003). ¿Cómo conjugar universalidad de los derechos y diversidad cultural?. *Persona y Derecho. Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos*, 49, 393-444.
- Medina Morales, D. (2020). El jurista como operador social. La función del Derecho. *Boletín de la Real Academia de Córdoba de Ciencias, Bellas Letras y Nobles Artes*, 99, 169, 57-72.
- Megías Quirós, J. J. (2018). Derechos y dignidad. El origen de su relación en el ámbito jurídico. En *Ordenamiento y sistema en el derecho (67-93)*. Diego Medina Morales (coord.). Tirant Lo Blanch.
- Ollero Tassara, A. (1985). Positividad jurídica e historicidad del Derecho. *Anuario de filosofía del derecho*, 2, 285-296.
- Peces-Barba Martínez, G. (1986-87). Los operadores jurídicos. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, 72, 447-469.
- Robles, G. (2015). *Teoría del derecho. Fundamentos de teoría comunicacional del derecho. Volumen I. Civitas*. Thomson Reuters. Aranzadi.

- Robles, G. (1997). Los derechos fundamentales y la ética en la sociedad actual. Civitas.
- Sánchez de la Torre, A. (1988). Los derechos humanos, entre la retórica y la realidad. Anuario de la Facultad de Derecho. Universidad de Extremadura, 6, 595-613.
- Spaemann, R. (1988). Sobre el concepto de dignidad humana. Persona y Derecho. Revista de fundamentación de las Instituciones Jurídicas y de Derechos Humanos, 19, 13-33.
- Viola, F. (1989). Diritti dell'uomo, diritto naturale, etica contemporanea. Giappichelli,
- Weber, M. (1982). La política como vocación. En M. Weber, Escritos Políticos II (308-364). F. Rubio Llorente (Trad.). Folios Ediciones.

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y TIC PARA EDUCAR Y PROTEGER DERECHOS HUMANOS

JAVIER GARCÍA MEDINA
Universidad de Valladolid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación Docente titulado “Innovación docente en Derechos Humanos” Universitat de València (ref.: UV-SFPIE_PID20-1352499) cuyo eje fundamental es la educación en derechos humanos, la cual debe aunar, conocimientos sobre la fundamentación de derechos humanos, la regulación y sistemas de garantía y protección de los derechos humanos, junto a su asunción como valores y principios por parte de los estudiantes.

Se pretende responder a la Cuarta fase del Programa Mundial para la educación en derechos humanos marcado por Naciones Unidas (2020-2024), en cuya Resolución A/HRC/39/3 se señala que el centro han de ser los jóvenes, haciendo especial hincapié en la educación y formación sobre la igualdad, los derechos humanos y la no discriminación y en la inclusión y el respeto de la diversidad con el fin de construir sociedades inclusivas y pacíficas (Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y, en particular, con la meta 4.7 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible)

En la Tercera fase del Programa Mundial para la educación en derechos humanos, ya se señalaba que se debían adoptar métodos pedagógicos también en la universidad que contribuyeran a la aplicación y consolidación de un enfoque de la educación que acogiese “una mayor coherencia entre la labor de educación en derechos humanos y la labor en otros ámbitos, por ejemplo para promover el respeto por la diversidad, una cultura de paz y no violencia, la educación cívica y la educación general y para la ciudadanía”.

La implantación del EEES supuso una transformación de la actividad docente para adaptarse a nuevos retos (Buxarrais, 2006). La docencia tenía que transitar desde el “modelo tradicional” que giraba sobre la idea de enseñar lo más posible de lo que se sabe, hacia un “modelo profesionalizado” cuyo núcleo es facilitar el aprendizaje de aquello que será relevante para el ejercicio de una profesión (Bazarra 2005).

El modelo tradicional se caracterizaba por colocar la enseñanza y la figura del profesor como eje principal; entiende la enseñanza de modo lineal y no circular, eliminando las posibilidades de retroalimentación; la enseñanza no es más que un “añadido” a la profesión o titulación que tenga el profesor en origen; la formación del profesor se basa en imitar comportamientos y actuaciones establecidas e ir progresivamente poniéndolas en práctica; el papel del docente es ser una fuente de conocimiento, fijándose la idea de que al saber ya es capaz de enseñar. La actividad del profesor en este primer modelo se repite un año tras otro con modificaciones, en todo caso, de contenido. Dicha actividad se ceñía a un proceso en el cual primero “aprende”, y por tanto, se entiende que “sabe” y luego “enseña”, a través de unos apuntes o notas que escribe para difundirlas entre sus alumnos. Hecho todo esto evalúa mediante examen a sus alumnos y los califica.

Por su parte, el nuevo modelo docente asentaba y asienta su núcleo esencial en el aprendizaje (López, 1999) y, por tanto, en el alumno; es como un proceso circular que garantiza la retroalimentación; para enseñar se requiere una formación específica adicional al título que se tenga en origen. Todo ello lleva a transformar la labor del docente para: convertirse en un colaborador a la hora de definir perfiles de competencias profesionales relevantes; facilitar y gestionar el aprendizaje; evaluar y certificar la adquisición de competencias, en la medida en que éstas se convierten en las nuevas técnicas de evaluación; creador de recursos docentes; creador de conocimiento sobre su propia docencia.

El profesor universitario ha de ocuparse tanto de transmitir determinada información o determinados conocimientos, como además de intentar inculcar en el estudiante un espíritu racional, crítico y reflexivo. Para ello es necesaria una determinada actitud por parte del profesor, la cual debe caracterizarse por la disponibilidad y accesibilidad respecto al

alumno. En relación con esto conviene apuntar dos ideas: en primer lugar, no hay que olvidar que el alumno es el interlocutor natural del profesor durante su actividad docente; en segundo lugar, que en una Universidad pública la enseñanza se configura como un servicio público del que se beneficia el estudiante. No obstante, el profesor siempre debe ser acreedor de una “auctoritas” en su trato con el alumno, que debe ser ganada día a día en el ejercicio cotidiano de la enseñanza.

2. OBJETIVOS

Las actuaciones y actividades realizadas están en consonancia con lo establecido en la Resolución A/HRC/39/3 de Naciones Unidas que marca como objetivo prioritario a los jóvenes para ser formados en derechos humanos en todos los niveles educativos, también el universitario:

- Impartir educación y formación en materia de derechos humanos a los estudiantes y que estos, a su vez, contribuyan a la formación en sectores extraacadémicos.
- Desarrollar buenas prácticas.
- Aplicar y reforzar unas metodologías educativas sólidas basadas en buenas prácticas y sometidas a evaluación continua.
- Promover la integración de la educación y formación en materia de derechos humanos en los planes de estudios de Grado y Posgrado.
- Profundizar en el Enfoque Basado en Derechos Humanos como metodología esencial en la aplicación de derechos humanos en las políticas públicas.

3. METODOLOGÍA

Se ha optado, vistos los objetivos, por el aprendizaje cooperativo dado que sus características (responsabilidad, empatía, colaboración, mutuo entendimiento) como metodología de enseñanza-aprendizaje se ajustan

perfectamente para trabajar en una materia que requiere hacerse consciente de vulneraciones de derechos de colectivos en situaciones de especial vulnerabilidad. La aportación y uso de las llamadas TIC (Merino, 2009) ha sido esencial en el desarrollo, alcance y divulgación de las diversas fases que resultan de esta acción metodológica

3.1. JUSTIFICACIÓN Y ESTRUCTURA

Mediante el aprendizaje cooperativo se buscaba dar un paso más en la transformación de las metodologías en el ámbito de los estudios de Derecho, así como combinar la enseñanza individualizada, que permita a cada alumno trabajar según su propio ritmo y de forma independiente, con la promoción de la colaboración y el trabajo en grupo (Miguel, 2006). Para ello se eligió la asignatura de cuarto curso del Grado en Derecho denominada “Teoría de los Derechos Humanos: Historia y Fundamentación”; en primer lugar, porque al estar configurada en el Plan Docente como optativa contamos con que la libre elección del alumno le predispone favorablemente a asumir nuevos métodos docentes; en segundo lugar, porque los alumnos ya están familiarizados con la terminología de Derechos Humanos con la que se encuentran en momentos anteriores de su formación y en los medios de comunicación; también han realizado algunas tareas en grupo y conocen a los profesores; en tercer lugar, porque se cumplía una de las condiciones básicas del aprendizaje cooperativo como es la heterogeneidad en sus integrantes; y un número de alumnos alto pero manejable.

3.2. EL APRENDIZAJE COOPERATIVO: DEFINICIÓN, PRINCIPIOS ESENCIALES Y OBJETIVOS

La bibliografía especializada define, en general, el aprendizaje cooperativo como un método docente adecuado para promover el aprendizaje conjunto de estudiantes, portadores de conocimientos y habilidades diferentes, que se reúnen en grupos con el fin de sacar el máximo rendimiento al aprendizaje individual y de grupo (Johnson, 1998). Dentro del grupo los alumnos comparten información con el objetivo de que todos ellos entiendan los contenidos objeto de su tarea, de manera que se hagan responsables no sólo de su aprendizaje sino también del

aprendizaje de sus compañeros. Así los alumnos perciben las ventajas de la ayuda mutua, materializada en este caso en el aprendizaje; reconocen la importancia del trabajo en grupo; asumen la diversidad presente en sus miembros; configuran la búsqueda de fines comunes y comparten su consecución (Johnson y Holubec, 1999).

El aprendizaje cooperativo requiere, para ser algo más que un conjunto de individuos que trabajan juntos, que su tarea se estructure en función de unos elementos o principios esenciales, como son los siguientes:

1. La interdependencia positiva, que emerge cuando los componentes del grupo se conciencian de que el éxito en la consecución de los propios objetivos depende de los demás miembros del grupo; sólo se obtienen los propios objetivos si los alcanzan los demás miembros del grupo. Es más, una parte del logro individual es colaborar y conseguir el aprendizaje de los otros. Por tanto, la tarea del docente consistirá en motivar y hacer comprender a los alumnos que el éxito o el fracaso son compartidos. Los errores en esa tarea son del grupo y no achacables a las limitaciones personales en las capacidades de un estudiante. Habrá cooperación si hay interdependencia positiva e igual participación.
2. La interacción de los miembros del grupo ha de ser, preferiblemente, cara a cara, si bien la pandemia la ha condicionado, pero no impedido, puesto que el uso de las TIC han tenido papel relevante para solventar esta condición. La convicción de que los miembros del grupo dependen los unos de los otros hace que compartan recursos, soportes y ayuda mutua, al tiempo que valorarán y apreciarán la tarea realizada por los demás y de la cual cada uno se beneficia. Gracias a esta interacción directa se pueden llevar a cabo con éxito dinámicas interpersonales y actividades cognitivas (por ejemplo, explicar un determinado concepto o conocimiento a los demás; asegurarse de su comprensión; discutir los conceptos relacionados con aquello en lo que se está trabajando y su relación con conceptos ya estudiados anteriormente). Desde esta perspectiva el aprendizaje

cooperativo se presenta ya como un sistema académico de soporte (cada estudiante tiene alguien comprometido en ayudarlo a aprender) ya como un sistema personal de soporte (cada estudiante tiene alguien que está comprometido con él como persona). El aprendizaje cooperativo se basa en la comunicación, en la relación y en el respeto hacia los demás.

3. Responsabilidad individual en un doble ámbito: responsabilidad del grupo para alcanzar los objetivos y responsabilidad de cada sujeto para colaborar al éxito del trabajo colectivo. La responsabilidad individual se dará cuando lo realizado revierta en el grupo y en cada uno de sus miembros, recibiendo una valoración positiva por parte del grupo por considerar que lo aportado ayuda y apoya el aprendizaje de cada uno y del colectivo. Responsabilidad que va unida a cierta generosidad y a la consideración del otro como un igual. Los estudiantes que aprenden juntos son, individualmente, mucho más competentes que los que aprenden aisladamente.
4. Habilidades para el trabajo en grupo, pues el aprendizaje cooperativo es más complejo que el aprendizaje competitivo o individualista, ya que requiere de los alumnos comprometerse con el aprendizaje académico individual y con el trabajo como grupo de forma efectiva. Requiere también el desarrollo de habilidades sociales como la capacidad para tomar decisiones, el liderazgo, la construcción de la confianza, resolución de conflictos, la cooperación, que deben considerarse también como habilidades académicas. El equipo trabaja para que todos entiendan y completen la actividad con resultados positivos.
5. Reflexión sobre el trabajo en grupo, destinada a valorar la consecución de los objetivos y el grado de efectividad de su relación de trabajo, con el fin de determinar las acciones útiles y adecuadas para el desarrollo del trabajo. Para ello se hace imprescindible analizar constante y conjuntamente los mecanismos que permitan aumentar la eficacia del grupo a través de recursos de autoevaluación. Por tanto se ha de evaluar el

rendimiento académico de los alumnos pero también considerar las relaciones afectivas que se dan entre ellos.

Los objetivos del aprendizaje cooperativo están íntimamente ligados al desarrollo de las habilidades de colaboración y cooperación, y demás competencias a ellas ligadas como se especificará seguidamente.

4. RESULTADOS

Ha de subrayarse que los resultados han ido más allá del trabajo en clase, dado que lo que se pretende es una aplicación práctica de lo estudiado lo que se consigue con el cumplimiento de los convenios de colaboración con Cruz Roja Castilla y León y con la Gerencia de Asuntos Sociales de la Junta de Castilla y León posibilitando una evaluación externa que permite un retorno de gran calidad para mejorar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la determinación de la adquisición de competencias.

4.1. APRENDIZAJE COOPERATIVO EN LA ASIGNATURA «TEORÍA DE LOS DERECHOS HUMANOS: HISTORIA Y FUNDAMENTACIÓN»

El aprendizaje cooperativo permite la adquisición de competencias sociales, controlar los impulsos agresivos, confrontar perspectivas o la relatividad de los puntos de vista, promueve el respeto al otro, el compromiso, la responsabilidad, todas ellas cuestiones que la disciplina de Teoría de los Derechos Humanos permitía trabajar. El enfoque que se quería dar a la asignatura era esencialmente práctico y la idea transversal manejada era “conocer para practicar”. A partir de esa idea fuerza consideramos que el aprendizaje cooperativo podía ser un adecuado método docente para este fin.

Los objetivos que se pretendían alcanzar con este método docente afectaban, por un lado, al desarrollo de competencias genéricas, ya instrumentales (capacidad de organización y planificación, comunicación oral, capacidad de gestión de la información, resolución de problemas, capacidad de decisión), ya interpersonales (habilidades de relación social, desarrollo de trabajo en equipo, razonamiento crítico), o ya

sistémicas (adaptación a nuevas situaciones, sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental); por otro lado, desarrollo de competencias específicas (adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica, desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo, conocimientos de argumentación jurídica, comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual) (Villa, 2007).

Para la puesta en práctica de este método docente se procedió a diseñar situaciones de aprendizaje cooperativo que requerían una serie de actividades docentes que se pasan a señalar:

1. Esta asignatura se imparte en dos grupos, mañana y tarde, (87 y 70 estudiantes respectivamente). Los grupos son heterogéneos pues se integra alumnado del Grado en Derecho, Plan de Estudios conjuntos en Derecho y Administración y Dirección de Empresas, junto estudiantes del Programa Erasmus, además el grupo de la tarde suele incluir estudiantes de edades y formación diferente, lo que comporta una madurez y perspectiva diferente. La primera dificultad a superar siempre es conocer la personalidad y formación de los estudiantes, circunstancia que se hizo aún más compleja ya que el sistema bimodal impuesto por la pandemia suponía la presencialidad física de medio grupo y la asistencia virtual del otro medio. En todo caso se buscó un aula que fuera versátil en la distribución de grupos y lo suficientemente grande como para que pudieran trabajar sin molestar a los unos a los otros, respetando las medidas y distancia de seguridad.
2. Como punto de partida se solicitó la colaboración general, empezando por una tormenta de ideas con un doble objetivo: primero, encontrar los lugares comunes en los que cada alumno entendiese posible la presencia de los derechos humanos; y, segundo, detectar, aunque fuese mínimamente, el perfil de los estudiantes para asignarles un grupo y un papel en el grupo, considerando además las dificultades que para la comprensión del

español tenían algunos estudiantes erasmus. Se procuró que los estudiantes erasmus no se agruparan entre ellos así como la paridad de género. Con la aportación general y el debate correspondiente en grupos informales se dibujó un mapa genérico en el que aparecía implicada la cuestión de los derechos humanos, revelando la complejidad y diversidad de ámbitos en los cuales se manifiestan.

3. En la segunda sesión, los alumnos se reunieron en grupos informales de cinco miembros con la tarea de elaborar un borrador del programa de la asignatura. La discusión interna de cada grupo no se sometió por parte del profesor a ninguna regla, de modo que cada grupo actuó en este caso de forma libre, con la única referencia de lo expuesto en la tormenta de ideas, de cuyas aportaciones el profesor les entregó una copia. En cada grupo un estudiante ejercía de secretario y otro de portavoz del grupo, al menos inicialmente.

En la tercera sesión, los portavoces de cada grupo subían al campus virtual sus propuestas de contenidos básicos con el fin de poderlas proyectar tanto al grupo presente en clase como al asistente a través de la plataforma Blackboard Colaborate, observar las coincidencias y discrepancias de los proyectos de programa confeccionados por cada grupo. Una vez presentadas las propuestas cada portavoz fundamentaba la posición de su grupo alegando cuáles eran las razones por las cuales habían incluido unos apartados y habían desechado otros. Bien es verdad que la discrepancia era mínima, de manera que la discusión fue más por la precisión y claridad de los puntos propuestos que sobre la adecuación o no de tales puntos. Recurrieron al profesor para considerar algunos puntos, pero la respuesta del profesor se ciñó a la información que pidieron y al alcance en el que lo solicitaron.

En la cuarta sesión, terminado este proceso de deliberación del grupo general se acordó por unanimidad que los requerimientos esenciales para afrontar la asignatura y trabajar las cuestiones en las que se había detectado una vulneración de derechos humanos sería (adviértase que en poco diferiría de los contenidos que pudiera pensarse por parte del

profesor y que dada su generalidad puede ser completado a lo largo del curso):

Aclaraciones terminológicas. Aclaraciones conceptuales. Clases de derechos humanos. Fundamentos de los derechos humanos. Sistemas de Derechos Humanos. Protección de los derechos humanos. Eficacia de los derechos humanos. Aplicación del derecho internacional de los derechos humanos.

En el campus virtual se fueron dejando los recursos necesarios tanto en forma de materiales, como los enlaces a las principales instituciones internacionales de derechos humanos: Naciones Unidas si se alude al Sistema Universal de derechos humanos, o al Consejo de Europa y la Unión Europea, particularmente a la Agencia Europea de Derechos Fundamentales (FRA), si se atiende al Sistema regional europeo de derechos humanos.

4. A partir de este momento se procedió a la asignación de los alumnos en grupos formales de 5 miembros, procurando mantener la heterogeneidad y diversidad como elemento básico.
5. Se distribuyeron las funciones que cada uno iba a asumir de manera inicial pues en cada sesión los roles deberían ir alternando. De la diversidad de roles que se dan en un grupo se distribuyeron el de Secretario, Portavoz, Investigadores y Observador. El fin de esta distribución era comenzar a fomentar la idea de que el trabajo de cada uno revierte en todos y depende a su vez del trabajo de los demás, es decir, de incentivar la interdependencia positiva. Evidentemente todo ello exigía explicar en qué iba a consistir cada uno de los roles y sobre qué tareas se debía aplicar.
6. Dado el carácter optativo de esta asignatura le correspondía oficialmente 4 horas de clase a la semana. Distribución horaria inapropiada para introducir innovaciones metodológicas que, a nuestro juicio, requerían de un tiempo intenso y largo con el fin de profundizar mejor en el conocimiento mutuo o poder

culminar las sesiones de debate prolongadas. Por ello programamos sesiones de hora y media durante tres días por semana.

7. La distribución de actuaciones docentes se hizo atendiendo al tiempo real disponible de 60 horas de clase que se articularon del siguiente modo: 4 sesiones para presentar la metodología Enfoque Basado en Derechos Humanos y todas las herramientas necesarias para la investigación y el resto para trabajo en grupo y presentación de los diferentes trabajos realizados por los estudiantes.
8. La estructura del programa acordado no sólo era la definición de los contenidos a tratar durante ese curso sino que también se presentó a los estudiantes como la plantilla o canal con el cual analizar los diferentes materiales que se les iba a ir presentando. De los temas que ellos mismos habían reflejado en la tormenta de ideas como situaciones en las que los derechos humanos se pueden hallar comprometidos, los profesores seleccionaron aquellos que podían generar una mayor presencia de conceptos y al tiempo cumplir con la idea, que operaba como regla de reconocimiento, de “conocer para practicar” y generar colaboración activa en los grupos. Sin perder de vista el catálogo de temas que sobre derechos humanos aparecen en la web del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos y en todos los casos contextualizarlos en el marco de la pandemia existente.
9. Realizada esta labor se planteó la duda del número de trabajos a realizar y presentar, optándose por 3. De manera que el primer trabajo versase sobre alguno de los temas de derechos humanos presentados por el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Lo que permitiría una visión extensa de temáticas y colectivos implicados. Un segundo trabajo en el que se realizaron informes de apoyo y de país en el marco de las actuaciones que lleva a cabo Cruz Roja Castilla y León en materia de solicitud de protección internacional (asilo y refugio) y un tercer trabajo con un formato mucho más breve y

esquemático sobre la situación de determinados colectivos y la vulneración de sus derechos tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Entre las técnicas específicas del aprendizaje cooperativo se consideró que la técnica de “aprendiendo juntos” como actividad básica junto al uso del puzle (rompecabezas o “jigsaw”) permitían alcanzar un doble objetivo: primero, la interacción entre los miembros del grupo y además, en segundo lugar, la relación con los otros grupos. La técnica de “aprendiendo juntos” requiere, esencialmente, la selección de una actividad que suponga, como en este caso, el aprendizaje conceptual y la solución de problemas, al tiempo que permita al alumno aportar soluciones creativas y enfrentarse a opiniones diversas sobre estos temas. Por su parte el jigsaw permite una distribución del trabajo entre los miembros del grupo por lo que se confía en los demás y en su responsabilidad para presentar con eficacia y solvencia la parte de la que se encarga cada uno, con la posibilidad de relacionarse con los miembros “expertos” de otros grupos.

10. Considerando estas técnicas, el programa-plantilla, las temáticas y el EBDH, se recomendó como forma de afrontar el trabajo que se realizara una primera aproximación a cada asunto que se propuso desde el bloque o apartado que cada alumno tenía encomendado. A continuación, el alumno encargado de ese apartado presentaría un primer informe sobre los puntos que a su juicio tuvieran alguna dificultad, y sobre los cuales fuese necesaria una mayor documentación.
11. La estructuración del trabajo para cada uno de los temas proyectados se articuló inicialmente del modo siguiente:

Primera sesión:

- Lectura por parte del Secretario del material inicial.

- Lectura individual y anotación en una ficha de las cuestiones que, en función del apartado atribuido, se considerasen susceptibles de aclaración, profundización o estudio.
- Puesta en común de lo anotado con el fin de ir añadiendo o eliminando cuestiones a lo que cada uno haya anotado individualmente.
- Dado el número de alumnos y apartados todos tienen un ámbito y papel atribuido. De tal modo que pueden completar la ficha realizada individualmente con las aportaciones comunes.
- Cumplimentada la ficha se procede a indicar qué documentación e información se requiere para el estudio de los temas plasmados.
- Reunión de “expertos” para intercambiar las propuestas de los grupos y hacer las consideraciones oportunas.
- Con todos esos datos se traslada la ficha al Investigador para que procure obtener documentación en tal sentido para la siguiente sesión.
- Evaluación personal de la sesión en una ficha, en la que se expresen las cuestiones novedosas, su valoración de las reuniones, su satisfacción con lo intercambiado, etcétera (CUESTIONARIO DE INCIDENCIAS CRÍTICAS).

Segunda sesión:

- Presentación de la documentación e información por el Investigador.
- Selección más exhaustiva de la documentación de forma individualizada.
- Redacción de una respuesta, a partir de la documentación e información, a las cuestiones planteadas en la primera sesión.
- Puesta en común de los informes individuales.

- Redacción de un informe del grupo tras las deliberaciones e intercambio de pareceres.
- Evaluación en cada ficha individual de la sesión.

Tercera sesión:

- Reunión de expertos de cada grupo para intercambiar las consideraciones finales de la segunda sesión. Comparando diversas cuestiones más allá de los contenidos: a) procesos de intercambio (si han sido o no fluidos, orden en los mismos, número de ideas manejadas, puntos de partida, perspectivas presentes, etc.); b) procesos de obtención de información (justificar por qué se consideró esa información necesaria y a qué cuestiones pretendía responder, crítica cruzada sobre si es o no adecuada y por qué, etc.)
- Conclusiones de la reunión de expertos en una ficha.
- Evaluación personal de la reunión plasmada en la ficha particular.

Cuarta sesión:

- Volcado de las conclusiones de la reunión de expertos a la del grupo a través de la ficha.
- Exposición de cada experto-miembro de las conclusiones respectivas.
- Valoración de la labor anterior del grupo a la luz de las conclusiones de los expertos.
- Evaluación de los procesos y propuestas y modificación de los cambios.
- Redacción del trabajo mediante la colaboración de todos.
- Evaluación personal de la reunión.

Quinta sesión:

- Presentación del trabajo del grupo por parte del Portavoz.
- Comentario crítico por parte de los restantes grupos.
- Preguntas y comentarios del profesor al Portavoz y resto de miembros del grupo.
- Evaluación final conjunta a partir de las consideraciones que los alumnos han ido acumulando individualmente en sus fichas. Realizar conclusiones.
- Subir al campus virtual el trabajo completo revisado y un resumen ejecutivo del mismo.

Esta estructura se mantuvo en los tres trabajos, pero varió cualitativamente a medida que avanzaba el curso por los motivos siguientes:

- Incremento de la correlación y adecuación entre los contenidos teóricos y los prácticos por parte de los estudiantes. Se manejaban cada vez mejor la terminología y los conceptos.
- Aprehensión y comprensión por parte de los alumnos de ciertas habilidades del trabajo en equipo.
- Asunción y control de los canales de información y documentación.
- La evaluación individual se hacía menos pautada y más espontánea al incrementarse la confianza entre los alumnos.

Todo ello permitía ganar en dinámica y obtención de los objetivos del grupo en tiempos más reducidos que los utilizados inicialmente.

12.- Evaluación y calificación: Puesto que hay que dar una calificación individual, ésta se obtuvo del modo siguiente:

- valoración del trabajo presentado por el grupo, considerándose sus aspectos formales como su contenido;
- valoración de la presentación oral de cada uno de los miembros del grupo, a través de una rúbrica en la que se recogían

como indicadores; estar de pie, no leer ni utilizar notas ya que se tenía un power point; coherencia en la exposición; corrección ligüística; vocalizar; seguridad; fluidez; entonación; lenguaje corporal; estructuración del mensaje.

- valoración de la presentación power point o similar utilizada, atendiendo a su claridad, originalidad, adecuación y letra , así como el uso de videos o entrevistas, en su caso.

Se han de subrayar algunos temas específicos porque no solo eran desarrollo de convenios con entidades con las que se tiene habitual colaboración, sino que sobre los colectivos afectados existía un llamamiento de especial atención y protección de sus derechos humano a partir de las *Directrices esenciales para incorporar la perspectiva de derechos humanos en la atención a la pandemia por covid-19* marcadas por la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos.

Precisamente un grupo expresamente aludido es el de las personas mayores, temática que entroncaba con el Programa de Envejecimiento Activo, con el que se pretende mejorar la calidad de vida de las personas mayores y el alumnado universitario, favoreciendo las relaciones intergeneracionales y fomentando la solidaridad y ayuda mutua, es un trabajo que se hace en estrecha colaboración con el Servicio de Asuntos Sociales de la Universidad de Valladolid y la Gerencia de Servicios Sociales de la Junta de Castilla y León.

Si Naciones Unidas puso el foco sobre las personas mayores es porque en los momentos más complicados de la pandemia la asignación de recursos médicos (por ejemplo, ventiladores) se pudo ver determinada por la edad, de manera que se hiciera presente una discriminación por edad en este sentido, lo que incidiría de manera directa sobre su derecho a la salud y a la igualdad. Téngase en cuenta que las personas mayores fueron los principales afectados en las primeras olas de la pandemia. Se hacía por tanto necesario reflexionar sobre los protocolos existentes de manera que se garantizase que la atención a los mayores se hiciese conforme a la evidencia científica en puridad. Estas circunstancias además hicieron que las personas mayores se hicieran más conscientes de la

salv guarda de sus derechos y de los riesgos añadidos que la pandemia hacía abrirse sobre ellos en distintos ámbitos, sociales, jurídicos, económicos, etc...

Una herramienta importante ha sido elaborar trabajos en los que se abordasen estos problemas y dificultades, para en colaboración con el Servicio de Audiovisuales proceder a grabar una serie de “píldoras de conocimiento” en las se presentasen los grandes rasgos de cuestiones que interesaban a las personas mayores: tipos de testamento; testamento vital; relaciones con los bancos; derechos en las comunidades de propietarios, a modo de ejemplo. (<http://rsu.uva.es/videoteca-clinica-juridica-para-personas-mayores/>) que están en el repositorio de la Uva. La idea era ponerse en comunicación con las personas mayores a través de webinarios, pero las sesiones con las personas mayores han sufrido diversos aplazamientos por la imposibilidad de acoger a un elevado número de personas en los centros cívicos u otros lugares de reunión y porque se ha puesto de manifiesto la brecha digital a la hora de poder arbitrar mecanismos virtuales para las presentaciones. Muchas personas mayores y también estudiantes que participaban desde sus casas se han visto con dificultades de conexión.

En dichas *Directrices* también se mencionaban las difíciles circunstancias en las que se encontraban las personas solicitantes de protección internacional y migrantes ya que los cierres de fronteras que la pandemia justificaba podían impactar de lleno sobre sus derechos a solicitar asilo y refugio, y se hace un llamamiento a que las posibles medidas que se tomen han de serlo de manera no discriminatoria y proporcionada. Se ha de procurar evitar lugares de concentración y hacinamiento en los que la pandemia se pueda propagar de manera rápida. Se pone especial énfasis en la protección de los menores y más si no están acompañados. Si fuese posible habrán de tomarse medidas de regularización y de concesión de documentación que favorezca sus condiciones de movilidad. Esta temática guardaba estrecha relación con la realización de Informes de apoyo y de país que se llevan a cabo en el marco del Convenio con Cruz Roja Castilla y León sobre solicitudes de protección internacional (asilo y refugio) que sigue esta entidad ante la Oficina de Asilo y Refugio (OAR) del Ministerio del Interior. Aportar dichos

informes era de especial importancia para la sostenibilidad de la solicitud correspondiente.

Las personas con discapacidad también son mencionadas de manera expresa en estas *Directrices* ya que existe preocupación por el riesgo que corren en materia de acceso a la salud, a la educación y al trabajo. Sin olvidar que muchas de ellas son dependientes y requieren apoyo para comer, vestirse o ducharse, lo que obliga a los Estados no solo a mantener sino a incrementar la continuidad de estos apoyos, de los servicios y de las prestaciones económicas que posibiliten a las familias la compra de medicamentos o el pago de alquileres. Las personas con discapacidad pueden verse sin el contacto con sus familiares lo que puede provocar situaciones de abuso o negligencia en instituciones ya de por sí saturadas. La suspensión de actividades cortó de raíz los procesos educativos y de inserción laboral lo que afecta de forma exponencial a las personas con discapacidad. Los trabajos realizados fueron puestos a disposición de la entidad Plena Inclusión para que con mayor distancia se pudiese analizar la incidencia de la pandemia en los derechos de las personas con discapacidad. El trabajo realizado posibilitó la Participación en el webinar de Plena Inclusión ASÍ VIVIMOS LA PANDEMIA, 31 de mayo de 2021 (<https://www.youtube.com/watch?v=C17Hp7HGKg4>) en el que se sacaron conclusiones para afrontar el nuevo periodo que se abría y los nuevos problemas a los que había que enfrentarse.

5. DISCUSIÓN

Permanecen constantes algunas cuestiones derivadas de la evaluación y calificación de los estudiantes, sin embargo, el uso de rúbricas con indicadores diversos, múltiples y precisos se han mostrado como herramientas muy eficaces en la determinación de la adquisición de competencias genéricas y específicas.

Un debate que queda abierto es el de la evaluación horizontal y la autoevaluación del trabajo del grupo, ambas se consideran necesarias, pero requerirían una experiencia acumulada por parte de los propios estudiantes que no parece que consigan a lo largo de los estudios de

grado. Por otro lado en qué medida el tiempo dado para el trabajo excede la debida dedicación a la asignatura e invade otras actividades de otras materias.

6. CONCLUSIONES

A pesar de la situación de pandemia como punto fuerte destaca el alto grado de realización de los objetivos que han exigido adaptarse a las nuevas necesidades, cosa que se ha logrado, abriéndose un abanico de oportunidades de cooperación y alcance que ha descubierto la comunicación virtual. El trabajo con entidades como Cruz Roja Castilla y León y Plena Inclusión es un ejemplo de cómo se pueden salvar obstáculos y seguir defendiendo derechos humanos.

En el terreno de las debilidades la imposibilidad de intervenir de forma presencial con las entidades del tercer sector dadas las restricciones de acceso. El proyecto curiosamente se ha fortalecido en esta situación al observar cómo algunas acciones se pueden realizar de diversas maneras, pero con la misma capacidad de respuesta y eficacia.

Un elemento muy positivo ha sido la coordinación entre los profesores participantes del proyecto ya que se ha podido consultar a profesores de otras universidades a partir de sus ámbitos y especialidades temáticos de investigación y trabajo.

Ha de destacarse el grado de implicación de los estudiantes. Los alumnos incrementan su motivación y la implicación de todos ellos entre sí y con los grupos, pudiendo destacarse la autosatisfacción personal de los estudiantes, según manifiestan por comparación con otras metodologías menos activas.

Las denominadas TIC (García, 2008), si se observa, están en el inicio, desarrollo, divulgación y presentación de todos aquellos momentos en los que se desarrollan las actuaciones de este proyecto, o mejor dicho, si no fuese por las TIC no se podría haber llevado a efecto en esta pandemia, y se percibe que gracias a las TIC se pueden generar nuevas dimensiones y formas a las que el aprendizaje cooperativo puede adaptarse.

Esta intervención metodológica permite al estudiantado una comprensión holística de lo jurídico. El estudiante gana seguridad en sus capacidades al actuar en un modelo de aprendizaje inductivo y él es el protagonista del aprendizaje. Requiere del profesorado compromiso, formación continua, modificar su relación con los estudiantes, planificación, revisión y evaluación constante de la actividad y coordinación.

Traspasar las paredes del aula para presentarse a la sociedad y recibir también su valoración. El desarrollo del proyecto de innovación ha permitido una vez más que la Universidad se haga presente en la sociedad, al trasladar buena parte de su acción a la sociedad aportando conocimiento de distinto tipo, en nuestro caso educativo y jurídico principalmente, pero cabría integrar otros dado que la realidad de los sectores a los que se atiende es muy diversa y abarca aspectos de distinta índole. Esas posibilidades y potencialidades de transferir conocimientos hacen que la demanda de colaboración y la presencia de los estudiantes en las entidades en las que se coopera se haya incrementado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo y actividad docente se han hecho posibles gracias al apoyo dado por el Proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” (ref.: UV-SFPIE_PID20-1352499), Vicerectorat d’Ocupació i Programes Formatius, Universitat de València

Tampoco podría llevarse a cabo si no contase con la confianza de los estudiantes y de las entidades e instituciones con las que habitualmente se trabaja. Por todo ello agradecemos que se siga dando la oportunidad de participar en la vida social aportando y recibiendo conocimiento y experiencia.

8. REFERENCIAS

Bazarra Rodríguez, L., Casanova Caballero, O. y García Ugarte, J., (2005). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambios*. 2ª edición, Narcea, Madrid.

- Buxarrais, M^a. R. (2006) La misión de la Universidad en la construcción de la ciudadanía europea. En Murga Menoyo, M^a. A. y Quicios García, M^a. P. (coord.), *La reforma de la Universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. Dykinson, Madrid.
- García Medina, J. (2009) - El aprendizaje cooperativo como metodología en derechos humanos y teoría de la justicia. En *Metodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES*, Valladolid, Universidad Europea Miguel de Cervantes. pp 157 a 170.
- García Medina, J. (2008). Reflexión sobre el papel de las TIC en la innovación metodológica de los estudios de Derecho. En Cristina Guilarte Martín-Calero (Coord) *Innovación docente: Docencia y TICs*,
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. (1998). *Active Learning: Cooperation in the Collage Classroom*. Interaction Book Company, Edina, MN.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós, Buenos Aires.
- López Ruiz, J. I., (1999). *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*. Aljibe, Archidona (Málaga).
- Merino, V. (2009). Utilización de las TIC para la docencia de prácticas de Teoría del Derecho. En García Añón, J.: *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, Valencia, pp. 184-200, <http://issuu.com/josegarciaanon/docs/2009miradas>.
- Miguel Díaz, M. de. (2005) *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Universidad de Oviedo, Oviedo.
- Oficina del Alto Comisionado de Naciones para los Derechos humanos.
Directrices esenciales para incorporar la perspectiva de derechos humanos en la atención a la pandemia por covid-19
<https://oacnudh.hn/directrices-esenciales-para-incorporar-la-perspectiva-de-derechos-humanos-en-la-atencion-a-la-pandemia-por-covid-19/>
- Villa, A. y Poblet, M. (Dirs.)(2007) *Aprendizaje basado en competencias*. ICE-Universidad de Deusto, Bilbao.

FORMAR EN DERECHOS HUMANOS Y ODS CON JUEGOS DE ROL

ÁNGELES SOLANES CORELLA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La formación en derechos humanos no es, ni debe ser, solo una parte del currículum de algunas titulaciones, sino que debe constituir una formación transversal. El estudiantado universitario, en su futuro quehacer profesional, se verá interpelado por situaciones en las que los derechos humanos pueden resultar vulnerados y necesitará para afrontarlas competencias que aúnen la teoría y la práctica (Cappelletti, 2017).

Para hacer frente a esa necesidad, el grupo de innovación docente Innorights de la Universitat de València, desde el curso 2012-2013, viene impulsando nuevas metodologías en el ámbito de la docencia en derechos humanos. Para ello, ha contado con la financiación del Vicerectorat d'Ocupació i Programes Formatius de dicha Universidad. En concreto, la actividad que ahora se presenta se enmarca en el actual proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” (ref.: UV-SFPIE_PID20-1352499), que lidero desde la UV.

Con esta iniciativa se fortalece un programa transversal de formación en derechos humanos para el estudiantado de diferentes titulaciones de la Universitat de València (que no son exclusivamente de índole jurídica), en colaboración con otras Universidades españolas, entre ellas, la Universidad de Valladolid (UVA), la Universidad de Alcalá de Henares (UAH), la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona (URV) y la Universidad de Murcia (UMU).

En este proyecto se fomenta el empleo de metodologías como el aprendizaje cooperativo, el juego de rol y el aprendizaje basado en

problemas, que permite ir más allá de un mero conocimiento de los derechos humanos, que en sí ya sería importante, para facilitar su integración e interiorización personal y generar una sensibilidad adecuada, en el contexto democrático, de cara al ejercicio profesional. Los derechos humanos son también un referente y un criterio para una ciudadanía crítica, de la que el estudiantado debe participar, desde ahí puede articularse el denominado enfoque de derechos humanos (Solanes y García, 2020).

Naciones Unidas viene señalando el Enfoque Basado en Derechos Humanos como la metodología más adecuada para diseñar políticas públicas. Dicho enfoque parte de los datos que ofrece el Examen Periódico Universal (EPU) sobre la situación en que se encuentran los derechos humanos en cada Estado: estudia las causas que subyacen a las violaciones e incumplimientos de derechos humanos; las capacidades que los titulares de derechos, de responsabilidad y de la obligación poseen en la realización de los derechos humanos; el papel/rol que tienen cada uno de dichos titulares en la realización de los derechos humanos; y valora las brechas o deficiencias de capacidad de los titulares. Con todo ello, procede a configurar propuestas de acción por parte de los poderes públicos y entidades del tercer sector.

Las sociedades en las que vivimos son cada día más plurales y heterogéneas de tal manera que los valores que presiden las sociedades democráticas, tales como, libertad, igualdad y pluralismo, quedan interrogados inevitablemente y la docencia universitaria no puede ser ajena a esta realidad. Los valores constitucionales y la dignidad humana que sustenta los derechos humanos han de ser vividos.

El carácter original de esta propuesta se explica por los motivos siguientes:

1. No existe un programa de formación y educación en derechos humanos extensivo a todo el estudiantado de las diferentes titulaciones.
2. Se cubre una carencia formativa importante para el alumnado que viene a completar su formación.

3. Se ofrece una forma alternativa más para la adquisición de competencias genéricas que insiste en hacer partícipe activo, comprometido y corresponsable, al estudiantado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. El trabajo del alumnado se hace al amparo de una propuesta integral de formación. El hecho de que el resultado sea un proyecto de actuación tangible exige el despliegue de un completo conjunto de competencias genéricas y específicas de manera ineludible.
5. El proyecto es una contribución original y escasa en el ámbito universitario a lo exigido por Naciones Unidas que en su Resolución A/HRC/RES/39/3, que abre el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2020-2024) y, que señala que “la educación y la formación en materia de derechos humanos son esenciales para el ejercicio efectivo de los derechos humanos y las libertades fundamentales y contribuyen en gran medida a promover la igualdad, prevenir los conflictos y las violaciones y abusos contra los derechos humanos, así como a fomentar la participación y los procesos democráticos con miras a crear sociedades en que se valore y respete a todos los seres humanos, sin discriminaciones ni distinciones de ningún tipo en razón de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica, el nacimiento o cualquier otra condición”. Además, esta propuesta enlaza con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
6. El proyecto contribuye también a realizar desde una dimensión práctica, que se complementa con el conocimiento teórico, lo marcado por dicha Resolución en el sentido de considerar la educación en derechos humanos un instrumento eficaz para “la lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia, y la función esencial de la educación, en particular la educación sobre los derechos humanos y la educación que reconoce y respeta la diversidad cultural,

especialmente entre los jóvenes, para prevenir y erradicar todas las formas de intolerancia y discriminación”.

El juego de rol que ahora se presenta, como ejemplo del trabajo que se realiza en este proyecto, se articula a partir del caso *Lingurar c. Rumania* (TEDH, nº 48474/14, de 16 de abril de 2019). En él se aborda la discriminación por motivos étnicos y fue elegido por su importancia, ya que, entre otras cuestiones es la primera vez que el Tribunal Europeo de Derechos Humanos expresamente se refiere al denominado “racismo institucional” (Solanes, 2019, pp. 54-55). Al mismo tiempo, con este caso se abordó la importancia de las resoluciones de dicho Tribunal en el ámbito nacional y los problemas que pueden derivarse de ellas (De Londras and Kanstantsin, 2015) y el funcionamiento de la base de datos del TEDH (Chrun and Cichowski, 2019).

Esta actividad en concreto se ha desarrollado en un grupo del grado en Derecho, en la asignatura de Derechos Humanos y en dos grupos de máster: en el Máster Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional (en el módulo “perspectivas históricas, teóricas y metodológicas”, Máster I) y en el Máster Internacional en Migraciones (en el módulo “contexto de la migración”, Máster II). Se eligió el juego de rol como una metodología óptima de simulación de la realidad que puede aplicarse a los diferentes niveles educativos (Kilgour, Reynaud, Northcote, and Shields, 2015), en este caso de grado y postgrado.

Es reseñable el hecho de que, por las especiales circunstancias del curso académico 2020-21 debido a la pandemia por Covid19, que obligó a un periodo de confinamiento general y en concreto de parte del estudiantado en diferentes momentos, las actividades con los mencionados grupos de Máster pudieron impartirse de manera presencial (con algún estudiante confinado en el caso del Máster Internacional en Migraciones) y on line en el caso del grupo de Derechos Humanos desde la plataforma BBC a través del aula virtual de la Universitat de València.

2. OBJETIVOS

Los objetivos específicos de esta propuesta son coherentes con la finalidad última de este proyecto que no es otra que impulsar y reforzar la

innovación docente en derechos humanos. Los objetivos generales que se exponen a continuación son comunes a las tres metodologías activas de aprendizaje (las dinámicas de juego de rol, el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en problemas) que se utilizan en el proyecto. Además, la actividad que ahora se presenta, se articula desde la necesidad de impulsar el enfoque en derechos humanos en la enseñanza superior, vinculándolo a la adquisición de competencias genéricas y a la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que conectan con esta propuesta.

2.1. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO INNORIGHTS

- Objetivo 1. Posibilitar la adquisición de competencias genéricas y transversales como: saber aplicar los conocimientos adquiridos y resolver problemas en entornos de diversidad y multidisciplinares; ser capaces de integrar conocimientos y formular juicios con la información obtenida que posibiliten determinar la trascendencia social y ética de las realidades estudiadas; y adquirir las habilidades para mantener un espíritu ciudadano crítico y continuar un proceso de aprendizaje auto-dirigido y autónomo.
- Objetivo 2. Habilitar al estudiantado para analizar, investigar y gestionar información de diferentes fuentes y materias, y aprender a planificar el trabajo y a gestionarlo.
- Objetivo 3. Aprender a trabajar en equipo desarrollando relaciones interpersonales.
- Objetivo 4. Desarrollar y adquirir un compromiso ético mediante el uso de simulaciones que posibiliten ponerse en el lugar del otro.
- Objetivo 5. Capacitar al estudiantado para tomar decisiones informadas, resolver los problemas que se les presenten y poner en marcha nuevas ideas, impulsando la creatividad en las propuestas, lo que implica una crítica a la realidad existente.

- Objetivo 6. Fomentar la puesta en marcha de actitudes de liderazgo entre el estudiantado, especialmente entre las mujeres, con el fin de dar solución a los problemas que se les planteen.
- Objetivo 7. Saber presentar con rigor y claridad los resultados obtenidos para difundirlos y darlos a conocer de manera eficiente.

2.2. INCORPORACIÓN DE LOS ODS

Los objetivos del proyecto, que la actividad de juego de rol concreta, conectan también con el diseño de estrategias para la incorporación de los ODS a la docencia. En concreto este proyecto se alinea de manera transversal con los ODS 4, 5 y 16 desde esta perspectiva:

- Conocer la realidad de los colectivos sobre cuyos derechos humanos vulnerados se ha trabajado y apreciar la diversidad y la multiculturalidad (ODS 4 y 16).
- Conocer las realidades de los derechos humanos tanto del propio país y de otros y, promover el conocimiento del Derecho Internacional de los Derechos Humanos (ODS 4 y 16).
- Contribuir a la realización del Programa de Educación en Derechos Humanos de Naciones Unidas para el periodo 2020-2024 y procurar una educación en desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos (ODS 4 y 5).
- Impulsar la formación universitaria y la sensibilización del estudiantado en atención a la aprehensión de la igualdad de género y los derechos humanos (ODS 4 y 5).
- Ofrecer argumentos basados en los derechos humanos para la mejora en el acceso a la justicia de las personas pertenecientes a grupos sociales en riesgo de exclusión, procurando sociedades más inclusivas (ODS 16).

- Detectar las brechas de género, sociales, económicas, tecnológicas y de otra índole para el acceso a una ciudadanía en igualdad y proponer mecanismos para la eliminación de la discriminación en todas sus formas como instrumento de garantía de la igualdad (ODS 4, 5 y 16).

En el proyecto en general y a través de esta dinámica de juego de rol en particular, se impulsa el enfoque en derechos humanos en la enseñanza superior y la consecución de determinados ODS.

En esa línea, por una parte, el ODS 4, insiste en la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas. En particular, esta propuesta se relaciona con la meta 4.7 de los OD. Dicha meta incide en la necesidad de “garantizar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y la adopción de estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad entre los géneros, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros medios”.

En conexión con dicho objetivo, el ODS 16 señala la necesidad de promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles. Para conseguir ambos (y las metas que a ellos se vinculan que afectan también a la educación superior) es necesario y muy recomendable fomentar el enfoque de derechos humanos de manera transversal en las titulaciones universitarias en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, aunque no solo en estas. La meta prioritaria dentro de este ODS es la meta 16.10 que hace referencia a la necesidad e importancia de “garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales”, en concreto, la 16 b relativa a “promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible”.

De forma transversal, y desde el enfoque en derechos humanos, se analiza el ODS 5 sobre igualdad de género, en concreto desde la meta 5.5 que insiste en velar por la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles de la adopción de decisiones en la vida política, económica y pública.

El grado de consecución de estos ODS que se trabajan en diferentes actividades, se valora en el informe DAFO que se realiza. Para ello se toma en consideración los siguientes indicadores que establece la Agenda 2030: ODS 4, meta 4.7, indicador 4.7.1 “grado en que i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, incluida la igualdad de género y los derechos humanos, se incorporan en todos los niveles de a) las políticas nacionales de educación, b) los planes de estudio, c) la formación del profesorado y d) la evaluación de los estudiantes”; ODS 5, meta 5.5, indicador 5.5.2 “proporción de mujeres” en este caso en cada una de las acciones que desde el proyecto se realiza con el estudiantado para promover ya desde el aula su liderazgo; ODS 16, meta 10, indicador 16.b.1 concreción de mecanismos para la “proporción de la población que declara haberse sentido personalmente discriminada o acosada en los últimos 12 meses por motivos de discriminación prohibidos por el derecho internacional de los derechos humanos”.

3. METODOLOGÍA

Los ataques generalizados contra sujetos titulares de derechos humanos en los momentos actuales, hace imprescindible retomar el discurso de tales derechos como un canal de realización de justicia, sobre todo para neutralizar individual y colectivamente vulneraciones flagrantes. Todas esas situaciones deben interrogar especialmente a las personas jóvenes, en aras de construir una sociedad que les atraiga y en la que se reconozcan y, al tiempo han de tener los recursos para afrontar la realidad que van a vivir.

Si se considera que la calidad docente abarca aspectos diversos como el compromiso, crear ambientes y marcos de aprendizaje desde valores, mejorar las estrategias de aprendizaje, enseñar a convivir en igualdad y

diversidad y la formación constante y continua y el uso adecuado de TIC, las metodologías propuestas en el proyecto Innorights no son una mera opción formal. Además, es imposible aplicarlas si no existe en el equipo docente una postura proactiva en la mejora constante de su formación. La preparación y puesta en marcha de las metodologías mencionadas ha de basarse en un nivel de implicación mayor que lo que supone una metodología expositiva al uso, no solo porque se hace más cercana al estudiantado sino porque solo puede tener éxito si entre los docentes participantes se da una coordinación y confianza mutua.

Con estas metodologías se trabajan competencias genéricas como las siguientes: capacidad de análisis y síntesis; capacidad crítica y autocrítica; planificación y gestión del tiempo; resolución de problemas; toma de decisiones; capacidad de reunir e interpretar datos e información relevante para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética; y habilidades informáticas básicas. En las diferentes asignaturas implicadas en el proyecto se trabaja el aprendizaje cooperativo, los juegos de rol y el aprendizaje basado en problemas a partir de cuestiones vinculadas al ámbito de los derechos humanos y en conexión con cada una de las materias.

En el juego de rol que ahora se presenta, se trabajó la discriminación por motivos étnicos, puesto que, el caso que recoge la ya mencionada sentencia hace referencia a la etnia gitana en Rumanía. El desarrollo práctico de esta acción permitió trabajar el derecho antidiscriminatorio y el ODS 16 (promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y construir a todos los niveles instituciones eficaces e inclusivas que rindan cuentas), la meta 16.b (promover y aplicar leyes y políticas no discriminatorias en favor del desarrollo sostenible), y el indicador 16.b.1 (proporción de la población que declara haberse sentido personalmente discriminada o acosada en los últimos 12 meses por motivos de discriminación prohibidos por el derecho internacional de los derechos humanos). Indirectamente también se trabajó con el ODS 5 (lograr la igualdad de género y empoderar a todas las mujeres y niñas) dentro de la perspectiva transversal de género que tiene el proyecto y en concreción de su objetivo 6.

A través de las dinámicas de juego de rol (rol playing) el estudiantado se coloca en las distintas situaciones en las que pueden ubicarse los titulares de los derechos, de la responsabilidad y de la obligación. El asumir cada uno de esos papeles en distintas actividades les posibilita visualizar y personalizar aquellas situaciones en que se quebrantan derechos humanos provocando el desarrollo de un alto grado de empatía y la comprensión de los posibles conflictos, no solo de modo cognitivo sino también vivencial. Se pone así en evidencia el poder transformador del juego de rol y su capacidad para trabajar las cuatro dimensiones del aprendizaje: saber, hacer, ser y relacionarse (Daniau, 2016).

El juego de rol comprende varias etapas, según los pasos propios de esta metodología (Stern and Purcell, 2014, p. 328):

Fase I. El alumnado reunido en grupos (que se distribuye de manera aleatoria teniendo en cuenta, en la medida de lo posible, la paridad) revisa la documentación aportada por la y el docente sobre los contextos en los que los derechos humanos, la igualdad y la no discriminación se pueden ver quebrantados para colectivos en situación de vulnerabilidad. Tras la revisión documental (informes extensos, informes ejecutivos, notas de referencia, sentencias, etc.) se genera un mapa de diagnóstico.

Es importante reseñar que, a todos los grupos se les facilita una información inicial para que puedan partir de un conocimiento mutuo de la realidad en la que ocurre el caso que se plantea (en este supuesto, la discriminación que viene sufriendo la etnia gitana en Rumanía) y otro tipo de documentación y directrices en función del rol que se les asigne.

Fase II. Analizada y estudiada la situación de violación de derechos y principios, se procede a la asignación de un rol, un papel determinado dentro del caso. En este apartado son fundamentales las capacidades que cada uno de las y los titulares de derechos (titular del derecho, titular de la responsabilidad, titular de la obligación) poseen para revertir la situación con el fin de proteger y garantizar los derechos en riesgo.

En el caso *Lingurar contra Rumanía* se diferenciaron los siguientes grupos: demandantes (atendiendo a la propia distinción que se hace en la sentencia entre hombres y mujeres, grupos 1 y 2), Estado (Rumanía,

grupo 3), policía rumana (grupo 4) y Tribunal Europeo de Derechos Humanos (grupo 5).

En estos supuestos es cierto que el alumnado, en alguna ocasión, tiende a confundir el desempeño de los roles asignados con actuaciones teatrales (Maya and Maraver, 2020), lo cual puede generar ciertas reticencias y desvirtuar la actividad en sí misma. Lo fundamental es insistir en el contexto académico en el que se realiza la acción, los objetivos y la finalidad que con ella se persigue. Es esencial que la y el docente asuma la distribución de los roles y la planificación de las tareas y los plazos, para conseguir el equilibrio entre la tarea grupal y la responsabilidad individual, tanto del estudiantado como del equipo docente (Platero, Benito y Rodríguez, 2012, p. 12).

Fase III. La tercera fase de esta actividad consiste en la defensa del rol asignado por los distintos grupos en una o dos sesiones presencial dependiendo de la disponibilidad horaria de cada asignatura. Cada uno de los grupos previamente ha trabajado tanto desde el ámbito material (en cuanto al contenido a exponer), como desde el formal (con la distribución de intervenciones de una extensión parecida entre las y los miembros que forman parte del grupo).

En este momento se asignan los elementos para desempeñar cada uno de los roles (mecánicos, dinámicos y estéticos) lo cual vincula esta metodología con la gamificación (Prieto, Díaz, Monserrat y Reyes, 2014). Sin embargo, en el caso del juego de rol, no se insiste tanto en los elementos del juego como piezas fundamentales, sino que estos más bien tienen un carácter secundario que está llamado a potenciar el papel que se desempeña. Ambas metodologías coinciden en que permiten establecer una relación convincente entre la consecución de los objetivos de la asignatura y la formación personal y profesional a largo plazo (Abril y De la Encarnación, 2018, p. 136)

La función docente, en esta fase, se reduce a la observación para verificar, desde una evaluación interna, que la escenificación de los roles responda a los objetivos que se persiguen.

Como en este supuesto en concreto se reproduce un caso ante el TEDH, el grupo que ha asumido este rol es el encargado de organizar los turnos

de intervención de los otros grupos y de dar la palabra a cada una de las personas que los integran. En esta fase, resulta de especial importancia la discusión que se articula entre los diferentes grupos, tal como se detalla en el apartado 5.

Fase IV. En una última sesión se realiza una puesta en común. En ella se analizan los argumentos expuestos por los diferentes grupos para clarificar conceptos e ideas que puedan resultar confusos. Esta es la fase en la que la o el docente desempeña una doble función: por una parte, afianza los conocimientos jurídicos que se han trabajado en la actividad (en este caso el desarrollo del derecho antidiscriminatorio y la jurisprudencia del TEDH sobre discriminación étnica); y por otra parte, evidencia si los diferentes equipos han sido capaces de mostrar la adquisición de las competencias genéricas y transversales que se trabajan, la consecución de los objetivos (algunos o todos) y la interrelación con los ODS seleccionados para esta acción.

En este momento el estudiantado puede evidenciar, en la encuesta informal que se realiza en el aula a modo de informe DAFO, las dificultades y problemas que ha tenido en el desarrollo del rol asignado, como forma de detectar debilidades que se puedan prevenir y corregir en el futuro. Igualmente, se comentan las fortalezas y oportunidades detectadas en la realización de la acción.

Tras esta sesión, cada grupo debe entregar en el aula virtual un informe de conclusiones (que servirá para la evaluación junto a la defensa pública del rol) que recoja dos aspectos: la posición que han defendido a partir del rol asignado y su visión final del asunto tras la puesta en común que puede no coincidir con el papel que les ha tocado representar.

4. RESULTADOS

No puede obviarse que la metodología del juego de rol presenta tanto ventajas como inconvenientes. Entre las primeras, este recurso, por ejemplo, permite desarrollar habilidades interpersonales, de comunicación y actitudes de aprendizaje (Castro-Crespo, García-Herrera, Castro-Salazar y Erazo-Álvarez, 2020) y estimula la asunción de riesgo. Como inconvenientes puede darse un aprendizaje defectuoso por un *feedback*

inexperto de un grupo o el desconocimiento de cómo desempeñar el rol de una manera efectiva (Ortiz de Urbina, Medina y De La Calle, 2010, p. 285). Al optar por esta metodología se asumen esas ventajas y desventajas al entender que el resultado final es eficaz y provechoso.

De las evaluaciones del alumnado se desprende, en los diferentes grupos y universidades, que en las encuestas formales y en las informales en el aula (como la que tiene lugar en la fase IV antes mencionada), valoran muy positivamente las metodologías que este proyecto activa en el aprendizaje y la relevancia que estas tienen en la adquisición de competencias. Esa valoración positiva evidencia que el juego de rol es un instrumento útil en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero ciertamente no se trata de “servirse de modo exclusivo de los juegos en la educación universitaria, pues esta debe ser el cauce para que los estudiantes adquieran la mayoría de las competencias profesionales” (Espaliú, 2017, p. 11) sino de verlo como un recurso más.

Para valorar los resultados en el contexto concreto es significativo tomar en consideración que la composición de los grupos en esta actividad de juego de rol ha sido mayoritariamente femenina tal como se desprende de los porcentajes que refleja el aula virtual:

	Grado	Máster 1	Máster 11
Mujer	82.76%	63.16%	58.33%
Hombre	17.24 %	36.84%	41.67%

Desde el momento en el que se realiza la actividad hasta final de curso el estudiantado, a través de un breve y sencillo formulario de google (pensado para que se conteste rápidamente a las cuestiones que se consideran más relevantes), ha podido valorar el uso de este tipo de metodologías.

Los resultados que se reproducen a continuación hacen referencia a las tres metodologías que se trabaja desde el proyecto Innorights (entre ellas la que se presenta ahora como muestra, el juego de rol) porque a lo largo de un curso pueden combinarse varias en un mismo grupo. El juego de rol se ha tomado como ejemplo en esta exposición para

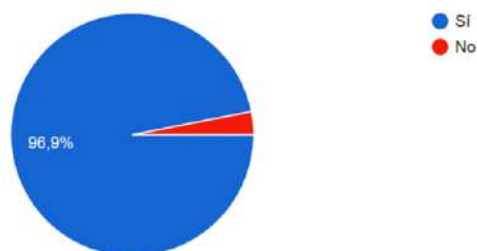
evidenciar cómo se puede llevar a la práctica en diferentes niveles docentes.

Además, es importante para valorar las respuestas, saber que el cuestionario no se cumplimenta en el aula para que se disponga de una mayor libertad en la respuesta, sino que es voluntario y se puede realizar transcurrido un tiempo desde la actividad. Los resultados que se presentan a continuación ponen de manifiesto, la valoración positiva por parte del alumnado de las tres metodologías que se utilizan en la innovación docente en derechos humanos en los tres grupos mencionados:

IMÁGENES. Evaluación del proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” (Inno-rights, ref: UV-SFPIE_PID20_1352499

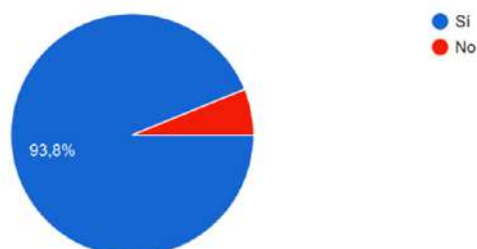
1. ¿Consideras las metodologías docentes utilizadas apropiadas para los contenidos propuestos en la asignatura?

130 respuestas



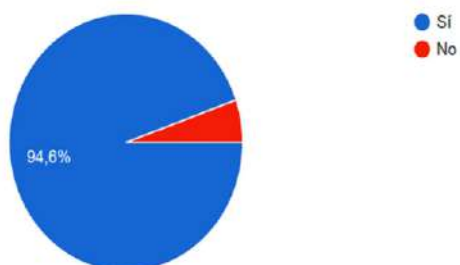
2. ¿Crees que este tipo de metodologías deberían ser aplicadas en otras materias?

130 respuestas



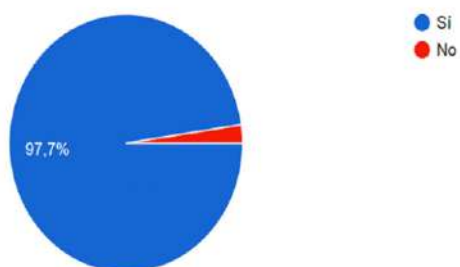
3. En tu opinión ¿ los métodos utilizados te han ayudado a afianzar mejor los conocimientos?

130 respuestas



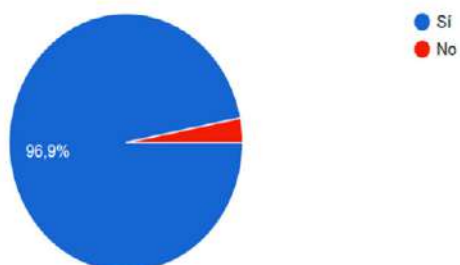
4. ¿Has adquirido competencias que te parecen necesarias para tu formación?

130 respuestas



5. ¿Valoras positivamente lo que te ha aportado el trabajo en equipo?

130 respuestas



SFPIE_PID20_13524999 Junio de 2020

5. DISCUSIÓN

Una cuestión común que comparten las tres metodologías que se trabajan en el proyecto Innorights es la importancia de la argumentación jurídica (Serrano, 2012). Resulta obvio recordar que esta tiene diferentes enfoques, en función de la titulación en la cual se desarrolla la actividad en cuestión, por ejemplo, en el grado en Derecho, Trabajo Social o Sociología.

La utilización del juego de rol cuenta con la ventaja de que reproduce un escenario muy parecido al de la vida real mediante la asignación de papeles que ofrece una visión valiosa para la práctica profesional y también como parte de una ciudadanía comprometida con los derechos humanos. Ciertamente, la asignación de un rol hace que el estudiantado incremente su participación y se vea obligado a poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos, es decir, a reflexionar y actuar en consecuencia desde el compromiso ético. El juego de roles puede enfatizar la toma de decisiones éticas como un componente relevante de cualquier tipo de trabajo tanto en el ámbito de las ciencias sociales como en otros más técnicos (Shilton, Heidenblad, Porter, Winter and Kendig, 2020).

En ese sentido, el juego de rol es útil para mejorar las estrategias de enseñanza actuales y adquirir habilidades utilizadas en situaciones del mundo real tales como las de negociación, debate, trabajo en equipo, cooperación y persuasión (Fernández, 2017, p. 7).

En el caso que se desarrolló a través del juego de rol, una familia romaní de nacionalidad rumana (grupos 1 y 2, con la distinción entre hombres y mujeres) fue víctima de una redada por parte de 85 agentes de policía en una comunidad gitana en Rumanía (Estado, grupo 3). Los agentes de la policía (grupo 4) irrumpieron en su casa, les golpearon y se llevaron a dos personas para interrogarlas en comisaría, poniéndolas en libertad al día siguiente tras acusarlas de cortar madera ilegalmente. La familia denunció los hechos y la investigación concluyó que las heridas de los hombres fueron causadas como consecuencia de su resistencia a la autoridad. En cuanto a las mujeres, textualmente se señalaba que las conductas autolesivas que se habían producido podían ser debidas a un

“comportamiento específico de los gitanos”. El fiscal (integrado en el grupo 3, ya que, Rumanía apela en su defensa a las sentencias de los tribunales nacionales que no aprecian discriminación en este caso) señaló que la mayoría de las personas de esa comunidad gitana eran conocidas por actuar en contra de la ley y ser agresivas con la policía. En este escenario las autoridades judiciales rumanas estimaron que no hubo uso de fuerza excesivo por parte de la policía y negaron la existencia de una práctica sistemática de ataques policiales contra dicha comunidad.

El TEDH (grupo 5), atendiendo al artículo 3 del Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH), consideró que las heridas que se certificaban en los informes médicos evidenciaban que se había alcanzado el mínimo nivel de severidad requerido para determinar una violación de dicho precepto. En cuanto a la vulneración del artículo 14 CEDH, el Tribunal tomó en consideración que el plan de intervención de la policía, anterior a la redada, aludía de forma expresa a la comunidad gitana como objetivo y mencionaba el supuesto comportamiento antisocial y la alta tasa de criminalidad de las personas romaníes. Además, también apreció la mencionada referencia del fiscal, durante la investigación a lo que consideraba el “comportamiento específico de los gitanos” para acusar a las mujeres y defender la redada en base a los problemas generados por la comunidad gitana y su comportamiento criminal.

En este caso el TEDH utiliza la expresión “racismo institucional”, sentando así un importante precedente. Esta era una cuestión de contenido fundamental en la exposición que quedó claramente reflejada en la escenificación del grupo 5. En opinión del Tribunal, en situaciones como la analizada en las que hay evidencia de patrones de violencia y la intolerancia contra una minoría étnica, las obligaciones que incumben a los Estados miembros exigen un estándar más alto de respuesta a supuestos incidentes motivados por prejuicios. A partir de las pruebas presentadas, el Tribunal entiende que en el Estado en cuestión las comunidades romaníes se enfrentan a menudo al “racismo institucional” y son propensas a un uso excesivo de la fuerza por parte de las autoridades encargadas de hacer cumplir la ley. En este contexto, el mero hecho de que los estereotipos sobre el denominado “comportamiento

romaní” figuren en la evaluación de la situación por parte de las autoridades puede dar lugar a sospechas de discriminación por motivos étnicos.

Dichas sospechas, entre otras cuestiones, deberían haber llevado a las autoridades a adoptar todas las medidas posibles para investigar si la discriminación podía haber desempeñado o no un papel en los hechos. Sin embargo, las autoridades y los tribunales nacionales desestimaron las alegaciones de discriminación y criminalización de la comunidad romaní formuladas por los demandantes sin ningún análisis en profundidad de todas las circunstancias pertinentes del caso. Por todo ello, el TEDH entiende que se vulneraron los derechos de las personas demandantes recogidos en el artículo 14, en conjunción con el artículo 3 del Convenio (Solanes, 2019, pp. 54-55).

En la presentación oral y en la discusión, la asunción de un determinado papel por cada grupo supuso trabajar cuatro competencias que conectan directamente con los objetivos del proyecto:

- Creatividad: el alumnado, a priori, desconoce la realidad del grupo que tiene que representar. Para hacer correctamente su papel debe documentarse. En las primeras ediciones del proyecto el estudiantado tendía a utilizar casi de forma exclusiva el material aportado a tal efecto por el personal docente. Detectada esta deficiencia, en los últimos cursos se incentiva a cada grupo para que complete la información, previo visto bueno del profesorado. Escenificar el rol, a partir de lo aprendido, para hacer más real el papel que se representa entra dentro de la capacidad creativa de cada grupo. La creatividad con sus metas y sus mitos puede permitir afrontar el cambio cultural que le corresponde en buena medida a la innovación pedagógica (Alonso y Bea, 2012, p. 9).

- Responsabilidad: la actividad no requiere representar el rol asignado sin más, sino hacerlo asumiendo la importancia de la situación jurídica que se escenifica. En ese sentido, cada grupo asume la responsabilidad de conocer para poder representar con rigor los argumentos jurídicos de cada una de las partes. Las consultas a la o el docente, previas a la fase III, son esenciales para clarificar y construir un hilo coherente en la intervención que cada grupo realiza.

- Toma de decisiones informadas: el estudiantado en el desempeño de su rol debe analizar la documentación de la que disponía la persona o personas a las que representa para poder demostrar si en la toma de decisiones se disponía de la suficiente información. Este análisis es fundamental para redactar el ya mencionado informe de conclusiones que cada grupo debe presentar en el aula virtual. En dicho informe, al mostrar la visión final del asunto de cada grupo se puede evidenciar, por ejemplo, las carencias que existieron para que las decisiones que los protagonistas tomaron fueran informadas.

- Empatía: es una de las habilidades que más destaca desde un punto de vista positivo por parte del estudiantado. Ciertamente en el reparto aleatorio de roles, el alumnado no siempre asume papeles que les resultan gratos de representar. Por ello, es imprescindible que realicen un esfuerzo de empatía, que se sitúen en la posición del otro para entender el porqué de los hechos y de las acciones derivadas de los mismos para representar de manera creíble su papel.

6. CONCLUSIONES

Como se ha constatado a lo largo de estos años en los diferentes proyectos de innovación en diferentes cursos, con una valoración muy positiva por parte del alumnado y del profesorado, trabajar en pequeños grupos, con seguimiento, desde el aprendizaje cooperativo, colaborativo, basado en problemas o los juegos de rol como método, mantiene al estudiantado envuelto activamente en el aprendizaje de tal manera que genera importantes efectos positivos que no se consiguen con otras metodologías docentes.

En el desarrollo del caso *Lingurar c. Rumanía* que se ha puesto como ejemplo de utilización de la metodología del juego de rol, además de los resultados positivos que arrojaron los ya mencionados cuestionarios, la encuesta informal que se realiza en el aula a través de un informe DAFO aporta conclusiones significativas desde el punto de vista del estudiantado. Esa información se conjuga con la puesta en común que realiza cada año el equipo docente del proyecto Innorights al final de cada curso para poder compartir su desarrollo.

A partir del análisis realizado por el estudiantado y el equipo docente que ha desarrollado esta actividad juego de rol, desde el punto de vista interno, puede destacarse como debilidades el desinterés por algún grupo al tener que asumir un rol que, en principio, resulta antipático para el conjunto; la dificultad para superar el desconocimiento inicial, no solo del papel que deben desempeñar sino también de la situación general en el que este se ubica, la exigencia temporal para el desarrollo de la actividad y el desigual grado de implicación de las personas que participan en los diferentes grupos.

Así, por ejemplo, el grupo que representaba al TEDH tuvo algunas dificultades iniciales para abordar el estudio de los precedentes jurisprudenciales en el ámbito de la discriminación étnica, puesto que, buena parte de las sentencias que se tenían que analizar no estaban disponibles en español. Estos contratiempos fueron salvados con la ayuda de la docente, a través de los resúmenes y síntesis jurisprudenciales existentes que se tradujeron al español, con indicación de aquellos casos que resultan emblemáticos. La debilidad en este supuesto desde el punto de vista docente consiste en la necesidad de asumir una función de supervisión y acompañamiento añadidas, que es mayor necesariamente en el ámbito del grado, en el caso de algún grupo para orientarles en la correcta representación de su papel.

La falta de tiempo en la preparación de cada uno de los roles es una queja bastante común por parte del estudiantado. En este punto, es importante insistir en que, además del conocimiento, con esta metodología se trabaja competencias genéricas en las que la gestión eficiente del tiempo es fundamental para fortalecer el proceso de aprendizaje auto-dirigido y autónomo, tal como les ocurrirá también en su vida laboral.

Por lo que se refiere al diferente grado de implicación dentro de cada grupo, se apela a la responsabilidad individual y compartida que se supervisa en las tutorías que la o el docente tiene de forma previa con cada grupo en el que verifica el trabajo de cada uno de los integrantes y su puesta en común. Esta debilidad ha adquirido un cierto protagonismo en este curso, por ejemplo, en el caso de estudiantes que estaban confinados mientras que el resto de su grupo asistía a clase o se podía reunir de manera presencial. Se han utilizado diferentes herramientas para el

contacto en línea y lo cierto es que no se ha evidenciado una gran diferencia entre los grupos que han podido desarrollar la actividad de manera presencial íntegramente y aquellos en los que algún componente de un grupo ha estado ausente. El contraste viene cuando la actividad se realiza en formato totalmente virtual (tanto la acción en sí como las tutorías vinculadas), puesto que, en tal caso resulta mucho más difícil supervisar la igual implicación del conjunto del equipo.

Entre las fortalezas del uso de esta metodología destaca la especial motivación del alumnado que facilita el aprendizaje. Frente a un estudio memorístico de una parte del derecho antidiscriminatorio, el recurso al juego de rol permite una mayor participación e implicación personal en el estudio de una determinada cuestión. Dos aspectos son reseñables en cuanto fortalezas en la actividad relativa al caso *Lingurar c. Rumanía*. Por una parte, el desarrollo muy positivo de la empatía, especialmente en el caso de los grupos 3 y 4, cuyos roles resultaban especialmente difíciles para el alumnado que debía representarlos (tal como pusieron de manifiesto en sus respectivos informes) y exigieron un especial esfuerzo para transmitir los argumentos jurídicos en los que basaban su actuación. Por otra parte, el estudiantado ha destacado como aspecto positivo la conexión entre los derechos humanos trabajados en el supuesto concreto y los ODS. Inicialmente el alumnado mostró un total desconocimiento en el nexo entre derechos humanos y ODS, debido también en buena medida a que no han tenido la oportunidad previa de analizar la Agenda 2030. Sin embargo, tras la realización de la actividad y el análisis exhaustivo en ella del ODS 16, la meta 10 y el indicador 16.b.1 junto al ODS 5, se valoró positivamente el conocimiento adquirido y el ponerlo en práctica desde una dimensión holística.

Por lo que respecta a las amenazas en la utilización del juego de rol como técnica de enseñanza-aprendizaje en el aula, una de las más importantes para el estudiantado es la dispersión en el conocimiento. Es decir, que el alumnado se centre exclusivamente en su papel y olvide la visión de conjunto. Por ello, en el informe final que deben entregar en el aula virtual se les pide una visión final del asunto tras la puesta en común que pretende evidenciar si se han alcanzado los conocimientos necesarios.

Desde el punto de vista del equipo docente la principal amenaza a la hora de utilizar estas metodologías, las tres que se desarrollan en el proyecto Innorights, es el volumen de trabajo que puede suponer. Es cierto, que esta cuestión depende mucho de los grupos concretos, que por diversas razones pueden ser más o menos dinámicos, pero en todo caso es imprescindible asumir un trabajo previo de preparación, de supervisión durante la realización de la actividad y de evaluación al finalizar la misma mucho mayor que el que se realiza con las metodologías tradicionales. Hay que reconocer que la situación excepcional derivada de la pandemia por Covid19 ha supuesto un auténtico reto para el equipo docente Innorights que ha adaptado el conjunto de las acciones desarrolladas a las circunstancias de cada momento.

En cuanto a las oportunidades, la metodología del juego permite la consecución en buena medida de los objetivos que el proyecto Innorights persigue. Entre ellos, el estudiantado ha valorado de manera especialmente positiva el desarrollo de habilidades para la exposición y el debate en público con argumentos jurídicos, desde el razonamiento y la lógica que son imprescindibles en este tipo de simulaciones y para la adquisición de conocimientos como competencia clave. Igualmente, el alumnado ha considerado un aporte necesario y muy bien valorado “aprender haciendo”, trabajar en equipo, desarrollar y adquirir un compromiso ético, impulsar la creatividad y fomentar la puesta en marcha de actitudes de liderazgo.

En general, el estudiantado ha destacado la utilidad y oportunidad de esta metodología. En efecto, el tener que analizar la información proporcionada de manera autónoma, elaborar los argumentos en defensa del rol asignado, exponerlos por escrito y defenderlos en público con la consiguiente confrontación dialéctica con otros grupos, y plantear una propuesta de resolución desde la aplicación de los conocimientos adquiridos, se percibe como un conjunto de potencialidades muy positivas. En el caso expuesto, el juego de rol ha sido valorado como una metodología óptima porque consigue incrementar la motivación e implicación y favorecer la construcción de conocimientos sólidos que perduren.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” (ref.: UV-SFPIE_PID20-1352499), Vicerectorat d’Ocupació i Programes Formatius, Universitat de València.

8. REFERENCIAS

- Abril, R. y De la Encarnación, A. M. (2018). The game of Law: aunando lo lúdico y lo didáctico en la docencia universitaria. En A. M. Delgado e I. Beltrán (Coords.), *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes* (pp. 133-142). Huygens Editorial.
- Alonso, A. y Bea, E. (2012). Metas y mitos de la adaptación de la docencia universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior. *ReCrim*, 7, 1-9.
- Cappelletti, G. (2017). Enseñar una profesión, enseñar una práctica... ¿un problema? La enseñanza del Derecho y la articulación entre la teoría y la práctica. *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*, III número extraordinario, 279-299.
- Castro-Crespo, G. C., García-Herrera, D. G., Castro-Salazar, A. Z. y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). Juego de roles: una metodología innovadora para la comprensión lectora. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5 (1), 27-46.
- Chrun, E. and Cichowski, R. (2019). Data infrastructure innovation in the field of law and courts: the European Court of Human Rights Database (ECHRdb). In M. Sterett and L. D. Walker (Edit.), *Research Handbook on Law and Courts* (pp. 427–442). Edward Elgar Publishing.
- Daniau, S. (2016). The Transformative Potential of Role-Playing Games: From Play Skills to Human Skills. *Simulation & Gaming. Sage Journals*. 47 (4), 423-444. <https://doi.org/10.1177/1046878116650765>
- De Londras, F. and Kanstantsin, D. (2015). Managing Judicial Innovation in the European Court of Human Rights. *Human Rights Law Review*, 15 (3), 523–547, <https://doi.org/10.1093/hrlr/ngv020>
- Espaliú, C. (2017). La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea. *Revista de Educación y Derecho*, 15, 1-14. <http://dx.doi.org/10.1344/REYD2017.15.20947>
- Fernández, R. (2017). Calidad de la enseñanza a través de los juegos de rol en el espacio europeo de educación superior. *Revista Electrónica sobre Educación Media y Superior*, 4 (7), 1-9.

- Kilgour, P., Reynaud, D., Northcote, M. T. and Shields, M. (2015). Role-playing as a tool to facilitate learning, self-reflection and social awareness in teacher education. *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research*, 2(4), 8-20.
- Maya, J. and Maraver, J. (2020). Teaching-Learning Processes: Application of Educational Psychodrama in the University Setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17 (11), 3922. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113922>
- Ortiz de Urbina, M., Medina, S. y De La Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 277-301.
- Platero, M., Benito, S. y Rodríguez, A. (2012). Co-evaluación y asignación de roles, una experiencia de innovación docente universitaria. *Docencia e Investigación*, 22, 7-29.
- Prieto, A., Díaz, D., Monserrat, J. y Reyes, E. (2014). “Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario”, *ReVisión*, 7 (2), 1-24.
- Serrano, N. (2012). La competencia clave en los estudios de Derecho: el razonamiento jurídico. En M. Echebarría Sáenz (Dir.), *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho* (pp. 1020-1045). Universidad de Valladolid.
- Shilton, K., Heidenblad, D., Porter, A., Winter, S. and Kendig, M. (2020). Role-Playing Computer Ethics: Designing and Evaluating the Privacy by Design (PbD) Simulation. *Science and Engineering Ethics*, 26, 2911–2926. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00250-0>
- Solanes, A. (2019). La discriminación racial o étnica: marco jurídico, formas y protección. *Eunomia. Revista en Cultura de la Legalidad*, 17, 35-67. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2019.4991>
- Solanes, A. y García, J. (2020). Red Interuniversitaria de innovación docente en Derechos Humanos. En F. J. Palao, M. Más y V. Tasa (Dirs.), *La innovación educativa en Derecho: nuevos métodos para a una sociedad en transformación* (pp. 217-231). Tirant lo Blanch.
- Stern, B. S. and Purcell, S. L. (2014). Incorporating role playing and simulations in an examination of key social issues. In S. Totten and J. E. Pedersen (Edit.), *Educating About Social Issues in the 20th and 21st centuries* (pp. 325-350). Information Age Publishing Inc.
- Zumaquero, L. (2018). Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de Grado en Turismo. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 18, 43-56.

OBSERVATORIO VERDAD & MEMORIA

DIANA HINCAPIÉ CETINA

Universidad Nacional de Colombia

ÓSCAR RINCÓN MORENO

Universidad Nacional de Colombia

1. INTRODUCCIÓN

El Observatorio Verdad & Memoria es una propuesta que nació en el año 2018 y se ejecutó en el año 2019 en su primera versión²⁹, en el seno del Grupo de Investigación REPENSARElDERECHO³⁰ de la Universidad Nacional de Colombia, con el propósito de hacer un seguimiento al cubrimiento de noticias que realizan algunos medios de comunicación sobre el funcionamiento de las instituciones del Sistema Integral de Verdad, Justicia, Reparación y No Repetición (SIVJRNR). Este Sistema de Justicia Transicional surgió en el marco del Acuerdo Final Para la Construcción de una Paz Estable y Duradera, que dio fin a la confrontación armada entre el Estado colombiano y la guerrilla de las FARC, en el año 2016. Se compone de tres instituciones: la Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (CEV), la Jurisdicción Especial para la Paz (JEP) y la Unidad de Búsqueda de Personas dadas por Desaparecidas (UBPD).

Las noticias sobre estos organismos, particularmente las que tienen que ver con la CEV y la JEP, han sido tema de un profundo debate nacional, y son objeto de amplia difusión y visibilización a través de los medios de comunicación, especialmente en sus versiones digitales. El grupo de

²⁹ En la actualidad, año 2021, se desarrolla la segunda versión del proyecto del Observatorio Verdad & Memoria, que se alimenta de las experiencias, los errores y los aprendizajes de su primera versión en 2019. Se han integrado modificaciones, que serán detalladas más adelante.

³⁰ El grupo de investigación REPENSARElDERECHO se encuentra en categoría A del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia.

investigación proyectó este Observatorio partiendo de una hipótesis, en virtud de la cual se percibe que los medios de comunicación tradicionales, en su quehacer periodístico, reproducen y exacerban un concepto de lo político que se centra en la distinción amigo/enemigo, en el marco del posconflicto, y la implementación integral de los Acuerdos de Paz. Así mismo, reconociendo que esta visión instrumentalizada de la política y de lo público, tienen una importante incidencia en la formación de voluntad y opinión pública de la ciudadanía, que es elemento esencial para la democracia.

Esta opinión pública, construida a través de un discurso hegemónico en los escenarios de la información y los medios de comunicación masiva –incluidas, cómo no, las redes sociales como nicho de difusión–, ha contribuido a la formación de discursos antagónicos y excluyentes en la sociedad. Por ello, el lugar privilegiado que ocupan los medios de comunicación los convierte en actores clave de la sociedad civil. Resulta fundamental valorar la forma en que estos canales han permitido difundir narrativas desde el poder hegemónico o, por el contrario, se permiten visibilizar las voces de las víctimas y las instituciones del Sistema Integral, para promover la reconciliación social a través de la implementación del modelo de Justicia Transicional.

A través de este seguimiento de noticias, el Observatorio persigue un horizonte práctico y teórico-analítico. El primero, a partir de un análisis crítico del discurso y de la pretensión de objetividad frente al contenido de las noticias divulgadas a través de los medios de comunicación. El segundo, parte de la valoración de cuatro categorías analíticas sobre los contenidos de la información frente a la implementación del Acuerdo de Paz, a saber: la verdad, la memoria, las garantías para la no repetición, y finalmente una justicia en clave anamnética.

El grupo de investigación ha retomado, en algunas de sus líneas de investigación, un nuevo paradigma sobre la justicia, pensada a partir de la anamnesis. La anamnesis la comprendemos como aquella forma de justicia que se centra en las víctimas, y en la posibilidad real de creación de condiciones dialógicas a partir de los intersticios entre recuerdos propios y comunes, individuales y colectivos, para la construcción de una verdad y su respectiva memoria. Parte de la necesidad de construir

verdades y memorias polifónicas, que visibilicen a las víctimas y sus relatos, para así reconocer las injusticias del pasado, y darles trámite a través de la memoria. Es una apuesta teórica en contravía de la amnesia, como forma de resolver los conflictos de la sociedad con su pasado. Reconoce que un pasado sustentado en las injusticias hace eco en el presente.

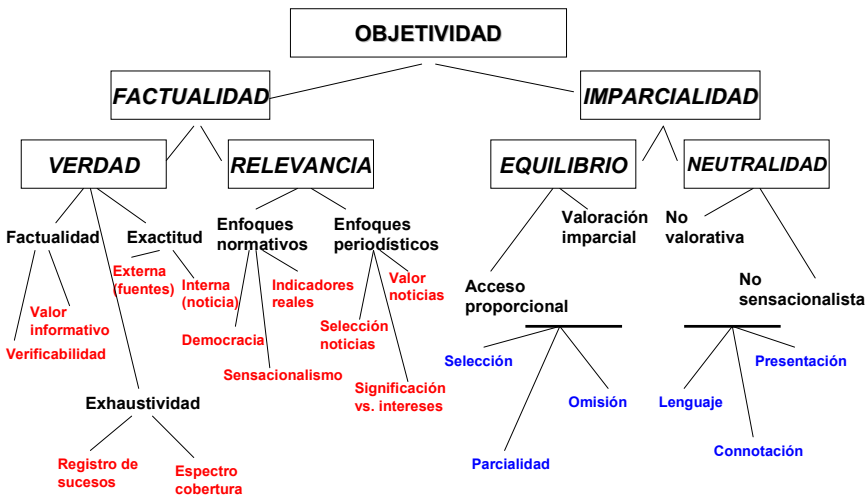
2. LA PROPUESTA TEÓRICO-METODOLÓGICA DEL OBSERVATORIO V&M

La propuesta metodológica del Observatorio de medios de comunicación Verdad & Memoria, en sus versiones 2019 y 2021, retoma los planteamientos del profesor Mejía Quintana (2011), director del grupo de investigación, quien a su vez parte, entre otros, del análisis del teórico de la comunicación Denis McQuail. En este sentido, la propuesta pretende delimitar algunos criterios mínimos sobre la objetividad de la información –o su pretensión de objetividad– en el contenido noticioso, de manera que sea posible calificar y cuantificar la integralidad de la información difundida por los medios de comunicación. A su vez, este modelo permitirá considerar la forma en que efectivamente tienden a incidir sobre la formación y voluntad de opinión pública de los ciudadanos.

Para abordar estos determinantes en el contenido de la información, se reconstruyen dos categorías de análisis discursivo, que son la factualidad y la imparcialidad. Estas categorías, a su vez, se subdividen en dos variables, que son verdad³¹ y relevancia, en el caso de la factualidad, y el equilibrio y la neutralidad, en el caso de la imparcialidad. El siguiente gráfico de resumen, reconstruido por el profesor Mejía, ilustra las categorías, sus variables y subvariables:

³¹ Es importante aclarar que para el Observatorio se planteó la categoría de veracidad antes que la de verdad, que se atribuye en particular a la verificabilidad de la información difundida.

FIGURA 1. Categorías, variables y subvariables de la objetividad en el manejo de la información.



Fuente: elaboración del autor Mejía Quintana, 2011.

En esta medida, se puede considerar que los elementos centrales en el manejo de la información, con una pretensión de objetividad, incluyen una valoración sobre el tratamiento que le dan a los hechos que son objeto de la noticia (factualidad), y la forma en que se aborda su construcción y difusión (imparcialidad). En esa medida, las subvariables de la verdad son la factualidad, la exhaustividad de la información, y la exactitud con que se presenta. En cuanto a la relevancia, trascienden los enfoques normativos de la información, y los enfoques periodísticos.

Por otra parte, frente al equilibrio de las noticias, se destacan el acceso proporcional a la información difundida, y la valoración imparcial que se hace de ella. Finalmente, frente a la neutralidad de los medios de comunicación, se evalúa su carácter no valorativo de la información, así como la ausencia de sensacionalismo en su divulgación. En conjunto, son cuatro variables con sus respectivas subvariables las que determinan un mínimo de criterios en el manejo objetivo de la información periodística, que garantizarían una formación de opinión pública de manera democrática y dialógica.

A partir de estos postulados teóricos y metodológicos, el equipo del Observatorio se dispuso a la tarea de reconstruir un instrumento de recolección de datos para el seguimiento de las noticias. Además de incluir las categorías previamente descritas de factualidad e imparcialidad con sus variables y subvariables, como criterios de análisis de los mínimos de objetividad, el instrumento también hace uso de recursos teóricos sobre el análisis de otros diversos componentes de la noticia.

Siguiendo los planteamientos de Van Dijk (1983), se deben evaluar los elementos de la macroestructura de la noticia, que se compone de un conjunto amplio de elementos, más allá de la información explícitamente contenida. Esta tiene como componentes que la integran, además de algunos datos de identificación, el título, el contenido de la noticia, su ubicación seccional –para nuestro caso una ubicación categorizada en las plataformas digitales de los diferentes medios de comunicación–, y los componentes narrativos, así como el uso de recursos discursivos.

A continuación se reproduce íntegramente el instrumento para la recolección y análisis de información en los contenidos noticiosos, que ha sido el insumo esencial para el seguimiento, utilizado en las versiones 2019 y 2021 del Observatorio Verdad & Memoria.

TABLA 1. *Herramienta de recolección de datos para seguimiento de medios.*

1. Datos de identificación

Fecha de publicación	
Título	
Antetítulo	
Subtítulo	

1a JEP	
1b Comisión de la Verdad	

2. Origen de la información de la noticia.

2a Comunicado boletín	2g Encuestas / Estadísticas
2b Documentos oficiales	2h Facebook
2c Rueda de prensa	2i Twitter
2d Entrevista	2j Otras Redes Sociales
2e Foros / Eventos	2k Otros medios
2f Declaración	2l No especifica

3. Autoría

3a Periodista	3d Redacción unidad
3b Corresponsal	3e Enviado Especial
3c Agencia de prensa	3f Sin firma

4. Género

4a Noticia	4f Breve
4b Entrevista	4g Análisis
4c Crónica o reportaje	4h Otro
4d Editorial	4i No aplica
4e Perfil	

5. Recursos narrativos

5a Fotografía		5e Imágenes de internet
5b Infografía		5f Podcast
5c Destacado		5g Video
5d Gráfico		5h No tiene

6. Sección

6a Paz		6h Especial
6b Justicia		6i Opinión
6c Economía		6j Tema del día
6d Política		6k Cultural
6e Internacional		6l Otro
6f Colombia		6m No aplica
6g Bogotá		

7. Actores involucrados en la noticia

7a Miembro del Gobierno Nacional		7g Víctima
7b Miembro de Gobierno Territorial		7h Excombatiente
7c Miembro de movimiento político FARC		7i ONG
7d Miembro de la JEP		7j Asociación ciudadana
7e Miembro de la CEV		7k Ciudadanía en general
7f Miembro del CNMH		7l Otros ¿Quiénes?

8. Objetividad, en términos de McQuail retomado por Mejía Quintana

8a Veracidad	¿Las cifras y datos son susceptibles de verificación?	SÍ ____ / NO ____
	¿La noticia es coherente?	SÍ ____ / NO ____
8b Relevancia	¿Tiene impacto en la implementación del SIVJNR?	SÍ ____ / NO ____
	¿La noticia ha tenido trascendencia en redes sociales?	SÍ ____ / NO ____
8c Equilibrio	¿La información tiene más de una fuente?	SÍ ____ / NO ____
	¿La noticia aborda más de un punto de vista?	SÍ ____ / NO ____
8d Neutralidad	¿Hay un sesgo informativo?	SÍ ____ / NO ____
	¿Usa lenguaje valorativo?	SÍ ____ / NO ____
Observaciones:		

9. Tematización (de 1 a 5 otorgue un peso a cada categoría)

Verdad	
Memoria	
Garantías de no repetición	
Justicia Anamnética	

Fuente: adaptación propia del Observatorio Verdad & Memoria, 2018.

Con este instrumento en mente, los numerales primero al séptimo se proponen la identificación de elementos de la lógica y la coherencia externa de la noticia. Es decir, son criterios que se determinan de manera abstracta y particular en cada noticia, a partir de su macroestructura. El primero de ellos incluye elementos tales como los datos básicos de ubicación, que incluyen la fecha, el título, antetítulo y subtítulo; así mismo, identificamos si, para el caso particular, la noticia trata sobre la JEP, que es el instrumento judicial del Sistema Integral que determina responsabilidades individuales y castigos, o si trata sobre la CEV, que es el instrumento extrajudicial de reconstrucción de la verdad y la memoria sobre el conflicto.

El numeral segunda consigna el origen de los contenidos informativos incluidos en el cuerpo de la noticia, que pueden ser diversos, como fuentes de información oficial, opiniones, declaraciones, o información difundida a través de redes sociales, entre otros. El numeral tercero registra la autoría de la nota periodística, que puede corresponder a un sujeto particular (periodista, opinador, corresponsal), o ser parte de una línea editorial del medio de comunicación.

El numeral cuarto registra el tipo de género periodístico de que se trata. Aunque esencialmente se recoge información sobre noticias en estricto sentido, también se hace seguimiento a las publicaciones de crónicas, entrevistas, análisis extensos o breves, entre otros, pues son fundamentales para determinar el tipo y la forma que adopta la información que se divulga, y su incidencia en la formación de voluntad y opinión pública. El numeral quinto, por su parte, consigna las estrategias y recursos narrativos que acompañan la información, que facilitan su comprensión, o refuerzan algún ideario que se pretenda evidenciar. Se trata, por ejemplo, del uso de infografías, fotografías, videos, podcasts, recursos de internet o publicaciones de las redes sociales.

Los numerales sexto y séptimo señalan la sección en que se ubica la noticia, dentro de la categorización propia que elabore el medio de comunicación en su plataforma digital, y los actores que se involucran en el contenido de la noticia, respectivamente. Los actores, a grandes rasgos, pueden incluir a las víctimas desde su propia voz, a los exintegrantes de los grupos armados, a actores estatales y representantes de

gobierno, o a los funcionarios de las instituciones del Sistema Integral de justicia transicional, entre otros.

Finalmente, los numerales octavo y noveno del instrumento de recolección de datos contienen los criterios de análisis teóricos y discursivos frente a los contenidos de las noticias. El octavo se relaciona con la propuesta teórico-metodológica del profesor Mejía Quintana, para la valoración del mínimo de objetividad en el manejo de la información a través de los medios de comunicación. En este caso, se construye a través de los interrogantes que se incluyen en el instrumento, que permite abordar la coherencia y verificabilidad de la información; el impacto y la trascendencia de la información; la diversidad de fuentes y puntos de vista; y finalmente los sesgos y el uso de lenguaje valorativo. Por su parte, el numeral noveno establece una valoración de cada participante en las categorías de verdad, justicia, reparación y no repetición, de cara al contenido particular de cada noticia analizada, y sus aportes o limitaciones frente a estos análisis.

Además del instrumento de recolección de datos, la selección de los medios de comunicación seguidos es otro punto fundamental a tener en cuenta. En el caso de la versión 2019, se eligieron 11 medios de comunicación de alcance nacional. Además, se optó por una elección entre medios tradicionales, y medios alternativos. Para el primer grupo, los medios tradicionales fueron: RCN, El Espectador, La W y Blu Radio en sus versiones digitales, no radiales, Canal 1, El Tiempo, Revista Semana, y finalmente el medio televisivo CM&. En cuanto a los medios denominados alternativos se encuentran Verdad Abierta, Razón Pública, La Silla Vacía, Las Dos Orillas y Última Hora Colombia³². En todos los casos, se siguieron a través de sus plataformas digitales, y las redes sociales fueron analizadas como nichos de difusión de los contenidos noticiosos.

Es importante aclarar que para la versión 2021 del Observatorio se decidió ampliar el espectro de medios seguidos, incluyendo ahora: Cablenoticias, El Siglo, La nueva prensa de Gonzalo Guillén, los Danieles

³² Luego de iniciado el seguimiento, se desistió del medio alternativo Las Dos Orillas, debido al bajo acopio de noticias sobre la JEP, la CEV o en general del SIVJNRN.

entre los que destacan particularmente los medios de opinión. Las plataformas digitales, en el contexto de la pandemia, han sido un insumo fundamental para la difusión de opiniones y análisis. Además, su incidencia en la formación de voluntad y opinión pública es innegable, dado el gran alcance que tienen estos nuevos instrumentos de divulgación de la información.

Esta ampliación en la versión 2021 implicó, así mismo, modificar algunos criterios del instrumento de recolección de datos, exclusivamente frente al seguimiento de medios de opinión, y en cuanto a los criterios de la objetividad. Es evidente, pues, que frente a las categorías de equilibrio y neutralidad, debe haber una diferencia sustancial entre la expresión de opiniones personales, y la divulgación de hechos noticiosos. Por esa razón, no se tienen en cuenta los interrogantes sobre la diversidad de fuentes o puntos de vista, pues la opinión unipersonal es la que trasciende. Así mismo, la neutralidad se difumina en las reflexiones del opinador, y por ello el sesgo y los lenguajes valorativos tampoco son variables tenidas en cuenta.

A partir de esta propuesta metodológica, y con el uso de la herramienta de recolección de datos, el Observatorio de Medios de Comunicación Verdad y Memoria se ha propuesto la tarea de difundir sus hallazgos, en dos momentos. En primer lugar, de manera progresiva y periódica se publicaron boletines con una periodicidad mensual, que contenían una sección de *anamnesis*³³, un análisis *en palabras*, y finalmente un análisis estadístico *en cifras*. En la versión 2021, se ha propuesto una publicación de cuatro boletines, con una periodicidad trimestral, sobre el conjunto de hallazgos acumulados durante cada periodo.

Allí se consignaron conclusiones parciales, que iban arrojando los datos de seguimiento, así como el seguimiento que durante ese año se realizó sobre imágenes potentes, que transmitieran un mensaje frente a las categorías analíticas de la verdad, la memoria, la no repetición y la justicia en clave de anamnesis. Este seguimiento se hizo sobre murales, grafitis,

³³ Anamnesis: Del griego ἀνάμνησις, 'recuerdo', reminiscencia "acción de representarse en la memoria un recuerdo" recuperado de: <https://dle.rae.es/anamnesis>

y particularmente sobre obras artísticas de fotografía, escultura, y performance, entre otros. Estos contenidos gráficos ofrecen contundencia a la proyección de los resultados analíticos, y las reflexiones en torno a la necesidad de repensar el conflicto, las injusticias y el pasado, y recomponer las estructuras sociales a partir de un ejercicio anamnético de la justicia.

Por otra parte, el Observatorio ha promovido una metodología de divulgación de sus resultados a través de diversos mecanismos. El primero de ellos fue la elaboración de una ponencia, sobre la que se debe destacar la participación del integrante Cristian Camilo Aranzazu Anacona, quien elaboró y presentó una ponencia y un póster para su divulgación en el marco del evento que se denominó: IV Encuentro de la Asociación de investigadores en comunicación, ACICOM. Este evento se llevó a cabo en la ciudad de Popayán en el mes de septiembre de 2019. Allí se proyectó esta propuesta con su novedad teórica y metodológica, que tuvo gran acogida en particular por la formación multidisciplinaria del grupo, en el que destacan estudiantes de derecho, ciencia política, antropólogos y filólogos.

De igual forma, acompañando la divulgación de los boletines mensuales y la ponencia, los resultados del Observatorio V&M se han divulgado a través de las redes sociales y página del grupo: repensarelderecho.org, el Instagram del grupo de investigación REPENSARELDERECHO, la difusión pro el correo electrónico masivo de la Facultad de Derecho, y la publicación de notas en el Periódico institucional de la Universidad Nacional³⁴, y una invitación especial al espacio radial Radio UN³⁵. Finalmente, el grupo proyecta la publicación de un libro de categoría investigativa, presentando los resultados de su versión 2019, y un comparativo con el desarrollo de la versión 2021 del Observatorio.

³⁴ Disponible para consulta en: <https://unperiodico.unal.edu.co/pages/blog/detail/justicia-centrada-en-la-victima-asi-se-construye-la-verdad-y-la-memoria/>

³⁵ Disponible para consulta en: <https://www.youtube.com/watch?v=42pZ1eVxQSM>

3. RESULTADOS Y DEBATES. UN ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO SOBRE LA OBJETIVIDAD DE LA INFORMACIÓN EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

En este apartado se destacan a grandes rasgos los principales resultados del ejercicio de seguimiento a medios de comunicación, algunos de los cuales fueron publicados en los boletines, y las notas de prensa y radio. Un análisis global de los resultados, como se ha mencionado anteriormente, se proyecta para su publicación en la categoría de investigación para el año 2022.

En el desarrollo del proyecto durante su versión 2019 se publicaron 9 boletines con periodicidad mensual, entre los meses de marzo y noviembre. A partir del seguimiento de medios, partiendo del mes de febrero y culminando en noviembre, se completó un total aproximado de 1270 noticias revisadas, que incluyen tanto a los medios de comunicación tradicionales como a los de carácter alternativo. Así mismo, se incluyó un seguimiento a las redes sociales de los medios de comunicación a través de las cuales se difundieron las noticias. Entre estos se adelantó un ejercicio de seguimiento al perfil de Twitter de las instituciones de la JEP y la CEV, con el propósito de evaluar la forma en que, aprovechando los recursos digitales disponibles, difunden el desarrollo de sus propias labores.

A continuación, se presentan algunos extractos de los boletines publicados, como ejemplificación de los tres elementos que los componen, a saber, la sección *anamnesis*, *en palabras* y *en cifras*.

Esta primera sección, que se ejemplifica en la figura 2, representa la apuesta por la anamnesis que guía la perspectiva investigativa del Observatorio. A través de imágenes poderosas se busca evocar un mensaje sobre el valor simbólico y material de la memoria, la verdad, la visibilización de las víctimas, de su voz y testimonios, como instrumentos para tramitar las injusticias del pasado, y brindar garantías de justicia en el presente.

FIGURA 2. Sección anamnesis del boletín número 2, publicado el 16 de abril de 2019.



Precisamente la imagen que se evocó en este segundo boletín fue parte de la obra artística de Doris Salcedo, escultora colombiana. El propósito es nutrir los debates de arte y simbolismo antes que de discursos abstractos. Esta obra, denominado Contramonumento Fragmentos, se realizó en compañía de un amplio grupo de mujeres víctimas de violencia sexual. Entre ellas se encargaron de martillar y moldear el hierro fundido de las armas que hicieron parte de la desmovilización de las FARC. Es un reflejo de una obra colectiva de rememoración y recomposición de los objetos, con un alto valor simbólico. Pero también son mensajes de superación del sufrimiento, un martillar de las injusticias y violencias físicas y epistémicas que suponen la victimización.³⁶

³⁶ Contramonumento Fragmentos (2018). Museo Nacional de Colombia. Disponible para consulta en: <https://www.youtube.com/watch?v=ZKwFSW45tbk>

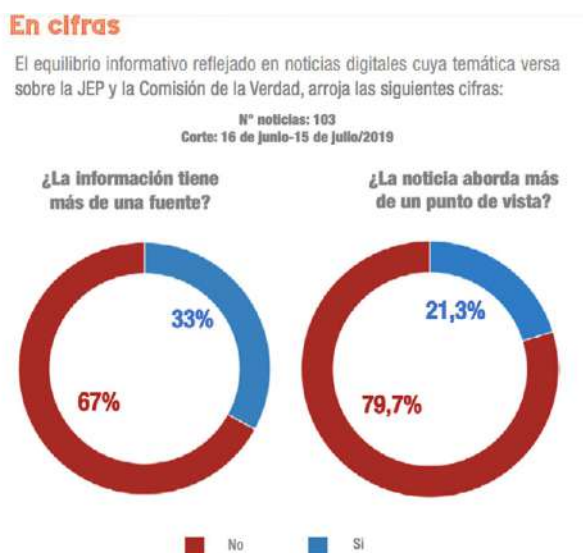
La segunda sección, *en palabras*, se representa en la figura 3. En ella se incluyen algunas reflexiones y conclusiones parciales que surgen a partir de los datos registrados periódicamente, así como del análisis de las imágenes, las obras y los elementos que hacen parte de los insumos del seguimiento a los medios. En este caso particular, las *palabras* reaccionan a un debate político nacional: la instrumentalización de los discursos antagónicos alrededor de la implementación de los Acuerdos de Paz. Dos caminos se pueden tomar desde allí; uno, evocar el sufrimiento de las víctimas para legitimar posiciones contrarias a la paz, que buscan su modificación, y negar su implementación; dos, hacer valer la verdad y los testimonios de las víctimas para brindar garantías de justicia, a través del funcionamiento pleno de la Justicia Transicional, y la rememoración como reparación de las injusticias.

FIGURA 3. Sección en palabras del boletín número 3, publicado el 15 de mayo de 2019.



La tercera sección, *en cifras* (figura 4), es un reflejo estadístico sobre el acumulado de noticias en el desarrollo del seguimiento de medios. En este caso se muestra un corte de noticias con el resultado de la valoración de la categoría de equilibrio, en términos del uso de múltiples fuentes de información, y de expresión de diversos puntos de vista. A partir de estos resultados se consolidan conclusiones parciales y generales, que son insumos para futuras reflexiones, e insumos fundamentales para la elaboración del libro de investigación del Observatorio.

FIGURA 4. Sección en cifras del boletín número 6, publicado el 15 de agosto de 2019.



Por otra parte, en datos concretos, de esas más de 1270 noticias publicadas, un 88,7% corresponden exclusivamente a noticias sobre la JEP. Es decir que más o menos 1,130 noticias durante ese periodo de 10 meses correspondieron a un cubrimiento enfocado especialmente en el instrumento judicial del Sistema Integral. Es importante recordar que esta institución es la encargada de investigar, juzgar y sancionar a los máximos responsables de la comisión de violaciones a los Derechos Humanos e infracciones al Derecho Internacional Humanitario, según los criterios del propio Acuerdo de Paz, y su desarrollo constitucional y legislativo posterior. Estas estadísticas nos permiten percibir una prevalencia sobre el discurso punitivista que predomina en algunos medios.

Luego, frente al restante de noticias analizadas, el cubrimiento de noticias sobre la CEV es de apenas un 6,8%, y el otro corresponde a noticias que abordan conjuntamente a la CEV y la JEP, o junto con otros elementos del propio Sistema Integral, como la UBPD. Cuando se observa conjuntamente esta valoración cuantitativa, el papel de la CEV parece resultar secundario para los medios, aun cuando sus aportes a la construcción de la verdad sobre el conflicto armado, y la posibilidad en ella de dar voz a las víctimas, es trascendental para la reconciliación, pero

sobre todo para garantizar espacios de reivindicación sobre las injusticias del pasado, a través del ejercicio de la memoria histórica.

En contravía de la tendencia anterior, las estadísticas sobre la trascendencia de las categorías de verdad y memoria en los contenidos noticiosos sobre la Comisión de la Verdad frente a los números en el caso JEP resultan más reveladoras. Frente a la categoría de verdad, tan solo un 19% de las noticias hacía un abordaje transversal sobre el papel de la JEP en las aportaciones a la construcción de la verdad, que es un derecho fundamental para las víctimas. Así mismo, el papel esencial de la memoria en el curso de los procesos judiciales de la JEP se destacó solo en un 14% de las noticias. Por su parte, en el caso de las noticias sobre la CEV, se registró que por encima de un 40% de las noticias realizó un análisis más detallado y profundo sobre el valor social, histórico y reconciliatorio de su aporte a la verdad y la memoria.

Ahora bien, en lo que respecta a las categorías sobre los mínimos de objetividad en el manejo de la información, se obtuvieron los siguientes resultados.

- La veracidad indica que cerca de un 90% de las noticias son susceptibles de verificación, a partir de los datos y las cifras que presentan. Aquellas que no, por ejemplo, son aquellas que se sustentan en afirmaciones ambiguas, o que acogen declaraciones sin sustento; o bien cuando se trata de opiniones personales de alguna persona en particular.
- La coherencia, por su parte, arroja como indicador que un 79% de las noticias guardan relación estrecha entre el titular de la noticia con su contenido. Es importante, por cuanto el titular es el elemento que llama la atención del lector, y se recoge sobre él la primera impresión sobre el propósito de la noticia. Igualmente, estos datos indican que un número no menor de noticias carece de concordancia entre el hecho objeto de la noticia y lo que en efecto se promociona.
- La relevancia de las noticias, en términos de factualidad, se relaciona con el enfoque periodístico sobre el valor de las

noticias, y a su trascendencia en las redes sociales. En el primer caso, los datos arrojan que por encima del 40% de las noticias se valora el impacto que sobre el Sistema Integral tienen los hechos que son objeto de noticia. Es decir, se trata de asuntos de real trascendencia, y no de mero procedimiento o sensacionalismo. En el segundo caso, un 32% de las noticias tuvieron impacto o relevancia en las redes sociales. Esto se mide con relación al número de interacciones que tienen las publicaciones, con las republicaciones y comentarios, y frente al hecho de promover un debate en los foros virtuales de información y comunicación.

- En tercer lugar, la neutralidad en los datos señala que entre un 40-45% del total de noticias presenta algún sesgo, o hace uso de un lenguaje valorativo, que son los criterios de evaluación de esta categoría. Sin embargo, no es un número poco considerable, pues es perceptible que los medios están adoptando posturas particulares, en lugar de una pretendida neutralidad en el manejo de la información. Estos datos se hacen más visibles en una revisión particularizada de cada medio, pues se reconstruyen algunas líneas editoriales sesgadas o valorativas.
- No obstante, los sesgos no son necesariamente contrarios a los propósitos de la convergencia de los medios en favor de la implementación de los Acuerdos de Paz y el funcionamiento de las instituciones del Sistema. Por ejemplo, en el caso de algunas notas en medios alternativos, se muestran algunos sesgos que hacen alusión al manejo de diversas fuentes a favor de la paz, al planteamiento de diversas posiciones, debates entre contrarios, etc., que se nutren con un lenguaje valorativo que, con alta frecuencia, se relacionan con un apoyo directo a la implementación de los acuerdos, al reconocimiento de las víctimas, o a la reconstrucción de la verdad y la memoria como insumos esenciales para las garantías de la justicia y la no repetición.

- Finalmente, la última categoría de equilibrio arrojó unos interesantes resultados. Tan solo un 35% de las noticias revisadas presentaron más de una fuente. Considerando el hecho de que son temas de gran complejidad, una sola fuente podría resultar insuficiente para abordar un tema, o deciden dejar de lado diversas posturas adicionales.
- Pero además de una sola fuente, cerca del 65% de las noticias ofrecieron un único punto de vista. Lo que quiere decir que en igual número las noticias no buscan más de una fuente de información, y son menos las que plantean los encuentros y desencuentros entre diversas posturas con respecto al hecho de la noticia. Todo esto redundando en una ausencia de equilibrio de la información que reciben los públicos de las noticias, y que tiene una incidencia sobre su formación de voluntad y opinión pública.

Sobre la base de estos resultados estadísticos, las reflexiones posibles son múltiples, en términos de objetividad en el manejo de la información, pero también sobre la relevancia que se le asigna a las categorías analíticas de la verdad, la memoria, la no repetición y la justicia vista desde una clave de anamnesis. En todo caso, se puede percibir una confirmación sobre la hipótesis de trabajo del grupo. El sesgo discursivo de algunos medios, que se refleja en el manejo poco objetivo de la información difundida en sus noticias, destaca posiciones adversariales y antagónicas en la sociedad. Esta cristalización de los discursos reproduce y promueve una visión de lo político que se centra en el ideario amigo/enemigo.

Por ejemplo, el sensacionalismo destaca entre la forma en que se abordan y presentan las noticias. Existe un afán por hacer un cubrimiento sobre el instrumento judicial de la Justicia Transicional, la JEP. Los procesos de acusación, sus discusiones y polémicas procedimentales, y los hechos propagandísticos como los casos resonados de alias Jesús Santrich, Iván Márquez, los incumplimientos de uno u otro personaje, entre otros, demuestran que los medios se decantan por el sensacionalismo, antes que por la objetividad y la razonabilidad.

Esta priorización por el instrumento judicial del Sistema Integral, a su vez destaca que existe una valoración superior de la verdad institucionalizada, y particularmente de aquella procesal. Esto conlleva a la formación de una verdad y de una memoria que se nutren de los procesos de confrontación procedimental, y que garantiza una visibilización de los relatos de los victimarios, pues son sus aportes la base esencial para los procesos de juzgamiento y sanción. Si bien las víctimas tienen un papel preponderante, la verdad que surge de estos procesos es fragmentaria, elaborada sobre la priorización de casos y de hechos “jurídicamente relevantes” para la investigación penal.

La presentación de esta información, el lenguaje valorativo, la representación de los hechos que trascienden en los medios y los hechos que se ocultan o callan, pueden inducir al público a elaborar ideales contrarios en torno a la implementación de los Acuerdos de Paz. De esta manera, se divide a la sociedad en dos. Por una parte, entre aquellos que promueven la paz y la implementación integral de la Justicia Transicional, como mecanismo para resolver las injusticias del pasado. Por otra parte, se exacerbaban aquellas visiones societales que consideran la promoción de la paz como una garantía de impunidad, de perversión o incluso de promoción de las guerrillas, del discurso del castrochavismo, u otros imaginarios contruados a través de la política de la confrontación ciudadana.

En contravía, el quehacer de las instituciones extrajudiciales, la CEV y la UBPD, más próximas a un ejercicio de construcción dialógico y polifónico de la verdad y su respectiva memoria, ha sido minimizado en el cubrimiento noticioso. Aunque no es tan copiosa la información que surge en el día a día de estas instituciones, existen múltiples referentes en la sociedad que destacan la importante labor de estas entidades, y por tanto tienen un amplio valor informativo. Se representa en ellas la importancia de la no repetición de los hechos victimizantes, pero sobre todo la necesidad de pensar en unos márgenes más amplios sobre la justicia en la implementación de la paz en Colombia.

Su promoción y cubrimiento noticioso puede guiar el discurso político en torno a la necesidad de pensar en un modelo de justicia alternativo y complementario al establecido en el propio Acuerdo de Paz; deberá ir

más allá del procedimiento, para hacer énfasis en el fondo. Es una visión de la justicia a partir de la rememoración, de la validación de los testimonios de las víctimas antes que del de los victimarios, y con ello tramitar las injusticias del pasado que hacen eco en el presente de la sociedad.

4. DISCUSIÓN. UN HORIZONTE TEÓRICO: LA JUSTICIA EN CLAVE ANAMNÉTICA

El Observatorio tiene como punto de partida la importancia de los medios de comunicación en la formación de voluntad y opinión pública, de cara a la construcción de un debate democrático, libre y autónomo de la ciudadanía. Así mismo, parte de una hipótesis que señala que, por el contrario, el manejo discursivo y hegemónico de algunos medios de comunicación, en el manejo de la información y la difusión de noticias sobre la implementación de los Acuerdos de Paz en Colombia a través de su Sistema Integral, exacerban un concepto de lo político que reproduce el ideario amigo/enemigo. En medio de este panorama, existe también un punto de llegada común; hace referencia al horizonte teórico que proyecta el grupo de investigación y su Observatorio de medios, hacia una justicia en clave de anamnesis, es decir, una clave de memoria para reparar las injusticias del pasado. Ante ese propósito los medios mantienen plenamente su papel trascendental.

Estas reflexiones giran en torno a los postulados del filósofo español Manuel Reyes Mate, quien a su vez se nutre de importantes aportes filosóficos como los de Adorno, Benjamin, Lévinas y Rosenzweig, entre otros, a quienes el autor ha denominado los *avisadores del fuego* (Mate, 2003; 2006). Se trata de aquellos pensadores que, en épocas del fascismo y la barbarie europea de la primera mitad del siglo XX, avisaron la perversión de la evolución del pensamiento “moderno”, para señalar que el radicalismo nacionalista y el profundo racismo se decantarían en una gran conflagración bélica.

En virtud de los acontecimientos de la Segunda Guerra Mundial, Theodor Adorno sostiene un nuevo imperativo categórico para la humanidad: “Hitler ha impuesto a los hombres un nuevo imperativo categórico

para su actual estado de esclavitud: el de orientar su pensamiento y su acción de modo que Auschwitz no se repita, que no vuelva a ocurrir nada semejante” (Adorno, citado por Mate, 2003, p. 118). Esta máxima, que por tanto supone una garantía para la no repetición, es un momento definitivo en el pensamiento de Reyes Mate.

La apuesta por una razón de la justicia anamnética exige “pensar lo impensado partiendo del hecho de que eso impensado ha tenido lugar” (Mate, 2003, p. 151). Es decir, que sobre la base de hechos nunca imaginados, como aquellos acontecidos en la guerra mundial, o bien en el marco de nuestro conflicto armado, debemos partir de aquellas injusticias impensadas, violatorias de los derechos humanos y la dignidad de las personas, para construir un modelo de justicia alternativo, que haga memoria, y a través de ella dignifique la voz de las víctimas.

Para el grupo y el Observatorio, la clave anamnética supone hacer énfasis en una justicia memorística. Es decir, en una justicia que se hace practicable a través de la rememoración, y sobre todo a través de la actualización de las injusticias de nuestra historia. Reyes Mate sintetiza el deber de reparar, en virtud de la justicia, a partir de una razón práctica; aquello que es reparable debe ser reparado. Pero para aquello resulta imposible de reparar, cuando materialmente es inviable, el deber ya no es el de reparar sino el de hacer memoria, y a través de la memoria hacer justicia (entrevista a Reyes Mate, en Numas, 2011).

En este sentido, el Observatorio, a través de su análisis del discurso, de la objetividad en el manejo de la información, y a partir de la valoración del impacto de las categorías de verdad, memoria, no repetición y justicia en la difusión de noticias a través de los medios de comunicación, explora la necesidad de reconstruir un modelo alternativo de justicia. Esta nueva forma de la justicia memorística debe dar un paso más allá de los paradigmas tradicionales de la retribución y la restauración, para promover a través de la anamnesis un diálogo entre los intersticios de los recuerdos comunes, para construir una memoria y una verdad reparadoras, que sean polifónicas, democráticas y autónomas. Esta labor, en el contexto de implementación de los Acuerdos de Paz, no es viable sin el trabajo mancomunado de los medios de comunicación, quienes por

su posición privilegiada deciden cómo se difunden y divulgan los contenidos noticiosos.

De lo que se trata con esta proyección es considerar la necesidad de avivar las voces y los testimonios, privilegiando los relatos de las víctimas, más no de los victimarios. Si actualizamos las injusticias, no condenamos a una repetición de la barbarie con el recuerdo; reconocemos que las injusticias del pasado tienen eco en el presente, lo constituyen y marcan sus contornos. En palabras de Reyes Mate,

“La justicia anamnética no identifica memoria y justicia. Al menos no cualquier memoria y no cualquier justicia. El tipo de justicia que puede hacer la memoria es “pobre”, modesta: hacer presente la injusticia pasada, es decir, desactivar la mentalidad reinante que relaciona justicia sea castigar al culpable (...) si la memoria consiste en actualizar la injusticia, la justicia anamnética consistirá en responder, en hacerse cargo de esas injusticias (2011, pp. 35-36)”.

Como consecuencia de lo anterior, se asume que la difusión de información en torno a la implementación del Acuerdo de Paz, y el funcionamiento de las instituciones de este sistema transicional, debe dar un viraje radical, hacia la consolidación de una propuesta informativa que se nutra de la verdad, la memoria, la no repetición, pero sobre todo de una perspectiva anamnética de la justicia. Así, se podrá recuperar y actualizar, para reparar y superar, las injusticias del pasado común del país.

Este planteamiento supone dejar de ver a la verdad y la memoria como una consecuencia indeseada de los procesos de justicia transicional, que no superan un pasado de sufrimiento, o que constituyen como una carga moral que implica vivir con el estigma moral de la injusticia. El sentido de este nuevo paradigma es reconocer que la memoria y la verdad deben desprenderse de su lógica estatal e institucional, para ser dotada de una razón humana, como garantía para las víctimas, que requieren del restablecimiento de sus derechos, y una dignificación frente a su condición de víctimas. Solo a través de la visibilización de ese sufrimiento pasado se podrá realizar un proceso de catarsis que permita la superación del pasado, por medio de su rememoración pacífica.

5. CONCLUSIONES

Seguimos en esta investigación que, por razones de la pandemia de Covid 19, se interrumpió durante el año 2020, pero, que en el año 2021 sigue registrando y analizando noticias de medios digitales de comunicación convencionales y alternativos, sus canales de difusión, como Facebook y twitter y pretendemos a inicios del año 2022, invitar a los medios monitoreados a un espacio de divulgación de estos resultados, con miras a proponer, recogiendo incluso una sugerencia de una comentarista del video ponencia en el marco del evento INNDOC, la construcción conjunta y consensuada de un protocolo de opinión pública y medios digitales noticiosos y de opinión, en pro de paz y reconciliación.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Al profesor Óscar Mejía Quintana, director del grupo de investigación REPENSARElDERECHO, al coautor de esta ponencia Óscar Rincón quien participó en el Observatorio V&M versión 2019 como estudiante de pregrado y hoy como estudiante de posgrado en Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario. A los estudiantes de Derecho: María Alejandra Vargas, Cristian Camilo Aranzazu, María Fernanda Pacheco, Juan Sebastián Rodríguez y de Filología Cristian Camilo Morales, y actualmente, Harold Andrés Chaparro, Carlos Alberto Quiroga, Angie Julieth Ávila, Alejandra Abril, Nicole González Tuta, y Daniel Ramírez Villamizar, estos dos últimos como estudiantes de los programas Ciencia Política y Diseño Gráfico, respectivamente. Santiago Guerrero y Lina Manrique, como investigadores externos (versión 2019).

7. REFERENCIAS

- Berón, A. (2019). La memoria como una propuesta de justicia. En E. López et al (Coord.) Claves de la Justicia desde América Latina. Volumen 6. Editorial Tirant Lo blanch. P. 333
- Mejía, O. (2011). Medios de comunicación, democracia y sociedad. En P. Beltrán, I. León y S. Baquero (eds), Democracia y medios de comunicación en Colombia (pp. 51-85). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Numas, A. (2011). Manuel Reyes Mate, la Media Noche la Historia. Revista Amauta, (18), 143 – 150.
- Mate, R. (2003). Memoria de Auschwitz, actualidad moral y política. Madrid: Editorial Trotta.
- Mate, R. (2006). Contra lo políticamente correcto: política, memoria y justicia. Buenos Aires: Altamira.
- Mate, R. (2011). Memoria y justicia en Walter Benjamin. En: Zamora, J & Mate, R. Justicia y memoria. Hacia una teoría de la justicia anamnética. Editorial Anthropos. Barcelona. P. 35.
- Van Dijk, T. A. (1983). Estructuras textuales de las noticias de la prensa. Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura, (7), 77-105.

TÉCNICAS DE INNOVACIÓN DOCENTE DURANTE EL PRIMER CURSO DE DERECHO. SU APLICACIÓN A LA HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES DE DERECHO PRIVADO

JOSÉ LUIS LLAQUET DE ENTRAMBASAGUAS
Universidad Loyola Andalucía

1. LA ASIGNATURA DE HISTORIA DE LAS INSTITUCIONES DE DERECHO PRIVADO

Hace más de treinta años que imparto docencia en Universidades y Centros Superiores de formación. Desde el año 2013 soy profesor de la Universidad Loyola, donde tengo asignadas dos asignaturas en el Grado de Derecho -la Historia de las Instituciones del Derecho Privado en España y el Derecho Eclesiástico del Estado español-, además de otras en el Máster y en uno de los Programas de Doctorado. Imparto la primera de estas asignaturas, la Historia de las Instituciones, -de 6 créditos y 4 horas semanales-, a unos 200 alumnos divididos en tres grupos de los Campus de Sevilla y Córdoba durante el primer semestre del primer Curso de los estudios de Derecho.

Los alumnos que acceden a la Universidad suelen tener muchas carencias (inmadurez, superficialidad, inseguridades, inconstancia, dependencia tecnológica, desmotivación, poca atención y concentración que redundan en un bajo rendimiento) y, a la vez, un gran potencial (receptividad, compañerismo, apertura mental, ductilidad, habilidades tecnológicas, disposición al trabajo en grupo).

Los profesores que impartimos clase el primer semestre del primer Curso académico nos encontramos con dificultades objetivas que devienen retos complejos que deben superarse. Uno de estos desafíos

consiste en discernir cual es la metodología más adecuada para el mejor aprovechamiento de los alumnos.

Los alumnos suelen considerar que la asignatura de la Historia de las Instituciones de Derecho Privado es una materia difícil por su dimensión histórica y jurídica: la historia -vieja conocida del Bachillerato-, no les motiva porque no les “entran” las fechas históricas y, además, no están familiarizados con los tecnicismos y los conceptos jurídicos -todos ellos novedosos para ellos-, y que no manejarán con soltura hasta el segundo semestre, donde ya tendrán materias jurídicamente más específicas, que se enfocarán directamente a alguna rama concreta del Derecho *stricto sensu*.

Esta asignatura histórico-jurídica que imparto en Primero se diferencia de todo lo que han cursado en el Bachillerato y es su primera aproximación al Derecho.

Las disposiciones que hayan tenido durante el Curso y los resultados que hayan obtenido en la asignatura de Historia de las Instituciones de Derecho Privado acabarán siendo unos indicadores bastante fiables acerca de sus habilidades jurídicas y, en definitiva, mostrará a los alumnos si tienen -o no-, las condiciones de idoneidad necesarias para continuar los estudios iniciados de Derecho o si deberían reconsiderar su decisión en cuando a los estudios que desean cursar en la Universidad, cambiando de carrera o incluso abandonando los estudios universitarios.

2. LA METODOLOGÍA: M^a PAULA Y LOS TIROS

Aunque soy el único profesor en esta asignatura, me presento el primer día de clase con M^a Paula, que es un pulpo de peluche que hace las funciones de asistente de clase y que me acompañará en todas las clases del Curso. “M^a. P.A.U.L.A” es el acrónimo de la *Metodología Para los Alumnos de la Universidad Loyola Andalucía*. Este recurso lúdico capta la atención de los alumnos y favorece el clima de comunicación y diálogo proactivos en el aula entre el profesor y los alumnos.

En otro Capítulo de la presente monografía explico con mayor detenimiento cuestiones generales acerca de la metodología que he implantado en las dos asignaturas que imparto.

M^a Paula enseña a los alumnos a disparar “Tiros” certeros que den en la diana, aprendiendo y superando satisfactoriamente la asignatura. “T.i.r.o.s.” es el acrónimo del Tema de la actividad, de las Ideas más relevantes en cada Tema, de la capacidad de Reflexión y de Relación, de la Opinión personal con sentido crítico y, por último, del Sentido y el Servicio en valores y principios.

Considero que no existe un progreso homogéneo en los conocimientos y en las competencias si faltan algunos de los anteriores elementos. Durante el Bachillerato los alumnos han debido aprender a identificar el tema y las ideas de un texto, por lo que procuro centrarme, fundamentalmente, en las tres últimas dimensiones de los Tiros, a saber, en que los alumnos adquieran las herramientas necesarias para reflexionar y relacionar adecuadamente, en que puedan tener opiniones razonadas en la ciencia histórico-jurídica y en que los alumnos descubran valores y principios jurídicos que les permitan trabajar en su futuro profesional con ciencia, con conciencia y con consciencia.

Como docente mi objetivo es que los alumnos adquieran nuevos conocimientos y se adiestren en nuevas competencias. Además de haber elaborado materiales con contenidos y de estar en clase preguntándoles continuamente acerca de los elementos de los “Tiros”, he ideado un método que contiene diversas actividades teórico-prácticas y que explico a continuación.

Estas actividades -como desarrollaré en el siguiente epígrafe de este Capítulo-, pretenden que sean los propios alumnos quienes vayan construyendo la asignatura mediante su trabajo pro-activo, constante y progresivo.

En definitiva, desde el primer día de clase intento implicar a los alumnos en las actividades programadas, cuyo fin no es sólo que puedan superar la asignatura sino, sobre todo, que vayan evolucionando de forma progresiva -nunca regresiva-, asimilando conocimientos y competencias que les sean útiles a corto, medio y largo plazo.

3. LA DINÁMICA EVALUATORIA DE LA ASIGNATURA

Varios son los *ítems* que tengo en cuenta en la evaluación final complejiva de la asignatura, que debe evidenciar una progresión y no una regresión en contenido y competencias.

Los alumnos deberán haber obtenido un mínimo de un 4/10 en cada actividad para que éstas promedien con otros elementos valorativos. El objetivo es evitar que haya alumnos que obtengan buenas puntuaciones en trabajos competenciales, pero que no estudien el temario porque los promedios aritméticos con los trabajos les puedan garantizar, de por sí, el aprobado.

M^a Paula recompensa los logros académicos de los alumnos con diversos premios, que adjudico en la última clase (*prima non datur, ultima dispensatur*): la Orden de los octópodos (premio para actividades generales), el Trofeo Cefalópodo de Historia (para las mejores calificaciones), las Medallas Tentáculo de oro/plata/bronce (para actividades individuales), el Premio de equipos octopoditas (para actividades colectivas), la Copa M^a Paula a la Gallega (como reconocimiento a los trabajos de investigación) y los Diplomas de pulpo al chilindrón (que destaca el servicio, el compromiso y el esfuerzo).

La sana competencia individual y grupal para obtener estos premios motiva a los alumnos y les redunda en una mayor atención, concentración e implicación en las clases y en las actividades.

Ya he implementado una parte de esta metodología por escrito en los Temas o en las mismas clases mediante casos prácticos orales, y sigo implementándola según la receptividad que tiene en los alumnos y según el resultado obtenido, para acabar incorporándola o no en mis apuntes escritos de los subsiguientes Cursos académicos.

4. CONTENIDOS Y COMPETENCIAS EN LOS MATERIALES DOCENTES

Inicialmente los alumnos tienen disponible en *Moodle* una versión provisional del Tema 1 con el contenido objeto de estudio y que les entrego subrayando las ideas más importantes.

Una vez que los alumnos y las alumnas se han familiarizado con este texto escrito, son los propios estudiantes quienes exploran los contenidos buscando las conexiones existentes entre las frases y los párrafos entre sí y desentrañando las posibilidades que se abren más allá de la literalidad del texto.

Finalmente, en un tercer momento, les cuelgo en la plataforma la versión definitiva del Tema 1, que reproduce la anterior versión provisional en cuanto al contenido, pero que incorpora entre los párrafos -con letra más pequeña, en cursiva y entre paréntesis-, unas actividades competenciales a realizar, que evaluaré porcentualmente en la evaluación continua.

Estas actividades competenciales despliegan las potencialidades de los “Tiros”: el tema, las ideas, la reflexión y la relación, la opinión crítica y el sentido servicial.

Anualmente cambio las actividades de la versión definitiva del Tema 1 con el fin de que los alumnos se den cuenta de la versatilidad y de las potencialidades que tienen todos los Temas, al ser susceptibles de un sinfín de dinámicas diversas.

A partir del Tema 2 cuelgo en *Moodle* exclusivamente la versión definitiva de cada Tema, que contiene los conocimientos objeto de estudio y, en las glosas intercaladas entre los párrafos, las diferentes actividades competenciales que propongo para su trabajo individual o grupal.

Las actividades competenciales que introduzco entre los párrafos -y que los alumnos realizan en clase o en casa, según los supuestos-, finalidades muy diversas. Algunas actividades intentan que los alumnos se familiaricen -individualmente o en grupos-, con los recursos internos de la Universidad (que los alumnos aprendan a utilizar el intranet, que sepan acceder a la base de datos de la Biblioteca y que manejen sus recursos bibliográficos); con los recursos propios de la asignatura (con la plataforma *Moodle*, con la Guía docente, con los materiales básicos y con los complementarios o con la bibliografía de referencia y con la secundaria) y con los recursos externos (con *websites* nacionales e internacionales, con la localización de fuentes o con diversas destrezas idiomáticas); además pretendo que los alumnos se inicien en la

reflexión (que adquieran la capacidad de opinar con sentido crítico y que fundamenten sus argumentaciones con debates y analizando temas de actualidad mediática o jurídica); que tengan capacidad de relación (del tema con otros temas de la misma asignatura y de mi asignatura con otras materias jurídicas y no jurídicas) y, por último, que descubran el sentido de la asignatura por medio de los valores y los principios jurídicos que prevalecen en cada etapa histórica del Derecho.

5. EJEMPLOS DE ACTIVIDADES INTERCALADAS ENTRE LOS PÁRRAFOS

La asignatura de la Historia de las Instituciones de Derecho Privado en España tiene 9 temas. Para organizar esta asignatura he seguido un criterio sincrónico en cuanto a la descripción de las etapas de la Historia y diacrónico en cuanto a la evolución de las instituciones en cuanto tales.

El Capítulo 1 es Introductorio. Los Capítulos dos a cuatro recorren las diferentes etapas históricas, tanto de la Historia general como de la Historia del Derecho y de los libros jurídicos. Los Capítulos cinco a nueve se centran en la Historia evolutiva de las Instituciones de Derecho Privado, a saber, las personas y los sujetos de Derecho, el matrimonio y la familia, los derechos reales y la propiedad, las obligaciones y los contratos y, finalmente, el Derecho sucesorio.

Como hemos visto en el anterior epígrafe, para cada año en curso propongo a los alumnos en cada Tema -entre paréntesis, en cursiva y en un tamaño de letra menor-, diferentes actividades que se encuentran intercaladas entre los contenidos que son objeto de estudio.

Seguidamente reproduciré algunas páginas del Tema 1 en su segunda versión -que es la definitiva-, que tiene 12 páginas en total. Este Tema 1 es la Introducción a la asignatura de Historia de las Instituciones de Derecho Privado.

Inicio el Tema 1 con una Presentación que he reproducido en el Capítulo Misión (im)posible. Impartir clase el primer semestre del primer Curso universitario. Técnicas docentes de supervivencia para no

fallecer en el intento, de la presente monografía. El objetivo de esta Presentación introductoria es aclarar los roles respectivos del docente y de los alumnos en la asignatura.

Termino el Tema 1 con un Epílogo en el que propongo a los estudiantes una actividad individual y otra grupal, a desarrollar a largo plazo.

La actividad individual del Epílogo consiste en que los alumnos se den de alta voluntariamente de algún noticiero jurídico, para que los inscritos reciban diaria o semanalmente un dossier breve con las noticias jurídicas más relevantes. Les argumento acerca de la conveniencia de recibir *on line* dicho noticiero como una actividad formativa de primer orden.

Como actividad grupal me ofrezco a acompañar a los alumnos interesados a la sede de un Archivo de Sevilla -el Archivo General de Indias, la Institución Colombina, el Archivo Histórico Provincial u otro Archivo-, para que puedan familiarizarse con fuentes históricas del Derecho, teniendo a su alcance soportes diversos que contengan normas, documentos notariales o cartas de particulares, por ejemplo.

Otra actividad grupal que organizo para los alumnos es una visita guiada a la ciudad de Sevilla, en la que un guía oficial de la ciudad nos relata acontecimientos históricos que tengan que ver con la materia objeto de nuestra asignatura, que fundamentalmente consiste en reconstruir en el tiempo la evolución de las instituciones jurídicas vinculadas a la persona, al matrimonio, a la propiedad, a las obligaciones y contratos y a la sucesión.

Entre la Presentación y el Epílogo del Tema 1 alterno los contenidos con las actividades, como ya he explicado anteriormente. Para facilitar la comprensión de las páginas que reproduzco, por una parte, en el presente Capítulo he encerrado entre líneas amarillas gruesas el contenido que los estudiantes deben estudiar y, por otra parte, he señalado en los márgenes laterales, con diferentes colores finos, las actividades competenciales que, como puede observarse, son cuñas entre párrafos escritas con un tipo de letra más pequeña, en cursiva y están entre paréntesis para ser fácilmente reconocibles por los alumnos. Como sabemos, estas actividades o glosas deben realizarse y puntuar porcentualmente para la

evaluación continua, pero no son contenidos evaluables en la prueba final evaluatoria.

En las páginas del Tema 1 que reproduzco he marcado con el color **rojo** las actividades individuales y las diversas búsquedas que deben realizar los alumnos y alumnas; el color **granate** lo he reservado para aquellas actividades que pretenden hacer reflexionar u opinar a los estudiantes; el color **verde** muestra los recursos diversos que deben utilizar los alumnos en sus búsquedas, bien en la Guía docente, en *Moodle* o en la Biblioteca, principalmente; con el color **amarillo** hay señaladas cuestiones que pretenden capacitarles en la competencia relacional; el **azul** lo he reservado para las actividades grupales, bien porque los alumnos presenten trabajos colectivos, bien porque deban exponer en clase alguna búsqueda realizada en grupo y, finalmente, el color **marrón** de las páginas indica que los alumnos deben buscar alguna información complementaria, las referencias a algún caso o argumentar en algún supuesto de hecho.

Reproduzco a continuación algunas páginas de la versión definitiva del Tema 1 del Curso 2021-2022.

Ejemplo 1.

La *Historia de las Instituciones de Derecho Privado* estudia la evolución histórico-jurídica de aquellos comportamientos sociales que, habiendo nacido de las relaciones de las personas entre sí o de ellas y las cosas o los bienes, se regulan jurídicamente porque resultan relevantes para el Derecho.



*“¿Qué puede motivar que unos comportamientos privados no estén socialmente protegidos ni jurídicamente regulados y otros sí lo estén?”
(Busca en internet otras dos definiciones de “Institución de derecho privado” y compáralas entre sí)”*

Nos encontramos ante instituciones privadas cuando los órganos creadores del Derecho protegen y regulan algunos comportamientos sociales significativos que tienen su origen en la voluntad de los particulares, transformándolos en estándares jurídicos de actuación social con voluntad de ser exigidos y de perpetuarse en el tiempo. Las instituciones de derecho privado responden al deseo del legislador de regular

jurídicamente algunas necesidades que se van creando y se van repitiendo con asiduidad en las relaciones sociales. En ocasiones nos encontramos ante instituciones de naturaleza mixta, en parte públicas y en parte privadas, y en ocasiones el legislador puede promover una necesidad social que quiere regular. (

“¿Piensas que la autoridad social o el poder constituido crea las instituciones o que regula realidades ya existentes? ¿Qué es primero, la realidad social o el Derecho?”

Fuente: elaboración propia

Ejemplo 2.

(...) Aun así, en dicho proceso evolutivo normalmente quedará el núcleo institucional básico como algo inmutable que permanece en el devenir evolutivo de la institución y que permite, casi siempre, reconocer a la institución como tal.

“¿Cuál es, desde tu punto de vista, el núcleo inmutable del matrimonio y cuáles los elementos que han ido evolucionando en el tiempo? Localiza los nuevos contextos que han motivado su evolución. ¿Podríamos hablar no de evolución, sino de ruptura y de creación de una nueva institución con el mismo nombre, pero con distinto significado?”

En los temas 2 a 4 estudiaremos los principales períodos históricos con sus acontecimientos jurídicos más relevantes, los principios y valores y las aportaciones jurídicas más destacadas que subyacen en cada época. Seguidamente, los temas 5 a 9 tratarán de la evolución histórico-jurídica de las principales instituciones civiles. Siendo una asignatura teórico-práctica, es importante, además de la asimilación de los contenidos, la adquisición de las competencias genéricas y específicas de la asignatura. En los sucesivos temas realizaremos actividades diversas, individuales y grupales, entre las que destacan las lecturas de textos, la resolución de casos y otras tendentes a fomentar, con sentido crítico y ético, las habilidades jurídicas y las capacidades de síntesis y de relación en la exposición oral y escrita de los trabajos y pruebas de control de conocimientos y competencias. Es muy importante comprender cada uno de los términos y de los conceptos, entender el sentido de las frases y el sentido de éstas en los párrafos.

Lee detenidamente la Guía docente de la asignatura, comprendiendo la razón de ser de cada uno de sus apartados).

Fuente: elaboración propia

Ejemplo 3.

Como toda fuente de creación del Derecho, las costumbres también trataban de establecer relaciones de justicia y de resolver conflictos e injusticias, sancionando coercitivamente, en su caso. Las costumbres tenían el inconveniente de la inseguridad jurídica y la dificultad de la prueba.


“¿Por qué la costumbre es una fuente jurídica de creación del Derecho y no una fuente indirecta no jurídica? (¿Has entendido la palabra ‘coercitivamente’ y la expresión ‘sancionando coercitivamente’? ¿Qué has hecho, si has respondido negativamente?: no se puede estudiar algo que no se entiende en sus términos o en su sentido. Crea un Documento con un Glosario que contenga definiciones de términos que no comprendes y otro con expresiones que te resulten útiles para tu formación jurídica)”.

Con la aparición de la escritura se pusieron por escrito muchas costumbres y quienes ostentaban la potestad o la autoridad social fueron produciendo nuevas normas con técnicas jurídicas más elaboradas, que permitían alcanzar mayor seguridad jurídica y capacidad probatoria. Históricamente las fuentes productoras del Derecho han sido, además de las costumbres, las leyes (o, en sentido más amplio, la legislación), la jurisprudencia de quienes aplicaban las normas jurídicas y la doctrina de los juristas de reconocido prestigio. (

“¿Qué diferencia existe entre la potestad y la autoridad? Traslada este debate a los tiempos actuales) (¿Qué diferencia existe entre los jurisperitos, los jurisconsultos, los jueces, los juristas, los abogados, los le-gistas y los jurisprudentes? Busca los términos en el Diccionario y expón las diferencias en clase) (¿Cuáles son las fuentes de creación del Derecho en el Código Civil vigente? Compara las fuentes históricas con las fuentes actuales)”.

Fuente: elaboración propia

Ejemplo 4.




En ocasiones, para otorgar validez a los actos constitutivos de las Instituciones privadas, las normas exigen, de forma más o menos rigurosa, que los actos jurídicos de los particulares cumplan unos requisitos formales. Por el contrario, en otras ocasiones el Derecho protege la autonomía de la voluntad privada de las personas que quieren vincularse jurídicamente mediante acuerdos alcanzados desde la libertad formal, siempre que se respeten, en las sociedades actuales, el orden público, los derechos de los terceros y los principios y valores democráticos.

“¿Tienen sentido, por ejemplo, las declaraciones de propiedad privada -incluyendo transacciones comerciales-, o las reivindicaciones estatales de soberanía acerca de la Luna, de Marte o de segmentos del espacio celeste?: busca información jurídica en la base de datos de la Biblioteca de la Universidad, crea tu propia opinión y arguméntala ante tus compañeros) (Forma de acceder: www.uoyola.es>Investigación>Biblioteca>[Catálogo o] Biblioteca electrónica>[selección de una base jurídica concreta: westlaw, dialnet, tirant, iustel o] EBSCO Discovery Service>Palabra clave [o búsqueda avanzada]>Buscar)”

Fuente: elaboración propia

Ejemplo 5.



Las instituciones privadas han generado mucha documentación en los siglos más recientes, que hoy conservamos en Archivos públicos o privados (de particulares o institucionales), en las Notarías y en los Registros, en los fondos documentales de los Centros de documentación jurídica de Bibliotecas especializadas y en determinadas bases de datos con recursos digitales. Esos documentos nos permiten identificar las instituciones, conocer su evolución y analizar la forma en la que los particulares se han comprometido jurídicamente a lo largo de la historia.


“En tu estudio, en tus lecturas y en las resoluciones de tus casos prácticos deberás acudir a las fuentes históricas que conservan material

relativo a las Instituciones, que puedes encontrar en las siguientes webs o en otras similares. Puedes entrar en ellas para familiarizarte con su contenido: http://www.usc.es/histoder/historia_del_derecho/textos.htm; http://biblioteca.uam.es/derecho/fondo_digital.html) (Entra en la web <http://www.mcu.es/archivos/lhe/> ; Consulta “Tesoro - Jurisdicción - personas, bienes y contratos - selecciona una opción del Nivel 3 - selecciona una opción del Descriptor - años 1700 a 1800”. Lee el contenido de la norma que elijas y da razón de ella a tus compañeros”).

Fuente: elaboración propia

Ejemplo 6.

En nuestra asignatura nos interesa, fundamentalmente, la progresiva configuración jurídica de Europa, en la que el Derecho romano ha tenido un papel determinante en esa matriz cultural europea que nos es común. Europa ha exportado su cosmovisión y su cultura principalmente al mundo occidental y especialmente a América, aunque su influencia es universal.



“La conformación de Europa y de España son temas complejos. Menciona una bibliografía básica sobre el problema existencial de España y expón la polémica originada con motivo de la elaboración del Preámbulo de la Constitución de Europa respecto a la referencia a Dios y al cristianismo y a las raíces cristianas de la cultura occidental. ¿Eres capaz de relacionar estos temas histórico-políticos con planteamientos jurídicos y filosóficos de fondo? ¿Dónde puedes buscar una selección bibliográfica sobre estos temas?”.

Tanto el Derecho romano como sus instituciones han sido importantes factores de integración de los pueblos europeos. El Derecho romano no fue sólo el Derecho vigente en el Imperio romano de Occidente hasta la destrucción de Roma en el año 476 d.C., sino que continuó vigente en el imperio Bizantino y, más tarde, en Europa Occidental, como parte del Derecho común y, como tal, pervivió, al menos, hasta el siglo XVIII. Hasta la actualidad, las diferentes naciones de Europa y América han compartido unas mismas instituciones de Derecho privado que casi siempre tenían sus raíces en el Derecho romano. En definitiva, durante más de veinte siglos el Derecho romano y sus instituciones públicas y privadas han marcado la historia de Occidente, bien porque ese Derecho

se aplicaba directamente, bien porque continuaba presente, de forma transversal e indirecta, incluso cuando estaban vigentes otros sistemas jurídicos.

“Ulpiano da cuenta de la definición de Derecho de Celso: ‘ius est ars boni et aequi’. Busca su traducción en internet y comenta en grupo tus reflexiones acerca de esta definición”.

Fuente: elaboración propia

Ejemplo 7.

Actividad sugerida de Grupo: Os propongo -como actividad libre, voluntaria y no evaluable, fuera del horario lectivo-, visitar algún Archivo o Biblioteca de Sevilla -por ejemplo, el Archivo General de Indias y la Biblioteca Capitular y Colombina-, en visita guiada con el archivero, para conocer qué tipo de documentos se conservan en dicho Archivo y la forma de catalogación.

“Sugerencia. Compromiso del Grupo para todo el Curso: suscripción individual a algún noticiero jurídico (www.noticias.juridicas.com; newsletter@iustel.net; www.elderecho.com; www.diariojuridico.com; www.aranzadi.es; www.diariodenoticias.laley.es); lectura diaria individual de los titulares y de una única noticia que nos haya interesado (invirtiendo 5 minutos como máximo en total: 1 min. de lectura de titulares, 2 mins. de búsqueda de palabras desconocidas y 2 mins. leyendo una noticia breve); cada día en clase un único alumno voluntario tendrá un máximo de 3 minutos para resumir una noticia del día anterior, incidiendo en las relativas a instituciones civiles. Si dedicáis 30 minutos semanales (2 horas mensuales) a leer los titulares de las noticias jurídicas más relevantes (aunque no entendáis muchas de ellas durante este primer curso) habréis estructurado vuestra mente jurídicamente y aprendido mucho más Derecho en los 9 meses de curso que si dedicarais 18 horas a leer apuntes o un libro jurídico durante el curso. Desde el Primer curso conoceréis los temas jurídicos de actualidad, podréis discutir sobre ellos con otros alumnos y con juristas de mayor formación y os adiestraréis en competencias que os serán muy útiles en vuestra futura vida profesional”.

Fuente: elaboración propia

6. CONCLUSIONES

Impartir docencia durante el primer semestre del primer Curso de Derecho es un reto nada sencillo para los profesores, por ser un semestre de transición para los alumnos y las alumnas, entre el Bachillerato y los Cursos superiores de los estudios de Derecho, en los que tendrán materias con enfoques más jurídicos.

Aunque los docentes arbitremos diferentes estrategias con el fin de captar la atención de los estudiantes para que tengan actitudes participativas y colaborativas en clase, no siempre obtenemos el éxito esperado cuando falta receptividad por parte de los alumnos. Captar la atención y favorecer la motivación de los estudiantes es una tarea esencial para los docentes y esa pedagogía docente requiere aprendizaje y habilidades específicas por parte de los profesores.

Los profesores debemos aceptar con naturalidad las frustraciones personales cuando los alumnos no conectan con el trabajo que hemos planificado para ellos en las asignaturas; pero, al mismo tiempo, debemos seguir ideando nuevas estrategias para intentar integrar activamente a los alumnos en las nuevas actividades que les proponemos.

El punto de inflexión positiva se produce cuando las nuevas iniciativas captan el interés de los estudiantes y ellos se concentran en resolverlas, asimilando de esta forma la competencia que daba sentido a la actividad.

En un pasado ya lejano primaban en la educación los conocimientos que debían memorizarse y exponerse. En un pasado reciente se abandonó la memorística en beneficio de la adquisición y del cumplimiento de objetivos competenciales. En la actualidad se tiende a buscar un equilibrio armónico entre los conocimientos y las competencias, porque ambas resultan valiosas en sí mismas en el proceso de aprendizaje del alumnado.

No puede haber conocimientos ininteligibles para los alumnos, de igual forma que no puede haber competencias vacías de contenido y que no se sustenten en conocimientos.

Sintetizo la metodología que aplico en las dos asignaturas que imparto en el Grado de Derecho en un doble acrónimo: M^a Paula (Metodología Para los Alumnos de la Universidad Loyola Andalucía) y los Tiros (Tema, Ideas, Reflexión y Relación, Opinión crítica y Sentido-Servicio).

Para alcanzar los objetivos de esta metodología he arbitrado un sistema de reconocimiento de los logros académicos de los alumnos por medio de recompensas individuales y grupales para cada una de las actividades realizadas.

Al mismo tiempo he estructurado los Temas que son el objeto de estudio de la asignatura en contenidos entre los que se intercalan actividades diversas -individuales y grupales-, que se llevan a cabo en clase o en el trabajo autónomo de los alumnos y alumnas. Anualmente voy cambiando los ejercicios para que no se repitan las actividades.

La asignatura de Historia de las Instituciones de Derecho Privado se estructura en 9 Temas. El Tema 1 es Introductorio. Le sigue un bloque formado por los temas 2 a 4, los cuales, de forma sincrónica, recorren las diferentes etapas de la Historia general y particular del Derecho y de sus fuentes y libros jurídicos más relevantes. Seguidamente, en los temas 5 a 9 desarrollo, diacrónicamente, las principales Instituciones de Derecho Privado que se relacionan con la persona, con el matrimonio, con la propiedad, con las obligaciones y los contratos y, por último, con la sucesión.

En el Tema 1, *Introductorio*, cuelgo en *Moodle* una doble versión del Tema. En un primer momento los alumnos tienen visible la primera versión provisional, la cual contiene, exclusivamente, la materia objeto de estudio.

Una vez que los alumnos han trabajado y asimilado los contenidos de la versión primera, intento que sean ellos mismos los que extraigan todas las potencialidades del texto interrogándose acerca de lo que les permita ir más allá de la literalidad del texto, descubriendo por sí mismos la interpretación, el contexto y la relación del texto con otros conocimientos que ya han asimilados con anterioridad.

Posteriormente les cuelgo la versión segunda del Tema 1, la definitiva, en la que yo mismo he introducido actividades diversas, reconocibles por estar entre paréntesis, en cursiva y con una letra que tiene un tamaño menor. Estas actividades pretenden ampliar sus horizontes intelectuales mediante ejercicios que les permitan exprimir las potencialidades de los contenidos trabajados y estudiados.

A partir del Tema 2 los alumnos disponen en *Moodle* exclusivamente de la versión segunda, la definitiva, es decir, del texto objeto de estudio -del que les examinaré en las pruebas evaluatorias de conocimientos-, y de las actividades intercaladas entre los párrafos.

Estas actividades intercaladas pretenden que los alumnos y alumnas se familiaricen con los recursos internos de la Universidad (que utilicen el intranet, que accedan a la base de datos de la Biblioteca y aprendan a manejar sus recursos bibliográficos); con los recursos propios de la asignatura (que se adiestren con *Moodle*, con la Guía docente, con los materiales principales y accesorios y con la Bibliografía de referencia y secundaria) y con los recursos externos (*websites* nacionales e internacionales, localización de fuentes, destrezas idiomáticas); además pretendo que los alumnos se inicien en la reflexión (que adquieran la capacidad de opinar con sentido crítico y que fundamenten sus argumentaciones en los debates y en los temas de actualidad mediática o jurídica); que tengan capacidad de relación (del tema con otros temas de la misma asignatura y de mi asignatura con otras materias jurídicas y no jurídicas) y, por último, que descubran la dimensión global y de compromiso que tienen la asignatura.

He incorporado al presente trabajo ejemplos prácticos de diversas actividades correspondientes al Tema 1 de la asignatura de la Historia de las Instituciones de Derecho Privado. Mediante el recurso de diversos colores según las diferentes actividades, hemos tenido presente en el estudio que expongo actividades individuales y búsquedas que deben realizar los alumnos y alumnas (color rojo); actividades que pretenden hacer reflexionar u opinar a los alumnos con sentido jurídico (color granate); búsquedas en la Guía docente, en *Moodle* o en la Biblioteca, principalmente (color verde); las relaciones mentales que deben realizar los alumnos teniendo en cuenta otros conocimientos (color amarillo); las

actividades grupales (color azul) y, finalmente, la búsqueda de información complementaria, las referencias o la argumentación de algún supuesto de hecho (color marrón).

Esta metodología pretende que los alumnos estructuren su mente adquiriendo un razonamiento histórico-jurídico que luego podrán aplicar en todas las asignaturas de la carrera de Derecho y que les permitirá desenvolverse con soltura en los lances jurídicos que tendrán que afrontar, como juristas, en su futura vida profesional.

7. REFERENCIAS

- Astigarraga Goenaga, J., Boldova Pasamar, M.A., Rueda Martín, M^a. A., y Usoz Otal, J. (2009). *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Delgado García, A. M. (2018). *Experiencias prácticas en torno a la docencia del Derecho mediante las TIC*, Huygens, Barcelona, 500.
- Ferro Soto, C., Martínez Senra, A. I., Otero Neira, M^a. C. (2009). “Ventaja del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n^o 29, 1-12.
- Fix-Zamudio, H. (1988). *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, Porrúa, México D.F., 446.
- García Lozano, L. M. (2019). *La docencia universitaria en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales. Entre la innovación y la tradición*, Pamplona, 192.
- Holgado Sáez, C. (2010). “Las nuevas tecnologías en los estudios de derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, n^o 2, 57-78.
- Llaquet, J.L. (2014). *Entre los estudios presenciales y on line: la modalidad semipresencial*. En A. Sánchez Bayon, *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios: teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*, Universidad Loyola Andalucía-Tirant lo Blanch, Valencia, 280-285.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo”. En Coll Salvador, C., Monereo Font, C., (eds.), *Psicología de la educación virtual*, Madrid, 163-184.

- Pillado González, E. (2017). *Docencia en Derecho y Proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la Universidad*, Dykinson, Madrid, 370.
- Rodríguez Doménech, M.A. Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). *Las tecnologías en educación: hacia la calidad educativa*, Síntesis, Madrid, 168.
- Sánchez Bayon, A. (2014). *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios: teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*, Universidad Loyola Andalucía-Tirant lo Blanch, Valencia, 460.
- Sánchez Hidalgo, A. J. (2019). *Epistemología y Metodología Jurídica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 269.
- Villa Sánchez, A. (2008). “La excelencia docente”, en *Revista de educación*, número extraordinario, 117-212.

ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD
COMO ESPEJO DONDE SE DESCIFRA
LA CIVILIZACIÓN TECNOLÓGICA

JOSÉ FRANCISCO GUERRERO LOBO
Universidad de los Andes

JESÚS E. CALDERA YNFANTE
Universidad La Gran Colombia

JOSÉ VICENTE VILLALOBOS
Universidad del Zulia

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se esfuerza en mostrar la impronta del pensador Hans Jonas en relación con la ética de la responsabilidad como el espejo privilegiado donde se descifra la civilización tecnológica. Cuando hablamos de ética en el mundo digital, nos acomete la reflexión filosófica jurídica y política donde se esgrime la revitalización de los valores y el espíritu de responsabilidad como exigente en este mundo, ya Max Weber dejaba las pautas sobre la ética de la responsabilidad atenta a las consecuencias de las acciones y normas, en confrontación con la ética kantiana de la intención; aunque, Kant asociaba la responsabilidad con el concebir libre y la autonomía de la voluntad, así como afirma Nicola Abbagnano (2004) que Christian Wolff definía “la imputación como “el juicio mediante el cual el agente es declarado causa libre de las consecuencias de su acción, esto es, del bien o del mal que de ella resultan ya sea para él mismo o para los otros” (Philosophia practica, I, §527). Y esta definición fue simplemente repetida por Kant:

“La imputación (imputatio) en el significado moral es el juicio por medio del cual alguien es considerado como autor (causa libre) de una acción que está sometida a leyes y se denomina hecho” (Met. der Sitien,

I, Intr., IV). La imputabilidad, así entendida, es un concepto completamente diferente del de Responsabilidad” (p. 922)”.

Aunque en esta obra ampliada y aumentada por Giovanni Fornero (2004) resalta que Jonas va “-contra el viejo imperativo categórico de Kant, al cual se acusa de ser indiferente a las consecuencias reales de nuestras acciones, insiste en el nuevo imperativo ecológico de la salvaguarda de las generaciones futuras” (p. 922) , tomando como referencia la reflexiones de Hans Jonas (1995) cuando compara al hombre antiguo y medieval como:

“Un pretécnico aclarando que es desde la acepción moderna de «técnica» ya la naturaleza para ellos era algo duradero y permanente, además sometido como él dice ciertamente a ciclos y cambios, por lo tanto “capaz de curar sin dificultad las pequeñas heridas que el hombre le causaba con sus minúsculas intervenciones” (p. 15)”.

Mientras que ahora los cambios y transformaciones nos llevan según Jonas a que: “Esto ha cambiado radicalmente con la aparición de la ciencia moderna y la técnica que de ella se deriva. Ahora el hombre constituye de hecho una amenaza para la continuación de la vida en la Tierra” (p. 15). Bajo estas perspectivas estudiaremos las nuevas dimensiones de la responsabilidad como un nuevo imperativo que apela a la concordancia de sus efectos últimos con la continuidad de la actividad humana en el futuro. Asombra ver la capacidad que tuvo Jonas para proyectar en el futuro que

“No sólo puede acabar con su existencia, sino que también puede alterar la esencia del hombre y desfigurarla mediante diversas manipulaciones. Todo esto representa una mutación tal en el campo de la acción humana que ninguna ética anterior se encuentra a la altura de los desafíos del presente” (p. 15)”.

De forma tal que se hace necesario asumir con él: “una nueva ética: una ética orientada al futuro, que puede ser llamada, con toda propiedad, «ética de la responsabilidad» (p. 15)”.

Repasando los conceptos fundamentales de la ética que desde, la moral, los principios, los derechos, los valores, la elección, la honestidad, la honradez, la integridad, el honor, la conciencia y la responsabilidad, debemos establecer las particulares de la ética tenida antes de la

civilización tecnológica, Hans Jonas distingue cuatro características de la ética presentes hasta ahora, a las que le aplicará sus reflexiones cada vez con más profundo ahínco en estas sendas que abren sus tematizaciones. En tal sentido, se pueden distinguir: 1) “Hasta ahora la actividad productiva perturbaba apenas la naturaleza de las cosas y no planteaba la cuestión de un daño permanente a la integridad de su objeto, al conjunto del orden natural; y con relación al sujeto de la acción, porque la *techne* en cuanto actividad se entendía como un limitado tributo pagado a la necesidad y no como un progreso justificado por sí mismo hacia el fin último de la humanidad, en cuya consecución se implicara el supremo esfuerzo y participación del hombre” (p. 29). 2) Para él, toda *ética tradicional es antropocéntrica*, esto es, *el trato consigo mismo; que tenía relevancia ética era el trato directo del hombre con el hombre*. 3) Para la acción en esta esfera, *la entidad «hombre» y su condición fundamental eran vistas como constantes en su esencia y no como objeto de una *techne* (arte) transformadora*. Y por consiguiente en este punto cuatro, Jonas se extiende en su explicación dejando claro que:

“El bien y el mal por los cuales había de preocuparse la acción residían en las cercanías del acto, bien en la praxis misma, bien en su alcance inmediato; no eran asunto de una planificación lejana” (p. 29)”.

Reiterando “Esta proximidad de los fines rige tanto para el tiempo como para el espacio: El alcance efectivo de la acción era escaso. El lapso de tiempo para la previsión, la determinación del fin y la posible atribución de responsabilidades, corto. Y el control sobre las circunstancias, limitado. La conducta recta tenía criterios inmediatos y un casi inmediato cumplimiento. El largo curso de las consecuencias quedaba a merced de la casualidad, el destino o la Providencia” (p. 15). Y la misma intención según Jonas se expresa “Así, la ética tenía que ver con el aquí y el ahora, con las situaciones que se presentan entre los hombres, con las repetidas y típicas situaciones de la vida pública y privada. El hombre bueno era el que se enfrentaba a esos episodios con virtud y sabiduría, el que cultivaba en sí mismo la facultad para ello y se acomodaba en lo demás a lo desconocido” (p. 29). Ya nuestro presente se interroga de otra manera, hacemos también nuestro el pensamiento de Hans Jonas.

2. ÉTICA DE LA RESPONSABILIDAD EN EL MUNDO DIGITAL

Para el mundo digital es necesario recuperar una ética de la responsabilidad que garanticen la recompensa y acción afirmativa permitiendo superar el miedo en cuanto nuestros principios y fundamentos de nuestra civilización humana estén entre paréntesis. Y entender que el entorno de las nuevas tecnologías debe albergar el acatamiento de posibles consecuencias de manipulación antes estas modalidades totalmente nuevas del poder y de sus creaciones posibles en variantes, a las cuales debemos estar atentos y en vigilancia continua con una ética de la responsabilidad que genere resistencia y evaluaciones en las alternativas actuales, Jonas nos llama la atención cuando afirma:

“Toda la sabiduría anterior sobre la conducta se ajustaba a esa experiencia; ello hace que ninguna de las éticas habidas hasta ahora nos instruya acerca de las reglas de «bondad» y «maldad» a las que las modalidades enteramente nuevas del poder y de sus posibles creaciones han de someterse” (p. 19)”.

Reitera que hasta ahora es

“La tierra virgen de la praxis colectiva en que la alta tecnología nos ha introducido es todavía, para la teoría ética, tierra de nadie” (p. 19)”.

Actualmente apremia poseer una disposición de las vicisitudes, pensar que, por la formación de estamentos económicos extraños y nuevos, lo que se establecen son nuevas manipulación esto es, nuevas intrigas o nuevos juegos de poder y cambios de roles donde se asaltan la libertad y los derechos humanos en reclusiones digitales de alabanzas a la felicidad. Es fundamental aclarar nuestras reivindicaciones fundamentales, afanarnos por protegernos antes nuevos dominios. Esa debería ser nuestra responsabilidad que se debe fundar una ética para nuestro presente como políticas nuestras acciones para no dejarnos arrebatar los valores que nos constituyen como civilización, colocándonos en una que nos sustituya como humanos, quedándonos como artefacto u objeto donde determinan y actúan sobre nuestras conductas hasta llegar como bien nos dice el filósofo francés Éric Sadin en su obra *La inteligencia*

artificial o el desafío del siglo que en las acciones del mundo digital ya declara

“Decretar, desde la base, que a partir del momento mismo en que aparecen protocolos que nos privan de nuestro poder de juicio y decisión, sustituyendo nuestra conciencia y nuestra libertad de acción, estos protocolos deben ser considerados como algo que no debemos aceptar” (p. 123)”.

Pero reitera Sadin que como contraparte

“Depende de nuestra responsabilidad frente a nuestra herencia humanista utilizar nuestro derecho a bloquear, donde sea que estemos, los mecanismos que trabajan para imponer, en todas las escalas de nuestras existencias, un orden unilateral e infundado de las cosas. A eso lo podemos denominar una ética en acto de nuestras convicciones o una saludable puesta en práctica de una política de legítima defensa” (p. 124).

Estas reflexiones nos llevarán a replantear el concepto general del bien humano en una nueva perspectiva ética y hasta donde nuestro bien común en la práctica de nuestro presente, demandando un conocimiento del aquí y del ahora, para el cual dónde, cuándo, quién y cómo hay que hacer algo, nos exige decidirnos en la balanza de lo bueno y lo malo de este devenir, como nos dice Jonas que

“El bien humano, conocido en su generalidad, es el mismo en todo tiempo, su realización o violación ocurre en cualquier momento y su entero lugar es siempre el presente” (p. 124)”.

Repasando los conceptos fundamentales de la ética que desde, la moral, los principios, los derechos, los valores, la elección, la honestidad, la honradez, la integridad, la conciencia, el honor y la responsabilidad Jonas anota una importante proceder cuando nos expresa con sus argumentaciones que:

“Si la nueva naturaleza de nuestra acción exige una nueva ética de más amplia responsabilidad, proporcionada al alcance de nuestro poder, entonces exige también — precisamente en nombre de esa responsabilidad— una nueva clase de humildad” (p. 53)”.

Y aclara que esta humildad debe ser en la medida que:

“La excesiva magnitud de nuestro poder, es decir, al exceso de nuestra capacidad de hacer sobre nuestra capacidad de prever y sobre nuestra capacidad de valorar y de juzgar. Ante el potencial casi escatológico de nuestros procesos técnicos, la ignorancia de las consecuencias últimas será en sí misma razón suficiente para una moderación responsable, que es lo mejor, tras la posesión de la sabiduría” (p. 53)”.

Jonas intenta explicarnos otro de los aspectos que sobre la responsabilidad revisando el respeto y en este propósito nos volvemos a encontrar con Kant, esto es, el “respeto a la ley”, aclarando que él es: “defensor de la autonomía incondicional de la razón en asuntos de moral— de que, junto a la razón, también ha de entrar en juego el sentimiento para que la ley moral adquiera fuerza sobre nuestra voluntad” (p. 136). De inmediato en su reflexión, nos expresa que “Según Kant es éste un sentimiento que no es provocado en nosotros por un objeto (lo que haría que la moral se tornase «heterónoma»), sino por la idea del deber o de la ley moral: el sentimiento del respeto”. Y nos explica que “Kant quería decir el respeto a la ley, a la sublimidad del incondicional «tú debes» que procede de la razón” (p. 136). Concluyendo que:

“¡La razón misma se convierte en la fuente de un afecto y es el objeto absoluto de éste! No, naturalmente, la razón en cuanto facultad de conocer, sino como un principio de universalidad al cual debe conformarse la voluntad; y conformarse no por la elección de sus objetos, sino por la forma de su elegir, esto es, por el modo de autodeterminarse con vistas a la posible universalización de su máxima. Tal forma interna del querer, ella sola, es el contenido del imperativo categórico, cuya sublimidad infunde respeto” (p. 136)”.

Con lo anterior expuesto, finalmente Hans Jonas tomará una posición contraria en su ética de la responsabilidad afirmando:

[...] lo que importa son primariamente las cosas y no los estados de mi voluntad. Al comprometer a la voluntad, las cosas se convierten en fines para mí. Los fines pueden ser en todo caso sublimes: por lo que son; incluso muchas acciones o vidas enteras pueden ser sublimes: pero no puede serlo la regla de la voluntad, cuyo cumplimiento es para cualquier fin la condición de que sea un fin moral (o más exactamente: de que no sea inmoral) ... Pero ni siquiera el respeto es suficiente, pues semejante afirmación afectiva de la dignidad percibida del objeto, por viva que sea, puede con todo permanecer completamente inactiva (p, 138).

Pero el concepto de ética va a sufrir importantes variaciones a lo largo de la reflexión de Jonas. En esas variaciones que van constituyendo el núcleo del concepto tal como lo esboza cuando afirma que:

“Sólo el añadido sentimiento de la responsabilidad, que vincula este sujeto a este objeto, nos hará actuar por su causa. Nosotros afirmamos que es este sentimiento, más que ningún otro, el que puede producir en nosotros una disposición a apoyar con nuestro obrar la exigencia del objeto a la existencia...Pasemos, pues, a tratar ahora ese fenómeno de la «responsabilidad», sobre el cual la teoría ética en su conjunto ha permanecido siempre tan callada” (p. 138)”.

3. LOS PUNTOS DE CONEXIÓN CLAVE DE LA NUEVA TEORÍA DE LA RESPONSABILIDAD

Los dispositivos claves de la nueva teoría de la responsabilidad de Hans Jonas son muchos en nuestros debates con los alumnos y para este artículo, es bueno enumerarlos, aunque tocaremos algunos de ellos; en primer lugar: La teoría de la responsabilidad: primeras distinciones; explicados por Jonas en siete (7) aspectos:

1. La responsabilidad como imputación causal de actos cometidos,
2. La responsabilidad por lo que se ha de hacer: el deber del poder,
3. ¿Qué significa «actuar irresponsablemente» ?,
4. La responsabilidad es una relación no recíproca,
5. La responsabilidad natural y responsabilidad contractual,
6. La responsabilidad autoelegida del político, y
7. La responsabilidad política y responsabilidad paterna con sus contrastes.

En segundo lugar, la teoría de la responsabilidad: los padres y el político como paradigmas eminentes; caracterizadas en ocho aspectos:

1. Primaria es la responsabilidad del hombre por el hombre, (Cada ser vivo es su propio fin, no está necesitado de ulterior

justificación; y en esto el hombre no tiene ninguna ventaja sobre los demás seres vivos (excepto que sólo él puede tener también responsabilidad por ellos, es decir, por la salvaguardia de su fin intrínseco (p. 149). También la responsabilidad primordial del cuidado paterno es la primera que todo el mundo ha experimentado en sí mismo. En este paradigma fundamental se hace clara de la manera más convincente la vinculación de la responsabilidad a lo vivo. Sólo lo vivo, por tanto, en su menesterosidad e inseguridad —y, por principio, todo lo vivo—, puede ser en general objeto de responsabilidad, pero no por eso tiene ya que serlo: ser un viviente es sólo la primera condición de ello en el objeto.

“Pero la distinción característica del hombre —el hecho de que sólo él puede tener responsabilidad— significa a la vez que tiene que tenerla también por otros iguales a él (ellos mismos posibles sujetos de responsabilidad) y que, en una u otra relación, ya la tiene siempre: la capacidad de responsabilidad es la condición suficiente de su facticidad” (p.149)”.

Pero los fines de sus co-partícipes en la suerte humana —comparta él esos fines o sólo se los reconozca— y el intrínseco fin último de la existencia como tal de ellos pueden ser asumidos, de una manera singular, en el fin propio: el prototipo de la responsabilidad es la responsabilidad del hombre por el hombre (p. 149).

2. La existencia de la humanidad: el «primer mandamiento» (Frente a todo eso viene siempre en primer lugar la existencia de la humanidad, independientemente de que ésta merezca tal existencia debido a lo realizado hasta ahora y de su probable continuación: la posibilidad, intrínsecamente vinculante y siempre trascendente, eso es lo que tiene que ser mantenido abierto por la existencia. Precisamente la preservación de esa posibilidad, como responsabilidad cósmica, es lo que significa deber de existencia. Exagerando cabría decir que la posibilidad de que haya responsabilidad es la responsabilidad que antecede a todo. Existencia de la humanidad significa sencillamente: que vivan hombres. El siguiente mandamiento es que vivan bien. (p.150),

3. La «responsabilidad» del artista por su obra,
4. Los padres y el político: la totalidad de las responsabilidades,
5. Coincidencias de ambas responsabilidades en el objeto,
6. Analogías de ambas responsabilidades en el sentimiento,
7. Los padres y el gobernante: la continuidad, y por último,
8. Los padres y el gobernante: el futuro.

En tercer lugar, está la teoría de la responsabilidad: el horizonte del futuro, expuesto en ocho características:

1. La madurez como meta de la crianza, (La educación tiene, en cuanto a su contenido, una meta determinada —la independencia del individuo, que comprende esencialmente la capacidad de responsabilidad— y, una vez alcanzada (o atribuible al individuo)), tiene un final determinado en el tiempo. El final llega según su propia ley y no a capricho del educador; ni siquiera según la medida de su éxito, pues la naturaleza tiene parte en ello y concede únicamente un espacio de tiempo concreto dentro del cual la educación ha de haber realizado su labor. Después, lo que antes era objeto de responsabilidades se convertirá en sujeto de ellas; y si bien precisamente esto, en su impredecible apertura, estaba incluido en el horizonte de futuro de la responsabilidad paterna, su apertura significa precisamente que la responsabilidad paterna en cuanto tarea ha concluido y que ya no puede hacer nada más que preguntar con posterioridad, en el desarrollo de la existencia así emancipada, si otrora hizo bien o mal su trabajo. Pero, bien o mal, ha tenido que adaptarse al proceso de crecimiento orgánico, al que se halla ligado también el crecimiento personal, de tal modo que aquí historicidad y naturaleza se interpenetran profundamente en el objeto.).
2. Lo histórico: no comparable con el devenir orgánico,
3. La «juventud» y la «vejez» como metáforas históricas,

4. La ocasión histórica: conocimiento sin saber previo (Filipo de Macedonia),
5. El papel de la teoría en la previsión: el ejemplo de Lenin,
6. La predicción derivada del saber causal analítico,
7. La predicción derivada de la teoría especulativa: el marxismo,
8. La teoría que se cumple a sí misma y la espontaneidad de la acción. Todas estas reflexiones de Hans Jonas son de una intensidad argumentativa que nos requiere un trabajo más extenso, pero para nuestros aportes ya enumerarlas nos daría unos horizontes de su pensamiento. Agrega Jonas en primer lugar que:

“En la era de la civilización técnica, que ha llegado a ser «omnipotente» de modo negativo, el primer deber del comportamiento humano colectivo es el futuro de los hombres” (p.195)”.

Y en segundo lugar añade que

“En él está manifiestamente contenido el futuro de la naturaleza como condición sine qua non; pero, además, independientemente de ello, el futuro de la naturaleza es de suyo una responsabilidad metafísica, una vez que el hombre no sólo se ha convertido en un peligro para sí mismo, sino también para toda la biosfera” (p. 195)”.

Pero él anota una importante limitación de este proceder cuando afirma que al

“Reducir el deber únicamente al hombre, desvinculándolo del resto de la naturaleza, representa la disminución, más aún, la deshumanización del propio hombre, la atrofia de su esencia (aun en el caso afortunado de su conservación biológica), y contradice así a su supuesta meta, precisamente acreditada por la dignidad de la esencia humana” (p. 195)”.

Así, en esta dignidad, si bien se alcanza según Jonas

“En un punto de vista auténticamente humano la naturaleza mantiene su propia dignidad, la cual se opone al uso arbitrario de nuestro poder. Como productos surgidos de la naturaleza, debemos fidelidad al conjunto de sus creaciones con las que nos hallamos emparentados, entre las cuales la de nuestro propio ser es su más alta cumbre, que, bien entendida, tomará bajo su cuidado todo lo demás” (p. 195)”.

Esa transgresión se puede notar en la preocupación del pensador cuando dice:

“El ejercicio del poder humano contra el resto del mundo vivo es un derecho natural, fundado únicamente en la posibilidad de ejercerlo. Tal fue en la práctica el punto de vista de todos aquellos tiempos en los que la naturaleza, considerada como un todo, era invulnerable y al hombre parecía estarle permitido, por tanto, hacer un uso despreocupado de ella en las cosas particulares. Pero incluso si en lo sucesivo es tenido por absoluto el deber para con el hombre, ese deber incluye el deber para con la naturaleza como la condición de su propia permanencia y como un elemento de su perfección existencial (p. 195).”

Es cierto que al asumir lo anterior el pensador nos lleva a otro estado de sus disertaciones que, en cierto modo, su propio pensar entre dignidad del hombre y de la naturaleza nos dice:

“Partiendo de esto, decimos que la comunidad de destino del hombre y la naturaleza, comunidad recién descubierta en el peligro, nos hace redescubrir la dignidad propia de la naturaleza y nos llama a preservar, más allá de lo puramente utilitario, su integridad. Apenas hace falta decir que toda interpretación sentimental de este mandamiento es excluida por la propia ley de la vida; ésta, evidentemente, se halla incluida en la «integridad» que hay que preservar y, por consiguiente, tiene que ser conservada (p. 196)”.

Así entonces, la interpretación que vemos en esta parte de su obra, en rigor, es un comprender que expone un camino, que ha de resultar profundamente explicación en el sentido de Jonas:

“Dicho llanamente: devorar y ser devorado es ley de vida; ley precisamente de la diversidad, que afirma tal mandamiento en aras de sí... La suma de estas agresiones, que se limitan recíprocamente y que en lo particular van siempre acompañadas de destrucción, es en conjunto simbiótica, aunque no estática, posee todos esos vaivenes y conservaciones que conocemos por el dinamismo evolutivo que precedió al hombre. La dura ley de la ecología (vista por vez primera por Malthus) evitaba cualquier saqueo desmesurado del conjunto por parte de los individuos y cualquier crecimiento exagerado del «más fuerte», de tal modo que, en la variabilidad de sus partes, la permanencia del todo quedaba asegurada. A este respecto la creciente agresión unilateral por parte del hombre no supuso hasta hace poco ninguna diferencia determinante (p. 195)”.

4. CORAJE PARA LA RESPONSABILIDAD

Después de lo que acabamos de conocer, volvemos a encontrar otros de los aspectos fundamentales sobre la que está articulada la ética de la responsabilidad, es la esperanza, pues Jonas nos indica que es una condición para toda acción “pues presupone la posibilidad de hacer algo y apuesta por hacerlo en ese caso. Para los hombres probadamente capacitados (y también para los agraciados por la fortuna) esto puede ser algo más que esperanza, puede ser seguridad que confía en sí misma” (p. 305). Reiterando que:

“Pero que lo logrado ya de manera inmediata y más aún su ulterior operatividad en el imprevisible curso de las cosas se siga deseando todavía realmente, eso, en todo aquello que la acción se cree capaz de hacer, sólo esperanza puede ser” (p. 305). Siempre con una condición de la responsabilidad activa llamándola “coraje para la responsabilidad” (p. 305)”.

Al tocar el tema del temor muestra como el mismo debe ser visto “No al temor que desaconseja la acción, sino al que anima a ella, nos referimos al hablar del temor que forma parte esencial de la responsabilidad y que es un temor que teme por el objeto de la responsabilidad” (p. 306). Aclarando en este punto nuestro filósofo nos dice que:

“Responsabilidad es el cuidado, reconocido como deber, por otro ser, cuidado que, dada la amenaza de su vulnerabilidad, se convierte en «preocupación». Pero el temor está ya como un potencial en la pregunta originaria con la que se puede representar inicialmente toda responsabilidad activa; ¿qué le sucederá a eso si yo no me ocupo de ello? Cuanto más oscura sea la respuesta, tanto más clara será la responsabilidad; y cuanto más alejado en el futuro se encuentre lo que ha de temerse, cuanto más lejos esté de las propias alegrías y penas y más incierto sea, con tanta mayor diligencia han de ser movilizadas en su favor la clarividencia de la fantasía y la sensibilidad del sentimiento: se hará precisa una inquisitiva heurística del temor que no sólo le descubra y le ponga de manifiesto a éste su nuevo objeto, sino que incluso se familiarice con el particular interés moral que reclama (y nunca antes fue reclamado) (p. 306)”.

5. CONCLUSIONES

Todos los aspectos antes mencionados están orientados por la justicia que es una virtud, esto es, una forma de conducta como ideal para el ser en privado y público seguirá coexistiendo en el futuro, tomando en cuenta la compasión del estado presente, y la educación entendida esta como las capacidades, sus comportamientos, sus relaciones, sus caracteres y conocimientos que protegerá la formación y guía de la sociedad en la vertiente del imperativo de la responsabilidad.

6. REFERENCIAS

- Abbagnanno, N. (2004) Diccionario de Filosofía. Actualizado y aumentado por Giovanni Fornero, México, F.C.E.
- Jonas, Hans (1995) El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica, Barcelona, Herder.
- Éric Sadin en su obra La inteligencia artificial o el desafío del siglo, Caja negra, Buenos Aires, 2020.

¿PUEDE HABLARSE DE JUSTICIA EN CASOS DE
REDUCCIÓN DE PENAS POR PREACUERDOS?
SOBRE EL CONCEPTO DE JUSTICIA
EN LA JUSTICIA PREMIAL.
ANÁLISIS FILOSÓFICO DESDE HABERMAS,
DWORKIN Y ALEXY

JOSÉ VICENTE VILLALOBOS ANTÚNEZ

Universidad del Alba (Chile). Universidad del Zulia (Venezuela)

JESÚS E. CALDERA YNFAnte

Universidad La Gran Colombia (Colombia)

JOSÉ FRANCISCO GUERRERO LOBO

Universidad de Los Andes (Venezuela). Universidad del Alba (Chile)

FRANK BRADY MORALES ROMERO

Universidad del Atlántico (Colombia). Universidad del Alba (Chile)

1. INTRODUCCIÓN

Con la presente ponencia, analizamos el instituto de justicia procesal denominado justicia premial a la luz de lo establecido en la Ley 906 de 2004 colombiana, haciendo énfasis en la situación del capturado en flagrancia, regulado en el artículo 301 de la misma Ley, y del artículo 57 de la Ley 1453 de 2011. Seguidamente, analizamos esta institución procesal, a la luz del concepto de racionalidad dialógica de Habermas, para luego discutir dicho concepto con la idea del discurso práctico racional de Robert Alexy como manera de alcanzar justicia constitucional; y finalmente, analizar el concepto de justicia vista desde la situación de discriminación inversa presentada en la concepción filosófica de Ronald Dworkin, para luego arribar a algunas reflexiones finales.

2. OBJETIVOS

2.1. LOS OBJETIVOS QUE SE PROPONE ALCANZAR LA PRESENTE INVESTIGACIÓN SON LOS SIGUIENTES

- Analizar el concepto de *justicia premial* previsto en la Ley 906 de 2004 colombiana, desde una perspectiva filosófica.
- Revisar el concepto de *justicia premial* desde la concepción de la ética del discurso de Jürgen Habermas.
- Articular el concepto de justicia práctico racional de Robert Alexy con el concepto de *justicia premial* previsto en la Ley colombiana señalada.
- Comparar el concepto de discriminación inversa definido por Ronald Dworkin con el concepto de justicia premial de la Ley colombiana.

Estos objetivos se encuadran en una investigación de mayor alcance, relacionada con la realidad de la justicia en Latinoamérica, razón por la cual quedan abiertas a la indagación comparativa, las líneas de investigación sobre la experiencia docente en torno al concepto y las orientaciones metodológicas que surgen de su propia praxis analítica.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se emplea una perspectiva fenomenológica de la hermenéutica. En tal sentido, se siguen las pautas metodológicas de Martin Heidegger explicitadas en su opúsculo titulado Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica. Informe Natorp (2002). En dicho trabajo, el autor desarrolla una estrategia hermenéutica que es útil a los objetivos y fines aquí propuestos, dado que se emplea en el presente contexto la idea de la *justicia premial* como cuestión a ser interpretada desde la perspectiva ontológica; esto es, situando al concepto en sus contextos y referencias fenoménicos.

Por esas razones, se establecen, primero, las pautas que fija el autor para interpretar el fenómeno objeto de estudio, para luego seguir los cánones

de interpretación empleados para toda situación hermenéutica. De esta forma, se ven las pautas hermenéuticas empleadas como cánones a seguir, en el siguiente sentido: 1) Se fija un punto de mira más o menos apropiado a lo que se quiere interpretar; 2) se establece una dirección de la mirada, esto es, intencionalmente, pero con sentido de objetividad hermenéutica, en la que se determina el “como-algo” según el cual se debe precomprender el objeto de interpretación y el “hacia donde” debe ser interpretado ese mismo objeto; vale decir, recorrer el camino de la interpretación a través de pautas modales y circunstanciales del lugar de la interpretación; y 3) se fija también un horizonte de mirada, cuya delimitación viene dada por el *punto de mira* y por la *dirección de la mirada*, por lo que entre estos parámetros se habrá de producir la objetividad esperada en el proceso de interpretación.

De esta manera, el primer canon lo representa la dirección de la mirada que fue fijada en la investigación en el concepto de justicia que se encuentra legislado en la colombiana Ley 906 de 2004, relativa a los preacuerdos; mientras que la dirección de la mirada se precomprende a partir de los conceptos de justicia de los autores analizados (Habermas, Alexy y Dworkin), dirigido el acto de interpretación hacia la idea de la constitucionalidad de dicha Ley y de dicho concepto de justicia; para finalmente establecer el horizonte de interpretación mediante la idea de justicia vista como una situación de racionalidad práctica en el sentido de que su discursividad genera discriminación en la concepción de dicho concepto de justicia.

Plantea el autor, ciertamente que:

[...] Toda interpretación se despliega, en función de su ámbito de realidad y de su pretensión cognoscitiva, en el marco de las siguientes coordenadas: 1) *un punto de mira*, más o menos expresamente apropiado y fijado; 2) una subsiguiente *dirección de la mirada*, en la que se determina el “como-algo” según el cual se debe precomprender el objeto de interpretación y el “hacia-donde” debe ser interpretado ese mismo objeto; 3) *un horizonte de la mirada* delimitado por el punto de mira y por la dirección de la mirada, en cuyo interior se mueve la correspondiente objetividad de toda interpretación. La posible realización de la interpretación y de la comprensión, así como de la consiguiente apropiación del objeto, se hace evidente en la medida en que, desde la óptica de las tres

coordinadas arriba mencionadas, se clarifica la situación en la que y por la que se realiza la interpretación. La correspondiente hermenéutica de la situación debe hacer transparente la propia situación y tenerla presente, a título de situación hermenéutica, desde el principio de la interpretación (Heidegger, 2002: 29-30) *Cursivas y comillas del autor.*

La ruta metodológica escogida ha permitido esclarecer la situación de interpretación acerca de la idea de justicia desde la perspectiva de la justicia premial; vale decir, el mismo hecho de establecer negociaciones entre las partes involucradas en el proceso permite visualizar que hay un sentido de esclarecimiento de la verdad, que se establece en el contexto presente en la dirección de la mirada hacia la justicialidad del concepto, a la par que se guía la interpretación mediante el camino señalado por los conceptos filosóficos considerados para interpretar el primero: a saber, los conceptos dialógicos, práctico-racional y de discriminación inversa, relativos al horizonte de interpretación que es fijado por la idea de la justicia y la constitucionalidad del concepto de justicia premial, previsto y sancionado en los artículos 348 y ss. de la Ley Procesal Penal colombiana (Ley 906 de 2004).

4. RESULTADOS

4.1. PREACUERDOS Y NEGOCIACIONES

La Ley 906 de 2004 de la República de Colombia: *Justicia premial* para humanizar la actuación procesal y la pena.

Siguiendo el orden señalado, estatuye el Título II, del Libro III del Código de Procedimiento Penal legislado por la Ley que comentamos, la posibilidad de dar por terminada una averiguación penal abierta por los hechos punibles cometidos por el sometido al proceso criminal, por intermedio de un acuerdo procesal que la Ley denomina “preacuerdo” o “negociación”, cuestión que luego es homologada por el juez por sentencia definitiva, luego de verificar los requisitos de procedibilidad, los cuales no entramos a discutir aquí. En realidad, lo que nos interesa para esta ponencia es la idea de la negociación como mecanismo alternativo para hacer justicia, lo que se ha dado en denominar por la doctrina y la jurisprudencia como **justicia premial**. Ello servirá de base para el breve

estudio filosófico del concepto de justicia a partir de las ideas de los autores mencionados, por contener dichos conceptos ciertas diferencias las cuales nos interesan destacar aquí, a la luz del análisis del concepto de justicia contenido en la mencionada Ley.

En ese sentido, establece el artículo 348 del Código de Procedimiento Penal colombiano, lo siguiente:

Art. 348. Con el fin de humanizar la actuación procesal y la pena; obtener pronta y cumplida justicia; activar la solución de los conflictos sociales que genera el delito; propiciar la reparación integral de los perjuicios ocasionados con el injusto y lograr la participación del imputado en la definición de su caso, la fiscalía y el imputado o acusado podrán llegar a preacuerdos que impliquen la terminación del proceso.

El funcionario, al celebrar los preacuerdos, debe observar las directivas de la Fiscalía General de la Nación y las pautas trazadas como política criminal, a fin de aprestigiar la administración de justicia y evitar su cuestionamiento.

Como puede observarse, este dispositivo normativo permite desarrollar las capacidades de negociación entre las partes involucradas en el proceso penal incoado contra el imputado, a sabiendas de su culpabilidad y en la disposición de reconocer fácticamente su participación en la comisión del crimen del cual se le imputa o acusa. Ello implica el establecimiento por esta vía legal de la autonomía del reo del delito en materia de negociación y acuerdos otorgándole justamente su autonomía en cuanto voluntad. Vale decir, se reconoce, por parte del Estado colombiano, el carácter de sujeto activo en los procesos de negociación lingüística y de otorgamiento de concesiones, propias de una situación de diálogo, tal como lo señala Habermas en sus trabajos que aquí citamos, y que desarrollamos en el siguiente apartado.

Esta normativización de la capacidad de diálogo entre interlocutores que se oponen de forma frontal frente a las posibilidades de resultar vencedora alguna de las partes, es justamente lo que se quiere reconocer del Estado colombiano, junto con su voluntad de adaptarse a las nuevas formas de administración de justicia. Ciertamente, se reconoce en la Constitución Política de este país, la idea de sujeto de derecho y de normativización de la subjetividad, como manera de establecer

parámetros de comprensión acerca de lo que quiere estatuir el Estado como forma de convivencia política.

La idea de humanizar la “actuación procesal”, junto con la pena a imponer, pasa por entender que de lo que se trata es de, igualmente, reconocer la reconstrucción de la sociedad colombiana a través de acciones propias de la vida política tendientes a la humanización de los poderes públicos, por intermedio de las políticas de gestión y diseño de acciones, destinadas al control humanizado del crimen, y de establecer vías normativas que orienten la actuación de los funcionarios públicos de todo tipo, en especial, de los funcionarios judiciales, encaminados por esta vía, y llamados a contribuir, a la humanización de los poderes a partir de políticas criminales soportadas en la creación novedosa de dispositivos normativos con esos fines.

Ello obedece también al carácter principista de la Constitución Política de 1991, que reconoce, desde su Preámbulo, la orientación del accionar del Pueblo Colombiano, en este caso, representado por el Estado así constituido, para asegurar, entre otros fines, la convivencia, la justicia y la igualdad, todo dentro del marco jurídico por demás democrático. Del mismo modo, reconoce la Constitución colombiana, principios de carácter normativo fundamental como la igualdad ante la Ley, así como la protección de la persona en caso de debilidad manifiesta, estatuyendo en el artículo 13 la responsabilidad a la que se obliga de promover las condiciones para que se produzca la igualdad real y efectiva en favor de grupos marginados o bien discriminados, indicándose en el artículo siguiente, el derecho a ser reconocida la personalidad jurídica, vale decir, su carácter de sujeto de derecho.

De esta forma, se observa que el estado colombiano, tiene claramente la idea de reconocimiento de todo sujeto sea en la condición en la que se encuentre, pues no distingue el grado de subjetividad en la que se pudiera encontrar todo sujeto, aunque, agregamos, haya realizado actos que lo coloquen en categorías de anti-socialidad, es decir, que él por su cualidad devenida como transgresor del sistema de derechos, ha optado por despreciar el orden instituido (la democracia no puede ser vengativa sino en el mismo orden de la Ley). De esta forma, se intenta hacer justicia por parte del Estado al reconocer el carácter de sujeto o

interlocutor válido, a todo aquél que se encuentre en su territorio, incluso en la situación especial de aquél que habiendo cometido algún crimen tipificado en la Ley Penal (Ley 599 de 2000, así como otros órdenes penales legislados conforme con la Constitución), pueda finalmente ser reconocido su carácter de sujeto interlocutor válido, aunque en este caso, orientado a los fines de su reconocimiento de sujeto infractor (lo que importa, en el sentido aquí tratado, es su carácter de sujeto interlocutor, más allá que se le imponga el reconocimiento de los hechos declarándose culpable como requisito de procedibilidad del beneficio así concedido).

Sin embargo, a pesar de este reconocimiento de sujeto, la Ley 906 de 2004 contiene una excepción que será analizada en los siguientes apartados, pero que nos importa describir en estas circunstancias. Se trata de la excepción contenida en el artículo 301 de la misma Ley, referido a la negociación y preacuerdo de aquel sujeto capturado en flagrancia, al disminuir las posibilidades de negociación por el solo hecho de haber sido capturado de esta forma. Ello implica no solo el desaliento para llegar al fin del proceso por esta vía del preacuerdo, sino por el hecho mismo de que, sin que el Estado hubiese realizado algún tipo de investigación, la idea de reconocer su culpabilidad el sujeto implicado como imputado o acusado, involucra la idea de desconocer principios ya contenidos en la misma Constitución Política.

En efecto, en el orden narrado, otorgar menor reducción de la pena al capturado en flagrancia que aquel quien luego del arduo e intrincado proceso de investigación muchas veces realizado de forma provechosa para alcanzar la culpabilidad del imputado o acusado, implica además transgresión del principio constitucional de igualdad previsto en el artículo 13 Constitucional. Expresa este dispositivo que

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la Ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación [...]”

Como se ve, pensamos que el legislador ha cometido en su intento de humanizar el proceso penal, un descuido sobre los reconocimientos de reducción de pena en las situaciones descritas más arriba: tanto el

procesado por vía ordinaria como el procesado por vía de flagrancia. Si bien ambos tipos de sujetos han cometido crimen perseguible por el Estado hasta que se alcance el castigo ejemplar y ejemplarizante previsto en la Ley, también es cierto que la **justicia premial** no está diseñada de modo coherente desde esta perspectiva. Pensamos que hay cierta contradicción en ello, pues estamos ante la presencia de una situación legal que discrimina, ante la misma condición de sujeto: ambos son parte de un proceso penal dirigido a obtener castigo al culpable de los hechos punibles por los que se les juzga.

Hasta aquí, entonces, nuestra opinión acerca de la justicia premial en el contexto de la Ley penal colombiana desde los ángulos de visión presentados: el sujeto en proceso ordinario de investigación, y el sujeto en proceso extraordinario de flagrancia. Analicemos ahora, el concepto de justicia y su descripción por parte de los autores que sirven a nuestros argumentos: Habermas, Dworkin y Alexy, en torno al concepto de justicia premial.

4.2. LA JUSTICIA PREMIAL A LA LUZ DE LA RACIONALIDAD DIALÓGICA DE JÜRGEN HABERMAS

Con relación a lo expresado en el particular anterior, pasemos ahora a analizar la situación planteada a la luz de la teoría de los derechos fundamentales en términos de la teoría del discurso de Jürgen Habermas (2010). Desde esta perspectiva, planteamos la discusión presentada como un problema de interpretación de la justicia en contextos democráticos, pues de lo que se trata en este sentido es ver la forma en cómo se deducen los derechos fundamentales y el lugar que ocupan en la teoría del discurso de este autor, considerando la cuestión central desde la racionalidad dialógica en torno a los discursos que se tejen en este sentido de argumentación. Recordemos que el autor deslinda los derechos fundamentales en dos sentidos: un primer argumento que despliega los derechos fundamentales en cuanto a su aplicación, y un segundo argumento en cuanto a su fundamentación. Con respecto del primero de los discursos de argumentación, se plantea la cuestión sobre la interpretación y aplicación de los derechos fundamentales por parte de los jueces constitucionales y el posterior desarrollo de estos, incluso de aquellos

derechos no consagrados en el Texto Fundamental pero que son “derechos morales”, es decir, son aquellos derechos que pertenecen al sujeto en cuanto tal.

En cuanto al segundo tipo de discursos planteado por el autor, se trata de la forma en cómo son reconocidos los derechos humanos y su positivización en cuanto derechos fundamentales. En ambos casos, es decir, en el caso de los discursos de fundamentación como en los discursos de aplicación de los derechos fundamentales, está presente lo que el filósofo denomina el **Principio de discurso**, que no es otra cosa que la incorporación de la **racionalidad dialógica** desplegada en su obra *Teoría de la acción comunicativa* (1999), a la discusión racional en torno a los derechos fundamentales, tratada en su obra *Facticidad y validez* (2010). Recordemos que Habermas argumenta que los derechos fundamentales se desprenden de aplicar el Principio democrático al Principio de discurso (todos estamos facultados para sostener argumentos con la posibilidad real de que se nos tenga en cuenta a la hora de la toma de decisiones), de los cuales se desprenden todos los tipos de derechos fundamentales en la sociedad democrática. Es oportuno reconocer que para este autor no es lo mismo fundamentar los derechos que interpretarlos, aunque el fondo del asunto es precisamente la legitimidad de la decisión.

Lo interesante de este planteamiento, es la forma en cómo podemos entender la situación planteada acerca de la justicia premial frente a esta teoría del discurso en el ámbito de los derechos fundamentales. La cuestión central es si la forma en cómo están legisladas tanto la norma que otorga esta facultad dialógica del imputado o acusado en el proceso penal se enmarca dentro de esta interpretación, pero también el “premio” otorgado al procesado penal en cuanto a la reducción de la pena, bien por el imputado ordinario o bien por el imputado en flagrancia según lo establece la Ley 906 de 2004.

En efecto, se plantea que esta justicia premial es un reconocimiento a la racionalidad dialógica de las partes en el proceso, a saber, imputado, fiscalía, víctima y sociedad, al ser reconocidos en su carácter de intersubjetividad; de manera que, desde la perspectiva comunicativa, la racionalidad legislativa se inserta en los canales de la teoría, no así la

excepción prevista en la misma Ley respecto del imputado de delitos, pero capturado en flagrancia, pues otorga un menor “premio” por el reconocimiento de su culpabilidad, a pesar de que ha cometido el mismo delito que aquél otro que haya sido procesado por el mismo crimen pero capturado por las otras vías previstas por la Ley.

La conclusión desde esta perspectiva es que la justicia premial encaja perfectamente en el ámbito de la interpretación del principio de igualdad previsto en el artículo 13 de la Constitución colombiana, pues ciertamente el Estado ha otorgado las facultades negociadoras de la pena basado en la autonomía de los sujetos (principio de libertad), cuestión que nos lleva a considerar que desde esta perspectiva no habría discriminación pues las facultades están plenamente otorgadas en cumplimiento del principio dialógico en el ámbito del principio democrático por el que ha sido otorgado tales facultades.

Veamos ahora cómo se aprecia esta situación desde la racionalidad práctica planteada por Robert Alexy.

4.3. JUSTICIA PREMIAL Y RACIONALIDAD PRÁCTICA DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES EN PERSPECTIVA DE ROBERT ALEXY

Desde la concepción de este autor, la situación se plantea un tanto diferente. Para Robert Alexy (1993), el problema central está en el reconocimiento de los derechos morales como derechos fundamentales, aunque no hayan sido establecidos por el constituyente, e incluso aunque no sea necesario distinguir entre fundamentación y aplicación de los derechos así reconocidos. Sin embargo, lo primero señalado también es reconocido por Habermas, con la diferencia que para éste, siendo discursos propios de una intersubjetividad encaminada a la obtención estratégica de la racionalidad involucrada, pertenecen a la racionalidad práctica, solo que orientada al entendimiento del mejor argumento, mientras que para Alexy esta distinción no es necesaria; basta con que se trate de los derechos morales para que sean posibles su reconocimiento como derechos fundamentales, aunque no hayan sido instituidos por el constituyente, pues el juez constitucional puede y está autorizado para incorporarlos a la carta de derechos fundamentales.

La situación concreta planteada como problema de investigación en el presente caso, es la idea de analizar la **justicia premial** a la luz de esta racionalidad práctica de Alexy. En este sentido, el tema se enfoca como un caso especial de la racionalidad práctica, por ser propia de la racionalidad jurídica en sentido judicial, y en vista de que se trata de la autoridad constitucional legislativa la que ha entregado la posibilidad a las partes de entrar en discusiones racionales acerca de la culpabilidad de forma negociada, estableciendo premios legales tanto al imputado o acusado de delito como al mismo Estado encarnado en el Fiscal del Ministerio Público, cuyos beneficios se manifiestan en este último caso en torno al ahorro de tiempo y dinero que pudiera emplearse en atender otros asuntos de tanto interés como el así negociado, incluso a las víctimas del crimen al obtener alguna reparación anticipada por el daño causado por el injusto. Otra situación sería a la luz de la víctima en sentido amplio cuando no se atenta contra un sujeto privado en particular.

Es importante recalcar que, desde esta perspectiva, el principio establecido en el artículo 13 constitucional se ve también transgredido debido a que, no obstante la racionalidad práctica reconocida por el legislador a las partes que pueden negociar la culpabilidad y pena de delitos cometidos en perjuicio de terceros por parte del procesado penal (víctima directa, Estado, Administración de justicia, etc.), lo cierto es que, la justicia premial, tal como está establecida, no puede ser negociada en igualdad de circunstancias para todas las posibilidades negociales; es decir, para el caso, por ejemplo, de los delitos en flagrancia; sin embargo, se reconoce que es un caso especial de racionalidad práctica en el sentido que Alexy (1993) le otorga a este término, a pesar de las objeciones recogidas por la crítica de la teoría, Habermas incluido³⁷.

La justicia premial establecida en el artículo 348 y ss. de la Ley 906 de 2004 de la legislación colombiana, puede ser reconocida ciertamente como un caso especial de racionalidad práctica, con la salvedad señalada. Veamos ahora, finalmente, cómo se ve esta figura jurídica de la

³⁷ Ver en Alexy (2016). Teoría de la Argumentación Jurídica. La teoría del discurso racional como teoría de la fundamentación jurídica. Palestra, Lima. Ver en especial: pp. 295 y ss.

racionalidad jurídica a la luz del concepto de justicia de Ronald Dworkin.

4.4. DISCRIMINACIÓN INVERSA Y JUSTICIA PREMIAL EN FLAGRANCIA. PERSPECTIVAS A PARTIR DE DWORKIN

Finalmente, queremos discutir este particular aspecto de la justicia procesal colombiana a la luz de la teoría de Ronald Dworkin (2002). Ciertamente, tal como lo hemos descrito, las posibilidades de argumentación de las partes en el proceso penal es un reconocimiento a la intersubjetividad de ellas involucradas por virtud de la Ley, y que, a pesar de los lineamientos tanto del Poder Ejecutivo en cuanto a las delimitaciones del Fiscal Ministerio Público asignado al caso para negociar, así como del mismo juez penal quién se atiene a los precedentes sentenciados por la Corte Constitucional en cuanto a circunstancias y excepciones, las cuales no pasamos a discutir aquí por temas de tiempo y espacio, la justicia premial colombiana es un caso excepcional en materia de justicia, que sin embargo contiene en su diseño lo que a nuestro juicio contiene elementos de discriminación, los cuales, desde la perspectiva de Dworkin, constituyen discriminación inversa; es decir, se discrimina el otorgamiento del derecho a la participación en igualdad de derechos y circunstancias, tal como está establecido en la Ley.

En efecto, para Dworkin (2002), la discriminación inversa implica el establecimiento de estándares de ponderación diferentes para aquellos que según la Ley son iguales, otorgando menores derechos a unos que a otros, lo que propicia una discriminación por vía contraria; es decir, en desconocer en el marco del reconocimiento: se reconocen iguales los sujetos, pero sus derechos se discriminan en función de ciertos privilegios no admisibles en virtud de la argumentación moral presente en su justificación³⁸. En nuestro especial modo de ver el asunto de la justicia premial, el principio de igualdad en el presente caso se ve articulada en una madeja de argumentos de tal manera que permite visualizar el asunto como un caso de justicia que discrimina de forma inversa.

³⁸ Ver en Dorkin (2002). Los derechos en serio. Ariel Derecho, Barcelona (España). Ver especialmente: pp. 327 y ss.

Ciertamente, al establecer en concreto el artículo 301 de la Ley 906 comentada, la posibilidad menor de alcanzar una menor reducción de pena para el capturado en flagrancia que aquél que es capturado por vías de las previsiones de Ley, está considerando de forma desigual a los iguales que son los procesados penales en sentido general; vale decir, a pesar de ser imputados o acusados de algún crimen, unos en flagrancia y otros por vías de enjuiciamiento ordinario, la Ley está distinguiendo en el marco de un beneficio representado por el reconocimiento en la calidad de sujetos morales de los procesados, pero también en calidad de sujetos sometidos al principio de igualdad en el tratamiento judicial.

La discriminación inversa de Dworkin permite concluir que la justicia premial, a pesar de su utilidad y reconocimiento de la subjetividad del imputado o acusado, es un caso especial que puede ser interpretado como tal, a pesar de su intención de humanización del proceso penal y de la pena. A nuestro entender, y tal como lo entiende Dworkin, el capturado en flagrancia no tiene el derecho a ser tratado benevolentemente por la ley, pues es tan reo de delito como aquél a quien el estado ha demostrado su involucramiento en la situación dañosa por intermedio de la averiguación competente llevada a cabo conforme a los estándares permitidos por la Ley para tales fines en la persona del Fiscal, ,este último en su rol de persecutor del crimen.

5. DISCUSIÓN

Este punto al cual se llega en la interpretación de la Ley a la luz de las teorías filosóficas de la justicia representada por los autores citados, deja ver claramente la idea de estatuir una figura procesal permeada de principios morales, cuestión que también deja traslucir que los propósitos del legislador es la de mostrar su intencionalidad antipositivista. Es lo que en otras oportunidades hemos denominado con Habermas *indeterminación del derecho*, justamente por vías de esta moralidad de la Ley. El intérprete está obligado a incorporar los valores morales en la interpretación de los problemas presentados como casos difíciles, lo que trae consigo no pocos conflictos.

En este trabajo, la cuestión central se ubica en la conformación del concepto de justicia a partir de los autores citados, en congruencia con la idea de justicia prevista en la Ley 906 de 2004, en lo que respecta a la justicia negociada. Es importante señalar que, desde esta perspectiva, se ve que la intención clara de hacer justicia a través de la Ley, se distingue de forma evidente de la misma idea de justicia procesal, perspectiva esta que no se discutió por cuestión de espacio. Sin embargo, a los fines de su consagración como sentido de justicia, la jurisprudencia colombiana ha venido dando también pasos importantes para incorporar la tesis de los valores morales en la interpretación de la Constitución, tal como se aprecia del fallo C -382/19:

“La jurisprudencia constitucional ha admitido que (i) la posibilidad de redactar disposiciones de este tipo no está proscrita en el ordenamiento jurídico, a lo que se suma la amplia potestad de configuración del legislador; (ii) expresiones que hacen referencia a códigos de conducta específicos, como sucede con las “buenas costumbres”, implican cierto grado de indeterminación [...]

Aquí se está refiriendo el juez constitucional a la implicación que trae consigo la legislación de aspectos que tienen que ver con la moral y las buenas costumbres (estas aquí no son el caso), las cuales son valores que intervienen en el devenir interpretativo para no solo determinar esas incertidumbres morales categorizadas como indeterminaciones, sino de ajustar los criterios institucionales a los valores constitucionales, de manera que permitan equilibrar el caos que pudiera traer aparejado un cierto indecisionismo que pondría en peligro el orden institucional³⁹.

6. CONCLUSIONES

Es obvio que para entender el sistema penal acusatorio moderno es importante analizar desde su elaboración legislativa el rol y el papel que cumple el Estado en la persecución del crimen y de los órganos que legalmente involucra para ello. Sin embargo, es importante reconocer

³⁹ Para un análisis de las tesis de Habermas sobre la indeterminación del derecho, ver en Habermas (2010), Cap. V. Ver también, una perspectiva de estas tesis en: Villalobos y Bozo (2010).

que el tema aquí tratado, es un aspecto importante de ese rol de estabilizador de los conflictos jurídicos suscitados a partir de la comisión de hechos punibles y de la importancia que pueda tener su interpretación para lograr la paz y armonía de la nación sometida así a conflictos por parte de quienes deciden ponerse al margen de la Ley.

Lo importante para este tema, es que el tema de la justicia es uno de los más resaltantes a la hora de lograr esa armonía, razón por la cual, resolver los conflictos suscitados a partir de la transgresión del orden jurídico, en especial el caso de orden penal aquí tratado, implica ampliar nuestro horizonte problemático y metodológico a la hora de catalogar el sistema de justicia de un país. Es el caso de la justicia premial colombiana analizada con esta ponencia. Vemos que es un reconocimiento a la subjetividad de los involucrados en lograr la finalización de un conflicto en materia penal, pero se aprecia también que, a pesar de ese reconocimiento, se debe ser coherente con ese principio de reconocimiento, que en el caso de la legislación colombiana, se enmarca en el orden de interpretación del artículo 13 constitucional que reconoce la igualdad jurídica, pero que a la hora de los delitos en flagrancia frente a aquellos que son investigados por vía ordinaria, representa cierta contradicción en su diseño y aplicación.

Para dar respuesta a la pregunta que titula la presente ponencia, la justicia premial sí es un caso especial de justicia que involucra la racionalidad práctica que es toda racionalidad jurídica, pero puede verse también como un caso de discriminación inversa de la justicia colombiana.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a la Universidad del Alba el apoyo brindado para llevar a cabo este trabajo, así como a las Universidades involucradas en el desarrollo de las gestiones pertinentes para establecer un convenio de cooperación que ha permitido avanzar en la conformación de una Red de Universidades con vistas a consolidar los grupos de investigación que en ellas se despliegan con el afán de mejorar el desempeño estudiantil, de caras a su internacionalización. Estas Universidades son: Universidad La Gran Colombia, de Colombia; Universidad Católica de

Colombia; Universidad de Los Andes, de Venezuela; Universidad de Guadalajara, México y Universidad de Burgos, España. Otras Universidades se están incorporando a este proyecto de Red de Universidades.

8. REFERENCIAS

- Alexy, R. (1993). Teoría de los derechos fundamentales. Centro de Estudios Constitucionales.
- Alexy, R. (2016). Teoría de la Argumentación Jurídica. La teoría del discurso racional como teoría de la fundamentación jurídica. Palestra.
- Dworkin, R. (2002). Los derechos en serio. Ariel Derecho
- Habermas, J. (2010). Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso. Trotta
- Heidegger, M. (2002). Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica. Informe Natorp. Trotta.
- República de Colombia. (2019). Corte Constitucional. Sentencia No. C-382/19. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2019/C-382-19.htm>
- Villalobos, J., y Bozo, F. (2010). “El discurso jurídico y la tesis de indeterminación del Derecho de Jürgen Habermas”. En: Frónesis. Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política. Vol. 17, No.3: 379-397.

LA COMPLEJIDAD Y VOLATILIDAD DE LAS SOCIEDADES CONTEMPORÁNEAS: CONSECUENCIAS EPISTEMOLÓGICAS Y PARA LA CREACIÓN Y APLICACIÓN DEL DERECHO

JULIO JIMÉNEZ ESCOBAR
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se analizan los caracteres fundamentales que presentan las sociedades contemporáneas que dan lugar a una realidad tremendamente compleja y cambiante (complejidad volátil).

El análisis anterior se realiza, en primer lugar, con el objetivo de proponer un reenfoque epistemológico para las ciencias sociales.

En segundo lugar, para mostrar cómo esta complejidad volátil está afectando a los ordenamientos jurídicos actuales y, a la vista de ello, y esto constituye el tercer objetivo del trabajo, propugnar algunas perspectivas y criterios a tener en cuenta en la producción normativa (creación del Derecho) y en la interpretación y aplicación de las normas.

El trabajo termina con cinco interrogantes que pretenden, a la luz de los análisis realizados, suscitar una posible reflexión en torno a la formación que actualmente se imparte a todos los juristas, así como con respecto a la formación y desarrollo profesional del investigador en el ámbito jurídico.

2. LA COMPLEJIDAD VOLÁTIL

2.1. UNA CONVIVENCIA PLURAL Y DIVERSA

Las cifras globales de la inmigración en los países de renta alta en 2020 fueron los siguientes⁴⁰: Australia (30,1%), Suiza (28,8%), Canadá (21,3%), Noruega (15,7%), Estados Unidos (15,3%), Reino Unido (13,8%), Unión Europea (8,2%)⁴¹, Rusia (8%), Turquía (2,8%).

En lo que se refiere al número de refugiados a finales de 2019, según datos de ACNUR⁴², había en todo el mundo 26 millones de refugiados. Los refugiados en la UE suponían un 0,6% de la población total, ocupando el primer lugar Alemania con el 1,4% del total de su población.

En 2017 el número de inmigrantes en la UE fue de 2,4 millones y en 2018 también de 2,4 millones⁴³. En 2019 2,5 millones de personas inmigraron a la UE⁴⁴.

Por otro lado, según datos de Frontex⁴⁵, los migrantes irregulares detectados en EUROPA fueron los siguientes: 2013: 107.000; 2014: 280.000; 2015: 1.800.000; 2016: 510.000; 2017: 205.000; 2018: 150.000; 2019: 139.000. En 2020⁴⁶ los cruces irregulares de fronteras fueron 125.100, lo que supuso una disminución del 12% en comparación con 2019, el más bajo en siete años. Si nos centramos en los datos a partir de 2017 (los años 2015 y 2016 fueron los de la crisis migratoria que se planteó en Europa), y excluimos el 2020 (excepcional por la

⁴⁰ Fuente: Eurostat, OCDE, UNDESA, datos 2020; consultado el 31 de julio de 2021 en "Estadísticas sobre la migración a Europa", https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-of-life/statistics-migration-europe_es.

⁴¹ Son los nacidos fuera de la UE (es decir, no se incluyen los nacidos en otro Estado miembro), si se incluyera a las personas móviles dentro de la UE, el porcentaje sería del 12,2%.

⁴² Global Trends. Forced displacement in 2019. 2019 in Review. Trends at a Glance. <https://www.unhcr.org/flagship-reports/globaltrends/globaltrends2019/>

⁴³ Estadísticas de migración y población migrante. Eurostat. Statistics Explained. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/es&oldid=494224

⁴⁴ Fuente: Eurostat, OCDE, UNDESA, datos 2020; consultado el 31 de julio de 2021 en "Estadísticas sobre la migración a Europa".

⁴⁵ La Vanguardia, 14/01/2021 consulta en internet.

⁴⁶ Estadísticas sobre la migración a Europa".

pandemia del Covid) las personas que entran cada año de forma irregular son como media (años 2017, 2018, 2019) 164.666 personas.

A la vista de los datos, cabe reseñar que las cifras de inmigración globales nos ponen de manifiesto cómo, desde un punto de vista estático, es cada vez mayor el porcentaje de población en los países desarrollados que no ha nacido en el país. Desde un punto de vista dinámico, y centrándonos en la UE, cada año entran en torno a 2,45 millones de migrantes, lo que viene a representar un 0,54% de la población total de la UE (447,3 millones). Si nos circunscribimos a 2019 2,5 millones de personas inmigraron a la UE, y 0,9 millones de personas emigraron desde la UE. Por tanto, la inmigración total neta a la UE fue de 1,5 millones de personas. Es importante destacar que sin estas migraciones la población europea se habría reducido en 0,5 millones, ya que hubo 4,2 millones de nacimientos y 4,7 millones de muertes⁴⁷.

A ello se une que cada vez más la población se concentra en las ciudades en lugar de en el campo. El abandono progresivo del mundo rural y la concentración de la población en grandes ciudades generan entornos vitales tendencialmente más concentrados. Estos entornos tan masificados provocan más interacciones sociales y con un nivel de complejidad mayor, e influyen en el propio ser y sentir de cada individuo. Es precisamente a estos entornos vitales más concentrados, y complejos en sí, a los que se traslada gran parte de la población inmigrante en busca de oportunidades para progresar.

Los datos son irrefutables; desde el punto de vista de la convivencia, se producen contactos y relaciones impensables hasta hace tan sólo unas décadas, al menos en los países de renta más alta, con personas de otras culturas y tradiciones. Si bien esto ha acontecido en todas las épocas, hoy se produce, en términos cuantitativos -tanto por lo que representa en personas que interactúan como en las culturas que a través de los individuos entran en contacto, con más intensidad que nunca. La tendencia creciente es la de sociedades cada vez más plurales y diversas, lo que provoca que surjan infinidad de nuevas relaciones sociales muy

⁴⁷ "Estadísticas sobre la migración a Europa".

complejas, por entablarse entre sujetos que pertenecen a realidades culturales y cosmovisiones muy diversas. A ello se une la comunicación fluida y constante que a través de internet se realiza entre personas de todas las latitudes y culturas, en un intercambio de modos de relación y perspectivas vitales nunca antes visto.

Finalmente, el incremento de la esperanza de vida está provocando la convivencia de hasta cuatro generaciones distintas, con necesidades y visiones distintas ligadas a aspectos generacionales, lo que comporta enriquecimiento pero también complejidad desde un punto de vista social.

Frente a los entornos sociales más homogéneos del siglo XX, nos encontramos con sociedades mucho más diversas y plurales, en todos los sentidos: étnico, religioso, de orientación sexual, de modelo familiar, etc. Muchos de estos aspectos tocan elementos muy importantes desde el punto de vista del sentido y la significación, de la identidad y del sentimiento de pertenencia de los sujetos. Nos encontramos por ello ante cuestiones especialmente sensibles y delicadas, que generan una gran complejidad social, al tiempo que presentan un gran potencial para el enriquecimiento mutuo entre tradiciones, culturas y personas. Ser consciente de esto, y tener la medida y delicadeza adecuada para abordarlo, son cuestiones de gran importancia.

2.2. LA INTERACCIÓN GLOBAL EN TIEMPO REAL

Es evidente que el nuevo espacio social que constituyen internet y las redes sociales, en el que interactúan de forma casi instantánea, simultánea, y en muchos casos anónima, cientos de millones de personas de todas las latitudes y culturas, las más variadas franjas de edad, con intereses y motivaciones muy diversas, supone, indudablemente, una de las grandes novedades de este siglo XXI.

Los usuarios de internet a nivel mundial superan los 4,700 millones a principios del mes de abril, lo que supone un 60% de la población

mundial⁴⁸. Por su parte, los usuarios de redes sociales son en estos momentos de 2.449 millones en Facebook de usuarios, 2.000 millones en Youtube, 1.000 millones en Instagram, 800 millones en TikTok, 610 millones en LinkedIn, y 339,6 millones en Twitter⁴⁹.

Que se produzcan de forma vertiginosa millones de relaciones de esta naturaleza da lugar a hechos y situaciones hasta hace poco inéditos; pero también incrementa exponencialmente la producción y complejidad de fenómenos ya conocidos con anterioridad a la irrupción de la gran red de comunicación planetaria y de los dispositivos que permiten su utilización de forma constante (teléfonos inteligentes o smartphone, tablet, ordenadores de pequeño tamaño y poco peso, etc.).

2.2.1. Del tiempo diacrónico al tiempo sincrónico

Hasta no hace mucho las cosas y los fenómenos ocurrían a lo largo del tiempo, podríamos decir que, de forma secuencial, con lo que el ser humano tenía cierta posibilidad de posicionarse y situarse ante ellos. Un proceso de comunicación, por ejemplo, implicaba una cierta secuencia temporal de cierta duración, un cierto desajuste entre la producción de los hechos, su narración, su envío, su recepción y lectura, y la acción que provocaba en el destinatario. La mayor inmediatez se daba, de forma casi excepcional, con la recepción de un telegrama, que solía requerir una respuesta inmediata por parte de quien lo recibía.

Hoy en día todo se vive en tiempo real. El correo electrónico, las redes sociales y los denominados teléfonos inteligentes ("smartphone") están provocando que lo que afecta al ámbito personal, profesional y social se viva de manera instantánea e inmediata, lo que comporta que las personas deban responder, o al menos así lo sientan, de manera constante e inmediata a multitud de estímulos. Con ello se está desarrollando la capacidad de simultanear, a un tiempo, multitud de tareas y funciones, lo que se percibe muy claramente en los jóvenes, si bien disminuye,

⁴⁸ Datos consultados el 1 de agosto de 2021 en <https://www.excelsior.com.mx/hacker/sabescuantas-personas-en-el-mundo-usan-internet/1444773>.

⁴⁹ Datos consultados el 1 de agosto de 2021 en <https://www.iebschool.com/blog/medios-sociales-mas-utilizadas-redes-sociales/>

ante la necesidad de responder a tantos estímulos de forma tan inmediata, las posibilidades de análisis y reflexión.

Podemos decir que la necesidad de respuesta inmediata, casi simultánea, está incrementando la acción, pero una acción normalmente menos reflexiva y meditada, y además expresada en multitud de ocasiones de una forma mucho más sintética (en los 140 caracteres que permite Twitter, en las pocas líneas que se emplean en un mensaje de WhatsApp, etc.).

2.2.2. Del lento transcurrir al vertiginoso acontecer

La mayor interdependencia global genera efectos colaterales en los fenómenos políticos, sociales y económicos que tienen lugar en muchos puntos del planeta. Estos efectos de contagio o influencia se producen no sólo con más intensidad que en cualquier otro momento de la historia, sino que, además, por los motivos señalados en el apartado anterior, tienen lugar con una rapidez e inmediatez nunca antes conocida. La consecuencia de ambos fenómenos, mayor interdependencia experimentada en tiempo casi real, genera multitud de hechos, realidades y acontecimientos.

Miles de millones de personas interactuando en tiempo real, a través de las tecnologías de la información y la comunicación, producen millones y millones de acciones, que cuando se alinean en una determinada dirección provocan hechos con gran trascendencia social e incluso planetaria, ya sea en las esferas sociales (de tendencias, por ejemplo), políticas o económicas. Diez años en el siglo XXI producen muchos más acontecimientos políticos, económicos, sociales, de descubrimientos científicos, de innovaciones tecnológicas, etc. que los acontecidos, por ejemplo, a lo largo de todo el siglo XIV.

Las sociedades, las empresas, las personas cambian a un ritmo frenético, incesante, agotador. Creo que no sería aventurado afirmar que se ha producido una aceleración del devenir histórico, que la generación de hechos con cierta trascendencia histórica se está acelerando. Quizás sea este el aspecto más revolucionario que está aconteciendo en este nuevo milenio: la nueva relación del hombre con el tiempo. Sin duda

ello requerirá de una adaptación radical de la humanidad, ya que en lo personal y en lo social prácticamente todo se mueve, y no hay nada firme ni perdurable sobre lo que asentarse para construir un proyecto vital, tanto en su dimensión personal como social. El conocimiento, las relaciones sociales, las relaciones económicas, los instrumentos que aparentemente pretenden facilitarnos la existencia (aparatos electrónicos del tipo más diverso), los vínculos afectivos más profundos, incluso la propia autopercepción que de sí mismo puede tener el ser humano cambian y se transforman de forma vertiginosa.

Hoy el esfuerzo por adaptarse a un medio social en el que prácticamente lo único permanente es el cambio, consume muchas de las energías de las personas contemporáneas y, además, las deja en ocasiones a la “intemperie”, en medio de “la estepa”, pues no cuentan con suficientes elementos identitarios y de identificación con cierta estabilidad y grado de consenso social: la cimentación cultural y de valores sobre la que asentar de forma crítica y personal los propios proyectos vitales.

Podríamos decir que de la adhesión por convicción, tras una socialización lenta, a una determinada identidad social, para a partir de ella desarrollar una serie de acciones alineadas y orientadas hacia un proyecto vital personal (misión u opción fundamental, como se diría en ética), estamos pasando en muchas ocasiones a una mera adaptación para integrarse ante un entorno social en permanente cambio, con el principal objetivo de no quedarse en la “cuneta”, al margen del sistema, constituyendo por ello la respuesta al estímulo uno de los elementos más determinante de muchas de las acciones. Y si esto está ocurriendo con las personas, también está aconteciendo con los países, las organizaciones y las empresas. La mayoría del mundo se mueve de una forma reactiva, ante las tendencias y ritmos que marcan unos pocos...

2.3. EL “TESORO” OCULTO: LOS DATOS COMO FUENTE DE PODER Y RENTABILIDAD EN LA SOCIEDAD DIGITAL

“La convergencia datos-algoritmos-inteligencia artificial adopta en la sociedad actual el papel de una trinidad tecnológica divinizada” (Lasalle 2019, p. 25). Ello se incrementará con el 5G y el desarrollo venidero de la computación cuántica. El componente tecnológico crecerá además

también de forma disruptiva con los desarrollos de la robótica y la biomedicina.

Como señala Fogel⁵⁰, nos encontramos ante un “alineamiento entre lo técnico, lo económico y lo político hacia un mismo punto del horizonte del que se beneficia plenamente un grupo relativamente restringido de personas que detentan un poder desmesurado sobre un cierto número de nuestras actividades que aumentan sin cesar”.

En esta carrera tecnológica que conduce a alcanzar unas cuotas de poder y rentabilidad pocas veces conocidas en la historia, participan las grandes corporaciones --sobre todo las tecnológicas-, pero también el Estado Chino. Por tanto, en el fondo, compiten dos modelos diferentes, uno propio de un capitalismo globalizado y tecnológico que está generando en unos cuantos gigantes empresariales posiciones oligopolistas o casi monopolistas cada vez en más mercados de bienes y servicios. El otro, el modelo también capitalista en el mercado de bienes y servicios global, pero planificado estatalmente por China. Y con estas dinámicas, “Avanzamos hacia una concentración del poder inédito en la historia. Una acumulación de energía decisoria que no necesita la violencia y la fuerza para imponerse, ni tampoco un relato de legitimidad” (Lasalle, 2019, p. 20).

La humanidad está sucumbiendo acriticamente a la seducción de lo mucho que aportan las nuevas tecnologías. No es necesario citar lo que aportan, pues todos lo percibimos de una manera inmediata. Pero en este proceso, como en cualquier otro, no todo son ventajas, y hay que ser conscientes de los efectos indeseables que se pueden generar.

Aparte del inmenso riesgo que supone la concentración de poder aludida, se está produciendo también “una mutación antropológica que está alterando identidad cognitiva y existencial de los seres humanos” (Lasalle, 2029, p. 21). Esta mutación opera en varios aspectos:

a) En la capacidad para decidir

⁵⁰ Citado por Lasalle, 2019, p. 23.

De forma muy expresiva apunta Lasalle (2019, p. 19) que “los datos que genera internet y los algoritmos matemáticos que los discriminan y organizan para nuestro consumo son un binomio de control y dominio que la técnica impone a la humanidad. Hasta el punto de que los hombres van adquiriendo la fisonomía de seres asistido digitalmente debido, entre otras cosas, a su incapacidad para decir por sí mismos”.

b) En la capacidad crítica

Como señala Han⁵¹, vivimos un proceso de “socialización que hace de los hombres una especie de enjambre masivo sin capacidad crítica y entregado al consumo de aplicaciones tecnológicas dentro de un flujo asfixiante de información que crece exponencialmente”.

c) En la valoración decreciente del espacio de libertad irreductible que constituyen la intimidad y la privacidad.

Estos “peajes” de la digitalización pueden llevar, como señala Sardin⁵², “al brusco desmantelamiento de gran cantidad de adquisiciones jurídico-políticas que fueron edificadas sobre los poderes del entendimiento humano, la capacidad de decisión, el derecho fundamental a la contradicción y el de la preservación de la parte sensible que nos constituye” Y, en este contexto, la pregunta que fórmula Lasalle (2019, p. 21) es totalmente pertinente: ¿La revolución digital destruirá la autonomía de juicio y la libre elección que sustentan el principio de responsabilidad y el derecho de las personas y las sociedades a decidir sobre su destino?”

La libertad puede estar en peligro, pero también la igualdad, porque los grandes beneficios de este proceso no son distribuidos equitativamente sino que se concentran, como hemos visto anteriormente, en muy pocos actores.

Una última pregunta nos surge, ¿podría pasar con la revolución digital como ocurrió con la revolución agrícola? Recientemente Noah Harari (2016, pp. 95-116) ha llegado a calificarla como “el mayor fraude de la

⁵¹ Citado por Lasalle, 2019, p. 19.

⁵² Citado por Lasalle, 2019, p. 21.

historia”, pues pese a lo que pudieron percibir los hombres de aquel tiempo, realmente empeoró las condiciones de vida de la humanidad

2.4. CARACTERES DE LA COMPLEJIDAD VOLÁTIL

La complejidad volátil se caracteriza por los siguientes elementos:

1. Una causalidad multifactorial e interdependiente, puesto que la conexión globalizada y simultánea cada vez produce una interacción entre más factores o agentes que, a su vez, son más diversos en sus cosmovisiones y universos de sentido y pertenencia.

En el escenario de la globalización y la digitalización nos encontramos con una gran diversidad de agentes con peso e influencia. En este contexto se está produciendo la erosión de un modelo de relaciones internacionales que ha pivotado fundamentalmente sobre el Estado y las organizaciones internacionales que se asientan sobre ellos. Ello está comportando que se esté transitando de modelos de gobierno (más institucionalizados) a modelos de gobernanza (como el G20 y otros).

Por otro lado, los medios de comunicación mundiales determinan cada vez más lo que sabemos y lo que valoramos, las grandes agencias de publicidad y marketing lo que deseamos y en qué empleamos los resultados económicos que producen nuestros esfuerzos vinculados a la actividad profesional. Los Think Tanks y determinadas agencias privadas de carácter profesional tienen cada vez más peso e influencia marcando tendencias y directrices políticas, económicas y jurídicas. Determinadas ONGs tienen también una influencia nada desdeñable. La propia sociedad civil, sobre todo a través de las redes sociales, tienen también una capacidad de movilización e influencia desconocida hasta hace muy poco.

2. Unos efectos “amplificados” en sus impactos y consecuencias, al producirse de forma mucho más rápida y con una dimensión en muchas ocasiones internacional e incluso global.

3. Una volatilidad y cambio constante, consecuencia del haber transitado de un tiempo diacrónico a un tiempo sincrónico, con una interacción de factores constante que produce situaciones que generan

numerosos efectos disruptivos en instituciones sociales y modos de vida y relación.

4. Una opacidad fáctica, identitaria, de procesos e intereses.

Nos encontramos ante una opacidad creciente, que se refugia en el anonimato que permite la red, en el “maquillaje” de la propia identidad e imagen que permiten las redes sociales, en la falta de asunción de responsabilidad ligadas a las noticias falsas (incluso en la clase política), y que se beneficia de una tecnología que oculta a la razón humana cómo funciona el “razonamiento” de los algoritmos, así como los intereses y poderes que se mueven tras la seducción que nos ofrecen los medios tecnológicos.

3. UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA EN LAS CIENCIAS SOCIALES PARA APREHENDER LA COMPLEJIDAD VOLATIL

Me centraré especialmente en el ámbito de las ciencias sociales por tres razones. Primero, porque me parece que los cambios analizados en los aportados anteriores les afectan especialmente en lo que se puede referir a sus objetivos, temáticas y metodologías. En segundo lugar, porque desde ellas habrá que trabajar fundamentalmente, aunque no de forma exclusiva, para aportar conocimiento y propuestas con respecto a muchas de estas nuevas problemáticas sociales. En tercer lugar, y esto tiene más que ver con la parte final de este trabajo, porque este enfoque metodológico en las ciencias sociales es necesario para que el Derecho pueda aprehender en los presupuestos de hecho de sus normas esta realidad tan compleja. El legislador y los juristas no pueden conocer la complejidad y variedad de la realidad sin la previa categorización, simplificación y comprensión de esos fenómenos que se ofrece desde las diversas ciencias sociales.

Ante una realidad como la descrita en el apartado precedente, la perspectiva epistemológica de las ciencias sociales debe ser capaz de percibir, comprender y de expresar en las categorías de las diversas ciencias sociales la causalidad compleja y los efectos de la misma, así como una

realidad fáctica que se encuentra en continuo cambio. Para ello, en mi opinión, deberían tenerse en cuenta consideraciones como las que seguidamente se señalan.

3.1. VALORAR Y POTENCIAR MÁS EN LAS INVESTIGACIONES EN CIENCIA SOCIAL LA GENERACIÓN DE NUEVAS HIPÓTESIS EXPLICATIVAS

Las nuevas y complejas realidades descritas anteriormente, la existencia de una mayor interdependencia causal, y los importantes cambios en los presupuestos sobre los que se asientan los sistemas sociales, políticos, económicos y jurídicos van a requerir de nuevas hipótesis explicativas, nuevos marcos teóricos en el seno de las disciplinas científicas, e incluso nuevas disciplinas científicas (con sus objetivos, prácticas científicas y modos propios de generar conocimiento).

Se precisarán de grandes dosis de creatividad. Enfocar la ciencia más a la creación de grandes marcos teóricos novedosos que puedan dar cuenta de muchas de las mutaciones sociales que se están produciendo y que no quedarán suficientemente aprehendidas en los marcos explicativos precedentes. Si el objeto de estudio cambia de forma sustancial, se requieren nuevos modelos teóricos, y estos se construyen desde la creatividad y las hipótesis (contexto de descubrimiento en epistemología.), que luego se irán sometiendo a multitud de contrastes empíricos por las comunidades científicas (contextos de justificación y de aplicación).

Sin embargo nos encontramos con un contexto en la investigación en las ciencias sociales en el que prima en demasía para poder acceder a publicaciones de impacto, y con ello para desarrollar la carrera profesional, los desarrollos y aplicaciones (a través del contraste empírico) de los conceptos, teorías y marcos teóricos ya muy asentados (contexto de justificación y de aplicación), pero que en ocasiones surgieron para explicar otros hechos, otros marcos de relaciones causales asentadas sobre otros presupuestos sociales. En términos epistemológicos, creo que se plantea, en primer plano, todas las problemáticas inherentes al cambio de teoría, a la evolución del conocimiento científico, que cobran una especial relevancia en un contexto en el que el objeto de estudio, la

sociedad en sentido amplio, está experimentando grandes mutaciones y un cambio incesante.

Me parece que se requiere atender más a la creatividad (cultivándola y valorándola), y no sólo a la “seguridad” que se busca con la aplicación de la metodología científica a unas teorías ya muy asentadas (los aspectos más estrictamente racionales del método científico).

3.2. REPENSAR EN LAS CIENCIAS SOCIALES EL ALCANCE Y LAS LIMITACIONES DEL CRITERIO DE LA CONTRASTACIÓN EMPÍRICA

El incesante cambio y la gran volatilidad social creo que va a requerir repensar el alcance de la contrastación y evidencia empírica como criterio monopolístico de científicidad. Ello, evidentemente, no supone negar la importancia de contrastar la teoría con los hechos, sino de tomar conciencia de las mayores dificultades que ello va a presentar en un contexto de continuo cambio y volatilidad.

En mi opinión, el criterio de la contrastación empírica siempre ha presentado peculiaridades importantes en las ciencias sociales, aunque algunos ni se lo planteen y otros se nieguen a admitirlo. El objeto de estudio de las ciencias sociales (la sociedad) cambia y evoluciona, a diferencia de lo que ocurre con la naturaleza física y biológica que, en cierta medida, nos viene dada, está preconstituida, no es construida por el hombre. El cambio social comporta que la teoría explicativa pueda fallar porque el objeto ha cambiado con respecto al momento en que se generó la hipótesis que pretendía dar cuenta de él. Esto, ante el cambio social vertiginoso y la gran volatilidad social, será un interrogante que cobrará un peso cada vez mayor, y habrá que convivir con más incertidumbre en relación con esta cuestión. No tendremos tanta seguridad como antes de que el problema se asocia a cierta incapacidad de la teoría para explicar la realidad social que pretende describir y explicar (en una sociedad más estable), sino a que ha cambiado la propia realidad (mucho más dinámica) sobre la que se proyectaba la teoría.

3.3. REEQUILIBRAR Y ARMONIZAR EN MAYOR MEDIDA LAS DIVERSAS TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

Las metodologías cuantitativas tienen muchas virtualidades, pero pueden presentar en ocasiones dificultades para captar y aprehender lo social: que puede ser a un tiempo racional e irracional, conflictivo y contradictorio. Todo esto es difícilmente reconducible únicamente a lo cuantitativo, pues los saberes de este corte se construyen a partir de los presupuestos propios de la lógica deductiva, a veces insuficiente para captar aspectos como los señalados⁵³. Lo cualitativo cobra en el ámbito de lo social una gran relevancia.

En el ámbito de lo social, resulta de gran importancia captar, comprender la realidad social analizándola desde dentro (Dilthey), con un cierto grado de empatía. En ciencias sociales el investigador debe saber orientarse adecuadamente en la realidad social que trata de explicar, pues sólo así podrá captar y comprender el verdadero alcance de las situaciones y problemas que se plantean, para explicarlos a través de los conceptos teóricos correspondiente a cada ciencia social⁵⁴.

⁵³ Ya lo señalaba con gran claridad Adorno (1973, p. 121): "Parece innegable que el ideal epistemológico de la elegante explicación matemática, unánime y máximamente sencilla fracasa allí donde el objeto mismo, la sociedad, no es unánime, ni es sencillo, ni viene entregado de manera neutral al deseo o la conveniencia de la formación categorial, sino que es por el contrario, bien diferente a lo que el sistema categorial de la lógica discursiva espera anticipadamente de sus objetivos. La sociedad es contradictoria y, sin embargo, determinable; racional e irracional a un tiempo, es sistema y es ruptura, naturaleza ciega y mediación por la consciencia. A ello debe inclinarse el proceder todo de la sociología. De lo contrario incurre, llevada de un celo purista contra la contradicción, en la más funesta de todas: en la contradicción entre su estructura y la de su objeto (...). El tráfico científico-social se ve permanentemente amenazado de error; por amor a la claridad y a la exactitud, en aquello que se propone conocer".

⁵⁴ Es lo que Giddens (1997, pp. 191) denomina doble hermenéutica: "El observador de ciencia social tiene que ser capaz primero de aprehender esos conceptos legos, o sea, penetrar hermenéuticamente en la forma de vida cuyas características quiere analizar o explicar". Por ello, "*la inmersión en una forma de vida es el medio único y necesario*. (...) Llegar a conocer una forma de vida es saber cómo orientarse en ella, ser capaz de participar en ella como un conjunto de prácticas. Pero para el observador sociológico este es un modo de generar descripciones que tienen que ser mediadas, o sea, transformadas en categorías del discurso de ciencia social". En definitiva, reinterpreta los marcos de sentido de los actores sociales mismos dentro de sus esquemas teóricos mediante el lenguaje corriente y el técnico (Ibidem, p. 194).

La complejidad creciente de lo social, que se asienta sobre realidades culturales, axiológicas, sobre las cosmovisiones e intereses más diversos, en interacción mutua y constante, requiere, creo que hoy más que nunca, reequilibrar la articulación entre las metodologías cualitativas y las cuantitativas.

3.4. REORIENTAR LOS ENFOQUES Y EL PAPEL DE LA CRÍTICA EN LAS CIENCIAS SOCIALES

El enfoque exclusiva o prevalentemente descriptivo de la realidad analizada en la ciencia social me parece que comporta dar por supuesto y alinearse, en cierta medida, con el statu quo. Resulta indiscutible que la sociedad puede ser distinta, que las sociedades pueden cambiar o evolucionar. La sociedad, a diferencia del mundo de la naturaleza que, en cierta medida, nos viene dado en sus “estructuras fundamentales”, puede ser diferente, se pueden generar estructuras económicas, jurídicas y sociales distintas a las existentes.

Sin duda las estructuras sociales tienen una gran influencia en la actuación de los sujetos. Como señala Giddens (1997, p. 193), “la estructura es constituida por una acción, y recíprocamente (...) la acción está constituida estructuralmente”. Es decir, las acciones de los agentes sociales generan determinadas estructuras, pero, a su vez, aquellas acciones están condicionadas por las estructuras existentes en las que se enmarcan⁵⁵. Estas estructuras no simplemente constriñen el obrar humano, sino que son también habilitadoras⁵⁶. Por todo lo apuntado, el análisis crítico y las propuestas de cambio y mejora de las estructuras económicas, políticas, jurídicas y sociales resultan de gran relevancia para el investigador en ciencias sociales.

En la generación de estas estructuras tienen gran importancia las políticas públicas, ya sea con actuaciones legislativas que creen determinados marcos jurídicos de actuación, ya con medidas de fomento y apoyo (subvenciones y ayudas) que orientan las actuaciones de los agentes

⁵⁵ “La estructura aparece a la vez como condición y consecuencia de la producción de interacción” (Giddens 1997, p. 189).

⁵⁶ Es lo que Giddens (1997, p. 193) denomina dualidad de estructura.

sociales. Todas estas actuaciones de los poderes públicos se enmarcan no sólo en consideraciones de tipo político o ideológico, sino también en determinados marcos teóricos elaborados por las comunidades científicas, que actúan como presupuestos a partir de los cuales las autoridades públicas adoptan sus decisiones, sobre todo en el ámbito de las políticas sociales y económicas, ya sean generales o sectoriales, y de las políticas legislativas. No pretendemos con estas afirmaciones dar más relevancia de la necesaria a los resultados de las investigaciones en ciencias sociales, pero tampoco ignorar su importante influencia en el diseño de las políticas públicas, así como en la toma de decisiones de los agentes privados (empresas, organizaciones e individuos).

Para poder transformar y cambiar el entramado social cuando el mismo no responde a criterios de justicia social, se precisan de aportaciones teóricas y técnicas que, aportadas por las diversas ciencias sociales, contribuyan a la búsqueda de otros ideales de justicia social. En la definición de los ideales y valores sociales a implementar será imprescindible la colaboración con la filosofía social, la filosofía política, la filosofía del Derecho, con la historia de las ideas políticas, económicas, etc. Desde estas disciplinas se puede aportar reflexión sobre modelos sociales, económicos, políticos a los que orientarse, pero se requerirá también del aporte de la ciencia social en lo que concierne a las aportaciones de tipo teórico y técnico necesarios para realizar propuestas asentadas desde el conocimiento y rigor metodológico de cada disciplina científico-social. Los enfoques normativos y prescriptivos en la ciencia social cobran por ello gran relevancia, frente a los enfoques preponderantemente positivos. Sin duda, la honestidad intelectual precisa explicitar esos valores y principios desde los que criticar a las instituciones y estructuras sociales, y sobre los que asentar e inspirar las propuestas. Ahora bien, me parece que la prevalencia del enfoque positivo y descriptivo en la ciencia social no supone neutralidad, sino que, por todo lo apuntado anteriormente, implica un cierto alineamiento con la realidad social existente en cada momento. Sobre todo en contextos históricos y sociales en los que el valor de la ciencia y la técnica están muy sobrevalorados.

Por todo ello, creo que se debe reflexionar en profundidad sobre los objetivos e intereses del conocimiento científico en el ámbito social, que entiendo que no deben ser de corte exclusivamente cognoscitivo (centrados en la crítica de la teoría que no describe adecuadamente la realidad), sino en la crítica al objeto, a las estructuras sociales que pueden dificultar el crecimiento y desarrollo de las personas y de las sociedades. Desde esta perspectiva, en la elección de los temas objeto de investigación sería conveniente que estuviesen muy presentes las grandes problemáticas sociales, para intentar colaborar en la búsqueda de soluciones a las mismas.

3.5. ARTICULAR DE FORMA ARMÓNICA LOS DIVERSOS SABERES (INTERDISCIPLINARIEDAD)

En lo que se refiere a aspectos metodológicos, la colaboración con las matemáticas, la estadística (en metodologías cuantitativas) o la psicología y sociología (en las cualitativas) resulta lógicamente de gran importancia.

También cobra gran relevancia la interdisciplinariedad entre las distintas ciencias sociales y entre las propias disciplinas dentro de cada gran ciencia social, pues sólo así se puede llegar a una cierta aprehensión del objeto de conocimiento.

El conocimiento “evolutivo” y procesual de las dinámicas sociales requiere en todo momento de una colaboración muy estrecha con el conocimiento que nos aportan las disciplinas históricas, que nos ayudan a comprender la realidad actual, así como las dinámicas sociales que pueden tender a repetirse en determinados contextos sociales.

La filosofía siempre es importante, en tanto en cuanto supone un ejercicio especulativo y abstracto de la racionalidad humana, tan importante para poder construir categorías generales explicativas de la realidad, lo que también acontece en las ciencias sociales. Pero la filosofía aporta también una racionalidad crítica, hoy más indispensable que nunca en un contexto en el que se da una nueva relación de la humanidad con el conocimiento al primar socialmente (¿también en el ámbito

de las comunidades científicas?) los saberes que buscan la eficacia y la eficiencia.

Vivimos en un mundo en el que la tecnología ocupa cada vez más espacios: en nuestros hogares, en las aulas universitarias en las que se cursan multitud de ingenierías, en los departamentos de investigación y desarrollo de las empresas, etc. La tecnología y el saber científico sobre el que se asienta está omnipresente en las sociedades contemporáneas. Este saber tecnológico tiene unos objetivos diferentes a los de la ciencia básica sobre la que se apoya. Mientras que la ciencia busca generar conocimiento sobre la realidad (por lo que el conocimiento tiene de valor por sí mismo), la tecnología pretende solucionar problemas que tienen que ver con lo práctico, con la búsqueda de la solución tecnológica más eficaz y eficiente para responder a una problemática concreta.

Desde otra perspectiva, en las ciencias sociales tiende a imponerse desde hace tiempo el saber económico sobre otros saberes. Socialmente se le otorga (en sociedades muy materialistas y hedonistas como las de Occidente) un valor que no se atribuye a la propia Sociología o Psicología social. La Economía se asienta también sobre una racionalidad que busca la eficacia y eficiencia, una racionalidad de carácter instrumental.

Hoy en día la racionalidad funcional y utilitarista de la tecnología conjuntamente con la racionalidad instrumental del mercado y la Economía, “colonizan” la racionalidad de los individuos, y con ello su forma de actuar en multitud de dimensiones sociales. La colonización de la racionalidad instrumental de la Economía lleva actuando desde hace ya varias décadas⁵⁷, pero a ello se ha unido con fuerza la que dimana de la racionalidad asociada a la tecnología. Por todo ello, la colaboración

⁵⁷ Como señala García Roca (1996, p. 33), la economía ha invadido numerosos territorios: “El poder de unificación que tenían las convicciones en la sociedad rural queda sustituido por la centralidad de la economía, que traspasa cuantas fronteras existen. De ningún modo puede despreciarse el poder de la economía para colonizar las relaciones sociales ni el imperio de la riqueza para invadir la vida privada, las prácticas cotidianas y el imaginario social. Esta centralidad de la economía ha llevado a que muchas personas sólo sean capaces de pensar y actuar en una única dimensión (Marcuse, 1968, p. 37): la del bienestar, el gasto y el consumo, dando lugar al denominado hombre unidimensional.

estrecha con la racionalidad crítica que cultiva la filosofía resulta cada vez más acuciante y necesaria.

Finalmente, una ciencia social no meramente descriptiva, sino prescriptiva, precisa, como ya hemos apuntado en el apartado anterior, de la colaboración estrecha con la filosofía social, la filosofía política, la filosofía del Derecho, con la historia de las ideas políticas, económicas, etc.

3.6. COLABORAR EN EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO CIENTÍFICO Y EN LA EVALUACIÓN DE SU IMPACTO SOCIAL CON LOS SUJETOS DE LA REALIDAD SOCIAL ANALIZADA (TRANSDISCIPLINARIEDAD)

La transdisciplinariedad (en el sentido de dar voz a los sujetos y colectivos que son objeto de estudio en las ciencias sociales) es necesaria tanto para poder acceder a aspectos de la realidad y de los hechos fundamentales –y que de otra manera pasarían desapercibidos o no suficientemente valorados- indispensables para construir conocimiento en ciencias sociales, como para atender también al cierto imperativo ético que supone tener presentes, escuchar los anhelos, deseos y aportaciones de los agentes que operan en las realidades sociales que son objeto de estudio. En este contexto la transdisciplinariedad, tanto en la construcción del conocimiento como en la evaluación social de los resultados derivados de la ciencia social, resulta de gran importancia.

3.7. A MODO DE CONCLUSIÓN

A la vista de todo lo expuesto, me parece que la ciencia social debería estar abierta a perder cierto consenso intersubjetivo entre los miembros de las comunidades científicas (que se ha venido produciendo sobre todo gracias a la utilización de metodologías cuantitativas y a la evidencia empírica), si quiere ir describiendo esta realidad cada vez más compleja (diversa, interdependiente, global) y enormemente cambiante. La complejidad volátil que tenemos en la sociedad requiere adaptar la ciencia a las características preponderantes de este objeto de conocimiento, y no a la inversa, que el método prime sobre el objeto. El cambio incesante implica también la necesidad de potenciar los contextos de descubrimiento (en el que están presentes elementos como la

creatividad) reequilibrándolos en mayor medida con los de justificación y aplicación (en los que prima lo metodológico). De armonizar de forma más pertinente la tendencia creciente a la especialización con la necesidad de interdisciplinariedad y de transdisciplinariedad. De reequilibrar los enfoques positivos con los enfoques normativos. De centrarse también en la crítica al objeto (enfoque transformador centrado en las problemáticas sociales) y no de forma tan prevalente en la crítica a la teoría (enfoque cognoscitivo).

4. EL IMPACTO DE LA COMPLEJIDAD VOLÁTIL EN LOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS CONTEMPORÁNEOS

4.1. EL IMPACTO DE LA COMPLEJIDAD VOLÁTIL EN ALGUNOS DE LOS PRESUPUESTOS SOBRE LOS QUE SE ASIENTAN LOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS CONTEMPORÁNEOS

4.1.1. Presupuestos institucionales

Con todos los acontecimientos que estamos describiendo en los apartados anteriores se están viendo afectados algunos de los presupuestos sociales, políticos y económicos sobre los que se han construido los ordenamientos jurídicos de los Estados contemporáneos (presupuestos institucionales).

Uno de los presupuestos institucionales más destacados tiene que ver con el papel y la función que desempeñan los Estados. Estos venían a monopolizar la labor legislativa, que deriva y se desarrolla en el ámbito propio de soberanía del Estado. Sin embargo, la dimensión transnacional de muchos de los fenómenos de hoy en día requiere de una regulación de ámbito mucho más amplio, en lo que se refiere a la aplicación espacial de las normas, que el del propio Estado. Esto está impactando en aspectos tan sustanciales como son los de la aplicación de la norma en el espacio, tanto en lo que se refiere a la delimitación de su ámbito de aplicación espacial como en lo concerniente a los medios e instrumentos necesarios para la aplicación de la norma a los hechos concretos (necesidad de información que supera los límites de las fronteras, de colaboración entre países para imponer la aplicación de la norma, de

mecanismos de resolución de conflictos jurídicos que presentan dimensiones transnacionales, etc.).

Estas cuestiones deben de abordarse, y ya se está haciendo de diversas formas y maneras, pero se debe estar especialmente atento y vigilante porque en estas cuestiones están presentes las relaciones entre el Derecho y el poder, por lo que es muy importante explicitar y, en su caso cuestionar, los intereses (el general o los particulares) que se imponen. Un ejemplo de esto lo encontramos en los casos en los que algunas grandes compañías tienden a “imponer” e instaurar determinadas formas y condiciones de contratación en todo el mundo. Algunos organismos y agencias internacionales del tipo más diverso van asumiendo y extendiendo estos modos y formas con distintos tipos de propuestas (que se suelen justificar en base al logro de una mayor perfección técnica) lo que genera una especie de soft law que termina influyendo de forma importante en las reformas normativas que realizan los diversos Estados; o bien van penetrando en los ordenamientos jurídicos a través de las interpretaciones de la doctrina y de la asunción que de la misma se realiza en sede jurisprudencial. Las relaciones entre Derecho y poder tienen una especial relevancia en este tipo de situaciones. La pregunta sobre quién está en última instancia “creando” derecho (aspectos relacionados con la legitimidad del Derecho), y al servicio de qué intereses (relaciones entre justicia y Derecho), cobran gran relevancia.

Cuestiones de este tipo también pueden plantearse cuando el impulso de ciertas propuestas se realiza desde determinados organismos de corte preponderantemente técnico. La complejidad de la realidad requiere soluciones técnico-jurídicas no siempre sencillas, pero las complejidades técnicas y de la evaluación del impacto de los efectos de su adopción no debe llevar a que prime la técnica frente a los intereses generales o de la mayoría. Esto podría llevar a una tecnocracia que decante la balanza hacia los intereses de los más fuertes, que son los que normalmente cuentan con más recursos, tanto de capital humano como tecnológicos, para realizar propuestas y evaluar los posibles impactos de las propuestas realizadas por otros. La pregunta, una vez más, estaría servida, ¿quién regula en última instancia? y ¿al servicio de qué intereses y objetivos? Repetimos, en cuestiones como estas están presentes

aspectos relacionados con la legitimidad del Derecho y con las relaciones entre la justicia y el Derecho. Por ello, se ven sustancialmente afectadas las relaciones entre el poder y Derecho, en tanto que fuente de legitimación del Derecho y de imposición coactiva del mismo, pero también en cuanto que forma de “encauzamiento” y control del poder. Por todo ello, la transparencia en todos estos procesos resulta esencial.

4.1.2. Presupuestos axiológicos

Los valores jurídicos (presupuestos axiológicos) también se están viendo afectos, ya que éstos se asientan sobre determinados valores sociales que están mutando y cambiando, y además a una gran velocidad.

Asistimos al deterioro de algunos derechos (la privacidad y la intimidad están en cierta “retirada”) que traslucen ciertos valores y principios, a la sobredimensión de otros en algunos aspectos concretos (como ocurre con una libertad de expresión y opinión que no parece tener límites, ni siquiera ante la falsedad evidente y flagrante de los hechos sobre las que se construyen dichas opiniones o expresiones). A la erosión de principios esenciales sobre los que se han constituido los ordenamientos jurídicos, como ocurre con la autonomía y el consentimiento. El consentimiento para que accedan a nuestros datos personales, a nuestras preferencias y gustos ha estado al margen de este consentimiento durante mucho tiempo, y cuando se empieza a dar es más formal que real, pues en muchas ocasiones la lectura de la información previa para prestar el consentimiento es poco inteligible para la mayoría, o es tan extensa que resulta “disuasoria” su lectura en un mundo que se mueve al ritmo de un clit. En otras ocasiones, casi no queda más remedio que aceptar para no quedarse en la cuneta de un entorno digital creciente. Resulta una cierta paradoja ver lo bien reguladas y tuteladas que suelen estar las transacciones que afectan a elementos del patrimonio económico de las personas, mientras lo difuso y confuso que resulta todo lo relacionado con el principal factor de riqueza del siglo XXI: los datos; que además afectan no al patrimonio del sujeto, sino a aspectos más personales e identitarios de la persona.

Pero no sólo se deterioran valores, se sobredimensionan otros y emergen otros nuevos, sino que la ponderación que se realiza entre los valores que entran en posibles conflictos también está alterándose.

4.1.3. Presupuestos o marcos teóricos o conceptuales, categorías y figuras jurídicas

Las figuras y categorías jurídicas⁵⁸ que han ido cristalizando durante siglos en cada tradición jurídica cambian también radicalmente, puesto que estas instituciones concretan y desarrollan determinados valores sociales y jurídicos y son útiles para regular ciertos hechos y relaciones sociales. En ocasiones cabe la adaptación (sirva de ejemplo la reconfiguración tan importante que ha tenido la institución del matrimonio civil), pero en otros casos es más difícil o incluso deviene casi imposible, como ha ocurrido, por ejemplo, con el concepto de establecimiento permanente, pilar sobre el que se construyó la fiscalidad internacional en el siglo XX que ha quedado totalmente obsoleto en la realidad global y tecnológica del siglo XXI.

4.2. EL IMPACTO DE LA COMPLEJIDAD VOLÁTIL EN LA PRODUCCIÓN NORMATIVA Y EN LA APLICACIÓN DE LAS NORMAS

También han cambiado los hechos que el Derecho pretende regular (los presupuestos de hecho de las normas jurídicas). Han aparecido multitud de hechos y de nuevas relaciones, la complejidad se ha incrementado, la interdependencia de los acontecimientos es enorme, los hechos tienen una dimensión transnacional, a veces global, y el cambio es continuo, vertiginoso, trepidante.

Novedad, complejidad, interdependencia, globalidad y volatilidad son caracteres que presentan los hechos, la realidad que el Derecho quiere y debe regular. Sin duda, ello afecta a la hora de determinar los presupuestos de hecho (cada vez más complejos) de las normas, su ámbito de aplicación espacial y temporal (tanto el formal como el real). Esto requiere de unos instrumentos normativos (fuentes), de técnicas

⁵⁸ Sobre las instituciones jurídicas véase el trabajo de Vallet de Goytisolo (2002, pp. 5-66).

regulatorias, y de criterios para la interpretación y aplicación de las normas diferentes en algunos aspectos a las actuales.

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES RESPECTO A LA CREACIÓN Y APLICACIÓN DEL DERECHO EN EL CONTEXTO DE LA COMPLEJIDAD VOLÁTIL

5.1. UNA PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA IRRENUNCIABLE

Habría que partir siempre de la noción de dignidad humana, que sirve de fundamento para la Declaración Universal de los Derechos Humanos⁵⁹. Aunque no en todas las culturas se admite sin más, de forma teórica, axiológica o práctica la dignidad de la persona humana, consideramos que es un hecho irrenunciable, principio y fundamento de lo que debería ser cualquier ordenamiento jurídico. La declaración Universal de los Derechos Humanos es uno de los mayores legados del siglo XXI, surgidos tras la clarividencia que siguió a las tragedias que supusieron las dos guerras mundiales. No podemos ignorar esta clarividencia que brotó de unas experiencias tan terribles de dolor y sufrimiento.

Los ordenamientos deben seguir desarrollando los derechos civiles y políticos (primera generación), los derechos económicos, sociales y culturales (segunda generación), los derechos de solidaridad (tercera generación). Asimismo, es preciso elaborar una cuarta generación de derechos humanos relacionados con el entorno digital (por ejemplo, el derecho a existir digitalmente, a la reputación digital, a la identidad digital, etc.).

⁵⁹ Como es sabido, el Preámbulo de la Declaración Universal de Derechos Humanos comienza afirmando: “Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”, y continúa señalando en el párrafo 5 que “Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de persona humana...”. A su vez, el artículo 1 de la Declaración dispone: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...”

5.2. UNA MIRADA INTEGRAL DE LOS POSIBLES EFECTOS DE LOS PROCESOS REGULATORIOS

En primer lugar, una mirada “formal”, de corte procedimental, que trata de explicitar en todo momento cómo han estado presentes en el proceso legislativo el principio de autonomía (de los individuos a nivel nacional, y de los países a nivel global), pues esto otorga legitimidad al establecimiento de normas imperativas que regulan reglas de convivencia y funcionamiento social.

También se precisa de una evaluación de los posibles impactos que la regulación puede tener en una realidad tan globalizada e interdependiente. Para ello se requiere una mirada que tenga presente a la persona, a los colectivos, al país, a la sociedad global y al planeta (con todos sus ecosistemas) en su conjunto. Aunque no siempre será posible conciliar el desarrollo de todos estos aspectos, al menos resulta imprescindible explicitar los efectos en todas estas dimensiones, para que los órganos legitimados (conforme al principio de autonomía) adopten las decisiones que consideren más justas (ponderando todos los “bienes jurídicos” en juego) en cada contexto.

5.3. UNA PERSPECTIVA REGULATORIA PERTINENTE

Esta pertinencia se refiere a diversas cuestiones: para la aprehensión conceptual de los hechos a regular (pertinencia fáctica), para el enfoque de las medidas a adoptar y, finalmente, respecto al ámbito de aplicación espacial de las normas.

5.3.1. Pertinencia fáctica

Los caracteres que conforme hemos señalado antes presentan los hechos a regular por el Derecho precisa de una mayor relación de este con el resto de ciencias sociales (economía, ciencia política, sociología, relaciones internacionales, etc.). Estos saberes están llamados a describir y categorizar la multitud de nuevos hechos sociales que se van generando. Esta interdisciplinariedad resulta indispensable, ya que en muchas ocasiones el Derecho requiere de esa previa categorización de la

realidad para poder integrarla en los presupuestos de hecho de las normas.

Asimismo, a la hora de captar la realidad y realizar propuestas normativas será creciente la importancia de la relación con los agentes e instancias sociales a los que afecta esa regulación, y con los operadores jurídicos que tendrán que aplicarla con posterioridad (jueces, Administración, abogados, asesores, etc.). Esto será fundamental para la adecuación de dichas propuestas a la realidad social. Por ello, en los procesos de elaboración de normas por el legislador, y en la investigación en Derecho, debería cobrar también cada vez mayor relevancia el establecimiento de cauces que permitan dar voz a este tipo de colectivos.

5.3.2. Pertinencia en el enfoque regulatorio

En ocasiones se requerirá un enfoque adaptativo. Será en los casos en que sea posible seguir desarrollando y evolucionando los ordenamientos jurídicos a partir de normas, reglas, categorías e instituciones jurídicas ya asentadas. En estos casos la función del legislador y de los juristas estará orientada fundamentalmente a solventar deficiencias técnicas (ambigüedades de las normas, impresiones técnicas, antinomias, lagunas normativas, etc.), o a adecuar la nueva regulación requerida para integrarla en marco de las categorías e instituciones jurídicas asentadas en cada tradición jurídica. En momentos de cambios sociales, políticos y económicos se trataría de adecuar, a través de diversas propuestas de adaptación, las categorías e instituciones jurídicas existentes a los nuevos hechos o realidades.

En otras muchas ocasiones el enfoque jurídico tendrá que ser necesariamente más disruptivo, ante la inadecuación u obsolescencia de muchas categorías y figuras jurídicas. En estos casos será preciso crear y desarrollar nuevas instituciones y categorías jurídicas. Desde esta perspectiva caben a su vez dos posicionamientos.

En uno de ellos cabe contribuir a crear y desarrollar nuevas instituciones y categorías jurídicas, pero aceptando acríticamente, es decir al margen de sus efectos sociales, los nuevos presupuestos fácticos

que se van imponiendo en los ámbitos sociales, políticos y económicos. Con ello, en cierta medida, se coadyuva a asentar estas nuevas tendencias, independientemente de sus consecuencias para las personas, los colectivos, los países, la sociedad global y el planeta. Para evitarlo consideramos necesario tener siempre presentes los aspectos reseñados en los apartados 5.1. y 5.2.

Finalmente, se puede tratar de trabajar en la construcción de nuevas categorías e instituciones que contribuyan a reorientar las tendencias en la medida en que sus efectos pueden ser no deseables desde una perspectiva del interés general. Supone tener en cuenta la función categorizadora y sistematizadora del legislador y los juristas, pero también la función crítica, no sólo en cuanto a la perfección técnica de las normas, sino también en cuanto a que el ordenamiento esté al servicio del valor de la justicia (de ahí la importancia, una vez más, de los aspectos reseñados en los apartados 5.1. y 5.2).

5.3.3. Pertinencia en las técnicas regulatorias

La tremenda diversidad y complejidad de los hechos a regular, y el cambio incesante de los mismos, conducirá a plantearse aspectos como los que seguidamente se describen:

La articulación entre el legislativo, el ejecutivo y el poder judicial en la producción de normas y reglas.

Probablemente serán necesarias nuevas articulaciones entre las actuaciones que son competencia del legislativo y el ejecutivo en lo concerniente a la producción de normas. En un ordenamiento jurídico como el español esto tendrá que ver con el papel que el Decreto-ley, el Decreto-legislativo y el Decreto están llamados a desempeñar en el conjunto del ordenamiento (lógicamente en el marco constitucional apropiado).

Pero ello no bastará, ya que habrá que ir seguramente hacia modelos de intervención del legislativo más centrados en la regulación de principios y normas más abstractas y generales, que se complementen y desarrollan con reglas más concretas definidas en sede judicial. Un ejemplo

de ello lo encontramos ya en mucha de la jurisprudencia que está emanando del Tribunal de Justicia de la Unión Europea. Por tanto, es probable que en la creación del derecho coexistirán cada vez más un enfoque deductivo (a través de las normas generales y abstractas que elabora el legislativo), y un enfoque inductivo en la práctica judicial, en el que a partir de hechos y casos concretos que se resuelven a la luz de los principios o reglas abstractas que elabora el legislativo, se vayan sentando precedentes que van cristalizando en reglas más específicas y concretas.

La autorregulación

Cada vez más se producirán también fenómenos de autorregulación en sectores y organizaciones. Los diversos colectivos profesiones, a través de las normas deontológicas que aprueban para su desenvolvimiento profesional, suponen un claro ejemplo que cuenta con larga tradición en nuestras sociedades. La heterorregulación llevada a cabo por los poderes públicos podrá tender a fijar grandes marcos regulatorios, que luego se concreten posteriormente por los sectores afectados (profesionales, empresariales, de consumidores, etc.) a través de diversos mecanismos de autorregulación.

Una mayor cooperación entre el Derecho y la Ética

Finalmente, el Derecho debe ser consciente de las limitaciones que puede presentar en estos nuevos contextos sociales, políticos y económicos. Esto es muy importante para buscar una mayor complementariedad con otros saberes prácticos que orientan la conducta. Ante unos hechos que presentan una gran volatilidad y complejidad, la complementariedad entre la Ética (Filosofía moral) y el Derecho son muy importantes. La Ética puede complementar ciertas carencias que presenta el Derecho, ya que las reformas legales son lentas, por eso muchas veces la Ética, en cuanto que aporta a la construcción de un cierto ethos social, anticipa y complementa al Derecho. Pero no es sólo cuestión de que las normas legales, a diferencia de las exigencias derivadas de la Ética, deban ser promulgadas y que las reformas legales son lentas, sino que también el Derecho, por su propia configuración, trata de regular

casos generales, por lo que las normas no regulan, en muchas ocasiones, casos particulares (cada vez más frecuentes en entornos sociales complejos y diversos), que requieren unas orientaciones que puede ofrecer la Ética.

5.3.4. Pertinencia en la articulación de lo normativo y lo idiosincrático

Esta articulación precisa, en lo que se refiere a la articulación normativa, de un gran crecimiento en disciplinas como el Derecho Internacional Público y el Privado.

Pero se requiere también de una articulación sustancial, pues los ordenamientos no están “flotando” en el aire al margen de la realidad social (componentes históricos, culturales, axiológicos, lingüísticos, y de tipo de racionalidad) en los que nacen y en los que se aplican. Esta articulación sustancial es la que permitirá transitar (sin avasallar y sin imposiciones, o sin importaciones simplistas de figuras jurídicas) de lo idiosincrático (particular) a lo más general, dando lugar a fenómenos de hibridación jurídica. Lo mismo que en el ámbito étnico se produce el mestizaje, y en relación con las ideas o creencias se produce el sincretismo, en el ámbito jurídico asistiremos a fenómenos crecientes de hibridación jurídica. Para esto se requiere de un desarrollo mucho más extenso de los enfoques propios del Derecho comparado (y no sólo en lo relativo a los aspectos normativos).

5.4. ADECUACIÓN EN LOS CRITERIOS PARA LA INTERPRETACIÓN Y APLICACIÓN DE LAS NORMAS

En un mundo en el que el cambio es continuo, vertiginoso y trepidante; la novedad, complejidad, interdependencia, globalidad y volatilidad son caracteres que presentan de forma estructural los hechos. Por ello la interpretación jurídica debe empezar a concebirse de otra forma.

Siempre el criterio teleológico ha sido muy importante, tanto en el ámbito del derecho interno (artículo 3 del Código Civil, “atendiendo fundamentalmente al espíritu y finalidad de la norma”) como del internacional (véase a este respecto lo que señala la Convención de Viena para el Derecho de los Tratados respecto a la intención de las partes del

tratado), pero ahora será muy importante también el criterio sociológico, lo que hasta ahora no ha sido tan frecuente. El criterio teleológico y sociológico podrán complementarse muy bien para conseguir que las normas cumplan con su objetivo y finalidad, atendiendo a la cambiante realidad social en que han de ser aplicadas. Este será probablemente siempre el primer paso a dar para que el Derecho se proyecte sobre la realidad.

Posiblemente también deberá replantearse el papel y las limitaciones que la analogía tiene en ciertas ramas del ordenamiento jurídico a la hora de dar solución a la incesante producción de nuevos hechos y realidades que no habrían sido contemplados por las normas jurídicas.

Finalmente, en otros ámbitos del derecho en el que el pacto desempeña un papel esencial, -como ocurre en la contratación o los tratados internacionales-, la articulación entre el principio *pactum sun servada* y la *cláusula rebuc sic stantibus* es una senda por recorrer de forma más intensa.

6. LA FORMACIÓN DE LOS JURISTAS: ALGUNOS INTERROGANTES

A la vista de la realidad social, de las perspectivas epistemológicas y de las consideraciones realizadas respecto a la creación y aplicación del Derecho podrían plantearse diversos interrogantes respecto a la formación que reciben, o deberían recibir, los juristas.

1. ¿Es adecuada la articulación actualmente existente (en cuanto a la duración de cada nivel formativo, las competencias a trabajar y las materias a estudiar) entre los diversos itinerarios formativos que suponen el grado, posgrado y doctorado?
2. ¿Responde cada título o programa formativo (en cuanto a las competencias que trabajan y las materias y contenidos del plan de estudios) a lo que los juristas deben aportar en la construcción y aplicación de los ordenamientos jurídicos del siglo XXI?
3. En la valoración de la investigación jurídica, tan importante para ofrecer una perspectiva crítica y de propuestas al legislador, ¿se tiene

suficientemente en cuenta una concepción del saber jurídico que vaya más allá de un enfoque preponderante normativo de corte positivista y que potencie además el trabajo en equipo y las coautorías de los trabajos de investigación tal y como requiere un análisis interdisciplinar de las cuestiones?

4. ¿Existe una adecuada articulación en el claustro de profesores entre los profesores asociados (operadores jurídicos diversos que desarrollan fundamentalmente su profesión en la realidad fáctica a la que se aplica el Derecho) y los profesores a dedicación completa (que trabajan fundamentalmente estudiando y analizando las normas en los aspectos relativos a su fundamentación, pertinencia técnica y categorización de instituciones jurídicas)?

5. Finalmente, colaboran institucionalmente las facultades de derecho con los colegios de abogados o las asociaciones de colectivos de cuerpos de funcionarios de las diversas administraciones públicas en la formación de los futuros operadores jurídicos.

7. REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1973). “Sobre la lógica de las ciencias sociales”, en T.W. ADORNO y otros, *La disputa del positivismo en la Sociología alemana*.
- García Roca, J. (1996). “El Tercer Sector”, *Revista de Documentación Social*, nº 103, pp. 11-35
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico*, Amorrortu editores.
- Lasalle, J.M. (2019). *Ciberleviatán. El colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital*, Arpa
- Marcuse, H. (1969). *El hombre unidimensional*, Seix Barral.
- Noah Harari, Y. (2016). *Sapiens. De animales a dioses*, Debate.
- Vallet de Goytisolo, J.B. (2002). *Anuario de Derecho Civil*, fascículo 1, pp. 55-66.

SECCIÓN II

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA
INVESTIGACIÓN DEL DERECHO PÚBLICO

ACOMPAÑANDO AL PROFESOR EN LA IMPLEMENTACIÓN DE NUEVAS METODOLOGÍAS DOCENTES

SOFIA BORGIA SORROSAL

Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

Desde la entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior venimos hablando de la necesidad de implementar nuevas metodologías docentes que faciliten un aprendizaje activo de los alumnos.

Los centros educativos de todo tipo han invertido mucho tiempo y recursos tratando de formar a los docentes en estas nuevas metodologías, que muchas veces se confunden con la utilización de las nuevas tecnologías.

La revolución en las aulas y las nuevas metodologías docentes no está necesariamente ligada a la utilización de recursos tecnológicos. De hecho, 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 qué lo hacían. Esto genera una esquizofrenia y una gran frustración, puesto que, si el docente no sabe el objeto de lo que hace, el alumno tampoco y el resultado (de actividades que requieren una gran inversión de tiempo) no va más allá del mero entretenimiento.

Los docentes, en especial los de los centros privados que quieren ofrecer una enseñanza diferencial al alumno, se ven presionados a realizar actividades de innovación pedagógica, muchas veces sin saber qué se entiende por innovación en el aula. Sin embargo, llevan años sintiéndose muy solos en este tortuoso proceso de implementación de nuevas metodologías que implican mucho tiempo, no solo de preparación sino de ejecución y evaluación. Trabajo que no siempre se ve reconocido y que no resulta fácil cuando los grupos son muy numerosos.

Si queremos que este cambio de metodologías sea real, debemos acompañar a los docentes en el proceso de conocimiento, diseño e implementación de estas nuevas metodologías.

Se ha escrito mucho sobre el coaching docente, pero siempre desde la idea de que el profesor aprendiera técnicas de coaching para poder ayudar a sus alumnos a desplegar mejor sus capacidades y a desarrollarse como persona⁶⁰. Sin embargo, poco se ha escrito sobre como acompañar al docente en este proceso de transformación que necesitan abordar para atender a las necesidades de unos alumnos que son distintos y que reclaman una nueva forma de aprendizaje. Los profesores debemos cambiar nuestra forma de enseñar, como dice Vaillant (2018) debemos ser disruptivos, pero ¿cómo acompañamos en ese proceso a los profesores que ya tienen más de veinte años de experiencia docente en un sistema anterior?

Este trabajo cuenta la experiencia llevada a cabo en un Proyecto de Innovación interno solicitado desde a Dirección del Grado en Derecho. El proceso se realizó con profesores de Derecho durante el curso académico 2021/2022. Se trataba de poner el foco en quienes tienes que ser los promotores del cambio: los profesores.

Íbamos a acompañar a profesores universitarios, del Grado en Derecho, con más de 10 años de experiencia impartiendo clases, en su mayoría magistrales, en un proceso de innovación docente. Para realizar este acompañamiento contratamos a un Coach especializado en el ámbito docente que iba a tener sesiones individuales y grupales con los profesores para que implementasen nuevas metodologías docentes en el aula.

⁶⁰ Encontramos mucha y muy buena bibliografía a este respecto. Ver, por ejemplo:

Bou Pérez, F., (2009); *Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula*, 3ª Ed. ECU.

López Pérez, C. y Valls Ballesteros, C. (2013); *Coaching educativo*, Ediciones S.M.

Monclus, A. y Pereida, F. (2016); *Guía de Coaching para docentes*, El grano de mostada.

VV. AA. (2016); *Coaching educativo*, S.A. Ediciones Paraninfo.

García Ricondo, B. y García Carrera, B. (2016); *Coaching práctico en educación*, Dextra Editorial.

El papel del Coach, era enseñarles y explicarles con detenimiento en qué consistían dos metodologías muy relacionadas con el Grado en Derecho, como eran el ABP y el Flipped Classroom. Sin desechar la clase magistral, que en muchas ocasiones es necesaria, se les explicó que interés podía tener la introducción de estas técnicas en el aula y se les animó a diseñar un proyecto para su posterior implementación en el aula.

Para poder ver el proceso completo en el mismo año académico, se eligieron asignaturas de segundo semestre, de modo que durante el primer semestre tendría el proceso de diseño de los proyectos y en el segundo semestre se llevarían los nuevos diseños metodológicos al aula. De esta forma podríamos ver todo el proceso sin interrupciones temporales que pudieran mermar los efectos del proceso de coaching.

Es importante decir que los profesores participaron voluntariamente en el proceso y que el coach era alguien externo a la institución. Creemos que una de las claves del éxito del proyecto reside en que la persona que lideró las sesiones de coaching no tenía nada que ver en la relación laboral de los profesores. Era alguien externo que no podía influir ni en su carga docente, ni en sus obligaciones diarias. Una persona con la que se sintieron cómodos y, sobre todo, libres de expresar todos sus miedos y reticencias.

2. OBJETIVOS

- El principal objetivo del programa de coaching docente era ayudar a los profesores a conocer y entender las metodologías Aprendizaje Basado en Problemas y Flipped Classroom, tanto desde la teoría y la esencia de dichas metodologías, como desde su implementación práctica. Hemos oído hablar tanto de ellas que creemos que sabemos lo que son y como funcionan. Es un error dar por hecho que los profesores conocemos qué son y cómo funcionan determinadas metodologías y mucho menos como llevarlas a la práctica.
- El siguiente objetivo era ayudarles, mediante sesiones de coach (individuales y grupales) y un procedimiento, a diseñar un proyecto especialmente pensado para una disciplina y para

un curso concreto, con el objetivo de llevarlo al aula en el segundo semestre.

- El tercer objetivo, era la implementación y puesta en práctica en el aula de todo lo aprendido y trabajado durante las dos fases anteriores.
- Posteriormente a esta implementación, se prepararía a los docentes para que siguiesen implementando las metodologías en sus asignaturas, de manera cada vez más extensa, además de involucrar a otros profesores para plantear así proyectos de carácter transversal.

Para llegar a cumplir estos objetivos, previamente los docentes debían:

- Entender la importancia de las metodologías innovadoras, concretamente ABP y FC, para plantear un aprendizaje basado en el alumno.
- Desarrollar un proyecto completo de ABP con metodologías FC.
- Implementar los proyectos de forma completa y efectiva.

3. METODOLOGÍA, PLAN DE TRABAJO Y CALENDARIO PREVISTO

3.1 FASE MINDSET

Como el proceso de acompañamiento debía ser completo, el proyecto empezó en octubre para que durante el primer semestre los profesores acompañados por el coach diseñasen los proyectos de innovación que se implementarían en el segundo semestre, contando con el acompañamiento y asesoramiento del coach.

El objetivo de esta primera fase, de un mes de duración, era ayudar a los docentes a entender la esencia de las metodologías de innovación docente, para que pongan el foco en el aprendizaje del alumno, más allá de las herramientas tecnológicas.

La fase de Mindset contó con dos sesiones: una grupal de inicio y otra individual con cada uno de los profesores.

1. La sesión inicial de presentación del proyecto y formación en metodologías de innovación docente (concretamente, Aprendizaje Basado en Proyectos y Flipped Classroom) tuvo lugar el 07/10/2020.

Contenido de la sesión:

- Para qué aplicar la innovación docente en el aula: situación laboral, importancia del desaprendizaje (en profesores y alumnos) para la incorporación de nuevos procesos de trabajo y de aprendizaje, modelo de aprendizaje de la generación Z y digitalización post-COVID.
- Qué son las metodologías ABP y Flipped Classroom: resolución de dudas después de haber trabajado por su cuenta el material facilitado (vídeo + PDF).
- Beneficio de las metodologías innovadoras, tanto para el profesor como para el alumno.
- Proceso, rúbrica y calendario del programa de coaching.

Dinámica de equipo:

- Identificación de frenos en los docentes.
- Búsqueda de soluciones entre el equipo docente participante.
- Tándems de aplicación, si fuera necesario.

2. Sesión de coaching individual con cada profesor. Como las sesiones individuales tenían una duración de unos 40 minutos, se dividió a los profesores en dos grupos (A y B) y se hicieron en fechas distintas.

Las sesiones individuales con los profesores del grupo A tuvieron lugar el 14/10/2020 y con el grupo B el 21/10/2020.

En estas sesiones de coaching individual se ayudó al profesor a identificar un posible proyecto para aplicar en el aula, con base a un problema inicial que ayude al alumno a identificar necesidades de aprendizaje (ABP). Y su aplicación con metodología FC, de modo que el momento de Aplicación y Reflexión en la taxonomía de Bloom suceda en el aula, provocado y acompañado por el docente.

Son conversaciones que buscaban, sobretodo, que el docente entendiese la base y objetivo real de las metodologías de innovación docente:

centrar el proceso en la motivación y aprendizaje por parte del alumno, así como elevar su capacidad de pensamiento y reflexión meta-cognitiva.

Era muy importante que los docentes entendiesen que la innovación docente no es algo que se improvise, sino que es el fruto de un proceso de reflexión profunda sobre tu disciplina y la mejor forma de transmitirla. Debíamos dotar al proyecto de un proceso y un procedimiento que permitiese tener claro el por qué y el para qué de cada proyecto.

En esta fase se facilitó a los docentes una plantilla de trabajo para ABP y para FC:

- La plantilla ABP se usó para entender el proceso que debe seguir una metodología basada en problemas.
- La plantilla FC se utilizó como herramienta visual para entender el proyecto: en esta primera fase, cumplieron los espacios correspondientes:
 - Resumen de Proyecto
 - Curso y Asignatura al que se va a aplicar,
 - Tema que se trabajará y
 - Competencias que se buscan desarrollar con el proyecto.

3.2 FASE DE DESARROLLO

Esta fase, como su nombre indica, se dedicó a desarrollar con mayor detalle todos los elementos del proyecto: se definieron los materiales que se iban a trabajar o entregar para el aprendizaje en casa, las herramientas TIC que se usarían y la plantilla para la definición de la secuencia Flipped Classroom (Casa - Clase - Después). De este modo, al finalizar la fase de Desarrollo (de un mes de duración) tenían el proyecto detallado y los materiales definidos.

La fase de desarrollo constaba de 2 sesiones de coach, una individual y una grupal.

1. Las sesiones de coaching individual (con profesores Grupo A y Grupo B) tuvieron lugar el 04 y 11 de noviembre de 2020 respectivamente.

En sesiones de coaching de media hora con cada docente, se trabajaron los elementos correspondientes a la fase de Desarrollo del proyecto. Se resolvieron las dudas y se retó a llevar el proyecto a un punto más innovador, mediante materiales más elaborados o probando nuevas herramientas digitales.

2. Las sesiones de coaching grupal con los profesores del Grupo A y del Grupo B, tuvieron lugar el 18 y el 25 de noviembre de 2020 respectivamente.

La fase de desarrollo finalizó con sesiones de Grupo (de máximo 4 participantes) en el que los docentes compartieron con sus compañeros el proyecto que habían estado diseñando par su próxima implantación. El objetivo de estas sesiones era retroalimentarse e inspirarse para poder acoger ideas o procesos de compañeros, que pudieran ser aplicables al propio proyecto.

3.3 FASE DE PUESTA A PUNTO

En esta última fase de diseño, se acompañó al docente a definir el proceso de implementación del proyecto en el aula y su evaluación. Con esto queríamos asegurarnos de que el proyecto se explicaba a los alumnos en el momento adecuado, para mejorar así su recepción y motivación hacia el mismo.

Conocer bien el proceso de implementación y de evaluación da mucha seguridad a los docentes a la hora de implementar los proyectos de innovación.

Durante esta fase, los docentes tuvieron dos sesiones de trabajo:

1. Una sesión grupal con todo el equipo docente el 02 de diciembre de 2020.

Esta sesión se dedicó a preparar conjuntamente el guión de la implementación de la metodología, para que el docente tuviese claro lo que

tenía que suceder en el aula desde el primer día de aplicación de la metodología. Concretamente, se le ayudó a definir:

- Explicación del proyecto al alumno: proceso y rúbrica.
- Implementación.
- Evaluación.

2. Una sesión de coaching individual que tuvieron lugar con los profesores del Grupo A y del Grupo B, el 09 y el 16 de diciembre de 2020.

Estas fueron las últimas sesiones de coaching individual antes de la aplicación del proyecto y se destinaron a revisar posibles dudas de cara a la implementación, ultimar la puesta a punto del proyecto e identificar posibles miedos y gaps relacionados con el arranque del proyecto.

Con carácter previo a esta sesión, los docentes prepararon un documento/cuestionario de reflexión para que el coach pudiera conocer el estado anímico con el que se enfrentaban a la aplicación del proyecto y poder identificar así posibles necesidades de intervención o refuerzo.

3.4 FASE DE SEGUIMIENTO Y CIERRE

-Sesión individual de seguimiento en abril de 2021.

Esta sesión se realizó durante el proceso de implementación del proyecto en el aula, para poder:

- Identificar posibles problemas o desajustes en la aplicación del diseño original.
- Abordar conjuntamente maneras de resolverlo.
- Marcar próximos pasos para asegurar el funcionamiento de la implementación o su evaluación.

-Finalmente, el proyecto se cerró con una sesión grupal con todos los docentes que habían participado en el proceso, en junio de 2021.

Esta última sesión, marcaba el cierre del proyecto y tenía como objetivos:

- Compartir experiencias y aprendizajes.
- Identificar oportunidades de mejora (feedforward)

- Construir conjuntamente posibilidades de cara al curso siguiente, para dejar la motivación encendida y provocar que se sigan implementando las metodologías aprendidas e incluso extendiéndolas a más sesiones de la asignatura.

Para esta última sesión, los docentes realizaron previamente una reflexión individual sobre el proceso, para asegurar que esta no estaba sesgada por el grupo.

4. RESULTADOS

TABLA 1.

Qué queríamos medir	Cómo lo medimos
Evolución de la motivación, participación y conocimientos de las metodologías por parte de los docentes.	-Según comparativa de los informes correspondientes al inicio y al final, derivado de las sesiones de coaching. -Evaluación coaching + autoevaluación, bajo una misma rúbrica.
Nivel en el diseño de los proyectos.	-Número de proyectos desarrollados a lo largo de la asignatura. -Nivel de desarrollo del proyecto: materiales, profundidad, originalidad y coherencia.
Calidad en la aplicación de los proyectos.	-Número de proyectos aplicados en clase. -Fidelidad al diseño inicial del proyecto. -Capacidad de reacción si cambia el entorno en el que se desarrolla el proyecto.
Impacto del proyecto en el proceso de aprendizaje del alumno.	-Feedback alumnos al final proyecto. -Actividad observable al inicio para ver evolución del conocimiento + evaluación al finalizar. -Autoevaluación de los alumnos al inicio y al final del proyecto.
Autonomía y motivación del docente para futuras aplicaciones de la metodología.	-Capacidad de definición de propuestas de mejora. -Autoevaluación. -Observaciones en sesiones de coaching.

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la evolución de la motivación, participación y conocimientos de las metodologías por parte de los docentes; hay que decir que los docentes manifestaron haber aprendido mucho en este proceso. Consiguieron entender qué era realmente la innovación docente y la clase invertida. Asimismo, entendieron que había que seguir un método y un procedimiento riguroso si querían que las nuevas metodologías fueran algo más que un mero entretenimiento en el aula. Debían pensar muy bien el por qué y el para qué de la implementación de una nueva metodología.

En cuanto al diseño de los proyectos y la implementación en el aula. Todos los docentes que participaron lograron diseñar un proyecto de innovación original y adecuado a su disciplina y al curso en que ésta se impartía. Sin embargo, hubo un docente que no llegó a implementarlo en el aula, por inseguridad.

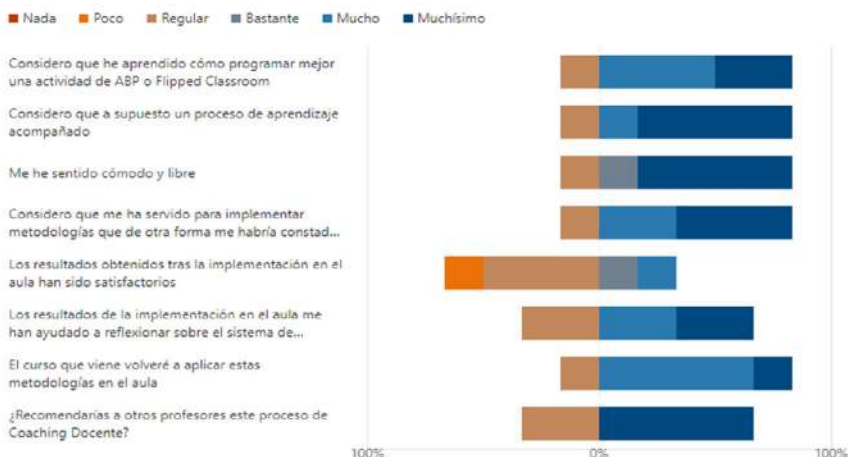
Respecto del impacto del proyecto en el aprendizaje de los alumnos. La mayoría de los alumnos encuestados manifestaron haber obtenido un nivel de comprensión de la materia mayor al que obtenían de la clase magistral. Sin embargo, esto contrasta con la percepción de los docentes que, a pesar de estar satisfechos con la experiencia, siguen mostrando ciertas reticencias ante las nuevas metodologías. Los docentes consideran que el sistema educativo y el grado de madurez y responsabilidad de los alumnos dificultan el éxito de la implementación de las nuevas metodologías en el aula. Esta percepción desanima a algún docente que se plantea si volverá a implementar estas nuevas metodologías el próximo curso.

Por otra parte, en esta última fase se realizó a los profesores que habían participado en el proyecto una encuesta anónima sobre el proceso, que constaba de una parte cualitativa y una cuantitativa.

4.1. RESULTADOS DE LA PARTE CUANTITATIVA

En la siguiente imagen se pueden ver las reacciones a las preguntas planteadas en esta parte.

GRÁFICO 1.



Fuente: elaboración propia

En la imagen anterior podemos ver las preguntas que se les han planteado a los docentes que participaron en el proyecto y la contestación a las mismas en términos relativos.

Como vemos la mayoría valoran muy positivamente el acompañamiento del coach, así como todo lo aprendido tanto de nuevas metodologías como de la manera en que hay que implementarlas. Asimismo, muchos recomendarían a otros docentes pasar por el mismo proceso.

Podemos decir que la valoración del proceso de aprendizaje y acompañamiento ha sido muy positiva. Si bien es cierto, que los profesores esperaban una mayor implicación por parte de los alumnos y los resultados obtenidos no siempre han estado a la altura de lo esperado.

Sin embargo, creemos que todo esto entra dentro de lo esperable cuando se implementa una metodología nueva por primera vez en un grupo.

4.2. RESULTADOS DE LA PARTE CUALITATIVA DE LA ENCUESTA

La encuesta contaba también con una parte cualitativa que mostramos a continuación.

Pregunta 1: Por favor, expresa tu opinión sobre el proceso de Coaching Docente en el que has participado: ¿Qué cambiarías? ¿Qué te ha ayudado especialmente?

Estas son algunas de las respuestas a esa pregunta:

“Me ha ayudado especialmente la coach con quien pude interactuar y trasladarle mis dificultades a la hora de desarrollar el proyecto”.

“El proceso de coaching ha sido excelente. Me ha ayudado a entender como funcionan algunas de las llamadas nuevas metodologías. Estas últimas, en cambio, me suscitan ciertos reparos por su fundamentación antropológica y su escaso resultado”

“Quizá nos ayudaría visitar a otros docentes en el aula en el momento de implementación de alguna de estas metodologías.”

Pregunta 2: Este acompañamiento al profesor en la implementación de nuevas metodologías ¿Te parece acertado? ¿Qué otras iniciativas se podrían llevar a cabo para ayudar a los profesores en su cambio metodológico?

Estas son algunas de las respuestas a esta pregunta:

“Sí es acertado en tanto que tienes un referente al que dirigirte ante las dudas que surgen cuando desarrollas el proyecto. La cuestión es que el alumnado NO está preparado (ni tengo claro si quiere) para este cambio en las metodologías. Quizás por ello, en mi opinión, las iniciativas también han de dirigirse a los alumnos, especialmente a los que empiezan sus estudios de grado. A ellos también hay que formarles en una forma de enseñanza-aprendizaje a la que no siempre están acostumbrados”.

“El acompañamiento es necesario para poder diseñar una metodología evitando los errores más comunes. Otras iniciativas podrían ir en la línea de promover la lectura y estudio de fuentes primarias entre los alumnos”.

“Aunque no se puede desterrar la clase magistral so pena de reducir drásticamente el nivel académico, entiendo que las nuevas metodologías pueden ayudar a involucrar al estudiante en el aprendizaje de forma más activa”.

4.3. EJEMPLO DE INNOVACIÓN DOCENTE

A continuación, a modo de ejemplo vamos a presentar uno de los proyectos que se diseñaron y llevaron a cabo en este proceso.

El proyecto de innovación que presentamos se llevó a cabo en la asignatura de “Sistema Fiscal” con alumnos de 3º del Grado en Derecho.

Esta experiencia se basa en el aprendizaje autónomo del alumno a través de Flipped Classroom y la aplicación de lo aprendido mediante una actividad de Role Play.

Por seguir un orden en la explicación me ceñiré a los apartados de la ficha trabajada por el profesor durante el diseño del proyecto.

1. Competencias a desarrollar por el alumno

Comprender de manera profunda el esquema de liquidación del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y ser capaz de asesorar y preparar la liquidación del impuesto para un cliente.

2. Contenidos

El Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas

3. Resumen del Proyecto

Antes de llegar al aula:

En un primer momento los alumnos trabajan de forma autónoma en el visionado de material audiovisual grabado previamente por el profesor en la cámara de Lightboard.

En los videos el profesor explica cual es el esquema de liquidación del impuesto, algo que antes explicaba en el aula.

Asimismo, los alumnos cuentan con unos apuntes donde se explica de forma detallada cómo llegar al cálculo tanto de la base liquidables general como de la base del ahorro y qué tipos de rendimientos componen cada una de las bases imponibles.

En el aula:

Ya en clase se plantea y resuelve un caso práctico donde los alumnos deben poner en práctica lo aprendido en el material audiovisual subido al Aula Virtual.

Posteriormente en un tercer momento, el docente plantea a los alumnos la realización de un Role Play para poner en práctica los conocimientos adquiridos en los dos momentos anteriores.

Para planificar esta actividad:

- Se reparten en el aula de forma aleatoria los roles: asesores o clientes
- El profesor entrega un calendario donde se detallan los siguientes pasos y las fechas de entrega y realización de cada actividad.

El proyecto va a consistir en lo siguiente: los clientes elegidos al azar de dos en dos deben diseñar un caso práctico de IRPF y subirlo resuelto al Aula Virtual.

Una semana después tendrá lugar el Role Play en el aula. En ese momento, cada pareja de asesores recibirá a una pareja de clientes⁶¹, recogerá la información fiscalmente relevante y resolverá las dudas que los clientes puedan plantearles.

En un momento posterior los asesores entregarán la declaración debidamente resuelta en un buzón habilitado a tal efecto en el Aula Virtual de la asignatura.

4. Distribución de los tiempos

Es fundamental para el éxito de la actividad que los alumnos sepan desde el principio, que tipo de actividad se va a realizar, cuando se va a llevar a cabo, qué y cómo lo tiene que hacer cada uno y cuáles van a ser los criterios de evaluación de la misma.

Las siguientes fechas estaban subidas al aula virtual desde el mismo día en que comenzó la implementación.

⁶¹ Ese día el mobiliario del aula se ha dispuesto como si se tratase de una asesoría fiscal donde se va a recibir clientes. Y los clientes, traen algo de atrezzo que les ayuda a meterse en el papel que ellos mismos han ideado.

- El 11 de febrero presentación del proyecto en el aula a los alumnos
- El 9 de marzo, las parejas de clientes suben el caso que han diseñado resuelto al Aula Virtual.
- El 19 de marzo tiene el lugar el Role Play en el aula. Las parejas de asesores fiscales reciben cada una a una pareja de clientes; les recogen los datos y les asesoran de cara la liquidación del Impuesto sobre la Renta.
- El 24 de marzo los asesores fiscales suben un dossier con la liquidación del IRPF de sus clientes.

5. Competencias a desarrollar

Comprender de manera profunda el esquema de liquidación del IRPF y ser capaz de asesorar y preparar la liquidación de un cliente.

6. Evidencia de aprendizaje

Los alumnos deben haber entendido como funciona el sistema de liquidación del impuesto hasta el punto de poder inventar y redactar un caso práctico de IRPF y resolverlo.

Por otra parte, deben ser capaces de recabar de los clientes, como ocurriría en una situación real y de forma ordenada, toda la información que necesitan para poder liquidar el impuesto.

Por último, deben emitir un pequeño informe con la liquidación del IRPF de sus clientes y la respuesta a las consultas que éstos les hayan planteado.

7. Criterios y herramientas de evaluación

Fueron elaboradas y subidas al entorno del Aula Virtual dos rúbricas de evaluación distintas, una para los asesores fiscales y otra para los clientes. De tal manera que los alumnos ya sabían lo que les iba a evaluar desde el primer momento.

8. Recapitulación de los procesos de aprendizaje que se producen dentro y fuera del aula.

Trabajo autónomo fuera del aula:

-Comprender y recordar, mediante el visionado del material audiovisual subido por el do al entorno virtual de la asignatura.

En el aula

- Crear un supuesto práctico que deben poder resolver aplicando los conocimientos previamente adquiridos de forma autónoma con el apoyo del material preparado por el docente.
- Analizar, sintetizar y evaluar durante la realización del Role Play el caso concreto que les plantean sus clientes y al que deben dar solución, tras recabar de ellos toda la información que les sea posible.

9.Trabajo y planificación del docente

Una vez diseñado el proyecto es fundamental explicar a los alumnos con qué intención has desarrollado esta actividad y que aprendizaje esperas que se lleven. En este sentido, para que todo quede claro, los alumnos contarán con el cronograma y las fechas clave de las entregas.

Una vez grabados y editados los vídeos el profesor los sube aula y avisa a los alumnos para que puedan comenzar a visionarlos.

Cuando los clientes hayan subido el caso práctico diseñado y resuelto por ellos, el docente dará feedback por escrito a cada pareja de clientes antes de la realización del Role Play en clase.

El día del Role Play, el docente dará feedback a los asesores sobre el orden y el rigor en la recogida de información. Por su parte, valorará la puesta en escena que los clientes hayan hecho de su caso.

Por último, cuando las parejas que han hecho de asesores entreguen el informe, con la liquidación del impuesto en base a la información recabada de los clientes, les dará feedback por escrito sobre la resolución del caso.

En el momento de dar el *feedback* el docente informará de la calificación de evaluación continua otorgada a dicha actividad.

10. Resultado de la implementación

La actividad tubo una buena acogida por parte los alumnos que se implicaron mucho en el proyecto. Si bien es cierto, que les costó arrancar con la primera parte de trabajo autónomo donde debían enfrentarse solos a los materiales, tanto escritos como audiovisuales.

Una vez terminada la actividad muchos reconocían haber aprendido mucho, aunque les había llevado mucho esfuerzo y trabajo para la repercusión que tenía en la nota final de la asignatura.

Por último, el docente que la implementó estaba contento con el resultado, pero afirmaba que le había llevado mucho trabajo de corrección y que en un grupo grande no podría llevarla a cabo.

5. CONCLUSIONES

Parece evidente que ante un mundo que está en constante transformación, los docentes debemos innovar y repensar nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero no podemos dejar solo al docente ante semejante reto.

El proceso de acompañamiento mediante Coach ha resultado una experiencia muy positiva. Los docentes que han participado han reconocido que sin el acompañamiento del Coach nunca hubieran implementado un proyecto de innovación así.

En todo caso, si queremos que esta transformación se produzca, debemos ser muy serios y rigurosos a la hora de plantear proyectos de innovación y de implementarlos en el aula. Estos procesos no se improvisan en el pasillo, sino que requieren de un proceso de reflexión y planificación en el que tengamos muy claros los objetivos que perseguimos y cómo los vamos a medir.

En muchos casos, los docentes caemos en el error de pensar que lo que hacemos habitualmente en el aula son nuevas metodologías. Por eso resulta tan importante pararse a explicar con detenimiento lo que son las nuevas metodologías y cómo se aplican. La primera tentación es decir “si yo eso ya lo hago”. Y en cierto modo es verdad, pero sin un método ni procedimiento y, lo que es más importante, sin detenernos a

pensar con qué objeto lo hacemos y cómo vamos a medir aquello que queremos conseguir con cada actividad.

La transformación de las metodologías en el aula, va acompañada de mucho trabajo de preparación y de corrección para el docente, que cuando no ve correspondido su esfuerzo por los alumnos, se desmotiva y se ve tentado a volver a su metodología de siempre, en la que se siente más cómodo y menos sobrepasado de trabajo.

Por eso es tan importante, no dejar al docente solo en este proceso de transformación y tener un coach animándolos a seguir y recordándoles el por qué de lo que están haciendo, es parte importante del éxito.

Asimismo, una de las claves del proyecto reside en que la persona que lideró las sesiones de coaching no tenía nada que ver en la relación laboral de los profesores. Era alguien externo que no podía influir ni en su carga docente, ni en sus obligaciones diarias. Una persona con la que se sintieron cómodos y, sobre todo, libres de expresar todos sus miedos y reticencias.

Por último, tras la experiencia vivida, creemos que el mismo acompañamiento deben recibir también los alumnos que, en muchos casos, tampoco están preparados para una revolución metodológica que les obliga a hacerse responsables de su proceso de aprendizaje.

Debemos concienciar a los alumnos del papel protagonista que tienen en todo este proceso y quizá eso requiera pensar en un acompañamiento mucho mayor.

6. REFERENCIAS

Bou Pérez, F., (2009); Coaching para docentes: el desarrollo de habilidades en el aula, 3ª Ed. ECU.

García Ricondo, B. y García Carrera, B. (2016); Coaching práctico en educación, Dextra Editorial.

López Pérez, C. y Valls Ballesteros, C. (2013); Coaching educativo, Ediciones S.M.

Monclus, A. y Pereida, F. (2016); Guía de Coaching para docentes, El grano de mostada.

VV. AA. (2016); Coaching educativo, S.A. Ediciones Paraninfo.

Vaillant, C. y Marcelo, D. (2018); Hacia una formación disruptiva de docentes, Narcea.

ENSEÑANZA DE DERECHO PÚBLICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA EXPERIENCIA FRANCESA

ROBERTO CARLOS ROSINO CALLE

Doctor en Derecho por la Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Los autores clásicos del pensamiento político destacaron la necesidad de la actuación de los ciudadanos en el devenir del ordenamiento jurídico. En sus Ensayos sobre el Gobierno Civil, Locke se aparta de la idea inicial de Hobbes y afirma que no basta con que las leyes procedan del consentimiento de los individuos, sino que es preciso que exista un control y vigilancia efectivos por parte de los ciudadanos⁶². Una idea que es mantenida en los postulados contractualistas de Rousseau y Kant, con sus propias matizaciones. La necesidad de que los miembros del colectivo social comprendan los fundamentos básicos del sistema para poder actuar en consecuencia aparece, así, como uno de los elementos esenciales del Estado de Derecho.

Sin embargo, el devenir del Derecho Público desarrollado desde la segunda mitad del siglo XX ofrece una imagen bien diversa. El progresivo desarrollo de las organizaciones internacionales ha avanzado de la

⁶² Es conocida la crítica de Locke frente a la monarquía absoluta, hasta el punto de señalar que “jamás pudo (un hombre) sentirse seguro ni en sosiego, ni creerse en sociedad civil, hasta que el poder legislativo fue asignado a entidades colectivas, llámeselas senado, parlamento o como mejor pluguiere, por cuyo medio la más distinguida persona quedó sujeta, al igual que los más mezquinos, a esas leyes que él mismo, como parte del poder legislativo, había sancionado; ni nadie pudo ya, por autoridad que tuviere, evitar la fuerza de la ley una vez promulgada ésta, ni por alegada superioridad instar excepción, que supusiera permiso para sus propios desmanes o los de cualquiera de sus dependientes. Nadie en la sociedad civil puede quedar exceptuado de sus leyes”. Locke, J. (1997) *Dos ensayos sobre el Gobierno civil*. Traducción de Francisco Giménez García. Espasa Libros. Capítulo VII, 94.

mano de un funcionamiento económico que procura reducir el número de centros de decisión y ampara la configuración de estructuras supranacionales cuya composición se asemeja cada vez más a la propia de un Estado. La complejidad de la Unión Europea es un buen ejemplo de lo difícil que nos resulta hoy en día a los juristas no solo comprender el funcionamiento del ordenamiento jurídico, sino, incluso, identificar en algunos casos a los responsables de la toma de decisiones políticas con objeto de exigir responsabilidades. El riesgo es que este mundo jurídico técnico se haya vuelto incomprensible para los ciudadanos. Circunstancia que explicaría, al menos parcialmente, la progresiva desafección de la ciudadanía respecto de la participación pública que parece haberse instalado entre las democracias de nuestro entorno.

La gravedad del asunto ha suscitado respuestas de distinta intensidad según el país. La más conocida puede resultar, sin duda, la aparición de un debate académico acerca de la conveniencia de configurar el sufragio activo como un derecho con estructura de deber, de suerte que su falta de ejercicio tenga como consecuencia algún tipo de sanción jurídica. Sin entrar a valorar la efectividad de esta aproximación, parece claro que la vía punitiva debiera ser el último recurso frente a actuaciones tendentes a promover la participación electoral. Este trabajo se centra en una acción de este tipo que actualmente se está implementando en Francia: la enseñanza del Derecho en los centros de enseñanza secundaria.

2. LA NOVEDAD FRANCESA: UN ENFOQUE ÚTIL A CORTO Y MEDIO PLAZO

A finales del pasado siglo, una parte significativa de la doctrina académica francesa se posicionó a favor de la enseñanza de los fundamentos del Derecho en los últimos cursos de la educación secundaria. La propuesta pretendía hacer frente a la ignorancia de los jóvenes respecto de los asuntos jurídicos aprovechando la facilidad que caracteriza a la explicación de buena parte de los elementos más esenciales del Derecho⁶³.

⁶³ Por todos, el artículo de prensa firmado por DHUQUOIS-COHEN, R. en el diario Libération, el 14 de enero de 1998.

Siendo en apariencia insólita, el éxito de la medida podría significar una mejora práctica significativa, tanto de la posición subjetiva del estudiante que, inevitablemente, habrá de hacer frente a cuestiones legales a lo largo de vida, como, desde el punto de vista de la enseñanza en los estudios de Derecho, pues la nueva asignatura permitiría descargar buena parte de los contenidos introductorios que actualmente se imparten en asignaturas centrales de los primeros cursos⁶⁴, mejorando la impartición de los contenidos específicos de las mismas.

Las citadas propuestas comenzaron a tomar forma para los estudios generales en el año 2012. En el mes de febrero se publicó la Orden Ministerial de Educación de 28 de diciembre de 2011⁶⁵, por la que se establecía un programa formativo en economía y derecho para los estudiantes del bachillerato en ciencias y tecnologías de la gestión. Dado el carácter técnico de estos estudios, orientados al ámbito empresarial, se consideró adecuado avanzar una formación inicial de naturaleza jurídica en la línea que venía reclamando la doctrina académica.

Sea como fuere, la situación actual es significativamente diferente. Tras la reforma introducida en 2019, la enseñanza jurídica ha experimentado un notable respaldo, pasando a configurarse como una asignatura obligatoria dentro del plan de estudios correspondiente a los dos últimos años del citado bachillerato técnico. Asimismo, desde este curso 2020/2021, este tipo de contenidos también podrán ser cursados de manera voluntaria por los estudiantes de último año del bachillerato general. El objetivo no es otro que “capacitar a los ciudadanos para que sean conscientes de las reglas y mecanismos legales que rigen el funcionamiento de la sociedad, las relaciones entre las personas y las cuestiones económicas, sociales y ambientales relacionadas con el crecimiento y el desarrollo”⁶⁶.

⁶⁴ Brenot, S. (2020) L'enseignement du droit au lycée: un voeu pieux en passe de devenir réalité? Disponible en <https://bit.ly/3pSYEsg> (consultado el 18 de mayo de 2021)

⁶⁵ NOR : MENE1135649, Arrêté du 28-12-2011, Journal Officiel de 14 de febrero de 2012. MEN - DGESCO A3-1.

⁶⁶ Office National d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP): L'enseignement du droit au lycée. Disponible en <https://bit.ly/3pRqPrA> (consultado el 18 de mayo de 2021)

A tenor de estas palabras, parece claro que en el ánimo del legislador francés no existe únicamente un interés práctico en avanzar unos determinados contenidos técnico-jurídicos que el estudiante habrá de manejar en su vida adulta. La referencia al funcionamiento de la sociedad y la utilidad del Derecho dentro de la misma amplía los horizontes hasta alcanzar una mejora del funcionamiento del modelo político y social.

Es un hecho sobradamente conocido que las democracias occidentales se encuentran en una encrucijada como consecuencia de una desafección y apatía crecientes hacia los asuntos públicos y, aún, hacia la participación ciudadana en las elecciones. Si nuestro país conoce unas tasas de abstención elevadas, el desinterés de los ciudadanos franceses resulta patente en las dificultades para encontrar personas dispuestas a cumplir con su deber cívico de participar voluntariamente como miembros de una mesa electoral. Vivimos un período de progresiva “formalización” de la democracia que amenaza con disociar la toma de decisiones de la voluntad popular mayoritaria por el abandono voluntario de los derechos políticos. De ahí que, en las últimas décadas, la revitalización de la democracia haya ocupado un lugar destacado entre buena parte de los autores de Ciencia Política, entre los que destacan Giovanni Sartori y Jürgen Habermas.

Sin una pretensión expositiva de su obra, el maestro italiano es sobradamente conocido por su enfoque sociológico de la democracia. Sus trabajos académicos abundan en la incidencia que el modelo de sociedad que se ha venido desarrollando en las últimas décadas tiene para la organización de este sistema político. Si la democracia no puede reducirse a un fenómeno electoral periódico, ni a la simple aplicación de una regla mayoritaria para la toma de decisiones, entonces es preciso diseccionar las características del grupo social y definir estrategias que formen e impliquen a los ciudadanos en el funcionamiento del modelo. En la medida en que nadie puede estar interesado en lo que percibe como un elemento extraño y de difícil acceso por su carácter técnico, una formación básica en los conceptos propios del Derecho Constitucional debiera ser útil para aproximar la realidad normativa al ciudadano y situarlo en posición de participar en los procesos de toma de

decisiones⁶⁷. En otras palabras, garantizar una mínima formación jurídico-pública a la ciudadanía debería reducir el desapego respecto del funcionamiento de las instituciones del Estado.

En este punto, es inevitable traer a colación la idea central del pensamiento de Jürgen Habermas: la denominada “democracia deliberativa”. A grandes rasgos, para el filósofo alemán los avances en la complejidad técnica del modelo deben ser compensados con una discusión pública y abierta que fomente la conciencia política del ciudadano⁶⁸. Desde sus conocimientos de la filosofía de la comunicación, Habermas desgrana el reto de las democracias occidentales en dos máximas concatenadas. La primera podría resumirse del modo siguiente: sin diálogo no hay democracia posible por cuanto faltaría el elemento de la legitimidad⁶⁹. En sus escritos filosóficos, el autor puso el acento sobre el carácter esencial de lo que llamó la “coacción del mejor argumento”. En su objetivo de recuperar el discurso, señaló que el éxito de la comunicación reside en la actitud de reconocer a los demás su posición de igualdad y aceptar cambiar la propia opinión cuando sus argumentos resulten mejores. Extrapolada al ámbito jurídico-público, la tesis de Habermas supone que la pervivencia de la democracia requiere una cultura de diálogo que favorezca la victoria del mejor argumento. Sin ésta, la democracia queda devaluada a una naturaleza meramente instrumental.

⁶⁷ El conocimiento de la ciudadanía, en sus más variadas manifestaciones, es una demanda constante en los escritos del profesor italiano sobre el funcionamiento de la democracia. Sin conocer las distintas opciones existentes, es imposible que los ciudadanos inicien un proceso de reflexión y crítica para la toma de decisiones. Por todos, Sartori, G. (1997) *Homo videns: La sociedad teledirigida*. Taurus. p. 111.

⁶⁸ El término es relativamente elusivo, pero, en términos generales se identificaría con un modelo ideal donde el poder político encuentra su legitimación en el consenso social y éste se alcanza por la participación autónoma de los ciudadanos en la política, su capacidad de diálogo y la posibilidad de alcanzar acuerdos. En este escenario, se produce una relativa simbiosis entre el Derecho y la política como elementos de regulación social. Habermas, J. (2008). *Facilidad y validez*. Trotta. p. 137.

⁶⁹ Recordemos que para Habermas, la legitimidad de un orden político no es algo que se imponga o pueda darse por supuesto. Antes bien, requiere un reconocimiento activo, consciente por parte del ciudadano, como correcto y justo. De ahí que sea preciso que el modelo ofrezca buenos argumentos. Gómez, E. (1994). *Legitimación y Racionalización*. Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado. Anthopos. p. 139.

Sin embargo, esta premisa básica no es suficiente por sí misma. Tan importante como la actitud de los interlocutores es la existencia de un lenguaje común. Tan cierto como que no hay democracia posible sin diálogo, lo es que no hay diálogo sin comprensión del lenguaje. En el fondo, lo que la democracia deliberativa de Habermas reclama es el esfuerzo por parte de los poderes públicos para compensar la complejidad técnica del modelo político con una explicación asequible que fomente la conciencia política del ciudadano. Una conclusión coincidente con la de Sartori que pone en valor los esfuerzos por garantizar una formación jurídica mínima a los ciudadanos. Si la hipótesis se demuestra razonable, entonces el esfuerzo del legislador francés por introducir este tipo de contenidos en la enseñanza secundaria habrá de tener un impacto cierto, aunque difícilmente cuantificable, en la mejora del funcionamiento de su sistema democrático a medio plazo.

3. LA PREMISA: LOS CONTENIDOS IMPARTIDOS

Según se ha expuesto, en la actual regulación existe una mezcla de objetivos y perfiles. Así las cosas, la enseñanza jurídica prevista para los estudiantes del bachillerato tecnológico difiere notablemente de la propia de sus compañeros de estudios generales tanto en su naturaleza, como en sus contenidos e intensidad de los mismos.

Como se avanzó, la asignatura introducida en el bachillerato tecnológico tiene carácter obligatorio para los estudiantes de los dos últimos cursos. Ocupa, además, una posición relativamente destacada en el horario del estudiante, pues a la enseñanza del Derecho se reservan cuatro horas semanales, que ascienden a seis durante el último año de estudios. Se trata, por tanto, de una asignatura que, sin perder su carácter introductorio, está ha sido diseñada con el objetivo de conferir al alumno un conocimiento técnico sobre los derechos de la persona (primer año) y determinados aspectos relativos al derecho laboral (segundo año), por ser éstos los contenidos más próximos a las materias propias de este bachillerato.

Por su parte, la asignatura introducida en los planes del estudio del bachillerato general ofrece una perspectiva distinta del Derecho. Frente al

enfoque concreto de los contenidos, aquí se privilegia una visión de conjunto del sistema que aproxima sus contenidos a las disciplinas propias del Derecho Constitucional y la Ciencia Política. De este modo, comenzando por una introducción centrada en la definición del Derecho, las tres horas semanales de la asignatura discurren entre dos grandes bloques. En el primero, los estudiantes obtendrán una explicación de marcado carácter teórico sobre las fuentes del Derecho, la organización judicial y el ordenamiento internacional, con especial atención a la Unión Europea. Aprehendidos estos contenidos, la segunda parte del curso adopta una perspectiva práctica donde el protagonismo corresponde al estudio de caso o la lectura y comprensión de resoluciones judiciales relacionadas con temas de interés para el perfil del estudiante: el derecho fundamental a la igualdad, los derechos de la infancia, la regulación del fenómeno tecnológico, etc. Más que la adquisición de conocimientos concretos, la finalidad de esta última parte del curso parece orientarse a la familiarización con el modo de razonar que resulta característico de la actividad jurídica.

Por su mayor relación con la mejora del sistema democrático, el presente trabajo se centra en la asignatura introducida en los estudios de bachillerato general.

4. METODOLOGÍA

La exposición precedente puede llevar a la convicción de lo razonable de la introducción de contenidos jurídicos básicos en los planes de estudio propios de los últimos cursos de la enseñanza secundaria. No obstante, cualquiera que sea la opinión mantenida al respecto, la experiencia desarrollada en Francia no oculta una complejidad en absoluto menor: ¿cómo se enseña Derecho a un estudiante de este perfil?

Puede resultar de interés centrar la atención en los problemas habituales que debe afrontar el docente de cualquiera de las asignaturas correspondientes a los primeros cursos del grado en Derecho. De manera tradicional, la primera dificultad que afronta el nuevo estudiante consiste en la comprensión tanto del lenguaje como del modo de razonar jurídicos. Sin un mínimo bagaje lingüístico, el estudiante encuentra dificultades

para comprender las explicaciones impartidas en el aula, visualizando su capacidad de memorización como la estrategia más adecuada para alcanzar una meta que suele estar focalizada, casi exclusivamente, en la superación de la asignatura. Entre otras razones porque, como es lógico, la carencia de un mínimo vocabulario jurídico hace inaccesible de todo orden el razonamiento jurídico más elemental.

Existe, además, una segunda dificultad que podríamos calificar de “coyuntural”: la aparente menor formación del estudiante que termina el bachillerato. Con independencia del nivel de conocimientos técnicos adquiridos al término de la enseñanza secundaria, en general, parece existir un consenso en relación con la madurez intelectual del estudiante, concretada, entre otros aspectos, en un inadecuado hábito de lectura, así como en una limitada capacidad crítica. Dos habilidades que, sin ser esenciales, sí resultan extremadamente útiles para el estudio provechoso del Derecho y la posterior práctica jurídica.

En mi opinión, ambas problemáticas deben ser tenidas en cuenta a la hora de plantear el modo más adecuado de diseñar la estrategia educativa para la asignatura que nos ocupa. Todo ello sin desconocer la presencia de otros factores específicos cuya relevancia parece estar fuera de toda discusión: el diferente grado de motivación de los alumnos de secundaria respecto de quienes inician sus estudios de grado y el menor nivel de exigencia que reclaman los fines pretendidos por la enseñanza del Derecho en la enseñanza secundaria.

Como resultado de todo lo anterior, pienso que el diseño de la estrategia educativa debe partir de la toma en consideración tanto de la finalidad buscada por el legislador, como del perfil propio del estudiante potencial de la asignatura. Así las cosas, no parece adecuado perder de vista que la finalidad del docente debe orientarse más hacia la adquisición de capacidades básicas que a la aprehensión de contenidos. Tampoco que el perfil rudimentario del estudiante de la asignatura se asemejará al siguiente:

- Mujer entre los 17-18 años⁷⁰
- Insuficiente hábito de lectura y limitada capacidad crítica
- Nula experiencia jurídica y ningún o muy limitado interés por los asuntos de actualidad jurídico-política
- Grado de motivación medio-bajo respecto de la asignatura. Ciertamente, el carácter voluntario de la asignatura en el bachillerato general indica una cierta predisposición para afrontar la asignatura. No obstante, es preciso tener en cuenta también la percepción del estudiante respecto de la misma, la cual vendrá condicionada, en mayor o menor medida, por las restantes asignaturas optativas ofertadas en el centro, así como, para años posteriores, el índice de aprobados y las calificaciones habituales en la asignatura⁷¹

A partir de estas premisas, el docente habrá de tener en cuenta, además, las indicaciones metodológicas ofrecidas por el propio Ministerio de Educación. De la revisión del anexo relativo a la enseñanza de Derecho en el marco del bachillerato técnico podemos concluir que dicha estrategia habrá de venir caracterizada por los siguientes rasgos:

- El objetivo de los estudios habrá de ser la aplicación práctica de las normas jurídicas
- El estudiante debe ser actor de su propio proceso de aprendizaje

⁷⁰ Las estadísticas publicadas por el Ministerio de Educación francés señalan que mientras casi tres cuartas partes de las estudiantes (71%) deciden cursar los estudios de bachillerato, solo uno de cada dos varones (54%) toma la misma decisión. Esto, unido a la preferencia de las estudiantes por las asignaturas de carácter humanístico o de ciencias sociales, determina que, para la asignatura prevista, la mayoría del grupo en el aula esté conformado por mujeres. Fuente: Ministère de l'Éducation National, de la Jeunesse et des Sports (2021). Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur. Disponible en <https://bit.ly/3cDJ5zi>

⁷¹ En el momento actual, las asignaturas optativas disponibles para los estudiantes del Bachillerato general son: matemáticas complementarias, matemáticas expertas o Derecho.

- Se impone el manejo de ejemplos sencillos cercanos a la realidad del estudiante, así como la necesidad de utilizar un vocabulario jurídico adaptado
- Se descarta una evaluación centrada exclusivamente en el conocimiento del contenido de la norma. En su lugar, la técnica de enseñanza que se emplee deberá conseguir que el estudiante desarrolle, especialmente por escrito, un proceso consistente en la calificación jurídica de la situación, la formulación del problema legal, la identificación de las normas aplicables y la propuesta de una solución legal
- Se recomienda el manejo de documentos y herramientas tecnológicas

En suma, la estrategia de enseñanza deberá definirse en atención al perfil del estudiante potencial y tener en cuenta, además, que el enfoque pretendido por las autoridades es sustantivo y práctico antes que teórico y formal, por lo que pretende la aproximación al estudiante de la utilidad del Derecho y no el adecuado manejo de éste. Partiendo de este escenario, la conclusión aparece, en mi opinión, de manera clara: para la impartición de la nueva asignatura, el docente habrá de velar especialmente por la motivación del estudiante, al tiempo que adapta el vocabulario jurídico necesario e implementa experiencias que favorezcan el desarrollo del razonamiento jurídico.

5. LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN

Aunque en los últimos años la motivación parece haberse convertido en un concepto un tanto manido, su importancia parece estar fuera de toda duda. Como también lo está la evidencia de que su contrario, la carencia de motivación, no es, en modo alguno, un rasgo propio de la naturaleza humana. En consecuencia, si lo que se desea es conseguir que un estudiante de los últimos años de secundaria se interese por un área frecuentemente concebida como oscura y aburrida, conviene comenzar por repasar los elementos que la doctrina académica ha venido señalando

como determinantes para el éxito del proceso motivacional, cifrados en los siguientes⁷²:

- Contenido de la acción motivacional: identificado con la meta o finalidad que el docente propone alcanzar al estudiante⁷³
- Motivo: el deseo personal del estudiante que le impulsa a tratar de alcanzar la meta propuesta
- Expectativas: las creencias subjetivas del estudiante sobre la probabilidad de éxito en el logro de la meta que se ha propuesto
- Planes de acción y acciones: estrategias y actuaciones desarrolladas por el docente para facilitar que el estudiante supere su situación inicial de desconocimiento y pueda lograr la meta propuesta
- Gestión de los resultados: explicación del significado de la calificación obtenida como herramienta para de orientación del estudiante

Dado el carácter novedoso del caso que nos ocupa, algunos de los elementos citados no pudieron ser tenidos en cuenta a la hora de preparar la asignatura o, en el mejor de los casos, fueron valorados de manera aproximativa a partir de la experiencia en relación con otras materias propias de las ciencias sociales. En consecuencia, el resultado ha sido una estrategia para la enseñanza cimentada sobre el contenido de la acción motivacional, los planes y acciones y la gestión de resultados. Por su parte, el carácter eminentemente subjetivo tanto del motivo como de las expectativas que los estudiantes puedan tener en relación con la asignatura aconsejaron dejar su valoración para cursos académicos posteriores en los que se disponga de una mínima información sobre estos elementos. La referencia se limitará, por tanto, a los indicados inicialmente.

72 Rodríguez Moneo, M. y Huertas, J. A. (2000) Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*. p. 52.

73 Rodríguez Moneo, M. y Huertas, J. A. (2000). p. 53.

En primer lugar, el contenido se identificó con la comprensión por parte del estudiante del carácter lógico del Derecho y su doble condición simultánea como resultado e instrumento de transformación de las realidades económica, social y política. Tal y como se explicó a los jóvenes al comienzo de cada uno de los bloques temáticos, debían procurar evitar el estudio memorístico de las normas y avanzar en una visión sistémica en la que el Derecho pueda identificarse como la respuesta colectiva de la sociedad para lograr un objetivo que puede consistir en solucionar un determinado problema o alcanzar una meta que se considera suficientemente valiosa.

Para visualizar mejor esta circunstancia, se optó por dedicar los bloques II y III, y sus respectivos materiales de trabajo, a las referidas funciones transformadora y resolutoria del Derecho según se indica en la siguiente tabla:

TABLA 1. Cuadro resumen de los contenidos y aptitudes de la asignatura

BLOQUE	TEMÁTICA	CONOCIMIENTOS	APTITUDES
I. Introductorio	Ordenamiento jurídico Explicación del concepto y finalidad del Derecho y presentación de las categorías normativas esenciales que integran el ordenamiento jurídico	Elementos básicos para el tratamiento de los siguientes bloques temáticos	Adquisición de una mínima terminología de trabajo
II. Democracia y Derecho como elementos de cambio	Sistema democrático Con ocasión de la celebración de elecciones locales y regionales, se procuró explicar el sufragio como origen último de las normas vigentes. La explicación teórica se completó con una breve revisión de los programas políticos vencedores en los comicios anteriores a fin de valorar su grado de cumplimiento	Origen democrático de las normas	Seguimiento de noticias relativas a las elecciones
		Comprensión básica del funcionamiento electoral	Responsabilidad política en relación con los programas electorales

III. La respuesta jurídica a los problemas reales	Problemas jurídicos Quizás el aspecto más sensible para los jóvenes en relación con la situación epidemiológica deriva de la COVID-19 haya sido la limitación de la libertad personal. Se aprovecha esta circunstancia para explicar el origen y utilidad de los derechos fundamentales y reflexionar sobre su limitación para hacerlos compatibles con otros intereses públicos	Origen y función de los derechos fundamentales	Seguimiento de noticias relativas a la gestión jurídica del estado de alarma
		Procedimiento debido y validez de las normas	Ponderación de intereses públicos y resolución de problemas jurídicos

Fuente: elaboración propia

Un segundo elemento central en la motivación del estudiante lo constituyen los planes de acción y las propias acciones. Como se ha apuntado, la finalidad de los mismos se orienta a lograr que aquél sea consciente de orientar su esfuerzo para alcanzar el logro de la meta que se ha propuesto, para lo cual resulta esencial la labor del docente. Sin la adecuada información, el estudiante se encontrará desorientado y dudará del éxito de su empresa (Aparicio, 1994).

En el caso que nos ocupa, concurrían dos circunstancias que debían ser tenidas en cuenta a la hora de proceder a la valoración de estos elementos. De una parte, el carácter novedoso de la asignatura generaba cierta incertidumbre sobre la actitud de los estudiantes a la hora de afrontar unos estudios cuyo lenguaje y metodología difiere parcialmente del que resulta común en otras asignaturas de la enseñanza secundaria. De otra, la exigencia por implementar un enfoque práctico y formativo antes que memorístico que se deriva de la configuración legal de la asignatura a la que antes se hizo referencia.

A tenor de estar circunstancias, el responsable de la asignatura optó, para este primer curso, por centrarse de manera principal en la dinámica a seguir en el aula. Finalizada la exposición del primer bloque introductorio, de acusado carácter teórico, se apostó por una enseñanza eminentemente colectiva que pretendía limitar al máximo la carga académica que los estudiantes deben realizar fuera del aula. Así las cosas, los bloques relativos a la democracia y la resolución de problemas jurídicos se

plantearon como proyectos autónomos en los que el protagonismo correspondió a las siguientes actividades introducidas por una breve exposición por parte del docente:

TABLA 2. Cuadro resumen de las actividades previstas

BLOQUE	ACTIVIDAD	CONTENIDOS	DESCRIPCIÓN
I. Introdutorio	Debate	Usos del Derecho Fuentes normativas	Discusión guiada sobre usos diferentes a la regulación y sanción de conductas y a la justificación de la posición de las disposiciones en la pirámide normativa
II. Democracia y Derecho como elementos de cambio	Vídeo	Origen democrático de las normas	Realización grupal de un tutorial en vídeo sobre la conversión de la voluntad ciudadana en una norma
	Noticias y vocabulario	Preparación de elecciones por los partidos políticos	Búsqueda de noticias relacionadas con los comicios regionales y locales y realización de ejercicios sobre vocabulario haciendo uso de los medios tecnológicos del aula
	Debate	Responsabilidad política	Presentación y discusión del grado de cumplimiento del programa electoral vencedor en las anteriores elecciones
III. La respuesta jurídica a los problemas reales	Presentación	Derechos fundamentales	Elaboración conjunta de un material que identifique los derechos fundamentales vigentes, su origen normativo, contenidos y límites
	Noticias y vocabulario	Limitación de derechos a resultas de la COVID-19	Búsqueda de noticias relacionadas con la evolución de las restricciones sobre derechos fundamentales y realización de ejercicios sobre vocabulario haciendo uso de los medios tecnológicos del aula
	Debate	Análisis de las restricciones aprobadas	Discusión guiada sobre la razonabilidad y, en su caso, legitimidad de las restricciones

Fuente: elaboración propia

Finalmente, la gestión de los resultados fue el último de los elementos tenidos en consideración a la hora de diseñar la asignatura. A falta de conocer los datos definitivos, se expone a continuación el sistema de

evaluación empleado. En términos generales, las calificaciones correspondientes a cada una de las evaluaciones coincidieron aproximadamente con la propia del bloque correspondiente. Por su parte, para la nota final de la asignatura se computaron los siguientes elementos:

TABLA 3. Cuadro resumen del modo de evaluación final

BLOQUE	ACTIVIDAD	TIPO DE EVALUACIÓN	INCIDENCIA SOBRE LA CALIFICACIÓN FINAL
I. Introdutorio	Examen	Individual	15% La superación del examen era un requisito para aprobar la asignatura
	Participación en debates	Grupal	10%
II. Democracia y Derecho como elementos de cambio	Examen	Individual	10% La superación del examen era un requisito para aprobar la asignatura
	Vídeo	Grupal	15%
	Debate	Grupal	10%
III. La respuesta jurídica a los problemas reales	Examen	Individual	10% La superación del examen era un requisito para aprobar la asignatura
	Presentación	Grupal	10%
	Debate	Grupal	15%
El 5% restante de la calificación final se reservó a la valoración de la conducta individual del estudiante por parte del docente			

Fuente: elaboración propia

Sea como fuere, la evaluación de la asignatura se ha mostrado como el elemento más problemático. Acostumbrados a una calificación basada, casi exclusivamente, en la realización de exámenes teóricos de contenidos o proyectos estrictamente prácticos, los estudiantes han manifestado un cierto grado de confusión por un sistema que ha tratado de combinar ambos elementos. Aspecto que se ha visto empeorado a resultas del cese de la actividad docente presencial por varias semanas durante el mes de abril del presente año. Por más que se haya intentado explicar la calificación de cada parte, parece que en el presente curso no se ha

alcanzado el objetivo ideal de atribuir el éxito en la asignatura a circunstancias inestables, controlables y modificables (Art. P. 6). Será preciso trabajar en este aspecto para próximos cursos.

6. UN PROBLEMA: UNA ESTRATEGIA DOCENTE EN RELATIVA CUARENTENA

A la hora de realizar una valoración de conjunto sobre la adecuación de la estrategia docente diseñada existen dos elementos que conviene tener en cuenta. El primero de ellos estaba previsto y consiste en el carácter necesariamente experimental de este curso académico. Si la implementación de cualquier asignatura siempre resulta problemática ante la imprevisible actitud de los estudiantes, este rasgo se vio significativamente aumentado a resultas de la naturaleza de los estudios jurídicos. Como se apuntó al comienzo del trabajo, a una imagen significativamente negativa sobre la disciplina se añadía la ausencia de referencias para los alumnos sobre lo que podían esperar de la asignatura. A esta actitud escasamente proactiva que cabía esperar había que añadir, como último factor, el carácter necesariamente teórico y relativamente arduo del bloque introductorio de la asignatura. Como resultado de este escenario, durante la primera evaluación se produjo una cierta actitud de rechazo por determinados estudiantes. Un mínimo grado de interés parece necesario para el aprovechamiento de la asignatura.

El segundo elemento que ha tenido una incidencia significativa sobre el proyecto metodológico descrito resultaba relativamente incierto. A pesar de que la suspensión de la docencia presencial suponía una posibilidad factible en atención a la evolución que experimentase la situación sanitaria, no fue hasta el mes de abril cuando la misma se hizo efectiva. Durante un período de tres semanas, los alumnos siguieron el curso por medios telemáticos, circunstancia que dificultó el desarrollo normal del plan previsto. En opinión del docente, la principal dificultad de este período no consistió tanto en la ordenación de la clase, como en la diferente actitud del estudiante. Sin el mínimo grado de tensión característico de la presencia física del profesor, los alumnos presentaron una mayor facilidad para la distracción que mermó significativamente

su grado de participación. En la medida en que el sistema de evaluación previsto privilegiaba dicha participación, la suspensión de las clases también tuvo una incidencia indirecta sobre este aspecto.

En términos generales, parece que ambas circunstancias deberían reducir su importancia durante los próximos cursos. Junto a la progresiva vuelta a la normalidad derivada de la mejora de la situación sanitaria, la disponibilidad de datos concretos sobre el funcionamiento de la asignatura podría favorecer una mejora de la motivación de los estudiantes que eligen cursar la asignatura. Al cabo, es de prever que la experiencia personal de alumnos anteriores condicione relativamente dicha elección y opere como filtro respecto de quienes carecen de un interés mínimo en este tipo de formación.

7. CONCLUSIONES

¿Puede una asignatura favorecer la mejora del sistema democrático de un país? La respuesta parece elusiva. Desde un punto teórico, hay razones para pensar que sí. Por más que no sea un factor decisivo, garantizar una formación jurídica básica a la población parece una estrategia adecuada para poner freno a la progresiva desafección política. Pero su éxito no resulta fácilmente mensurable, ni aún asequible. Sus resultados requieren un plazo temporal prolongado y una adecuada estrategia docente.

En relación con esta última, el modelo francés de enseñanza secundaria presenta, en mi opinión, una configuración adecuada para alcanzar el fin propuesto de “capacitación jurídica” de los ciudadanos para alcanzar una sociedad madura que se dota de un sistema jurídico fuerte. Al menos en relación con el bachillerato general, el carácter optativo de la asignatura debe ser visto como un acierto a tenor de la insoslayable necesidad de una mínima motivación por los contenidos de esta naturaleza. Imponer su estudio obligatorio hubiera llevado, seguramente, a lograr el efecto contrario al pretendido. Al cabo, el esfuerzo inicial de estudio para la comprensión y manejo de los elementos jurídicos indispensables habría provocado el abandono y desinterés por parte de un

número significativo de estudiantes que hubieran visto reforzada su posible opinión negativa sobre este tipo de asuntos.

De manera similar, la apuesta gubernativa por un enfoque de carácter eminentemente práctico que privilegie la comprensión sobre el conocimiento técnico de las normas merece una valoración positiva. Si la democracia no puede quedar reducida a la celebración periódica de elecciones jurídicamente regladas, tampoco su estudio debe constreñirse a los artículos de las disposiciones normativas. Formar en democracia supone educar ciudadanos críticos capaces de tener una visión global del sistema.

En línea con lo anterior, el tercer aspecto positivo del modelo diseñado por el legislador francés radica en el notable margen de discrecionalidad que se confiere al docente para el diseño de la estrategia educativa. Aquí radica, a mi juicio, la fortaleza y el riesgo del sistema. De alguna manera, la enseñanza del Derecho en secundaria constituye un reto inaudito. No podemos presumir que la cercanía en edad asemeje el perfil de estos estudiantes al propio de quienes cursan los primeros años del Grado en Derecho. Al menos en teoría, uno y otro grupo presentan grados de motivación significativamente diferentes. Ni el perfil docente de quien se ocupa de la enseñanza en un Grado, ni el propio de quien lo hace en el bachillerato son idóneos para los contenidos y objetivos propuestos. Es preciso combinar los conocimientos técnicos del primero con la experiencia docente de quien desempeña su labor en las especiales características de la enseñanza secundaria. De cualquier otro modo, el esfuerzo del legislador quedará limitado a la simple anticipación de la enseñanza contenidos jurídicos elementales, cuando no a la existencia de una asignatura confusa sin una importancia práctica real.

Aún es pronto para conocer el impacto que la estrategia educativa francesa puede tener sobre el funcionamiento de su sistema político. También para evaluar una estrategia pedagógica como la expuesta, marcadamente influida por su carácter inicial y las peculiares características derivadas de la situación sanitaria. Sin embargo, a falta de datos concretos, el interés del tema radica en favorecer la conformación en nuestro país de un debate acerca de la conveniencia de este tipo de experiencias. Ambos Estados comparten una cultura político-jurídica similar y

adolecen del mismo desencanto político, por lo que quizás las soluciones también puedan ser compartidas.

8. REFERENCIAS

- Gómez, E. (1994) Legitimación y Racionalización. Weber y Habermas: la dimensión normativa de un orden secularizado. Anthopos.
- Locke, J. (1997). Dos ensayos sobre el Gobierno civil. Traducción de Francisco Giménez García. Espasa Libros.
- Sartori, G. (1997) Homo videns: La sociedad teledirigida. Taurus.
- Rodríguez Moneo, M. y Huertas, J.A. (2000). Motivación y cambio conceptual. Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa.
- Habermas, J. (2008) Facticidad y validez. Madrid, Trotta.
- Brenot, S. (2020). L'enseignement du droit au lycée: un voeu pieux en passe de devenir réalité? Disponible en <https://bit.ly/3pSYEsg>
- Ministère de l'Éducation National, de la Jeunesse et des Sports (2021). Filles et garçons sur le chemin de l'égalité, de l'école à l'enseignement supérieur. Disponible en <https://bit.ly/3cDJ5zi>

RETOS DE LA VIRTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS DIVERSOS ROLES DOCENTES

LAURA BAAMONDE GÓMEZ
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS: LA “EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA” EN EL FINAL DEL CURSO 2019-202074

La presente aportación al debate acerca de la virtualización de la docencia, lejos de una disertación eminentemente teórica o abstracta, pretende ser una reflexión personal a partir de la experiencia docente vivida en los últimos cursos, y muy especialmente, a raíz de la suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020 con motivo de la crisis sanitaria generada a nivel mundial por el COVID-19, en la comprensión de la profesionalización docente como “nuestra preparación para la solución de problemas, conflictos y dificultades que de forma más frecuente se presentan durante el ejercicio profesional”, así como “el estímulo reflexivo y comprometido con la autopreparación y la colaboración en la construcción colectiva del conocimiento” (de la Cruz Pérez et ál., 2017, p. 65).

⁷⁴ Empleo esta terminología para aludir al proceso acelerado de transformación digital de la docencia producido con ocasión de la crisis sanitaria provocada por el coronavirus. Como señalan algunos autores, debe distinguirse este fenómeno particular de la llamada con carácter general educación a distancia o aprendizaje en línea, al faltar el elemento del diseño y la planificación (Raffaghelli y Cabrera, 2020, p. 26). Y si bien no constituye en sí mismo un proceso de innovación en sentido estricto, sí ha generado impactos sobre el *E-learning* y los elementos que lo caracterizan (*idem*, p. 6). Aquí reside precisamente el motivo de mi aporte, formular observaciones para el futuro a partir de la experiencia generada por la adaptación docente a la situación de excepcionalidad.

Este análisis, con el que muchos colegas se sentirán identificados, pretende hacer una revisión crítica de un proceso de transformación docente acelerado y llevado a cabo desde casa, lejos de las dinámicas de la interacción personal propias de la vida universitaria en un campus⁷⁵. Sin perjuicio del inestimable apoyo mutuo entre compañeros a través de los emails, las llamadas telefónicas y las reuniones virtuales.

Abordaré cómo mi Universidad, la Carlos III de Madrid, hasta entonces una institución caracterizada por la presencialidad en sus titulaciones, hubo de proveernos de los recursos técnicos, las formaciones *express* necesarias y la generación de toda una normativa transitoria que sirviese de guía en un momento de gran incertidumbre en lo profesional y en lo personal.

Hasta aquí, lo que estoy relatando sería común a lo que han vivido en los últimos meses todos los que en mayor o menor medida dedican toda o parte de su actividad profesional a la docencia superior. Pero creo que el elemento diferencial que puedo aportar en este foro viene dado por la importancia, que a mí juicio tiene, la perspectiva del enfoque integral. Es decir, tener en cuenta los diversos roles académicos implicados en la gestión de la virtualización de la docencia.

Así, en los próximos epígrafes no pretendo hablar sólo de mis avatares como profesora responsable de docencia, sino de la concurrencia en mi persona, además, de los roles de responsable de titulación y de coordinadora de asignatura. Encargos de gestión y coordinación que no había ostentado apenas antes de la situación de crisis, y que requieren la definición de objetivos, el desarrollo de habilidades y la selección de prioridades diferenciadas.

El reto de emprender la transformación digital de la docencia, en esa triple condición, en un contexto poco propicio para las sinergias, dado el obligado aislamiento, y con una escasa experiencia previa en tareas de coordinación académica creo que merece un ejercicio de introspección y reflexión digno de ser compartido y discutido. Desde la mayor

⁷⁵ Un interesante análisis crítico de la “pedagogía pandémica” (“pandemic pedagogy”) y de una eventual extrapolación de las soluciones de emergencia sin una debida reflexión previa, puede encontrarse en Williamson et ál. (2020).

humildad, trataré de exponer las dificultades que encontré en mi camino, los apoyos -formales e informales- que recibí y los resultados alcanzados. Todo ello desde una perspectiva crítica de la que extraer enseñanzas para el futuro⁷⁶. Pues, en palabras del Banco Mundial (2020, p. 2):

“Transitioning to online learning at scale is a very difficult and highly complex undertaking for education systems, even in the best of circumstances Few (if any) education systems, even the most high performing, are well equipped to offer online learning for all students at scale, quickly. 'Failure' is common, and success is often a result of experience and learning from past failures”.

Mi dedicación al Derecho Constitucional, y al Derecho Público más en general, hace que toda mi labor docente se desempeñe dentro de esta disciplina, y, en consecuencia, las observaciones que apuntaré a lo largo del trabajo habrán sido fruto de mi reflexión como enseñante iuspublicista, sin perjuicio de que éstas puedan ser extrapolables a otras ramas del Derecho o a otras dimensiones del conocimiento, especialmente por lo que respecta a las Ciencias Sociales.

En esa formulación de conclusiones, es donde considero indispensable mantener el enfoque integral que traigo aquí, el comprender la ejecución⁷⁷ de la virtualización como una tarea responsabilidad de varios actores docentes⁷⁸. Cada uno de ellos con una encomienda diversa en el

⁷⁶ Siguiendo a Ehlers (2007), planteo este ensayo como un esfuerzo por contribuir a la mejora de la calidad educativa en su perspectiva de la necesaria “alfabetización de calidad” como competencia del docente. Una profesionalización que se alcanza a través de un proceso negociado en el que es fundamental la comunicación con los pares y con los alumnos, y que consta de varias dimensiones: conocimiento (saber), experiencia (aplicar), innovación (modificar) y análisis (evaluar).

⁷⁷ Deseo aclarar, que, en mi enfoque integral de los diversos roles docentes, me ciño a aquellos que tienen una conexión directa con la aplicación del modelo docente sobre el alumnado. Excluyo por tanto la muy relevante actividad desempeñada en este proceso por parte de las autoridades académicas (Rectorado, Decanato, Responsable de Centro, etc.). La experiencia personal que comparto, pretende poner sobre la mesa los retos encontrados en la ejecución de las instrucciones impartidas por éstas y partir de los recursos suministrados.

⁷⁸ Como bien apuntan Bozkurt et ál. en su estudio internacional (2020), la excepcionalidad provocada por la pandemia ha puesto de manifiesto la importancia en el docente de una serie de habilidades o competencias –“essential (soft) skills and competencias to survive in a time of crises”, necesarias para la superación de la coyuntura crítica, pero que deben ser aplicadas

proceso, pero con un objetivo común: la generación de un *output* docente connotado como excelente. Una excelencia que no se mide -o no exclusivamente- en fríos datos estadísticos, sino a partir de la utilidad y satisfacción que reporta a sus destinatarios, los estudiantes.

2. METODOLOGÍA: DIVERSIDAD DE PERSPECTIVAS DOCENTES

2.1. LA PERSPECTIVA DEL RESPONSABLE DE TITULACIÓN

En mi condición de Subdirectora de un Máster de orientación profesional, el Máster Universitario en Derecho de los Sectores Regulados, la preocupación era la de mantener el esquema docente y los objetivos planteados en la memoria de verificación, pero al mismo tiempo, garantizar que las adaptaciones que debiesen aplicarse no supusiesen en el alumno una ruptura en el seguimiento normal del curso. Pues recordemos lo abrupto del cambio, en medio de un cuatrimestre y con las asignaturas en marcha.

2.1.1. Mantenimiento del esquema y los objetivos docentes en el nuevo contexto

No exagero si digo que esta responsabilidad, la de la coordinación docente del postgrado fue la que más zozobra generó en mí en un primer momento. La incertidumbre inicial acerca de la duración de la medida de “no presencialidad” (*a priori* serían dos semanas) hizo que nuestras autoridades académicas optasen por una modificación del calendario oficial, a través de una extensión equivalente. No obstante, en pocos días, la sensación de que la interinidad se prolongaría se fue consolidando y la estrategia desde el equipo de Dirección fue la de convencer a los coordinadores de las asignaturas de emprender adaptaciones a más a largo plazo. Aspecto que se confirmó con la declaración del Estado de alarma y la experiencia de otros países como Italia que nos llevaban

también en el regreso hacia la nueva normalidad (p. 8). En esta línea de razonamiento afronto mi ejercicio de autocritica con la labor realizada en los dos últimos cursos.

una desgraciada “ventaja” en la lucha con el virus, y nos servían de espejo de lo que nos tocaría afrontar en las semanas sucesivas.

El Máster, en su segundo cuatrimestre consta de dos bloques de asignaturas, el primero, el que se estaba impartiendo al momento de la suspensión, tiene tres módulos formativos comunes a todo el grupo de alumnos. Su transformación fue relativamente fácil en la medida en que sus respectivos coordinadores se implicaron en las formaciones online brindadas desde el Vicerrectorado de Estrategia y Educación Digital (a partir de su Instrucción de 10 de marzo) y el servicio de informática para que el profesorado aprendiese el manejo de la plataforma docente virtual por la que optó la Universidad, el Blackboard Collaborate; así como otras para profundizar en las potencialidades de nuestro Moodle (Aula Global) -que ya veníamos utilizando desde hace muchos años-.

En menos de una semana, la docencia se convirtió en 100% online, y las materias continuaron a partir de la dinámica previa, con meros ajustes de calendario. El hecho de que esas asignaturas hubiesen empezado en formato presencial fue crucial para que el hilo conductor estuviese claro en la inflexión que supuso la transformación. Podríamos decir que en este punto la transición fue “suave”.

Más preocupante, sin embargo, era el segundo bloque de asignaturas que empezaban en abril. En la oferta docente tenemos tres intensificaciones o especialidades por sectores (Banca, Energía y Transporte, respectivamente) de las que los alumnos deben elegir una. En atención a la demanda, en ese curso 2019-2020, correspondía impartir las dos primeras, con cuatro asignaturas optativas cada una de ellas. Es decir, a un mes escaso de iniciarse estos ocho módulos, debía abordarse cómo transformar digitalmente unas asignaturas caracterizadas por un alto nivel de especialización técnico-profesional, de orientación muy práctica, y con una buena parte de las sesiones impartidas por profesorado externo a la Universidad, del ámbito académico, pero también del mundo profesional, particularmente procedente de grandes despachos de abogados, empresas de los sectores económicos concernidos y personal de los organismos reguladores (Comisión Nacional de los Mercados y de la Competencia, Banco de España, etc.).

El reto se hacía ahora más complejo, pues esos participantes externos, tan importantes para para la calidad y excelencia del Máster, no habían recibido las formaciones sobre el manejo de la plataforma online, y tampoco tenían un acceso directo al Moodle. Ante tal obstáculo, la labor de los coordinadores fue especialmente importante, en la medida en que consiguieron convencer a la casi totalidad del profesorado comprometido antes de la pandemia de hacer sus intervenciones a través de Blackboard Collaborate, y además, hicieron un notable esfuerzo por aportar materiales de elaboración propia a través de Aula Global, así como recomendar recursos, ahora sí en formato electrónico, ante la imposibilidad de acudir a la Biblioteca y hacerse con ejemplares en papel.

Los coordinadores fueron una pieza fundamental a la hora de dar unidad y coherencia ante la falta de la inmediatez física y el esfuerzo colectivo dio sus frutos. Pues los alumnos pudieron finalizar el curso habiendo recibido la totalidad de la docencia prevista. Cumpliendo así todos los objetivos planteados en la memoria de verificación de la titulación, con la única alteración de la “no presencialidad”.

Precisamente esta falta de interacción personal, totalmente obligada por las circunstancias, fue el elemento señalado como negativo por parte de los estudiantes. Muchos de ellos de procedencia extranjera, nos trasladaban al equipo de Dirección su desencanto por no haber podido disfrutar de su estancia académica en plenitud. La falta del estilo de vida universitario, y, muy especialmente, del *networking* propio del contacto directo con el profesorado de perfil profesional fueron las grandes, aunque inevitables, carencias de un curso tan complejo⁷⁹.

2.1.2. La adaptación de la evaluación

Salvada la cuestión de la impartición de los contenidos, no menos importante era la evaluación, que, por razones más que obvias, requería de una adaptación, y las autoridades académicas, a través de la

⁷⁹ La satisfacción de los alumnos con el desarrollo del curso pudo medirse a través de los resultados de las encuestas de evaluación docente del segundo cuatrimestre, así como a través de las Comisiones Académicas correspondientes (la propia del segundo cuatrimestre, así como una extraordinaria previa dedicada monográficamente a la transición digital).

normativa transitoria, posibilitaron la flexibilidad requerida (Instrucción del Vicerrectorado de Estudios de 15 de abril, apartado 4).

El profesorado, en su ánimo de mantener la calidad del programa, aunque fuese en formato online, no había renunciado a su orientación práctica, de modo que la evaluación continua cobró un protagonismo especial a la hora de valorar el rendimiento alcanzado por los alumnos. Dada la situación, premiar el esfuerzo individual llevado a cabo a lo largo del cuatrimestre parecía más sensato que volcar el grueso de la calificación en un examen final que era más complejo de preparar en una coyuntura de aislamiento. Recordemos que, si bien en la docencia presencial tenemos la seguridad -o al menos mayor garantía- de que los alumnos disponen de los medios necesarios para superar con suficiencia las exigencias docentes (espacios de trabajo, red Wi-fi, préstamo de dispositivos portátiles, etc.), durante el confinamiento, estas asunciones debían tomarse con más precaución, a riesgo de generar un sesgo entre aquellos que tenían unas mejores condiciones de trabajo en su hogar.

2.1.3. El impacto en los programas de prácticas y la elaboración de Trabajos Fin de Máster

Particular afectación sufrieron en cambio los programas de prácticas, así como la elaboración y defensa de los Trabajos Fin de Máster. En el primer caso, la suspensión de la actividad presencial llevó consigo el congelamiento temporal de la posibilidad de desarrollar prácticas en empresas o entidades, fuesen curriculares o no. En nuestra titulación son extracurriculares, pero, en todo caso, están consideradas uno de los aspectos fundamentales del programa, aunque sea de manera complementaria y totalmente voluntaria. La posibilidad de que los estudiantes completen su formación con una estancia en un ambiente profesional de prestigio en el sector, es prioritaria bajo nuestro punto de vista como Dirección, y siempre es señalado por los alumnos como uno de los elementos que decantan su elección frente a la oportunidad de cursar otros postgrados. No obstante, en esta actividad la relevancia de la presencialidad se hace más patente que en otras. El teletrabajo no es la solución óptima para un alumno en formación. Precisamente, la potencialidad de las prácticas reside en la “contaminación virtuosa” resultante de

integrar al discente en la atmósfera laboral, hacerle consciente de las dinámicas, algo que sólo se consigue a través de la interacción personal. Además, está el tema, nada baladí, de la confidencialidad de los datos que se manejan en las entidades que colaboran con nosotros en el programa de prácticas. Una cuestión más fácil de manejar en el entorno controlado de las instalaciones de la empresa/organismo público.

El levantamiento de la suspensión vino aparejado a una ampliación del calendario de prácticas (Resolución del Rector de 17 de mayo en lectura sistemática con la Instrucción del Vicerrectorado de Estudios de 15 de abril), pero a pesar de ello, la reticencia de los colaboradores a recibir alumnos en un contexto tan complejo como el de la llamada “desescalada” hizo que el número de plazas disponibles fuese muy limitado en comparación con lo habitual.

Por lo que respecta a la elaboración de los Trabajos Fin de Máster, la imposibilidad de acceder a recursos en papel a partir de mediados de marzo hizo, que, tanto los tutores, los propios alumnos y los evaluadores, tomasen en consideración tal circunstancia y ajustasen las expectativas a los medios disponibles en formato electrónico. Lo mismo sucedió con las tutorías, que al igual que el resto de la actividad docente, debieron transformarse al entorno virtual. Virtualidad que se extendió a la evaluación/defensa de los trabajos. Su conversión online fue necesaria por la coyuntura, pero sin duda la falta de inmediatez física dificulta que el alumno mejore la calificación a través de la exposición oral presencial y, además, obstaculiza también que los evaluadores puedan usar este trámite para comprobar la autoría del trabajo en casos dudosos, al perderse la interacción personal.

2.2. LA PERSPECTIVA DEL COORDINADOR DE LA ASIGNATURA

Como coordinadora de asignaturas tanto de Grado como de Máster -en particular la afectación en ese cuatrimestre se produjo sobre Libertades públicas y derechos constitucionales, común a diversos Grados de perfil jurídico-, la principal preocupación era la de mantener los objetivos planteados en la Ficha de la asignatura, así como la igualdad -o al menos

cierto equilibrio- en el seguimiento y evaluación por parte de todos los grupos.

A las indicaciones generales que suelo suministrar a los profesores responsables de la docencia sobre el sistema de evaluación: porcentaje dedicado a la evaluación continua, porcentaje dedicado al examen final y coordinación del examen final; la virtualización de la docencia añadió otras derivadas de las nuevas necesidades: adaptación de la evaluación continua al contexto de no presencialidad, solicitud y propuesta de nuevos materiales en soporte digital a disposición del alumnado, apoyo en la interpretación y aplicación de la normativa transitoria a los profesores responsables de los distintos grupos y coordinación de un examen final, ahora sí, en formato enteramente online.

2.2.1. Adaptación de la docencia y el sistema de evaluación a las nuevas circunstancias del alumnado

Los retos planteados no eran pocos, pero los intercambios de información, tanto a través de las redes formales como informales, hicieron posible ir solventando los diversos frentes. Los largos hilos de emails comunes, las video-reuniones y las llamadas telefónicas permitieron amortiguar los efectos de una transición abrupta para la que nadie estaba previamente preparado.

Respetando siempre la libertad de cátedra de los docentes y su libertad para desarrollar la asignatura de acuerdo con su mejor criterio dentro de los márgenes delimitados en la Ficha de la asignatura, todos los implicados coincidimos en la necesidad de ajustar la evaluación continua, es decir, el porcentaje de la nota final referido a las actividades de contenido práctico desarrolladas a lo largo del cuatrimestre, al nuevo entorno y las dificultades de terminar el curso en una situación de aislamiento domiciliario. La redefinición de las actividades, la reconfiguración de la ponderación y la previsión de una preparación de la asignatura en condiciones más precarias por parte del alumnado fueron cuestiones fundamentales desde un primer momento.

La prioridad, compartida por los profesores responsables de los grupos, fue la de infundir tranquilidad en los estudiantes. Para ello, se procuró

mantenerlos informados puntualmente de los cambios y adaptaciones, haciéndoles conscientes del trabajo que se estaba llevando a cabo en los diversos estamentos de la comunidad universitaria para que su derecho a la educación estuviese suficientemente garantizado a pesar de las adversas circunstancias.

Conscientes de las dificultades para poder acceder a manuales u otros materiales para el estudio en formato tradicional (papel), se hizo un esfuerzo añadido por proveerlos de recursos electrónicos elaborados por los propios docentes para la impartición de las sesiones -poniendo a su disposición las presentaciones y/o guiones que solemos utilizar para apoyar nuestras explicaciones, por ejemplo-. Además, se les guió en el manejo de las bases de datos y el acceso a manuales en formato online, a través del catálogo de la Biblioteca de la UC3M y se les recomendaron enlaces a páginas web de profesores o de proyectos dedicados al desarrollo de recursos electrónicos. En este sentido, fue muy importante la labor de recopilación y difusión realizada por la Asociación de Constitucionalistas de España (ACOES), que nos facilitó la tarea enormemente, enviándonos a los socios por email selecciones de vídeos y materiales elaborados en la filosofía de la docencia a distancia.

Parte de la dedicación como coordinadora, y al igual que había sucedido en la condición de responsable de titulación, se reservó al apoyo en la interpretación y ejecución de la normativa transitoria por parte del profesorado de la asignatura. En este punto, resultó crucial el trabajo y la paciencia de los equipos Decanales, quienes al igual que los servicios jurídicos y el servicio de informática, estuvieron siempre disponibles y abiertos a solventar las dudas que iban surgiendo. Siendo asimismo muy importantes los contactos informales entre coordinadores, que ayudaban a aligerar la presión sobre los anteriores, resolviendo las interrogantes entre pares y evitando con ello las reiteraciones y la saturación sobre aquéllos⁸⁰.

⁸⁰ Sobre la importancia de las “*support communities and mechanisms*” véase Bozkurt et ál. (2020, pp. 3 y ss). Además de recursos como los aportados a través de la web del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF): <https://intef.es/>; o la iniciativa Conectad@s: la universidad en casa (Ministerio de Universidades, CRUE, UNED y UOC).

2.2.2 Coordinación de la evaluación final en formato 100% online

Pero probablemente la mayor dificultad, o al menos la que más incertidumbre generó en mi experiencia durante la docencia “confinada”, fue la coordinación de un examen final en formato enteramente remoto. Pues si bien es tradición del área de Derecho Constitucional elaborar un examen común para todos los grupos de una misma asignatura y organizar la vigilancia en las aulas con el profesorado disponible y la logística de las copias y el papel; el reto de una evaluación final 100% online superaba con creces los esfuerzos de cursos anteriores.

Con un bagaje presidido por la escasa experiencia en el diseño de actividades online orientadas a la evaluación general de una completa materia, era necesario coordinar un cuestionario online para 600 alumnos, el mismo día, a la misma hora, y con necesidad de un mecanismo de videovigilancia para garantizar la integridad y honestidad en la realización de la prueba.

Para salir con bien de la situación, fue imprescindible la formación proporcionada por la Universidad en el manejo avanzado de herramientas del Moodle (Aula Global), así como el impagable soporte del personal de informática y unas guías⁸¹ detalladas que nos orientaban en la configuración práctica del examen. Sin olvidar la disponibilidad del área en pleno para llevar a cabo las sesiones de vigilancia remota durante el control. Dado el alto volumen de alumnos, se crearon 37 sesiones de Google Meet y fueron necesarios 15 profesores.

La apuesta por una evaluación final coordinada, si bien presentaba enormes retos desde el punto de vista organizativo, se consideró siempre desde el área como una cuestión no negociable, en la medida en que garantizaba ese objetivo inicial que planteaba el inicio de este epígrafe: la igualdad -o al menos cierto equilibrio- en el seguimiento y evaluación por parte de todos los grupos de la asignatura.

⁸¹ Manual para docentes: Aula Global Moodle 3.5 (Elaborada por el Servicio de Biblioteca y el Servicio de Informática y Comunicación, abril de 2020) y Guía de pruebas de evaluación en tiempos de docencia online por emergencia (UC3M, 15 de mayo de 2020, Versión 1.2).

2.2.3. Mecanismos de planificación y evaluación de los ajustes realizados

Desde el punto de vista procedimental o formal, el esfuerzo llevado a cabo para dar continuidad al curso se vio reflejado en las llamadas “adendas COVID-19” (a las Fichas de la asignatura diseñadas previamente), la introducción de una pregunta sobre la adaptación de la docencia en las encuestas de evaluación docente y las Comisiones Académicas extraordinarias convocadas para abordar monográficamente la problemática derivada de la suspensión de la presencialidad. Todos ellos fungieron como mecanismos excepcionales de anticipación, transparencia y evaluación de las adaptaciones realizadas⁸².

Estas herramientas, generaron confianza en todos los actores implicados en la transición de la actividad docente en la medida en que dotaron de estructura a los ajustes, los comunicaron de manera generalizada y se entablaron procesos participativos específicos para obtener un *feedback* preciso de las medidas implementadas. Lo que reforzó de manera acusada el rol del coordinador respecto a la experiencia docente previa (donde, como decíamos, su intervención no solía ser tan intensa como en este momento), dándole información valiosa para el futuro. Es decir, para un curso 2020-2021 -en el que, superado el confinamiento, pero no las restricciones derivadas de la pervivencia del virus- marcado por una docencia híbrida que combina clases online y presenciales, en el que lo aprendido durante los meses previos resultó de gran utilidad.

2.3 LA PERSPECTIVA DEL PROFESOR RESPONSABLE DEL GRUPO

Como responsable de docencia durante la transición online, tanto de tipo teórico-magistral como de contenido práctico, la prioridad era la de generar confianza en el alumnado en que el curso discurriría con normalidad, o al menos con toda la normalidad posible dadas las circunstancias.

⁸² Si bien son un elemento común a los tres roles, los menciono aquí, porque considero que el coordinador es el protagonista de estas figuras.

El hecho de que la asignatura -Libertades públicas y derechos constitucionales, Grados en Derecho y Ciencias Políticas y Derecho y ADE respectivamente-, hubiese comenzado de manera presencial semanas antes facilitó sin duda que el proceso de virtualización fuese más liviano. Pues existía un vínculo personal docente-alumno, se había podido explicar suficientemente el método docente, y, de hecho, éste ya se venía aplicando con regularidad. De modo que la abrupta pérdida de la presencialidad tuvo un impacto amortiguado y la conversión de la docencia al formato enteramente remoto supuso una adaptación, pero no una ruptura con el esquema docente diseñado inicialmente.

2.3.1. La docencia magistral

Como es obvio, la suspensión de la actividad docente presencial requirió de una consecuente adaptación metodológica. De acuerdo con lo señalado en los apartados previos, a partir de la formación recibida y las instrucciones dadas en forma de normativa transitoria por parte de las autoridades académicas, la impartición de estas sesiones empezó a llevarse a cabo de través de videoconferencia en la plataforma online docente Blackboard Collaborate.

La transición hacia la enseñanza 100% virtual conllevó un cambio en el enfoque de las recomendaciones bibliográficas y el suministro del material de apoyo (más materiales y en formato electrónico), así como un redoblado esfuerzo por la dinamización de las sesiones.

El hecho de que la asignatura afectada consistiese en un curso de derechos fundamentales fue sin duda una ventaja en este punto de la dinamización. Pues al tratarse de una materia en constante evolución normativa, doctrinal y jurisprudencial, no era difícil encontrar ejemplos de actualidad que traer a colación y comentar durante las explicaciones -bien por la parte docente; bien por parte de los alumnos-. De hecho, y aunque no se preveía una explicación detallada de acuerdo con el programa, el análisis jurídico de la situación de excepción que se estaba viviendo era una cuestión recurrente en los primeros o en los últimos minutos de cada clase teórica.

La propia evolución de la lucha contra la pandemia y la articulación jurídica del proceso, primero a través del Estado de alarma y posteriormente mediante el llamado proceso de “desescalada”, proveían de contenido relevante y actual con el que completar la exposición de los puntos previstos en la Ficha de la asignatura. Y lo más importante, “conectaban” al alumno con la explicación. Pues recordemos que nos encontrábamos en una dura situación de aislamiento domiciliario y en un contexto de incertidumbre muy acusado. Favorecer el vínculo con el estudiante era más importante que en el aula, pues su coyuntura personal, en muchos casos, no era favorable al seguimiento atento.

Sin perjuicio de las herramientas electrónicas suministradas -canal ineludible para dar continuidad al curso-, sin duda, los elementos, que, desde mi experiencia, más favorecieron la satisfactoria consecución del curso fueron la conexión de la asignatura con la realidad (lo que provocó una percepción de especial utilidad de los conocimientos adquiridos y un mayor interés por el estudio autónomo y crítico de los derechos fundamentales) y la creación de un ambiente de confianza mutua. La tradicional “distancia” existente entre profesor y alumno -aunque sólo sea por la mera disposición y uso del espacio en el aula- se vio totalmente superada por la necesidad de impartir la docencia virtual desde el propio domicilio. Así, los estudiantes entraron en nuestros hogares, y de manera recíproca, nosotros en los suyos, y en un contexto tan excepcional como el de los primeros meses de cuarentena, ese fue un punto favorable para la conservación y profundización del vínculo personal iniciado en las primeras sesiones presenciales del cuatrimestre.

Un cuatrimestre que más allá de la adquisición de conocimientos, permitió trascender la habitual relación docente-discente⁸³ y generó dinámicas probablemente irreproducibles en el futuro.

⁸³ De modo natural surgió una pedagogía del cuidado muy favorable para la continuidad del curso en un contexto tan adverso. Sobre la importancia de las emociones durante la docencia de emergencia resulta de interés Bozkurt (2020, pp. 4 y ss.) y la llamada “*pedagogy of care, affection and empathy*”.

2.3.2. La docencia práctica

Al igual que sucedía con las sesiones de orientación teórica, la docencia práctica exigió una adaptación metodológica. Ello redundó en un mejor aprovechamiento de las herramientas disponibles en la plataforma virtual docente Aula Global (cuestionarios, tareas con control anti-plagio, foros, etc.).

De nuevo, el hecho de que el cuatrimestre hubiese empezado en formato presencial facilitó, al menos en mi caso particular, el ajuste de la evaluación continua. Pues la habitual dinámica de trabajo en grupo y exposiciones orales se trasladó al formato online. Prescindiendo de las grandes actividades de debate o el visionado colectivo de películas o documentales, y, enfocando más las prácticas hacia el estudio de casos o el análisis de jurisprudencia.

Los alumnos demostraron un gran compromiso y manejo de las tecnologías durante este período, pues los trabajos en grupo que presentaron y expusieron, lejos de rebajar el nivel académico respecto a los realizados previamente en las semanas de docencia presencial, denotaron un gran esfuerzo de superación y concentración a pesar de los obstáculos.

En cuanto a la valoración de la participación activa durante las sesiones, el hecho de tener presentes las “caras” de los alumnos en la memoria permitió hacer una más certera valoración de sus intervenciones, también ahora en formato remoto.

2.3.3. La evaluación

En la medida en que la actividad práctica pudo ser continuada -con las debidas modulaciones señaladas- a distancia, la ponderación prevista en la Ficha de la asignatura entre actividades de la evaluación continua (40% de la calificación final) y examen final (60% restante) no se vio alterada.

En cuanto a la evaluación final, y sin ánimo de reiterarme en lo ya comentado en el epígrafe previo, aunque fue coordinada, como responsable de grupo -y al igual que los demás profesores de los restantes grupos- la principal preocupación residía en diseñar un examen final, que,

ajustado a la coyuntura, permitiese una evaluación justa, es decir, que posibilitase discriminar en función del esfuerzo realizado.

Así, y tomando como referencia las instrucciones suministradas por la Universidad en relación con la evaluación final online, especialmente indicadas para garantizar la igualdad de oportunidades del alumnado y la integridad en la realización de las pruebas con cautelas como las aplicaciones anti-plagio o las sesiones de videovigilancia, optamos por la elaboración conjunta de un cuestionario online.

Todos los profesores de la asignatura participamos de la propuesta de preguntas multirresposta (con varios niveles de dificultad) y consensuamos detalles de la presentación ante el alumno, como la elaboración de un amplio banco de cuestiones del que la aplicación Moodle seleccionase de manera aleatoria un número determinado, además de otras que dificultasen el intercambio de información entre los estudiantes durante el tiempo de respuesta (visualización de una pregunta a la vez, colocación de las respuestas al azar, ajuste del tiempo, etc.).

2.4 EL MODELO DOCENTE DEL CURSO 2020-2021: LOS CLAROSCUROS DE LA DOCENCIA ONLINE

El curso 2020-2021 ha sido el curso de la denominada “nueva normalidad”. Es decir, reactivada -aunque con matices, como veremos-la actividad presencial en los campus, las restricciones más o menos intensas de la movilidad y la interacción social (uso de la mascarilla, distancia de seguridad interpersonal, precauciones en el uso/manipulación de los recursos y espacios compartidos, etc.) todavía vigentes por la presencia del coronavirus, han condicionado el modelo docente. En particular, la Universidad Carlos III, y dentro de la apuesta de la Comunidad de Madrid por mantener en la medida de lo posible la presencialidad, optó por un sistema híbrido en las titulaciones del Grado (sesiones magistrales online; sesiones prácticas en grupo reducido en el aula física), dejando que las titulaciones de postgrado optasen por la modalidad que mejor se adaptase a su esquema docente y el perfil de su alumnado, lo que derivó en fórmulas diversas, como la docencia presencial y remota simultánea desde el aula (permitiendo el seguimiento online en directo por parte del estudiantado, que, por motivos relacionados con el

COVID-19 no podía incorporarse de manera presencial) o la docencia enteramente virtual (elección en titulaciones con una clientela mayoritariamente extranjera, en un escenario poco optimista en relación con la posibilidad de traslado a España para cursar los estudios).

Como observará el lector, la variedad de modalidades de enseñanza en un mismo centro universitario dice mucho de la capacidad de adaptación y la flexibilidad con la que se trabajó para tratar de ajustar la actividad docente a las necesidades de los diferentes estudios, tipos de alumno e infraestructuras disponibles.

Sin perjuicio de las dificultades organizativas de combinar diversos sistemas docentes (en ocasiones coincidentes dentro de la carga de un mismo profesor, como fue mi caso), la enriquecedora experiencia de este atribulado curso permite trazar comparaciones y extraer conclusiones para el futuro.

La implantación de estos esquemas de docencia online o mixta presencial-online, se hizo a partir del aprendizaje previo durante los meses el confinamiento (segundo cuatrimestre del curso 2019-2020), sobre la base de la formación recibida y las lecciones derivadas del método ensayo-error. De modo que el desarrollo del curso puede decirse que fue sosegado y sensiblemente más satisfactorio que el final del curso anterior.

La mayor apertura de las restricciones de movilidad permitió, con carácter general (al menos en el Grado y en la mayoría de los postgrados), el diseño de un modelo docente más abierto a la presencialidad, con las innegables ventajas que ello supone tanto en el intercambio con los discentes como con los pares en las tareas de coordinación y gestión de la docencia. Merece la pena ejemplificar lo aprendido de la comparación de los cursos 2019-2020 y 2020-2021 desde la perspectiva de los diversos roles docentes:

2.4.1. La perspectiva del responsable de titulación

A diferencia de la situación de incertidumbre vivida en la primavera del 2020, la planificación del curso 2020-2021 fue mucho más sencilla y organizada. En concreto, el Máster en Derecho de los Sectores

Regulados optó por mantener la presencialidad en toda su actividad docente, pero complementada con la retransmisión simultánea remota para los alumnos, que, por causas imputables a la pandemia (situación personal de salud, cuarentena preventiva o restricciones a la movilidad internacional) no podían incorporarse físicamente al curso. De igual manera, y sólo de modo puntual, se fue autorizando a los profesores que presentasen alguna dificultad particular vinculada con el COVID-19, la posibilidad de sustituir su sesión presencial por una íntegramente online.

Conscientes desde el equipo de Dirección de la importancia de la interacción personal en el aprendizaje, y del valor añadido que supone el contacto directo con los profesores académicos y profesionales en un programa con una clara orientación práctico-profesional, decidimos apostar por la presencialidad como regla general. Pero sin renunciar a las ventajas que aporta la tecnología, es de justicia reconocer la importancia de la docencia online, si bien con un carácter subsidiario o complementario, para superar las barreras que impone la emergencia sanitaria.

La recuperación de la inmediatez física, aspecto demandado reiteradamente por los potenciales alumnos durante el período de admisión y matriculación previo, supuso el regreso a los estándares de excelencia académica de los años anteriores, así como una mayor normalización de los programas de prácticas (con una oferta de plazas menos condicionada por la coyuntura contractiva) y en la tutorización y elaboración de los Trabajos Fin de Máster.

No obstante, la docencia bimodal y la amenaza -aunque cada vez más difusa- de un regreso a la actividad online 100% por razones sanitarias, han requerido la planificación de medidas de contingencia (en términos similares a la adoptadas en el cuatrimestre anterior), especialmente en relación con los mecanismos de evaluación.

2.4.2. La perspectiva del coordinador de la asignatura

Desde el punto de vista de la coordinación de asignaturas, el curso 2020-2021 se mantiene a medio camino entre la situación previa a la

emergencia sanitaria y las necesidades propias de un escenario de docencia a distancia iniciadas con la declaración del primer Estado de alarma.

Si bien, como señalaba en el punto anterior, la vuelta a la presencialidad -aunque limitada- ha favorecido el contacto personal no sólo con los alumnos, sino también con el resto de los profesores, facilitando enormemente las labores de coordinación y gestión docente; la diversidad de modelos docentes en función de la titulación y la previsión de planes de contingencia, siguen exigiendo un esfuerzo extra por parte de este actor de la cadena de valor de la enseñanza.

El rol del coordinador sigue siendo protagonista, si bien ya en un contexto más sereno, dotado de mejores recursos (formación, nuevas infraestructuras y dispositivos, herramientas virtuales más avanzadas, etc.) y con tiempo para una correcta planificación.

En cuanto a la evaluación final coordinada -uno de los mayores retos durante los meses de encierro-, el regreso a la presencialidad simplificó la logística, sin perjuicio de establecer mecanismos alternativos puntuales en formato online para los alumnos, que, por circunstancias relacionadas con la pandemia, y previamente acreditadas ante el servicio correspondiente de la Universidad, no pudiesen acudir físicamente el día señalado en el calendario oficial.

Se mantienen las “adendas COVID-19” en las Fichas de las asignaturas coordinadas para diseñar los escenarios de adaptación a una situación epidemiológica más adversa y restrictiva, también la pregunta en las encuestas sobre la satisfacción del alumnado con los ajustes aplicados, así como la reflexión al respecto en las correspondientes Comisiones Académicas. Instrumentos fundamentales ya en el curso previo por todo el *feedback* aportado en una lógica de mejora continua.

2.4.3. La perspectiva del responsable del grupo

La pérdida de inmediatez física, que en su momento juzgué como negativa, se confirmó en mi actividad docente posterior durante el primer cuatrimestre del curso 2020-2021, en el que impartí tanto docencia híbrida (en Grado, donde la clase magistral era online y clases prácticas

eran, sin embargo, presenciales) o totalmente online (por ejemplo, en un Máster convertido enteramente a este formato de manera excepcional). La importancia de la interacción personal con el alumnado es fundamental, no sólo para una mejor y más dinámica transmisión de los conocimientos teóricos, sino también, para un más profundo reconocimiento del desempeño individual durante el curso.

Tuve la oportunidad de experimentar la docencia híbrida en los Dobles Grados en Periodismo y Comunicación Audiovisual y Periodismo y Humanidades respectivamente, concretamente en la impartición de la asignatura Derecho de la Información. Una materia jurídica bastante especializada, consistente en un curso de derechos fundamentales enfocado al estudio pormenorizado de las libertades de la comunicación, el marco jurídico del profesional de la información y de los medios de comunicación, así como de nociones básicas de protección de datos, derechos de autor o el régimen jurídico de las comunicaciones publicitarias.

Una asignatura de gran utilidad futura para los alumnos, pero que tradicionalmente ha sido percibida como compleja, al menos en los primeros compases del curso, debido a la falta de conocimientos jurídicos previos del estudiante. De ahí la importancia de trazar un vínculo de confianza mutua en las primeras sesiones, más sencillo de construir en un contexto de presencialidad.

En este sentido, la dificultad que planteaba la docencia magistral online -más acusada que en los grupos de los que fui responsable en el confinamiento, que sí tenían conocimientos jurídicos previos- se vio atemperada por la presencialidad en las sesiones de carácter práctico con los grupos reducidos. Más que nunca, estas clases se convirtieron en un foro de discusión de los conocimientos previamente comentados en las de índole teórica, y la conexión profesor-alumno pudo generarse, aunque no con la intensidad deseada.

A partir de los resultados de las encuestas y las observaciones recibidas de manera informal por parte de los estudiantes, se puede decir que la satisfacción de éstos ha sido elevada, al nivel de los cursos pre-pandémicos. No obstante, de la valoración de las actividades prácticas

realizadas durante el cuatrimestre y la corrección de los exámenes finales puede colegirse un ligero descenso en el nivel de aprendizaje. La menor interacción y dinamicidad de las sesiones magistrales online ha tenido un sensible impacto negativo, al que también podemos añadir la “fatiga pandémica” o el desánimo general imperante ante un paradigma social todavía muy limitado por las consecuencias del coronavirus.

Por lo que respecta a la docencia enteramente virtual, éste fue el modelo docente elegido en uno de los Másters en los que imparto docencia - además de aglutinar las funciones de coordinación de la materia-. El cambio respecto a lo acontecido en los cursos previos fue más que sustancial (al tratarse de una asignatura del primer cuatrimestre, durante el curso 2019-2020 se impartió con normalidad). Un curso de derechos fundamentales desde la perspectiva de las garantías (Sistemas constitucionales y protección de los derechos fundamentales) en el marco de un programa orientado a la investigación en Estudios Avanzados en Derechos Humanos (de acceso al Doctorado) era el foro idóneo para la reflexión crítica, la discusión y el intercambio de experiencias comparadas con un perfil de alumno generalmente extranjero (con predominancia de procedencia latinoamericana) y altamente especializado (con amplio bagaje académico y/o profesional).

La clientela de este Máster, interesada en emprender una carrera investigadora, solía concebir este programa como una experiencia en su conjunto. Los estudios les brindaban la posibilidad de hacer una estancia de inmersión en la vida universitaria madrileña, y, en línea con ello, eran especialmente activos en la asistencia e incluso autoorganización de seminarios y otras actividades de difusión científica. Una proactividad que se reflejaba en la dinámica de las sesiones siempre muy participativas y estimulantes.

La transformación docente llevada a cabo durante el curso 2020-2021, totalmente justificada por las circunstancias y el perfil del alumnado (que ante un modelo presencial se abstendría de inscribirse debido a las restricciones de movilidad y la incertidumbre sobre la evolución de la pandemia), afectó de manera acusada al desarrollo de la asignatura. La conexión con el alumnado no fue con carácter general la óptima. Las limitaciones de la conexión remota generaron una barrera difícil de

franquear. Sin restar importancia al esfuerzo de algunos alumnos por mantener vivo el nivel de debate y participación activa que se iba proponiendo a lo largo de las sesiones, la falta de inmediatez restó espontaneidad y fluidez al curso.

La satisfacción de los alumnos suministrada a través de las encuestas no difiere de los datos obtenidos en los años anteriores. Pero al igual que en el Grado, el nivel general del grupo en la evaluación final fue sensiblemente más discreto. Y por primera vez, un porcentaje significativo de los alumnos decidió declinar la convocatoria ordinaria y reservarse para la extraordinaria, un comportamiento estratégico poco habitual en este programa, y que puede explicarse por el mayor desapego con la materia. Pues al no haber existido contacto presencial alguno, la construcción de un vínculo emocional no terminó de fraguarse con todo el grupo.

Finalmente, mi carga docente se completó con una breve incursión en la docencia simultánea presencial-remota desde el aula. Fue con ocasión de mi intervención en un título propio, el Máster en Derechos Fundamentales, en el que imparto varias sesiones de una asignatura similar a la referida en el postgrado anterior, pero más concentrada (Sistema español de garantía y protección de los derechos fundamentales). Una titulación que optó en su segunda parte por la docencia presencial, pero que debido a causas puntuales relacionadas con el COVID-19, autorizó la retransmisión en directo desde el aula para los alumnos que no pudiesen asistir físicamente.

En este punto, debo felicitar a la Universidad Carlos III por el despliegue de medios en tiempo récord. La instalación de monitores táctiles y la formación teórico-práctica suministrada para su manejo fueron cruciales para poder apostar por la docencia presencial en programas de postgrado, pero garantizando el seguimiento continuado por parte del alumnado cuando las circunstancias derivadas de la pandemia así lo han exigido a través del complemento tecnológico.

De la comparación de los cursos 2019-2020, y tomando siempre como referencia el aprendizaje obtenido a partir de las tareas desempeñadas en los diversos roles docentes, estoy en condiciones de concluir mi

compromiso absoluto con la docencia enteramente presencial, por ser la que mejor favorece el vínculo emocional con el alumno y la interacción funcional con los pares en las tareas de coordinación y gestión docente.

Sin embargo, en un contexto de emergencia, y ante la prioridad absoluta de garantizar el derecho de los alumnos a la educación bajo un estándar de excelencia, debo mostrar mi inclinación por soluciones imaginativas que combinen la presencialidad en grupos sociales reducidos con el necesario apoyo tecnológico de las herramientas diseñadas para la enseñanza online, como han sido la docencia híbrida (presencial en las actividades prácticas, aunque remota en las de tipo teórico) o la docencia presencial- remota simultánea desde el aula (sólo posible en grupos de alumnos reducidos, además de requerir inversión en infraestructuras que doten a las aulas de los equipos necesarios). Sin por ello negar la potencialidad de convertir a formato online de manera puntual titulaciones que de otra manera difícilmente se hubiesen mantenido durante el curso 2020-2021, no puedo dejar de apuntar las enormes dificultades de un programa enteramente remoto desde el principio. La total falta de interacción personal genera un obstáculo difícilmente salvable en la relación profesor-alumno, y de alguna manera también en los habituales contactos entre el propio profesorado. La abundancia de herramientas electrónicas avanzadas de dinamización docente (Wooclap, Jamboard, Google Slides, Kaltura, etc.) no termina de reemplazar la espontaneidad propia del entorno físico. La complicidad y las sinergias en el alumnado resultan irreproducibles en un entorno netamente online, y ello repercute en los resultados de su aprendizaje y el manejo eficaz de los conocimientos adquiridos.

3. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Relatada en manera crítica la experiencia docente de los dos últimos cursos, caracterizada por la abrupta irrupción de la llamada “educación remota de emergencia” con motivo de la crisis del COVID-19, y en el ánimo de aportar elementos para la reflexión y la mejora continua, requisitos indispensables para la innovación y la consecuente evolución

en positivo en términos de calidad de la educación, he pretendido resaltar las competencias “reales” del docente, es decir, aquellas que se adquieren con la práctica profesional y que vendrían a completar a las “formales” o propias de la formación inicial (Bunk, 1994, p. 8).

Mi humilde enfoque, con el que podrán sentirse identificados todos los docentes que sufrieron en su tarea profesional las consecuencias de la suspensión de la actividad docente presencial a partir de mediados de marzo de 2020, tiene la virtualidad de poner el acento en las diversas perspectivas de los roles docentes implicados en la ejecución de la transición al entorno online, concluyendo con la necesidad de reivindicar un enfoque global⁸⁴ que tome en consideración las habilidades propias y las prioridades que deben ser perseguidas desde cada nivel de responsabilidad.

A modo de corolario, pueden identificarse las siguientes premisas o precondiciones para una correcta aplicación de la docencia online a partir de lo vivido en la actual situación de excepcionalidad:

- importancia de una buena formación y difusión de información clara y suficiente sobre el manejo de las herramientas online docentes, especialmente en un contexto de emergencia caracterizado por la celeridad y la falta de planificación anticipada
- comunicación fluida y constante con los demás docentes: generando una mayor consciencia en los pares de los diversos roles docentes y sus diferentes tareas y prioridades y obteniendo en retorno un *feedback* que posibilite la innovación y la mejora de la calidad docente
- comunicación fluida y constante con los alumnos: al igual que en el caso anterior, es importante la generación de confianza, de un vínculo emocional, especialmente en tiempos de

⁸⁴ Como bien señalan Bozu y Herrera (2009, p. 90), “el rol del profesor universitario: vendrá enmarcado en un modelo sistémico e interdisciplinar, donde la docencia, la investigación, su saber, saber hacer y querer hacer conformarán su acción educativa”. En el mismo sentido, y sobre la importancia de reflexionar más doctrinalmente acerca de las competencias del docente, véase también Torres Rivera et ál. (2014, p. 139).

incertidumbre, haciéndoles conscientes del trabajo de los diversos roles docentes y las dificultades a las que se enfrentan en una coyuntura de excepcionalidad, lo que permite recibir un valioso *feedback* que posibilita la innovación y la mejora de la calidad

Para finalizar, resta enumerar las siguientes conclusiones:

- resulta crucial mantener el enfoque requerido por la posición docente que se ostenta en cada momento: definición de prioridades exigidas en función del nivel de responsabilidad, especialmente en un entorno de excepcionalidad sin tiempo para la planificación
- necesidad de ser conscientes de los diversos roles docentes y las tareas y objetivos encomendadas a cada nivel, pero siempre al servicio de un fin común⁸⁵: la generación de un *output* docente connotado como excelente
- para facilitar la eficacia de la propia actuación en una coyuntura presidida por la incertidumbre y la celeridad, parece recomendable tratar de adaptar el propio estilo de trabajo al nuevo entorno, pero nunca al revés⁸⁶. Los nuevos recursos electrónicos no son más que eso, herramientas o instrumentos en manos de un docente capaz de dirigirlos, no al contrario (el docente como “director de orquesta”, Gutiérrez, 2014, p. 54). Las aplicaciones no pueden ser nunca un obstáculo, un elemento distorsionador de la atención o un mero generador de estrés en el par o el discente⁸⁷

⁸⁵ Un trabajo en comunidad que requerirá de compromiso, colaboración y comunicación (Bozkurt, 2020, p. 73).

⁸⁶ La importancia de “dominar la tecnología”, que no sólo consiste en hacer que las herramientas funcionen, sino en conocer sus fortalezas y debilidades pedagógicas (Bates, Capítulo 11, garantizar la calidad de la enseñanza en la era digital, paso 5).

⁸⁷ Para ello, es fundamental tener presentes las diversas facetas que requiere el docente el línea, que han ido apareciendo a lo largo el ejercicio de autocrítica propuesto, y que según Guitert y Romeu (2019, pp. 9 y ss.) se resumen en ser al mismo tiempo un: diseñador/planificador, gestor del tiempo y la información digital, guía y acompañante en el proceso de

- en la lógica de la innovación y la mejora de la calidad docente es imprescindible aprender de la experiencia y extraer lecciones valiosas para el futuro: así, parece poco discutible que el vínculo que se genera en el entorno físico es irreproducible, pero en situaciones donde la interacción personal no es posible o está limitada, es importante tomar nota de las consecuencias positivas aportadas por la educación remota de emergencia, donde el apoyo tecnológico resultó crucial en una posición subsidiaria o complementaria -aporte que puede seguir vigente tras la superación de la crisis sanitaria⁸⁸-, al servicio del derecho a la educación y dentro del estándar de la excelencia docente

4. REFERENCIAS

- Bates, A.W. (Tony). *Teaching in a Digital Age*. Traducción al español. <https://www.publicconsulting.com/wordpress/teaching/>
- Bozkurt, A. et ál. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-126.
- Bozu, Z. y Herrera, P. J. Canto (2009). *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (2), 87-97.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea Formación Profesional CEDEFOP*, 1/94, 8-14.
- de la Cruz Pérez, M., Pérez Batista, M. y Padrón Delgado, I. (2017). Enfoque de competencias. Una alternativa para la profesionalización docente. *Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano.*, año 6, 22, abril-junio, 61-71.

aprendizaje, dinamizador del aprendizaje en línea, evaluador, colaborador con estudiantes y entre colegas e investigador para la propia mejora docente.

⁸⁸ Como vaticinó la European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) en su documento *External quality assurance in the time of COVID-19* (Gover, A. 6 de mayo de 2020, p. 2): “Once the dust settles and institutions can reflect on what works and what doesn’t, experts are predicting that e-learning will play a greater role in higher education even after they are able to re-open”.

- Ehlers, U.-D. (2007). Quality Literacy — Competencies for Quality Development in Education and e-Learning. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 96-108.
- European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA), documento elaborado por Gover, A. (6 de mayo de 2020). External quality assurance in the time of COVID-19, 1-2.
- Guitert, M. y Romeu, T. (2019). Estrategias para la docencia en línea, PID_00261609. <http://openaccess.uoc.edu>
- Gutiérrez, I. (2014). Perfil del profesor universitario español en torno a las competencias en tecnologías de la información y la comunicación. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 44, enero, 51-65.
- Raffaghelli, J. E. y Cabrera, N. (2020). Calidad del e-Learning e innovación tecnológica. Un proceso en continuo desarrollo. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/125688/6/Calidad%20del%20eLearning%20e%20innovaci%C3%B3n%20tecnol%C3%B3gica.pdf>
- The World Bank (2020). Remote Learning and COVID-19: The use of educational technologies at scale across an education system as a result of massive school closings in response to the COVID-19 pandemic to enable distance education and online learning. <http://documents.worldbank.org/curated/en/266811584657843186/pdf/Rapid-Response-Briefing-Note-Remote-Learning-and-COVID-19-Outbreak.pdf>
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., y Valentin Kajatt, N. O. y Ramírez Martínez, E.T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. *Innovación Educativa*, 14 (66), septiembre-diciembre, 129-146.
- Williamson, B., Eynon, R. y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45:2, 107-114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

LA EVALUACIÓN POR CASOS PRÁCTICOS EN DERECHO FINANCIERO: PROPUESTA METODOLÓGICA

DAVID GARCÍA GUERRERO
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Con los actuales planes de estudio del Grado en Derecho se torna una tarea extraordinariamente dificultosa el tratar de abordar los temas esenciales que todo jurista debe obtener en su formación académica básica del citado Grado en la materia financiero-tributaria. En este capítulo, se abordarán las dos asignaturas más relevantes: “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” y “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial”.

Comenzando por el “Derecho Financiero y Tributario. Parte General”, efectivamente, se deben abordar tres bloques fundamentales: en primer lugar, la consideración jurídica de la actividad financiera (el Derecho Financiero y Tributario como rama autónoma del Derecho, los sujetos activos de la actividad financiera, el objeto de la actividad financiera, las fuentes del Derecho Financiero y Tributario -donde se incluyen los principios materiales de justicia tributaria- y la aplicación e interpretación de la norma jurídico-financiera); en segundo lugar, la relación jurídico-tributaria (conceptos y categorías del Derecho Tributario; y las obligaciones tributarias: hecho imponible, obligados tributarios, cuantificación de la obligación tributaria principal y extinción y garantías de la deuda tributaria); y, en tercer lugar, procedimientos tributarios y proceso judicial (los procedimientos de gestión, inspección y recaudación; las violaciones del Ordenamiento jurídico-tributario y su sanción; la revisión en vía administrativa de la materia tributaria; y el proceso judicial).

Podría parecer, en un principio, que explicar todo lo anterior en un semestre -que es el planteamiento temporal que rige en el Grado en Derecho de la Universidad de Jaén- puede conllevar a centrar casi toda la atención en los aspectos teóricos por parte del docente y que al alumno-futuro jurista le cueste apreciar con claridad la virtualidad práctica de los contenidos expuestos anteriormente.

En la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial” del Grado en Derecho, por su parte, se pretende que el estudiante adquiera las bases del sistema tributario español, así como de los tributos aduaneros -siendo estos últimos titularidad de la Unión Europea, aunque son los Estados miembros los que se encargan de su recaudación reteniendo un porcentaje en concepto de gastos de recaudación-.

Se suele impartir esta asignatura combinando las lecciones magistrales con casos prácticos, con una división de horas dedicadas a la teoría y de horas dedicadas a la práctica. Con respecto a las horas dedicadas a la teoría, con carácter general, se han venido combinando las lecciones magistrales con el método del caso, enseñándose el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas -en adelante, IRPF-, el Impuesto sobre Sociedades, el Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones, el Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentados y el Impuesto sobre el Valor Añadido. Por su parte, en las horas prácticas, la mayor parte de la atención la recibe el IRPF, justificándose esta elección en que es un tributo complejo desde el punto de vista de su estructura y que, en consecuencia, su liquidación va a servir como base para liquidar el resto de tributos.

Así las cosas, tradicionalmente, se ha venido explicando el IRPF a través de un caso práctico en el que el Profesor universitario lo resuelve, bien mientras explica los contenidos teóricos, bien en las horas dedicadas exclusivamente a la parte práctica de la asignatura.

2. OBJETIVOS

2.1. ACERCAR AL ALUMNADO LA REALIDAD PRÁCTICA DE LA MATERIA (SIN OLVIDAR LA TEORÍA)

- La visión práctica ofrece al estudiante una visión más completa de la teoría.
- Hay que tener en cuenta que se ha de realizar un juicio de proporcionalidad por parte del profesorado a la hora de decidir qué contenidos se han de explicar y en qué profundidad.
- En consecuencia, no se puede pretender que al estudiante del Grado se le enseñe la totalidad del Derecho, puesto que en el Grado se establecen los pilares fundamentales para la futura especialización que se ha de realizar en Posgrado.

2.2. ACERCAR AL ALUMNADO A LA REALIDAD PROFESIONAL

- En el caso de nuestra materia, el Derecho Financiero y Tributario, es muy importante realizar toda una serie de prácticas distintas para que el estudiante pueda percatarse de los ámbitos profesionales en los que se plantean y resuelven los problemas jurídicos que componen esas prácticas.
- No sólo existe el ámbito privado de la asesoría fiscal o la abogacía -en este caso, los abogados tributaristas-. Es por ello que se trata de realizar casos prácticos muy variados y, en cualquiera de ellos, se incide en que siempre hay, como mínimo, dos partes que intervienen en el problema jurídico que se plantea. Un ejemplo es el bloque de los procedimientos tributarios de la Parte General, en el que, de un lado, se encuentra el representante del contribuyente, y, de otro lado, la Administración Tributaria de que se trate.

2.3. PERFECCIONAR LA CAPACIDAD ARGUMENTATIVA DEL ALUMNO

- Una competencia fundamental que ha de tener todo jurista es la capacidad de argumentar la postura que adopta frente a un problema jurídico.
- Esta capacidad argumentativa se adquiere con un discurso claro enriquecido por normativa, jurisprudencia, doctrina tributarista y de la Dirección General de Tributos y de los Tribunales Económico-Administrativos.

2.4. CONSEGUIR QUE EL ALUMNADO ACCEDA Y MANEJE MÁS FÁCILMENTE LA NORMATIVA, JURISPRUDENCIA Y DOCTRINA

- Para conseguir el objetivo anterior, es imprescindible que el alumno, en el mundo actual digital, sepa cómo acceder a normativa, jurisprudencia y doctrina.
- Aprender a distinguir entre fuentes fiables y fuentes no fiables y a usar las bases de datos.

2.5. COMPROMETER Y RESPONSABILIZAR AL ESTUDIANTE DE SU PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE

- Frente a la lección magistral en la que el alumno adopta, con carácter general, una actitud pasiva, con los casos prácticos el estudiante adopta una posición mucho más activa y descubre que aquello que aprende en la parte teórica tiene una aplicación que ha de poner en práctica él mismo.
- Cabe recordar que no se propone el uso en exclusividad del método del caso práctico sin tomar en consideración la lección magistral, sino que se habla de una combinación de ambos instrumentos.

2.6. FAVORECER EL DESARROLLO EN EL ALUMNO DEL JUICIO CRÍTICO

- Toda institución de enseñanza ha de fomentar activamente que el alumno adquiera las competencias y las herramientas necesarias para ser crítico ante cualquier postura o situación.

- Consideramos que el juicio crítico se adquiere una vez que el estudiante dispone del material teórico y sabe cómo aplicarlo a la práctica.
- Esta disposición del material teórico no implica que el estudiante deba tener solamente el manual de referencia de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario de que se trate, sino que sepa buscar las fuentes necesarias para la resolución del problema jurídico, llevándolo a cabo, tal y como se señalaba *supra*, con una argumentación jurídica rica, incluso ofreciendo una visión innovadora.

2.7. PERMITIR LA VISIÓN, CONOCIMIENTO Y COMPRESIÓN DE POSTURAS ANTAGÓNICAS ANTE DETERMINADOS PROBLEMAS O CONFLICTOS

- Efectivamente, en consonancia con lo anterior, el alumno se va a percatar que ante un problema jurídico no existe una única respuesta.
- Se habrá de poner en las distintas posturas que están enfrentadas en relación a un mismo problema jurídico, permitiéndole, en su futuro profesional, discernir los argumentos jurídicos que más le benefician a la postura que defiende y, de igual modo, se podrá poner en la piel de la posición contraria pudiendo incluso deducir o intuir qué argumentos jurídicos serán esgrimidos por el contrario.

3. METODOLOGÍA

3.1. APROXIMACIÓN AL MÉTODO DEL CASO PRÁCTICO

Con esta propuesta de metodología del caso práctico no pretendemos que se abandone de forma absoluta la clase magistral, sino que defendemos que los casos prácticos necesitan de la lección magistral. Por ende, ha de verse como una propuesta de enriquecimiento de metodologías en el aula, potenciando, eso sí, la metodología del caso práctico, dándole el protagonismo que merece en una materia tan agradecida en

este sentido como es el Derecho, en general, y el Derecho Financiero y Tributario, en particular.

El método del caso, por su parte, no se puede reducir, simplemente, a la resolución por parte del alumno de un supuesto práctico que plantea el Profesor, sino que el estudiante, además, debe establecer una propuesta de resolución, con un trabajo de estudio detrás, que será discutido en una clase con los otros compañeros, viendo si coinciden con esa respuesta dada o si, por el contrario, han buscado otra solución posible o, incluso, otras soluciones a la problemática que plantee el caso.

Llegados a este punto, consideramos relevante analizar las palabras de quien podría ser considerado la máxima referencia del Derecho Financiero y Tributario español, SAINZ DE BUJANDA. Este Profesor se encargó de señalar la importancia para el futuro jurista del estudio del Derecho Financiero en las Facultades de Derecho. Pues bien, la metodología que proponía entonces era no solamente la transmisión de conocimientos del Profesor al alumno -haciendo referencia, de forma indirecta, a las lecciones magistrales-, sino que había que hacerles ver a los alumnos, también con ejemplos de la realidad cotidiana, que todo concepto que se enseña en el aula les será útil en su futura profesión jurídica y, “lo que aún más importa, para robustecer y fortificar su ciudadanía”. La misión del docente universitario que propone este autor es que el alumno llegue a valorar de forma crítica cómo el Derecho ordena la vida social.

Todo ello conllevaría que el futuro jurista fuese capaz de comprender y de “dominar” las cosas que componen la realidad en la que viven. Además, este autor señalaba que, si se conseguía lo anteriormente dicho, el estudiante de la Facultad de Derecho vería que sus docentes no imparten “saberes anacrónicos y exangües”. Este discurso forma parte de la intervención que realizó este Profesor en la I Reunión de Profesores de Derecho Financiero y Tributario, hospedada en la Universidad de Valencia, donde realizó reflexiones sobre el valor formativo del Derecho Financiero, en el año 1970.

Lo anterior nos demuestra que la innovación docente no es una novedad de los últimos años, sino que ha estado presente también desde la misma

creación de la Cátedra de Derecho Financiero y Tributario en España en 1970.

Si bien ha existido el “dogma” de que en las Facultades de Derecho se enseña, exclusivamente, material teórico, sería erróneo defender que se convirtieran en centros prácticos que abandonasen el estudio de las bases, de las fuentes y de los problemas generales jurídicos.

Dicho lo anterior, si bien con estas metodologías el alumno adquiere un rol relevante, más activo, naturalmente, que en las lecciones magistrales a las que suele estar acostumbrado quien estudia el Grado en Derecho, tampoco se puede pretender que adquiera, de repente, las competencias del trabajo en equipo, de búsqueda y consulta, de comprensión de un texto complejo y de obtención de conclusiones.

La Universidad debería colaborar en la profundización de las mismas, pero no puede ser el primer peldaño o la primera institución educativa que comience a cimentar estas competencias, puesto que consideramos que se deberían haber puesto ya los pilares en la etapa educativo-formativa obligatoria.

3.2. APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA “DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. PARTE GENERAL”

Se han realizado un total de diez prácticas, compuesta cada una de ellas, con carácter general, por distintos casos prácticos en los que se plantean distintas cuestiones a resolver por el alumnado de la asignatura.

Como se afirmó anteriormente, se han abordado tres bloques temáticos que se retenían fundamentales en la Parte General del Derecho Financiero y Tributario para el Grado en Derecho: la consideración jurídica de la actividad financiera, la relación jurídico-tributaria y los procedimientos tributarios y proceso judicial. Se procede, a continuación, a exponer, sucintamente, la temática de cada caso práctico de las prácticas de la asignatura:

La primera práctica tiene un carácter introductorio y de presentación de la materia: en el primer caso práctico se realizan una serie de preguntas sobre el Derecho Financiero y sus fuentes para que el alumno analice

el Poder Financiero que ostentan la Unión Europea, el Estado y las Comunidades Autónomas y en qué medida, así como la autonomía financiera de los entes locales; por su parte, el segundo caso práctico versa sobre la perspectiva jurídica de la actividad financiera para entender qué posición tienen inicialmente los estudiantes sobre los modelos de sociedad de responsabilidad individual y de responsabilidad colectiva, el sistema tributario español y los índices de capacidad económica que se gravan en las figuras tributarias que conozcan y también sobre el coste de los servicios públicos de los que gozan, pues con el programa de estudios de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” aumentarán las herramientas de las que pueden disponer para realizar una crítica jurídica mínimamente fundada al respecto. De esta forma, en el momento de la corrección de estos dos casos prácticos se abrirá un debate y se empezarán a ofrecer ciertas pinceladas que se irán aprendiendo a lo largo del Grado en Derecho en las materias jurídico-tributarias.

La segunda práctica trata los principios materiales de justicia tributaria mediante dos casos prácticos: en el primero se realizan distintas preguntas de carácter genérico, mientras que en el segundo caso práctico se exponen varios fragmentos significativos de resoluciones judiciales que abordan, en particular, los principios de capacidad económica y de no confiscatoriedad en referencia al Impuesto sobre el Incremento del Valor de los Terrenos de Naturaleza Urbana y al IRPF, respectivamente.

Para la tercera práctica se proponen dos supuestos de hecho, dos casos prácticos, en definitiva, que tratan diversas cuestiones: la reserva de ley tributaria, la posible retroactividad o irretroactividad de la norma tributaria y la interpretación de la norma tributaria.

En la cuarta práctica, se aborda, en el primer caso práctico, la interpretación extensiva y la analogía, así como si el precedente administrativo tiene valor en Derecho Tributario, y, en el segundo caso práctico, a través de supuestos breves, se pregunta si el alumnado aprecia una economía de opción, conflicto en la aplicación de la norma tributaria o simulación absoluta o relativa.

La quinta práctica está dividida en tres casos prácticos: en el primero se realizan cuestiones sobre sujetos activos y sobre los distintos tipos de figuras tributarias, así como el precio público; en el segundo, por su parte, se propone analizar distintos hechos imposables; por último, se cuestiona la sujeción a Derecho de un tributo en particular en cuanto a sus elementos esenciales.

En la sexta práctica se continúa analizando algunos de los elementos de dos tributos concretos: sujeto activo, sujeto pasivo, hecho imponible, etc., así como su naturaleza.

También en la práctica séptima se aborda un elemento del tributo como es el sujeto pasivo desde la óptica de la responsabilidad tributaria a través de tres casos prácticos, que van desde un supuesto de hecho complejo hasta preguntas muy breves.

En la práctica octava se propone realizar la liquidación de dos tributos locales cuya estructura es más sencilla con el objeto de que el estudiante se vaya aproximando a la práctica tributaria. Ahora bien, no es mediante el modelo correspondiente de la Agencia Tributaria, sino realizando un análisis minucioso de cada paso a seguir hasta la cuantificación de la cuota tributaria. Piénsese que los tributos estatales y autonómicos se tratan en la Parte Especial, que se enseña en el cuarto año del Grado en Derecho en la Universidad de Jaén.

La práctica novena trata sobre un procedimiento tributario; en particular, a través de un solo caso práctico sobre un procedimiento de comprobación de valores se realizan un elenco de cuestiones al estudiantado con el fin de abordar cuestiones relevantes, como elementos que rodean el valor de la finca o el perito.

Por último, la décima práctica también aborda otro procedimiento tributario, el procedimiento de inspección, con un caso práctico extenso sobre el que se proponen una serie de cuestiones, algunas fundamentales que cualquier jurista tributarista debería conocer, y otras más complejas que plantean problemas jurídicos en la práctica.

De esta forma, una vez presentados los diez casos prácticos de manera bastante genérica, pasamos a analizar cómo ha sido el día a día en el aula.

Una premisa fundamental era que, cuando tocara la entrega de cada uno de estos casos prácticos, se habían debido explicar previamente en clase de teoría, ya sea de forma inicial o de forma completa. Con ello se pretendía que el alumno supiese previamente el esquema genérico de la unidad didáctica de que se tratase y cómo buscar la información.

Se recalca con mucha frecuencia en clase la importancia de que el alumno tenga autonomía en la búsqueda de la respuesta jurídica al problema que se plantee, pues, cuando el futuro jurista sea graduado en Derecho, no tendrá un Profesor universitario que le muestre esa solución. De ahí la necesidad de que el docente universitario explique al estudiante, desde el primer segundo que pone un pie en el aula, cómo discernir una fuente fiable de una fuente no fiable.

En consecuencia, ¿cómo era la metodología empleada en el aula? Pues bien, con una semana de antelación se sube a la plataforma virtual de la Universidad de Jaén la práctica correspondiente con la finalidad de que el alumno tenga tiempo suficiente para resolverla. Hasta media hora antes del inicio de la sesión en la que se abordará en exclusividad esa práctica el estudiante puede enviar esa práctica resuelta, pues después quedará cerrada para que no pueda el alumno copiar las respuestas que se dan en clase y jueguen todos ellos en igualdad de condiciones.

Los alumnos pueden utilizar las tutorías que ofrecemos, si bien son para abordar cuestiones de prácticas ya corregidas que no le hayan quedado suficientemente claras.

¿Cómo debía responder cada estudiante ante los problemas jurídicos que se planteaban? Un requisito fundamental que se pudiese proceder a la corrección de la práctica por parte del docente era que estuviese fundamentada, como mínimo, con los preceptos que le resultaren de aplicación. Ahora bien, en muchos casos no era suficiente, teniendo incluso enriquecerlo con resoluciones de Consultas Vinculantes de la Dirección General de Tributos, de Tribunales Económicos-Administrativos, con jurisprudencia y también con doctrina tributarista.

Si este requisito formal se daba en la resolución del caso práctico, se procedía a analizar el fondo de la cuestión; si no se daba, la cuestión era evaluada con un cero. Sin duda, es fundamental que el alumno entienda la importancia de la motivación suficiente para cualquier problema jurídico.

Llegado el momento de la clase, del desarrollo de la sesión, se procede a la resolución de los casos prácticos que compongan la práctica que compete a esta sesión. Para ello, en primer lugar, se abordan en orden, comenzando por la lectura del supuesto de hecho o de los supuestos de hecho.

A continuación, se leía cada cuestión de cada caso práctico para que los alumnos participasen en la resolución de la misma. En función de la respuesta de cada alumno, se iba anunciando si la orientación de la misma era correcta o si faltaba algún elemento adicional para que estuviese completa, en cuyo caso seguían interviniendo más estudiantes hasta dar con la respuesta en su conjunto. Huelga decir que, en ciertas situaciones, como es los casos prácticos relacionados con los principios materiales de justicia tributaria o en los de los procedimientos tributarios, por ejemplo, cabe más de una respuesta posible, siempre y cuando esté motivada suficientemente en el sentido que se indicaba anteriormente.

En el caso de que el estudiante no haya entregado dos o más prácticas, debe realizar el examen práctico final. Este examen estará compuesto de varios casos prácticos, los cuales se conforman, a su vez, de distintas cuestiones. Al alumno le está permitido el uso de códigos y compendios de normativa tributaria.

Durante la mayor parte del cuatrimestre se impartió la materia en modalidad online, si bien las últimas sesiones, coincidiendo con el bloque de procedimientos tributarios, fueron en modalidad híbrida -un porcentaje de alumnos en modalidad presencial y el resto en modalidad online-. Tanto en modalidad online como en modalidad híbrida todos los alumnos recibían siempre la clase en tiempo real y podían participar en cualquier momento -síncrona-.

3.3. APLICACIÓN EN LA ASIGNATURA “DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. PARTE ESPECIAL”

Como se comentó al inicio de este capítulo, con carácter general, se suele plantear un caso práctico que aborda exclusivamente el IRPF. Pues bien, se podría decir que lo que era un caso práctico se ha convertido en un verdadero trabajo académico, exigiendo al estudiante no sólo la liquidación del citado impuesto, sino que cumpla con las formalidades pertinentes de un trabajo de ámbito académico, debiendo justificar cada elección, cada paso, cada decisión que toma en la normativa, y teniendo incluso enriquecerlo con resoluciones de Consultas Vinculantes de la Dirección General de Tributos, de Tribunales Económicos-Administrativos, con jurisprudencia y también, naturalmente, con doctrina tributarista.

Para este trabajo académico se ha propuesto un caso con una complejidad elevada para un estudiante de Grado, dado que las clases prácticas han sido utilizadas para guiar a los alumnos hacia una resolución adecuada, con las formalidades de las que hablaba anteriormente, esto es, que deben justificar cada elección, cada paso, cada decisión que toman en la normativa, además de resoluciones de Consultas Vinculantes de la Dirección General de Tributos, de Tribunales Económicos-Administrativos, jurisprudencia y también con doctrina tributarista.

En la clase, se comenzaba con el esquema de liquidación del IRPF en la pizarra. Con la modalidad online, se ha realizado esta primera parte de la lección presentando el esquema y explicándose poco a poco, dadas las limitaciones de esta modalidad de enseñanza, si bien ha habido días que se han ofrecido voluntariamente alumnos para explicarlo sucintamente.

Posteriormente, una vez hecho el esquema de liquidación, en cada clase se procedía a desmenuzar el enunciado entero del trabajo, leyendo, en particular, la parte específica del enunciado que se pretende resolver, pasando posteriormente a localizar, leer y explicar el articulado relacionado y, por último, aplicando en la pizarra los preceptos correspondientes al enunciado del caso práctico.

La impartición de esta materia fue en modalidad online, recibiendo siempre el estudiante la clase en tiempo real y pudiendo participar en cualquier momento -síncrona-.

4. RESULTADOS

4.1. ASIGNATURA “DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. PARTE GENERAL”

1. Con respecto a los resultados obtenidos, se ha de partir que esta asignatura se imparte en el segundo año del Grado en Derecho en la Universidad de Jaén, aspecto que no favorece la comprensión de los contenidos de la misma, puesto que encajaría mejor en el tercer año del Grado en Derecho como mínimo porque el alumno tiene una visión más completa del Ordenamiento jurídico.
2. Comenzando por la calificación numérica final del total de casos prácticos entregados por los alumnos de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” de la Universidad de Jaén, ha superado la parte práctica alrededor de un 40% de los alumnos. ¿Cómo se ha evaluado? Pues bien, se han tenido en cuenta las cuestiones de forma y de fondo, tal y como comentábamos *supra*.
3. Por lo que respecta a la forma, es un requisito imprescindible para que se proceda a evaluar el contenido del caso práctico de que se trate. La mayoría de los alumnos hacen referencia a la normativa; además, hay un grupo reducido de alumnos que hacen referencia a distintas fuentes en su conjunto -normativa, jurisprudencia e incluso a doctrina tributarista-. Son pocos los estudiantes los que envían casos prácticos resueltos en una manera súper escueta, con una justificación muy pobre o sin ninguna motivación.
4. Una vez pasado el filtro del requisito formal, es decir, que aparentemente se trate de un trabajo suficientemente motivado, se pasa a la corrección del contenido. Cabe destacar que ese

pequeño grupo de alumnos que motivaba con normativa, jurisprudencia y doctrina es el que obtiene la calificación de sobresaliente. Por su parte, aquellos estudiantes que han motivado solamente con normativa, han obtenido unas calificaciones medias o insuficientes. El último grupo al que hacíamos referencia en el párrafo anterior -aquellos que no motivaron las respuestas- queda suspenso automáticamente ante la insuficiencia en la justificación.

5. Aquellos que han aprobado la asignatura han mostrado la capacidad de argumentar jurídicamente la posición o la postura que han adoptado en cada caso práctico. Los alumnos han aprendido también que la motivación jurídica de la posición que uno adopte ante un problema jurídico puede conllevar que la respuesta ante ese problema no sea la única.
6. Ha habido, así, una diferencia muy significativa en cuanto a la cantidad de respuesta -el grupo de alumnos reducido que respondía con normativa, jurisprudencia y doctrina ha llegado a escribir entre 20 y 50 páginas por práctica, siendo un esfuerzo importante teniendo en cuenta que las prácticas se hacían cada semana- y también en cuanto a la calidad de esa respuesta - existe una mejora bastante evidente entre la primera práctica entregada y la última, como norma general, con la mayoría de estudiantes-.
7. Llama la atención que, aun sabiendo el alumnado que si no aprueba la calificación final media de los casos prácticos deberá hacer un examen práctico, hay un número pequeño de estudiantes que optaban por entregar prácticas con dos líneas de respuesta en total -casi en blanco- o con respuestas muy escuetas.
8. El estudiante ha visto aumentadas sus competencias digitales, pues, de un lado, se ha debido enfrentar a la plataforma digital de la Universidad de Jaén -es decir, a navegar por ella casi siempre- y, de otro lado, ha debido adaptarse a la nueva realidad virtual surgida por la pandemia COVID.

9. En relación con el resultado anterior, el Personal Docente e Investigador y el Personal de Administración y Servicios han visto aumentadas, igualmente, sus competencias digitales. Sirva esto para profundizar en la necesaria digitalización de las relaciones con la Administración Pública -ya solo faltaría disminuir la ingente y asfixiante carga burocrática a la que debe enfrentarse un docente universitario, no siendo la labor administrativa una función o tarea ni que le compete ni por la que venga retribuido-.
10. Hay una participación mucho más activa del alumnado en el desarrollo de la impartición de la asignatura: por un lado, si el estudiante quiere comprender correctamente la materia y quiere obtener una buena calificación, éste deberá implicarse en los debates que surjan en la resolución de las cuestiones que componen cada caso práctico; y, por otro lado, hace uso de las tutorías que concedemos los profesores.
11. También existe un acercamiento de la realidad práctica al estudiante proporcionado por su Profesor, siendo ésta una realidad que ya se va ofreciendo mientras se imparte la teoría, pero que se afianza con los distintos casos prácticos.
12. Además, por lo que respecta a los contenidos de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte General”, se han impartido en su totalidad, ya sea a nivel teórico como práctico, por lo que el alumnado ha finalizado esta materia con una visión bastante completa de la misma.

4.2. ASIGNATURA “DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. PARTE ESPECIAL”

1. He llevado a cabo la evaluación de esta asignatura en distintos grupos, todos ellos del Grado en Derecho. Los resultados son similares: con carácter general, de todos aquellos que entregan este trabajo -entre el 70 y el 85% de los alumnos que están en el acta oficial de “Derecho Financiero y Tributario. Parte

Especial”-, aprueban con los requisitos de forma y de fondo entre el 40 y el 60%.

2. Al igual que en Parte General, se precisa que la resolución del caso práctico de Parte Especial tenga como prerrequisito el cumplimiento de un mínimo formal como es la fundamentación normativa de cada paso o decisión que tome el alumno en la resolución de la autoliquidación. La mayoría de los alumnos hacen referencia a la normativa; si bien escasean los estudiantes con prácticas súper escuetas, con una justificación muy pobre o sin ninguna motivación.
3. Desde el punto de vista del fondo del caso práctico planteado de IRPF, como regla general, quien ha cumplido con el requisito formal ha resuelto de forma satisfactoria el citado caso, con prácticas de un mínimo de 15 páginas hasta un máximo de 60 - contando solamente aquéllas con una motivación jurídica bastante-; en cuanto a los alumnos con escasa o nula justificación normativa, quedan suspensos automáticamente ante la carencia absoluta de ese requisito formal.
4. Podría destacar, como elemento positivo, que el estudiante que aprueba este trabajo adquiere la capacidad de fundamentar jurídicamente, elemento esencial que, a veces, incluso en el último año de Grado, escasea sorprendentemente.
5. Con respecto a las competencias digitales, el alumno de Derecho, que generalmente empieza la asignatura con un mínimo de ellas, ha visto cómo han aumentado, tal y como señalábamos con respecto a la Parte General, al incrementarse su interacción con la plataforma digital de la Universidad de Jaén -y al haberse adaptado a la nueva realidad virtual surgida por la pandemia COVID. De igual forma, el Personal Docente e Investigador y el Personal de Administración y Servicios también han visto aumentadas sus competencias digitales.
6. Al igual que en la Parte General, los estudiantes participan en el desarrollo de la clase de una forma muy significativa.

7. Además, con la práctica se ha mostrado al alumno la realidad práctica que completa la idea que se va formando cuando recibe la teoría de la asignatura.

5. CONCLUSIONES

El Derecho Financiero y Tributario es una materia que se presta especialmente bien a que se introduzca la evaluación por casos prácticos, si bien la propuesta no es el uso en exclusividad de esta metodología, sino que se combine con la lección magistral.

Existe cierta reticencia al uso de los casos prácticos, pero, hoy en día, paradójicamente, gran parte de esa reticencia se debe al alumnado porque, aunque se queje de que las clases de Derecho son muy estáticas, cuando se incorporan elementos dinámicos -como son los casos prácticos- tampoco se entusiasma. Ahora bien, no es una actitud mayoritaria en grupos que, además, son muy numerosos -entre 80 y 110 alumnos-.

Precisamente, el hecho de que sean grupos tan numerosos -principalmente, en el Grado en Derecho- no facilita la labor de poder realizar un seguimiento y una evaluación al día del estudiantado; además, huelga recordar que la docencia es solo una parte del trabajo del Profesor universitario.

El alumno adquiere mayor confianza cuando se percata que es capaz de aplicar los conocimientos que aprende en la parte teórica y que, si es capaz de justificarlos con normativa, jurisprudencia y doctrina, puede ofrecer distintas resoluciones ante un mismo problema jurídico.

En consecuencia, gracias al método del caso práctico, se pretende que el estudiante de Derecho sea capaz, al finalizar su etapa del Grado, de resolver satisfactoriamente los asuntos que le surjan en el ejercicio de su profesión, independientemente de la que sea, en materia de Derecho Financiero.

Con esta metodología, se va a ver reforzado la oratoria -piénsese que el alumno ha debido exponer su resolución y defenderla cuando el Profesor u otros compañeros hayan discrepado de ella- y su capacidad crítica de discernir las resoluciones de problemas y/o casos fundados de las

que no presentan un sustento normativo, jurisprudencial o de doctrina de la Dirección General de Tributos o de los Tribunales Económico-Administrativos, así como de doctrina tributarista.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se ha podido realizar un estudio en profundidad acerca de la evaluación por casos prácticos en la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” y también en la asignatura “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial” gracias al Proyecto de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén “La evaluación online en Ciencias Jurídicas: técnicas e instrumentos”, de la Convocatoria 2020 (Plan PIMED-UJA 2019-2023), del que soy miembro en calidad de participante.

7. REFERENCIAS

- Bueno Gallardo, E. (2013), “Formulación de una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario I””, en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 7. Disponible online:
https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/viewFile/74/97
- Calderón Corredor, Z. (2014), “Elementos para una renovación de la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario: el discernimiento de lo justo como metodología”, en *Revista cuatrimestral de las Facultades de Derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*. Disponible online:
<https://revistas.comillas.edu/index.php/revistaicade/article/view/3259/3051>
- Colao Marín, P. A. (2015), “La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de Empresas: competencias, contenidos y referencia a la importancia del método del caso”, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE Nueva Época)*, núm. 12. Disponible online:
<https://revistas.uma.es/index.php/rejienuuevaepoca/article/view/7694>

- Cubero Truyo, A. y Díaz Ravn, N. (2010), “El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho Tributario: una propuesta para la asignatura “Fiscalidad Internacional”, en III Jornadas de investigación e innovación docente. Disponible online:
https://centro.us.es/fceye/files/pdf/innovacion/7_actas_iii_jornadas.pdf#page=84
- López Espadafor, C. M. (2021), “Estudio preliminar. vías de innovación hacia la calidad en las disciplinas universitarias de contenido normativo”, en López Espadafor, C. M. (Dir.): Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo, dykinson.
- Sainz De Bujanda, F. (1973), Hacienda y Derecho, vol. VI, Instituto de Estudios Políticos.
- Vargas Vasserot, C. (2011), Metodologías activas en la enseñanza del Derecho: prueba, ensayo y percepción por parte de los alumnos, pág. 82. Disponible online:
<http://repositorio.ual.es:8080/bitstream/handle/10835/1192/Libro%20metodologia%20derecho.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LA DOCENCIA ONLINE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA EXPERIENCIA EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS

ESTEFANÍA GONZÁLEZ COBALEDA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN: EL IMPACTO DE LA CRISIS PANDEMICA EN LOS ENTORNOS UNIVERSITARIOS

La pandemia global provocada por el COVID-19 ha tenido un enorme impacto en todos los ámbitos de la vida, también en la enseñanza. Es por todos ya conocido que las Instituciones de Educación Superior han tenido que hacer frente a esta nueva situación extraordinaria, concretamente, desde el Real Decreto 463/ 2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma con la suspensión de la enseñanza universitaria presencial, manteniendo las actividades educativas mediante las modalidades a distancia, así como híbrida o multimodal, es decir, esta última combina la presencialidad y no presencialidad de la enseñanza. Esto ha generado una transformación en las propias herramientas y metodologías utilizadas hasta ahora para el desarrollo de la actividad universitaria, también para el propio sistema de la formación y de evaluación pasando, principalmente, a una modalidad online o mixta. De hecho, se han instaurado un conjunto de desafíos tanto para la propia Institución, para el profesorado y el alumnado.

En este contexto y ante este escenario tan excepcional, no cabe duda de que la integración masiva de las tecnologías de la información y la comunicación (en lo sucesivo, TIC) han sido una gran aliada en las que las Instituciones de Educación Superior, pues se han tenido que adaptar a las necesidades de la sociedad actual, siendo más flexibles.

En el mismo sentido, además, se han introducido cambios en el rol del profesorado y alumnado, así como de la metodología implementada sobre la docencia universitaria. En efecto, se ha visibilizado las nuevas habilidades y competencias digitales que han de tener por parte del profesorado para el procesamiento de información y datos y que se han convertido en imprescindibles. De hecho, se han diferenciado dentro del profesorado, a aquellos que poseen ciertas competencias digitales y aquellos que las desconocen.

En definitiva, el futuro de las Universidades hoy se cuestiona, por lo tanto, partimos de la hipótesis acerca de la gran oportunidad que permitirá en el futuro el desarrollo de nuevas configuraciones y un nuevo modelo a través de medios digitales, superando deficiencias de los sistemas más convencionales. No obstante, es fundamental la implicación y el apoyo Institucional de la Educación Superior.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE INVESTIGACIÓN

En este contexto, se establece como objetivo general que se pretende alcanzar en este capítulo sobre el impacto que ha tenido y tiene la COVID-19 en la Educación Superior, pasando a analizar una experiencia propia en la Universidad de Jaén por la nueva situación excepcional ocasionada. De manera que, se pretende visualizar los beneficios que conllevaría la gestión eficaz y eficiente de la evaluación online en el ámbito universitario, superando deficiencias de los modelos más tradicionales dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje universitarios.

De acuerdo con todo lo anterior, los objetivos específicos son:

- Análisis de la evolución del contexto académico y los cambios que se han producido en el rol del profesorado y alumnado, especificando la necesidad de perfeccionar la docencia, formación y evaluación, online a partir de lo aprendido.
- Explicación y análisis de la experiencia concreta para evaluar los resultados, positivos o negativos, obtenidos con los

objetivos planteados en un primer momento con esta modalidad de evaluación online,

- Indicación de aquellas cuestiones que pueden ser particulares de las asignaturas impartidas por su rama de conocimiento, ocasionando nuevos retos o desafíos frente a la innovación docente con el empleo de las TIC en la docencia y evaluaciones.
- Análisis de las acciones específicas empleadas en la experiencia para valorar sus resultados acerca de una correcta gestión de la planificación y adaptación de la docencia y evaluación a la modalidad online.
- Valoración general a título de reflexión final de la posibilidad o no de la adaptación de la docencia online como una metodología en los entornos universitarios.

3. METODOLOGÍA UTILIZADA EN ESTE TRABAJO

Respecto a la metodología que se pretende seguir en este texto, a pesar de que no se trata de un método de tipo cuantitativo en la que se manipulan datos mediante cuestionarios para la obtención de resultados, se podrán valorar la consecución de unos resultados a través de la exposición de una experiencia propia de innovación.

En este capítulo se pretende abordar todas aquellas cuestiones relacionadas con la adaptación de los procesos de formación en general y de los sistemas de evaluación, en particular, dado que la evaluación es una parte fundamental de la actividad docente. Para ello, se expondrá una experiencia de implementación desarrollada durante el curso académico 2020-2021, en la titulación en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Jaén en la que he podido impartir docencia en dos asignaturas concretas, como son *Derecho del trabajo y de la actividad profesional* y *Derecho sindical*. De hecho, se determinarán brevemente las herramientas disponibles, así como los objetivos que hemos perseguido con esta evaluación online, la planificación para ello y los resultados de la enseñanza-aprendizaje en un

campo como es la docencia jurídica laboral, extraordinariamente complejo.

En conclusión, se pretende valorar la relación existente entre varios hechos abriendo nuevos espacios de pensar y hacer en las instituciones universitarias a partir del contexto ocasionada por la COVID-19.

4. LA NECESIDAD DE PERFECCIONAR LA DOCENCIA NO PRESENCIAL A PARTIR DE LO APRENDIDO

La utilización de las TIC en la enseñanza superior no es un aspecto novedoso, sino que ha ido evolucionando paulatinamente a través del actual Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En efecto, en un primer momento, con anterioridad al EEES, no se precisaba de forma expresa la necesidad del perfeccionamiento sobre las habilidades y competencias digitales del alumnado (Herrada y Herrada, 2011, p.2), con posterioridad, dichas cuestiones se han ido incorporando gradualmente pasando a tener una mayor presencia (Martínez y Raya, 2013, p.142).

En este sentido, en los últimos tiempos, las Universidades españolas han experimentado una transformación de gran relevancia hacia un contexto dominado por los avances de las TIC, modificando los procesos de docencia y la transmisión de conocimientos de los entornos más convencionales (González, 2020, p.61).

El avance hacia entornos docentes más digitales ha propiciado la búsqueda de nuevas estrategias didácticas del profesorado y en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje apoyándose en las TIC siendo más activo para el alumnado (Del Moral y Villalustre, 2012, p. 6). En cualquier caso, este proceso de adaptación tecnológica de la enseñanza universitaria y la adquisición de competencias digitales se han visto acelerado con la pandemia del COVID-19, siendo hoy en día una realidad con la que convivimos y un reto para las Instituciones de educación superior. De hecho, se han constatado diferencias importantes por parte de las diferentes instituciones de Educación Superior en tiempos de pandemia.

Como hemos podido comprobar con este nuevo contexto, los nuevos entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación superior requieren una transformación digital integral en la que la improvisación no es un buen aliado. Esta inclusión abrupta en los entornos universitarios en algunos casos ha obtenido resultados poco favorables, un incremento de la frustración y una falta de adaptación adecuada por falta de capacitación tecnológica del profesorado y alumnado.

En cualquier caso, la digitalización en la educación usada de manera correcta por ambas partes, puede tener un gran potencial para mejorar la calidad de la docencia a través de la utilización de instrumentos y recursos educativos. Asimismo, incrementa las oportunidades de aprendizaje tanto dentro del aula como fuera de ella, creando habilidades y competencias digitales de los futuros egresados que son muy valoradas por las empresas, incrementando sus oportunidades de empleo.

En tiempos de pandemia las tecnologías tienen una gran importancia, el profesorado y alumnado están interactuando de forma distinta a los métodos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales, pasando el alumnado de ser únicamente receptor pasivo de conocimientos (Alegre, et al., 2018, p.112) a ser activos en su propio proceso de formación-aprendizaje. De tal forma que debe involucrarse a través los recursos digitales, siendo más autónomos en la realización de actividades y estudio (González, 2021 a, p.121).

Por otro lado, el papel del profesorado también se ha visto fuertemente modificado, con innovadoras metodologías docentes basadas en la digitalización. Por lo tanto, se han de tener nuevos conocimientos y destrezas acerca de la digitalización. En efecto, han de utilizar las herramientas digitales que se proporcionen por las Universidades. Estas últimas, deberán de facilitar y formar para un eficaz proceso de adaptación y conocimiento sobre su utilización en todas sus dimensiones para todo el profesorado y alumnado.

En consecuencia, estos cambios plantean un gran reto para las Instituciones de educación superior, el personal docente y el alumnado. Esto es, una transformación digital de la Universidad con la integración de

las tecnologías en todas sus áreas para cambiar su forma de funcionar, así como hacia un nuevo rol de transmisión de conocimientos, recursos y herramientas de enseñanza-formación.

5. LA ADAPTACIÓN INMINENTE DE LA DOCENCIA (FORMACIÓN Y EVALUACIÓN) ONLINE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EN EL CURSO ACADÉMICO 2020-2021.

En la experiencia concreta de la docencia impartida en el curso académico 2020-2021 en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Jaén, se concretan en dos asignaturas siendo ambas de carácter obligatorias:

- Derecho del Trabajo y de la actividad profesional
- Derecho Sindical

En este sentido, en un primer momento del curso se produjo un escenario mixto híbrido o multimodal que combina la docencia presencial y no presencial (online), manteniendo los horarios según el Plan de Organización Docente y el calendario académico que habían sido aprobados para el curso académico 2020-21 por la Universidad de Jaén.

La técnica para la organización de esta modalidad híbrida o multimodal dispuesta por la Universidad en esta titulación, se basó en la capacidad de las aulas, de la tipología de la asignatura y del número de estudiantes en cada grupo. Por lo tanto, al contar en ambas asignaturas con un mayor número de alumnado que de aforo permitido en las aulas para respetar y cumplir la distancia mínima sanitaria, se procedió al siguiente sistema:

- Rotación del alumnado que permitía la realización en parte de la docencia de forma presencial, pues la Universidad pretendía garantizar la mayor presencialidad posible.
- Para el alumnado que no le correspondiera la docencia presencial, se llevaba a cabo la retransmisión de forma síncrona de la docencia por videoconferencia, pudiendo los mismo

interactuar con el profesorado durante la impartición de las clases, teóricas y prácticas, a través de las herramientas TIC.

- La rotación se realizó de forma periódica para el alumnado que recibían la enseñanza presencialmente y aquellos que la recibían por videoconferencia.

Durante la impartición de la docencia mediante el sistema multimodal, a mitad del cuatrimestre, a consecuencia de una evolución negativa de la COVID-19 y de la necesidad de evitar la propagación de la enfermedad, la Universidad de Jaén tuvo que optar por pasar a un escenario totalmente no presencial u online de la enseñanza. Esto conllevó en un tiempo muy limitado a la adaptación de las actividades formativas a docencia virtual y, consecuentemente, del desarrollo del sistema de evaluación de forma no presencial.

Como recoge el documento *Criterios académicos para la adaptación de la docencia durante el curso académico 2020-21 en relación con la pandemia provocada por la covid-19* y aprobada por el Consejo de Gobierno en su sesión extraordinaria nº17 de 2 de julio de 2020:

“La situación de incertidumbre que estamos viviendo como consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19 hace que el desarrollo del curso 2020-21 sea imprevisible. [...]. Para ello, la planificación del curso 2020-21 de la Universidad de Jaén debe incluir un plan de contingencia para las enseñanzas con el fin de adaptar la actividad docente en todas sus dimensiones, independientemente de la evolución de las circunstancias epidemiológicas [...]. La adaptación de la docencia al formato no presencial debe realizarse aprovechando la experiencia vivida durante la crisis sanitaria causada por la COVID-19 en el segundo cuatrimestre del curso 2019-2020”.

De tal modo que desde la propia Universidad de Jaén ya se había informado al profesorado con anterioridad del inicio del curso académico, de la posibilidad en cualquier momento durante el curso académico 2020-2021 de la transición de un escenario semipresencial o multimodal a otro online. Por lo tanto, se debían de planificar las medidas correspondientes en cada caso en las que se han de tener presente unas consideraciones (tabla 1) para rediseñar la docencia (teoría y prácticas)

y el sistema de evaluación previsto en las guías docentes y adaptarlo a los nuevos escenarios posibles previamente del inicio del curso.

TABLA 1. Consideraciones para la adaptación de la docencia a un escenario no presencial en la Universidad de Jaén para el curso académico 2020-2021.

ACCIONES	CONSIDERACIONES
Apoyo y asesoramiento del profesorado y del estudiantado	Se realizará a través de las indicaciones, guías, tutoriales, videotutoriales, cursos específicos y material didáctico elaborado para tal fin por el Vicerrectorado de Coordinación y Calidad de las Enseñanzas, el Vicerrectorado de Universidad Digital y el Vicerrectorado de Profesorado y Ordenación Académica, los cuales se publicitarán en la página web de la Universidad de Jaén.
Adaptación de la docencia a los diferentes escenarios	No podrá afectar a: los cronogramas de impartición de las asignaturas establecidos en la programación docente. los horarios de las asignaturas establecidos en la programación docente, evitando así el solapamiento de asignaturas y el colapso de la plataforma de docencia virtual.
Actividades formativas asíncronas	Deben ser adecuadas a la docencia virtual, en ambos escenarios, manteniendo una supervisión e interacción con el estudiantado, garantizando así un seguimiento adecuado de la asignatura.
Estudiantes internacionales	Se facilitará el acceso a la docencia online síncrona.
Materiales proporcionados por el profesorado	Se debe advertir sobre los derechos de autoría de las imágenes o esquemas utilizados.
Estudiantado con necesidades educativas especiales debidamente acreditadas	El profesorado que esté en esta situación podrá solicitar ayuda y asesoramiento a los servicios universitarios correspondientes para poder adaptar su docencia a esta situación.

Fuente: Adaptado de *Criterios académicos para la adaptación de la docencia durante el curso académico 2020-21 en relación con la pandemia provocada por la covid-19*, por Universidad de Jaén, 2020, p. 9. (<https://bit.ly/36Endka>)

De manera que las propias Guías docentes de cada asignatura ya recogían en “adendas” los dos nuevos escenarios posibles (multimodal y no presencial/online) para dar respuesta a la evolución de la pandemia durante el curso 2020-2021.

Al mismo tiempo, la posibilidad de suspensión de la actividad docente presencial en el curso 2020-2021 también afectaba al sistema de

evaluación. De manera que, la Universidad de Jaén contempló un plan de contingencia basado en la evaluación no presencial, presentando diferentes opciones dependiendo de la tipología de las asignaturas y de si se trata de asignaturas anuales, de primer o segundo cuatrimestre (tabla 2). No obstante, para todas ellas, se mantendrían las convocatorias, las fechas y horarios de examen y debiendo ser recogidas las modificaciones en los sistemas de evaluación impuestas por esta situación, junto con el resto de modificaciones introducidas en las guías docentes, en una adenda (Universidad de Jaén, 2020 d, p. 13).

TABLA 2. Consideraciones para la adaptación de la evaluación a un escenario no presencial en la Universidad de Jaén.

TIPO DE EVALUACIÓN	CARACTERÍSTICAS
Sustituir el examen presencial por actividades de evaluación continua	Esta opción se recomienda en aquellas asignaturas anuales y de segundo cuatrimestre que no hubieran finalizado en el momento de situación de alarma nacional.
Sustituir el examen presencial por examen online	Sustituir el examen presencial por un examen no presencial que, con carácter general, tendrá un peso máximo de un 50%. Excepcionalmente y por razones justificadas, este peso puede ser diferente, siempre según los límites establecidos en la guía docente aprobada inicialmente para el curso 2019-2020. Esta excepcionalidad será de particular aplicación para aquellas asignaturas que hayan finalizado su docencia en el momento de decretarse el estado de alarma nacional. En aquellos casos en los que el examen final no alcance el 100%, de la ponderación, la evaluación se completará con actividades alternativas.
Sustituir el examen presencial por entrega de trabajos	Esta evaluación consistirá en trabajos académicos o proyectos realizados de forma individual por el estudiantado.

FUENTE: Adaptado de *Guía para la adaptación de la docencia y evaluación en la Universidad de Jaén ante la situación excepcional provocada por el covid-19 durante el curso académico 2019-2020*, Universidad de Jaén. 2020, p.13 (<https://bit.ly/3hNbCW0>)

En cualquier caso, la adaptación inminente de la docencia (formación y evaluación) pudo aplicarse por las TIC, si es cierto que debemos de

tener en cuenta que no sólo proporcionan nuevas oportunidades en la enseñanza online, sino que también pueden llevar consigo carencias que pueden frustrar a ambas partes, alumnado y profesorado, desmotivando principalmente al alumnado online para continuar con la enseñanza-aprendizaje.

Este sistema online en una titulación de la rama de conocimiento jurídico ha originado que el alumnado pase a ser el punto central mediante un elevado volumen de trabajo autónomo, donde el personal docente orienta y guía en el aprendizaje y en el conocimiento y no un mero transmisor de conocimiento como se produce en los sistemas más convencionales.

Por lo tanto, hemos podido aprender de esta situación extrema que existen un conjunto de elementos que componen la enseñanza-aprendizaje, como analizaremos con posterioridad. De hecho, no basta con un entorno virtual, un material online de aprendizaje y personal docente que conozca la materia y lo desarrolle vía online. Existen, además, otros elementos, como puede ser la influencia directa que tiene el profesorado sobre el entorno de enseñanza-aprendizaje virtual, las competencias y habilidades sobre el uso de las TIC de ambas partes, la utilización adecuada de las herramientas proporcionadas, entre otras.

5.1. LAS CARACTERÍSTICAS DE LAS ASIGNATURAS REDISEÑADAS Y ADAPTADAS A LOS NUEVOS CONTEXTOS DERIVADOS DE LA CRISIS CAUSADA POR LA COVID-19.

En cuanto al Plan de estudios determinado en la Universidad de Jaén en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, estando vinculado a la rama de conocimiento de ciencias sociales y jurídicas, podemos destacar la obtención de los futuros egresados de esta titulación una formación a nivel jurídico, económico y de gestión empresarial. Esto conlleva la obtención de unos conocimientos obligatorios para comprender la complejidad y el carácter dinámico e interrelacional del Mercado de Trabajo y de los Recursos Humanos.

Para ello, el propio programa de estudios contempla dos menciones dentro de la oferta. De un lado, de Políticas de empleo. De otro, de

Asesoría laboral de empresas. En cualquier caso, para alcanzar la correspondiente mención es necesario optar por un itinerario curricular específico y según el cual se cursen cinco asignaturas optativas [30 créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS)] de una misma mención.

A este respecto, la titulación en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos ofrece numerosas salidas profesionales relacionadas con el ámbito y contenido de este, tal y como se afirma en la web de presentación del Grado de la Universidad de Jaén (Universidad de Jaén, 2020 b), entre las que destacan:

- Dirección y gestión de recursos humanos.
- Profesionales liberales expertos en el asesoramiento jurídico-laboral en la organización del trabajo y de la producción.
- Gestión, mediación e intervención en el mercado de trabajo mediante agentes de empleo y desarrollo local.
- Consultoría y auditoría sociolaboral.
- Prevención de Riesgos Laborales.
- Equipos pluridisciplinarios de asesoramiento y consultoría.
- Mediación y arbitraje laboral.
- Enseñanza secundaria y superior universitaria y no universitaria.

Ambas asignaturas impartidas en esta titulación provienen del Derecho laboral o del Trabajo, es decir, descienden de una disciplina jurídica que aborda las relaciones de laborales. Precisamente, el objetivo fundamental de ambas asignaturas es familiarizar a los futuros egresados en Relaciones Laborales y Recursos Humanos con los derechos y con los deberes laborales de las personas trabajadoras y empresarias (Gómez, 2018, p. 123), así como de la representación laboral de la población laboral en el ámbito de la empresa.

Las asignaturas de Derecho Sindical y Derecho de trabajo y de la actividad profesional impartida en la Universidad de Jaén se establecen en un modelo de enseñanza-aprendizaje y en una metodología docente integradora que tiene como fin la adquisición por parte del estudiantado

de competencias instrumentales, interpersonales y sistémicas propias de las salidas profesionales del Grado.

A este respecto, ambas asignaturas, al proceder de la misma disciplina jurídica, tienen establecidos el cumplimiento de las mismas competencias y resultados del aprendizaje que se encuentran dispuestos en cada una de las Guías docentes de cada asignatura, tal y como se especificará en los siguientes apartados. Para ello, en ambas, es necesario el desarrollo de las clases tanto teóricas como prácticas y la participación del alumnado en el resto de actividades presenciales y no presenciales que se determinen a lo largo del curso académico.

TABLA 3. *Competencias en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Universidad de Jaén.*

COMPETENCIAS
Conocimiento y aplicación del marco normativo de las relaciones de empleo, trabajo y protección social
Capacidad para aplicar los conocimientos a la toma de decisiones y la resolución de problemas relativos a las relaciones de trabajo y al diseño de estrategias y políticas sociolaborales.
Capacidad de razonamiento crítico y auto-crítico
Capacidad para comprender y expresar oral y por escrito información técnica.
La formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz.
Capacidad de análisis y síntesis

FUENTE: Adaptado de *Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo y de la actividad profesional, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, por Universidad de Jaén, 2020. (<https://bit.ly/2TflsFK>) y *Guía Docente 2020-21 de Derecho Sindical, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, por Universidad de Jaén, 2020. (<https://bit.ly/3in4y1K>)

Por su parte, en ambas asignaturas, los resultados de aprendizaje fundamentales en la formación de los futuros titulados son:

TABLA 4. Resultados de aprendizaje en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Universidad de Jaén.

RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Comprender y conocer las principales Instituciones jurídicas en su génesis y su conjunto.
Desarrollar la capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
Desarrollar la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
Desarrollar la oratoria jurídica
Desarrollar la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos
Adquirir la capacidad de redactar escritos jurídicos.
Adquirir técnicas para la obtención de la información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía).
Adquirir una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
Desarrollar las técnicas de argumentación jurídica.

FUENTE: Adaptado de *Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo y de la actividad profesional, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, por Universidad de Jaén, 2020. (<https://bit.ly/2TflsFK>) y *Guía Docente 2020-21 de Derecho Sindical, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, por Universidad de Jaén, 2020. (<https://bit.ly/3in4y1K>)

En definitiva, las competencias y resultados del aprendizaje señalados son trascendentales para los futuros egresados en este Grado, logrando que el estudiantado descubra conocimientos nuevos mediante sus destrezas y habilidades, forjando un enfoque analítico, crítico y proactivo imprescindibles para su futuro actuar profesional, así como la comprensión con mayor detalle e interés de la materia que se aborda en dicha asignatura (González, 2020, p.69).

5.1.2. Derecho del trabajo y de la actividad profesional.

La asignatura impartida en el segundo curso denominada “*Derecho del Trabajo y de la actividad profesional*” de 7,5 ETCS y de carácter obligatorio, contribuye que el estudiante obtenga u conjunto de

conocimientos y competencias acerca de la aplicación tanto del Derecho del Trabajo en el sector privado, como del Derecho del trabajo autónomo. Para ello, se analizarán el entramado normativo y las aportaciones de la doctrina científica y jurisprudencial que resuelven los conflictos jurídicos que se plantean en las relaciones laborales, pasando a estudiar en profundidad las vicisitudes en torno a la figura del contrato de trabajo y, finalizando, con el estudio de la actividad desarrollada por el trabajador autónomo ordinario y económicamente dependiente.

Al respecto, conforme a lo dispuesto en la Guía docente de la misma, la asignatura se estructura en siete temas centrales de una forma ordenada y que se disponen como sigue (Universidad de Jaén, 2020 c, p. 3):

TABLA 5. *Contenidos de la asignatura Derecho del Trabajo y de la actividad profesional, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Universidad de Jaén.*

CONTENIDOS	
Tema 1	Sistema de fuentes del derecho del trabajo.
Tema 2	Ordenación normativa de las partes en la relación de trabajo.
Tema 3	Formación y configuración jurídica del contrato de trabajo.
Tema 4	Ordenación de las relaciones de trabajo: Contenido del contrato de trabajo.
Tema 5	Vicisitudes de la relación de trabajo: modificación, suspensión y extinción de las relaciones de trabajo.
Tema 6	El trabajo autónomo.
Tema 7	Autónomos económicamente dependientes.

FUENTE: Adaptado de *Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo y de la actividad profesional, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, por Universidad de Jaén, 2020. (<https://bit.ly/2TflsFK>)

5.2.2. Derecho Sindical.

De otro lado, se ha impartido la asignatura Derecho sindical, también procedente del segundo curso, de 7,5 ETCS y de carácter obligatorio. Ambas proceden de la misma disciplina jurídica, como es el Derecho del Trabajo. En este caso, de esta asignatura el primordial objeto que tiene es que el alumnado es obtener una formación con perspectiva

práctica en el conocimiento técnico-jurídico de las estructuras de representación del personal y patronal en nuestro Ordenamiento jurídico, es decir, sus órganos de representación, el procedimiento de creación, su funcionamiento y garantías. Igualmente, lograr un conocimiento práctico y casuístico de la dimensión individual del Derecho fundamental de Libertad Sindical. En último lugar, se pretende crear habilidades que le permitan asumir la dirección técnica de la negociación colectiva, así como habilitarle como agente activo en la solución de conflictos.

En este sentido, para conseguir dicha finalidad, según lo dispuesto en su Guía docente para el curso académico 2020-2021, la asignatura se estructura en diferentes temas centrales (Universidad de Jaén, 2020 d, p. 3):

TABLA 6. *Contenidos de la asignatura Derecho Sindical, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. Universidad de Jaén.*

CONTENIDOS	
Tema 1	Introducción al derecho sindical
Tema 2	Del movimiento obrero al sindicalismo
Tema 3	El sindicalismo, el sindicato y el régimen jurídico de los sindicatos
Tema 4	El régimen jurídico sindical
Tema 5	La representación unitaria de los trabajadores en el ámbito de la empresa
Tema 6	El derecho de reunión y asamblea en los centros de trabajo
Tema 7	La expresión de los poderes sociales con fuerza jurídica normativa: el convenio colectivo como norma profesional
Tema 8	La ordenación jurídica de los conflictos colectivos de trabajo y los procedimientos para su solución
Tema 9	Ordenación de los procedimientos de presión colectiva

FUENTE: Adaptado de *Guía Docente 2020-21 de Derecho Sindical, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos*, por Universidad de Jaén, 2020. (<https://bit.ly/3in4y1K>)

5.2. LA ADAPTACIÓN DE LA MODALIDAD PRESENCIAL A LA ONLINE A PARTIR DE LA EXPERIENCIA DEL CURSO 2020-2021.

Ante la evolución de la pandemia en la Comunidad Autónoma de Andalucía, su Gobierno comunicó a todas las Universidades andaluzas, entre la que se encuentra la Universidad de Jaén, la suspensión de todas las actividades docentes presenciales desde el día 29 de octubre de 2020, por lo que la Universidad de Jaén implementó un conjunto de medidas para contener la propagación del virus. Una de las principales fue pasar de la modalidad híbrida a una totalmente online.

Como se conocía con anterioridad del inicio del curso académico 2020-2021, esta cuestión podría suceder en cualquier momento, tal y como hemos explicado supra. Por lo tanto, por parte del profesorado dicha readaptación de la asignatura ya se encontraba planificada para poder llevarla a cabo en cualquier momento.

Para ello, la propia Universidad de Jaén contempló que durante dicho curso y para facilitar el proceso de adaptación del profesorado y el alumnado a los escenarios posibles, un conjunto de acciones para mitigar el impacto negativo y mantener los sistemas de garantía de calidad de títulos y centros (Universidad de Jaén, 2020 a, p. 23):

TABLA 7. *Plan de contingencias de adaptación del sistema docente de la Universidad de Jaén para el profesorado.*

PROFESORADO
Se programarán cursos de formación para el profesorado en la enseñanza online, tanto en los aspectos técnicos como metodológicos.
Los Departamentos deben regular la carga de trabajo del profesorado, especialmente en el escenario mixto, manteniendo la jornada laboral acorde a la legislación laboral para el profesorado.
Se atenderán las necesidades de profesorado con dificultades para adquirir recursos técnicos en la enseñanza no presencial.
El personal docente perteneciente a grupos de riesgo podrá mantener toda su actividad docente online en el escenario multimodal, siendo responsabilidad del departamento asegurarle una asignación docente compatible con su situación particular.

FUENTE: Adaptado de *Criterios académicos para la adaptación de la docencia durante el curso académico 2020-21 en relación con la pandemia provocada por la covid-19*, por Universidad de Jaén, 2020, p. 9. (<https://bit.ly/36Endka>)

En el mismo sentido, para el alumnado la Universidad de Jaén planificó para el curso académico 2020-2021:

TABLA 8. Plan de contingencias de adaptación del sistema docente de la Universidad de Jaén para el alumnado.

ESTUDIANTADO
Recibirá información, a través de las guías docentes, de las medidas de presencialidad adaptada y de los planes de contingencia para la adaptación de la enseñanza en el curso 2020-21 antes del periodo de matriculación en la Universidad de Jaén.
Se debe regular la carga de trabajo del estudiantado en ambos escenarios, mixto y no presencial, haciendo hincapié en las actividades formativas virtuales, sin que ello sobrepase el número de horas de trabajo autónomo establecido en el espacio europeo ni que suponga interferencia con el normal desarrollo de otras asignaturas.
El estudiantado recibirá una adecuada atención (tutorías, seminarios, etc.), reforzando esta acción en el escenario no presencial, para el seguimiento de su actividad académica.
En ambos escenarios, se debe adaptar la actividad docente al estudiantado con necesidades educativas especiales, especialmente las clases síncronas, adoptando medidas alternativas.
En ambos escenarios, se debe adaptar la actividad docente al estudiantado internacional, debido a dificultades de movilidad marcadas por las circunstancias sanitarias.
El estudiantado perteneciente a grupos de riesgo podrá mantener toda su formación docente online.
Se ofrecerá al estudiantado cursos de formación en competencias digitales como parte del Programa FOCO de la Universidad de Jaén, así como a través del Plan de Acción Tutorial (PAT), especialmente para estudiantado de nuevo ingreso.
Se garantizará que el estudiantado disponga de los medios técnicos necesarios para el acceso a la docencia online en el escenario multimodal.

FUENTE: Adaptado de *Criterios académicos para la adaptación de la docencia durante el curso académico 2020-21 en relación con la pandemia provocada por la covid-19*, por Universidad de Jaén, 2020, p. 9. (<https://bit.ly/36Endka>)

Por otro lado, se habilitó para el profesorado y estudiantado un espacio en la página web de la Universidad de Jaén en las que aporta un conjunto de guías, videotutoriales y webinars de aplicación, así como documentos que recogen preguntas frecuentes y resolución de dudas (FAQ) sobre la docencia virtual⁸⁹.

Ahora bien, con carácter general a toda la educación superior, como reconocen diferentes documentos de organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020, p.26):

⁸⁹ Esta web está disponible en: <https://www.ujaen.es/informacion-sobre-coronavirus-covid-19>

“Son muchos los docentes que, al no contar con experiencia previa en educación a distancia y no habiendo tenido tiempo suficiente sus instituciones para formarles adecuadamente, “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología”. Esta entrada abrupta en una modalidad docente compleja, con múltiples opciones tecnológicas y pedagógicas, y con una curva de aprendizaje pronunciada puede saldarse con resultados poco óptimos, frustración y agobio debido a la adaptación a una modalidad educativa nunca antes experimentada sin la correspondiente capacitación para ello”.

Al mismo tiempo, la suspensión de la actividad docente presencial en el curso 2020-2021, derivada de la crisis sanitaria a causa del COVID-19, no solo afectó a la metodología docente sino también al sistema de evaluación. De manera que, la Universidad de Jaén presentó la posibilidad de realizar la evaluación online de las asignaturas que así lo contemplan en las Guías docentes⁹⁰:

[...] con fecha de 16 de enero de 2021 ha acordado, en aras de contribuir de la mejor manera posible a la reducción de la expansión del contagio, “valorar la adopción de posibles medidas que permitan reducir la movilidad, incluyendo, entre ellas, el aumento de las actividades online, ya sean las docentes, ya las de evaluación” [...]. Permitir la utilización del formato de evaluación online que aparece en las guías docentes de aquellas asignaturas cuyos exámenes están programados entre el jueves 21 y el sábado 30 de enero de 2021, ambos inclusive.

5.2.1. Instrumentos y herramientas de la Universidad de Jaén utilizadas en la docencia online de ambas asignaturas.

Como experiencia propia, los instrumentos o herramientas proporcionados desde la Universidad de Jaén en el curso académico 2020-2021 y que he utilizado en ambas asignaturas, han sido principalmente los siguientes:

- Google Meet
- Los cuestionarios de Google Form

⁹⁰ Resolución del Rectorado de la Universidad de Jaén de 17 de Enero de 2021, sobre la realización de exámenes de la Convocatoria ordinaria 1, curso 2020/2021. Recuperado en <https://bit.ly/2TgYaQY>

- Instrumentos para el control de autoría y anti plagio como Turnitin
- Una plataforma de intranet denominada Plataforma ILIAS específica de la Universidad de Jaén.

A este respecto, para el desarrollo de las clases teóricas se ha utilizado Google Meet, dando la posibilidad de participar de manera activa al alumnado con la activación de la cámara y sonido durante el desarrollo de las mismas.

Por otro lado, durante las clases prácticas la técnica utilizada han sido varias, como ha sido la utilización de Google Form para la realización de tipos test o cuestionarios (verdadero/falso, opción múltiple, respuestas cortas, etc.) y la Plataforma ILIAS de la Universidad de Jaén de acceso para el alumnado y la docente en la que se han colgado documentación elaborada por la docente a partir de los contenidos de cada asignatura, se han aportados vídeos de YouTube sobre contenidos de la disciplina que proporcionan formación (Cruz, 2021, p.64), realización de test, cuestionarios y para la entrega de trabajos de investigación y de resolución de casos. Por último, se creó un foro con el alumnado para crear debates sobre materias concretas moderado de cada asignatura moderado por la docente. Para todas estas actividades, se informó previamente al estudiantado de la utilización de programas de control de plagio, como ha sido el programa de Turnitin en los trabajos escritos entregados.

Asimismo, se han utilizado Google Meet para la solución activa de las mismas por parte del estudiantado y la docente.

En cuanto a la evaluación online de ambas asignaturas se ha tenido en cuenta los siguientes factores para su planificación (González b, 2021, p.116):

- Los objetivos que se pretenden alcanzar con el sistema de evaluación de contenidos.
- El tamaño del grupo de alumnado.
- Los recursos e instrumentos de los que se disponen por parte del docente y alumnado.

- El número de horas necesarias para la preparación de las pruebas y que son necesarias para la realización de la evaluación.
- El tiempo que es necesario emplear para la corrección de las pruebas.
- La disposición o no de más docentes que pueden realizar los exámenes.

De esta manera, la calificación se contempló a partir de dos apartados. De un lado, examen escrito de contenido teóricos a través de preguntas cortas sobre una parte del contenido de las asignaturas. De otro, la resolución de un supuesto práctico a través de un caso concreto por parte del estudiantado a partir de uno de los siguientes elementos:

- análisis de sentencias,
- expedientes judiciales,
- contratos de trabajo,
- textos normativos,
- convenios colectivos,
- etc.

Para ello, se han utilizado los instrumentos de Google Form para su realización, siendo obligatorio la utilización por el estudiantado de la cuenta oficial aportada al alumnado desde la Universidad de Jaén. Asimismo, cada alumno/a tendría que acceder durante el examen a Google Meet para resolución de posibles dudas, problemas o incidencias que pudiera tener el alumnado durante el desarrollo del mismo. De hecho, se informa al alumnado por email que:

Todo alumno que acceda a dicha sesión figurará en actas con la calificación correspondiente y, en todos los casos, agotará la convocatoria aunque no entregue el examen en el plazo habilitado para ello. Una vez finalizada la prueba y comprobada por la docente el envío del formulario, se le enviará un acuso de recibo de la entrega del examen. Si por cualquier cuestión no recibe el aviso, póngase en contacto por vía email con la docente para determinar dicho aspecto.

Igualmente, se ha informado previamente al alumnado vía email del día, la hora, la duración de la evaluación, las plataformas a utilizar, las normas de acceso y de desarrollo de la evaluación online. También, de la estructura y forma del examen.

Precisamente, esta técnica de evaluación online ha venido condicionada por la manera en la que la asignatura ha sido impartida durante el curso académico 2020-2021, siendo vital que durante el mismo la docencia se elaboren simulaciones de problemas prácticos y casos reales. De ahí la conexión entre la docencia y el sistema de evaluación que hacíamos mención supra (Pérez, 2012, p.160).

Con carácter general, los objetivos que se habían planificado conseguir en el rediseño y adaptación de ambas asignaturas a la modalidad online de manera previa al curso académico eran:

- Ofrecer canales de comunicación para obtener un feedback continuo entre el profesorado y el alumnado.
- Aportar vídeos, documentación e informes de interés que sean accesibles.
- Participación activa del alumnado mediante el foro creado para debates online.
- Implantación de un aprendizaje por descubrimiento por parte del alumnado, pues el derecho es una ciencia argumentativa.
- Que obtengan un juicio de valor sobre si mismos identificando el nivel de aprendizaje del alumnado y sus habilidades y competencias sobre las disciplinas de estudio.

5.3. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA.

Como resultados de esta nueva adaptación a una modalidad online en las asignaturas impartidas en esta titulación se observó que:

- Ha existido una mayor implicación del alumnado a su proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Una mejor y mayor recogida de información y de transferencia de la información para la evaluación del alumnado.
- El seguimiento continuo de las actividades realizadas por el alumnado, ha sido útil para detectar las necesidades y adaptar en todo momento las disciplinas de estudio a las necesidades concretas del grupo.

- Y donde las actividades que han realizado el alumnado durante el cuatrimestre se han convertido en espacios de evaluación y autoevaluación con retroalimentación inmediata.

En definitiva, considero que los resultados de la enseñanza-aprendizaje en un campo como es la docencia jurídica laboral, extraordinariamente complejo han sido positivos. En cualquier caso, se ha evidenciado la necesidad de ir concretando y adaptando esta experiencia a las nuevas necesidades que se puedan plantear en el futuro.

8. REFLEXIONES CONCLUSIVAS.

A través de la experiencia vivida durante el curso académico 2020-2021, hemos podido comprobar que por la situación de emergencia sanitaria que han llevado a una transformación de la Institución Universitaria en todos sus ámbitos (infraestructuras,) y, más concretamente, en la adaptación de las enseñanzas, siendo la materia de estudio en este texto, es sumamente importante que los docentes universitarios cuenten con destrezas y competencias en materia de docencia y evaluación del alumnado más allá de las que tradicionalmente se han desarrollado, incluso sobre las técnicas utilizadas.

Para ello, es trascendental la necesidad de formar no solo al personal docente, sino al propio alumnado, pues desde el ámbito universitario hemos sido conscientes de los cambios en el rol del profesorado, del alumnado y de las metodologías, poniendo en tela de juicio el proceso de enseñanza para pasar a un verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje.

Precisamente, nos debemos de adaptar e integrar una enseñanza en la educación superior nuevas configuraciones formativas que superen las deficiencias de los sistemas más convencionales, donde las nuevas tecnologías tienen un lugar importante. Si bien es cierto que es necesaria la implicación de las Instituciones para garantizar una enseñanza de calidad en la que se proporcionen las herramientas, instrumentos y faciliten el desarrollo de nuevas metodologías siendo de gran utilidad para el futuro egresado.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén “La evaluación online en Ciencias Jurídicas: técnicas e instrumentos”, de la Convocatoria 2020 (Plan PIMED-UJA 2019-2023).

8. REFERENCIAS

- Alegre, M.; Esteve, A., López, M. y Taléns, E. (2018): Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 10, 111-134.
- Cruz, J. (2021). El profesor universitario youtuber, yutubero o yutúber: diseño de imagen, edición de vídeos y estrategia de promoción. En C.M. López, *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. (pp.64-73). Dykinson.
- Del Moral, M. y Villalustre, L. (2012). Didáctica universitaria en la era 2.0: competencias docentes en campus virtuales. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 9, (1),
- Gómez, M.Á. (2018). Contenidos sobre la Política de empleo en la asignatura Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación (REJIE Nueva Época)*, 17, 113-126.
- González, E. (2020). Propuestas de innovación docente sobre competencias digitales en la asignatura de derecho del trabajo y de la actividad profesional en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos humanos. En M. Gutiérrez (Dir.), *Innovación educativa en el marco de las ciencias sociales y jurídicas*. (pp. 59-77). Laborum.
- González, E. (2021 a). La utilización de las redes sociales como estrategia metodológica para desarrollar habilidades en la asignatura “Derecho del Trabajo” en el Grado en Derecho. En C.M. López, *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. (pp.121-126). Dykinson.
- González, E. (2021 b). La evaluación de conocimientos mediante el método del caso aplicado a las ciencias jurídicas: especial referencia a la evaluación on line. En C.M. López, *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. (pp.115-120). Dykinson.
- Herrada, R.I. y Herrada, G. (2011). Adaptación de los estudios de magisterio al EEES: las TICS en los nuevos planes de estudio. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 36, 1- 12.

- Martínez, E. y Raya, P. (2013). El microblogging en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una experiencia académica con Twitter. *Historia y Comunicación Social*, 18, 139-149.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>
- Pérez (2012). Metodología para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 45, 155-176.
- Universidad de Jaén (2020 a). Criterios académicos para la adaptación de la docencia durante el curso académico 2020-21 en relación con la pandemia provocada por la covid-19. <https://bit.ly/36Endka>
- Universidad de Jaén (2020 b). Información general sobre el Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. <https://www.ujaen.es/estudios/oferta-academica/grados/grado-en-relaciones-laborales-y-recursos-humanos#orientacion-profesional>
- Universidad de Jaén (2020 c). Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo y de la actividad profesional, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. <https://bit.ly/2TfIsFK>
- Universidad de Jaén (2020 d). Guía Docente 2020-21 de Derecho Sindical, Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos. <https://bit.ly/3in4y1K>
- Universidad de Jaén (2020 e). Guía para la adaptación de la docencia y evaluación en la Universidad de Jaén ante la situación excepcional provocada por el covid-19 durante el curso académico 2019-2020. <https://bit.ly/3hNbCW0>

LA EVALUACIÓN CONTINUA Y EN MODALIDAD ONLINE A TRAVÉS DE LAS NUEVAS HERRAMIENTAS DISPONIBLES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA: HACIA UN NUEVO ROL DOCENTE

ESTEFANÍA GONZÁLEZ COBALEDA
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Durante décadas la manera de evaluar al alumnado, con carácter general, ha sido a través de la conocida como prueba o examen final. Como es de todos sabido, es aquella en la cual se califica el logro de los aprendizajes al final del proceso. Sin embargo, con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en la educación superior se han producido una serie de cambios en la docencia, formación y evaluación, que han propiciado la utilización de la evaluación continua como un método a desarrollar de enseñanza-aprendizaje. De hecho, en la actualidad, se ha favorecido la evaluación continua a consecuencia de la pandemia desde el ámbito universitario, de manera que la evaluación se realiza durante todo el proceso docente y como una parte formativa, mejorando el proceso de aprendizaje del alumnado y, consecuentemente, obteniendo una repercusión positiva en la calificación final de la asignatura.

En este contexto, la pandemia ocasionada por la COVID-19 ha generado la adaptación de todo el proceso educativo universitario a un entorno virtual u online, utilizándose herramientas, instrumentos y opciones disponibles basadas en la digitalización y las tecnologías de la información y comunicación, no solo para la formación, sino también para la evaluación. En esta última, ha sido sumamente relevante el impulso desde las Instituciones de Educación Superior de la evaluación

continua en modalidad online durante el curso académico 2020-2021. Todo ello, con la finalidad de una mayor retroalimentación durante todo el proceso formativo, así como corresponsabilizar al alumnado en su propio aprendizaje y en su propia calificación, más en la nueva dimensión y magnitud que ha alcanzado la enseñanza-aprendizaje a través del medio online y que hasta ahora era desconocido por la mayoría de las Instituciones.

Este sistema de evaluación continua en modalidad online no es nuevo, como se ha determinado supra. Si bien, hoy por hoy, se pretende fomentar la prolongación de la misma. En efecto, se fomenta mediante este método una formación íntegra, con la colaboración del alumnado en su proceso evaluativo y donde los interesados puedan rectificar, aprendiendo de los errores detectados, pues todo esto conllevaría a una toma de consciencia del nivel formativo que posee cada alumno o alumna durante la evolución de la enseñanza para así dirigir su propio aprendizaje, siendo muy necesario en la modalidad virtual u online.

No obstante, como abordaremos, es sumamente importante que el personal docente universitario cuente con habilidades, destrezas y competencias en materia de evaluación continua y en la modalidad virtual u online.

2. OBJETIVOS

Con este capítulo, con carácter general, se pretende aportar una nueva reflexión acerca de la evaluación continua en el ámbito universitario como un método adecuado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su impulso desde una modalidad online en las titulaciones universitarias. Para ello, tal fin se desglosa los siguientes objetivos específicos:

- Análisis de la evaluación continua como método de evaluación.
- Identificar las ventajas y dificultades de la evaluación continua en entornos virtuales y si la evaluación continua propicia el aprendizaje y, por lo tanto, los resultados obtenidos en la nota final de las asignaturas.

- Análisis de una experiencia sobre el sistema de evaluación continua y online en una asignatura concreta.
- Especificar aquellos instrumentos que se han propuesto por las Instituciones universitarias oficiales españolas para la evaluación continua a consecuencia de la pandemia provocada por la COVID-19.
- Concretar un conjunto de propuestas para una adecuada evaluación continua en la modalidad online y que se puedan implementar en entornos universitarios.
- Reflexión a título general y final de la posibilidad o no de la adaptación de la evaluación continua online como un método transversal a implementar en los entornos universitarios.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este trabajo de investigación es de tipo cualitativo, donde la técnica que ha sido utilizada, con carácter general, proceden de las propuestas críticas surgidas en el contexto del método de la experiencia, es decir, parte de la construcción y comprensión de la realidad desde un análisis teórico sobre la materia de estudio, pasando así al análisis del significado propio que se le otorga a la experiencia docente que permite conocer, reflexionar y describir este tipo de método de evaluación.

Precisamente, este trabajo permite valorar los resultados finales por la experiencia de implementación desarrollada durante varios cursos académicos en el ámbito de la educación superior. Por lo tanto, pudiendo analizar y entender los alcances y los límites del método y las técnicas utilizadas durante los procesos de sistematización que se han desarrollado, siendo fomentado en los últimos cursos académicos (2019-20, 2020-21 y 2021-22) desde las Instituciones universitarias este método de evaluación continua.

4. OTRA MANERA DE EVALUAR: LA EVALUACIÓN CONTINUA COMO UNA MÉTODO EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

La evaluación tiene por objetivo la valoración del grado de aprendizaje conseguido por el alumnado, si bien, no sólo de los conocimientos y contenidos teóricos y prácticos de la asignatura, también si ha logrado las habilidades y las competencias que previamente han sido definidas por el profesorado para una materia concreta. Por lo tanto, el método de evaluación condicionará el estudio de la asignatura del alumnado a partir del formato y tipo de evaluación (Monroy y Hernández, 2014, p. 116).

En este sentido, podemos identificar según nuestro trabajo de investigación, a grandes rasgos, dos tipos de métodos a partir del actual contexto derivado de la COVID-19, aunque existen otras clasificaciones:

- La evaluación final: tiene como objetivo primordial valorar y estimar el conocimiento adquirido por el alumnado a partir de una prueba o examen final sobre toda la materia impartida durante la docencia de la asignatura una vez acabada la misma.
- La evaluación continua formativa: se conforma como una parte principal de la docencia utilizándose en un sentido formativo, es decir, se valora progresivamente al alumnado mediante la realización de pruebas intermedias y progresivas obteniendo un “feedback” o retroalimentación por parte del alumnado y profesorado.

No existen unas actividades o tareas específicas de un método u otro, sino de formas o procedimientos diferentes de desarrollar la enseñanza-aprendizaje del alumnado. De hecho, no todos los contenidos y objetivos de las asignaturas son iguales y su evaluación dependerá de ello, por lo que el profesorado debe de identificar el método idóneo para evaluar adecuadamente dichos contenidos. En efecto, debemos apuntar que ambos métodos de evaluación pueden utilizarse de manera independiente, o bien, de forma combinada o complementaria en un sistema de evaluación, esto es, a través de la utilización simultáneo de diversos procedimientos. Puede existir la combinación de una prueba final que

englobe los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas en las actividades anteriores que han sido valoradas y calificadas a través de la evaluación continua. Por lo tanto, se puede optar por una evaluación total o parcialmente continúa superando el método tradicional de los exámenes finales (Ramos, 2012, p. 1427).

En efecto, la combinación de diferentes métodos en un sistema de evaluación (Corcuera, 2010, p. 260)

“Sirve para desarrollar un mayor número de competencias, enriquece el aprendizaje del estudiante, permite la utilización de diferentes recursos y, por último, posibilita al docente dirigir de forma más adecuada el proceso de aprendizaje de sus estudiantes”.

No obstante, es importante que (Ramos, 2012, p. 1423)

“El sistema de evaluación que se adopte en una asignatura tiene que mantener una coherencia con las actividades formativas realizadas en ella, de modo que la exigencia de un esfuerzo más continuado del estudiante a lo largo del semestre lleve consigo como corolario el reparto proporcional de la calificación de la asignatura en bloques, según las competencias desarrolladas”.

En cualquier caso, el sistema de evaluación continua presenta un conjunto de ventajas tanto para el alumnado como para el profesorado.

De un lado, el estudiantado, con carácter general, asimilan de forma gradual los contenidos de la asignatura, obteniendo al mismo tiempo y de manera progresiva las competencias y habilidades determinadas previamente. Asimismo, el alumnado obtiene información sobre su propio ritmo de aprendizaje, por lo que es capaz de rectificar y reorientar su aprendizaje a partir los errores que ha ido cometiendo. Por último, la implicación sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje es mayor.

De otro lado, el profesorado obtiene una mayor información que le permite mejorar y reorientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, visualizando aquellos problemas o dificultades a los que se enfrentan el alumnado, informando sobre el mismo y, finalmente, calificando el rendimiento del estudiantado.

Sin embargo, para poder alcanzar dichas ventajas es sumamente importante que la evaluación continua se encuentre correctamente diseñada y planificada según la materia y objetivos que se pretenden alcanzar.

4.1. EL DISEÑO Y LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN CONTINUA PARA LAS ASIGNATURAS DE LAS TITULACIONES PROCEDENTES DE LAS RAMAS DE CIENCIAS JURÍDICAS

Los sistemas de evaluación que se pueden emplear para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje de una asignatura jurídica son muy diversos, donde cada disciplina jurídica debe identificar el método más apropiado para lograr alcanzar los objetivos determinados previamente en la propia asignatura. De hecho, se deberá de tener presente el conjunto de ventajas e inconvenientes de cada una de ellas antes de seleccionarlas para su utilización.

Precisamente, el personal docente puede utilizar diversas técnicas o combinar diferentes procedimientos de evaluación que pueden ser útiles al mismo tiempo para la docencia y para el propio sistema de evaluación. No obstante, no existe una solución universal para el diseño de un procedimiento del sistema de evaluación para las titulaciones procedentes de las ramas de ciencias jurídicas, sino que el propio profesorado debe tener en cuenta algunos factores para su elección, como pueden ser, entre otras, las siguientes características (González, 2021, p. 116):

- Los objetivos y competencias que se pretenden alcanzar con el sistema de evaluación de contenidos.
- El tamaño del grupo de alumnado.
- La extensión del propio período docente.
- Los créditos de la asignatura.
- El peso que juega la evaluación en la nota final de la asignatura.
- Los recursos e instrumentos de los que se disponen por parte del docente y alumnado.

- El número de horas necesarias para la preparación de las actividades o tareas por parte del profesorado y que son necesarias para la realización de la evaluación.
- El tiempo que es necesario emplear para la corrección y la calificación de las mismas por parte del docente.
- El esfuerzo medio que debe realizar el alumnado para superar la asignatura.
- La disposición o no de más docentes que pueden realizar los exámenes, pruebas, tareas, etc.

Tradicionalmente, de forma general, la evaluación se ha centrado en la etapa final del proceso de enseñanza-aprendizaje con los exámenes o pruebas finales. Por el contrario, son cada vez más el profesorado que comprueba y valora las destrezas y competencias del alumnado vinculadas a este tipo de enseñanzas jurídicas con una evaluación continua mediante técnicas como pueden ser: pruebas orales, examen escrito tanto de contenidos teóricos como de casos prácticos, así como la realización de preguntas cortas o de tipo test, comentarios normativos o jurisprudenciales, elaboración de informes, dictámenes u otros documentos jurídicos o, incluso, trabajos académicos y mapas conceptuales. Sin embargo, se trata de un listado no exhaustivo dada la versatilidad de las diferentes materias de las asignaturas de la rama jurídica, además de la gran conexión entre los componentes teóricos y prácticos. Ahora bien, es conveniente que las actividades o tareas desarrolladas de evaluación continua o progresiva se encuentren formadas por un conjunto de actividades diversas para (Delgado y Oliver, 2006, p.7):

- Desarrollar diferentes competencias del alumnado.
- Enriquecer el aprendizaje del estudiantado.
- Coadyuvar a que éste tenga que utilizar diferentes tipos de recursos (normativa, jurisprudencia, artículos doctrinales, información disponible en Internet, noticias de prensa, entre otras).

- Aportar una diversidad de técnicas para dirigir el aprendizaje por parte del personal docente y adaptándolo a las necesidades del estudiantado.

En este sentido, el instrumento o proceso de evaluación continua viene condicionada por la manera en la que la asignatura ha sido impartida por el profesorado a lo largo del curso académico o período docente (Pérez, 2012, p. 160), por ejemplo el planteamiento de un supuesto práctico acerca de una cuestión previamente explicada en las clases magistrales, aportar en el aula virtual otros materiales o documentos específicos sobre contenidos de la asignatura para desarrollar el aprendizaje autónomo o las capacidades de análisis y síntesis, etc. Todas ellas deben de estar previamente diseñadas y planificadas por el personal docente con el fin de fomentar un interés entre el alumnado, con una mayor participación activa del mismo en su proceso de aprendizaje y mayor motivación para ello. De ahí la conexión entre la docencia y el sistema de evaluación que hacíamos mención supra a través del aprendizaje-enseñanza (González, 2021, p. 117).

A parte de la planificación de la evaluación continua en la educación superior, es fundamental que el alumnado conozca desde un primer momento de un calendario o cronograma donde aparezcan planificadas con detalle las diferentes sesiones, así como el sistema de evaluación (el peso de cada método de evaluación que se empleará, las técnicas e instrumentos que se utilizarán, etc.) y que sirva como orientación y programación por parte del estudiantado de su proceso de aprendizaje.

4.2. ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA SOBRE EL SISTEMA DE EVALUACIÓN EN LA ASIGNATURA DE DERECHO DEL TRABAJO

A título de ejemplo, como diseño y planificación de un sistema de evaluación nos lo encontramos con la asignatura *Derecho del Trabajo* de la titulación en el Grado en Derecho en la Universidad de Jaén.

Esta asignatura al ser de carácter obligatorio tiene 6 de créditos del Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS, en lo sucesivo), de los cuales 4,8 ECTS corresponden a clases expositivas (45 horas presenciales y 75 horas de trabajo autónomo) y 1,2 ECTS a

clases de prácticas (15 horas presenciales y 15 horas de trabajo autónomo) como podemos observar en la siguiente tabla:

TABLA 1. Actividades y competencias en la asignatura de Derecho del trabajo, Grado en Derecho, Universidad de Jaén

ACTIVIDADES	CRÉDITOS ECTS	COMPETENCIAS
Clases expositivas en gran grupo (clases magistrales)	<p>4.8 ECTS (Total 120 horas):</p> <p>-45 horas presenciales -75 horas de trabajo autónomo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica. - Adquisición de valores y principios éticos. - Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo. - Capacidad de negociación y conciliación. - Conocimientos básicos de argumentación jurídica. - Comprensión y conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto. - Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico. - Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales). - Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio. - Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos. - Capacidad de redactar escritos jurídicos. - Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía). - Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos. - Razonamiento crítico. - Capacidad de transmitir la información. - Capacidad de análisis y síntesis.
Clases en grupos de prácticas (actividades prácticas, seminarios y laboratorios)	<p>1.2 ECTS (Total 30 horas):</p> <p>-15 horas presenciales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico. - Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales). - Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio. - Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.

	- 15 horas de trabajo autónomo	- Razonamiento crítico. - Capacidad de transmitir la información. - Capacidad de análisis y síntesis.
TOTALES	6.0 ECTS (Total 150 horas): - 60 horas presenciales - 90 horas de trabajo autónomo	

Fuente: Adaptado de *Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo, Grado en Derecho*, por Universidad de Jaén, 2020. <https://bit.ly/3ji9wgu>

Por su parte, los resultados de aprendizaje fundamentales en la formación de los futuros titulados son:

TABLA 2. Resultados de aprendizaje en la asignatura de Derecho del trabajo, Grado en Derecho, por Universidad de Jaén

RESULTADOS DE APRENDIZAJE
Capacidad de negociación y mediación en el ámbito de la empresa
Correcta distribución y administración de los elementos intervinientes en las relaciones empresariales
Aportar soluciones jurídicas para resolver las situaciones de anomalía patrimonial de las empresas
Organización y gestión jurídica de los factores productivos de la empresa
Capacidad de gestionar las crisis empresariales
Conocimiento y capacidad de intervención en el marco normativo de la Seguridad Social y de la protección social complementaria
Capacidad de autogestión de procesos de búsqueda de empleo
Capacidad para diseñar un proyecto de autoempleo para su profesión
Localización y gestión de recursos de estímulo para su profesión

Fuente: Adaptado de *Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo, Grado en Derecho*, por Universidad de Jaén, 2020. <https://bit.ly/3ji9wgu>

Para ello, conforme a lo dispuesto en la Guía docente de la misma, la asignatura se estructura en cuatro bloques centrales de una forma ordenada y que se disponen como sigue (Universidad de Jaén, 2020 a, p. 3):

TABLA 3. Contenido de la asignatura Derecho del Trabajo, Grado en Derecho. Universidad de Jaén

CONTENIDO	
BLOQUE I	CONCEPTO Y CONFIGURACIÓN DEL DERECHO DEL TRABAJO.
BLOQUE II	TEORÍA GENERAL Y RÉGIMEN JURÍDICO DE LAS FUENTES EN EL DERECHO DEL TRABAJO.
BLOQUE III	EL RÉGIMEN JURÍDICO DE LAS RELACIONES DE TRABAJO. INSTITUCIONES DEL CONTRATO DE TRABAJO.
BLOQUE IV	LA ORDENACIÓN JURÍDICA DE LOS CONFLICTOS DE TRABAJO

Fuente: Adaptado de *Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo, Grado en Derecho*, por Universidad de Jaén, 2020. <https://bit.ly/3ji9wgu>

A este respecto, en síntesis, el sistema de evaluación para esta asignatura se estructura en tres apartados y con su peso correspondiente en cada uno de ellos (Universidad de Jaén, 2020 a, p. 3):

- Asistencia y/o participación en actividades presenciales y/o virtuales (15.0%)
- Realización de trabajos, casos o ejercicios (15.0%)
- Conceptos teóricos de la materia (70.0%)

Por lo tanto, se procede a una evaluación continua de la participación en actividades presenciales y/o virtuales, así como de la realización de trabajos, casos o ejercicios desarrollados por el alumnado durante el cuatrimestre. De manera que cada actividad o práctica realizada, individualmente o en grupo, es evaluada con una calificación específica y corregida por la docente con el alumnado una vez que ha sido entregada y con la finalidad de obtener una retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje, resolviendo los problemas que se les plantean al final de cada sesión.

En el curso académico 2020-21 el alumnado ha tenido a su disposición desde que comienzan el curso académico un cronograma de la asignatura con un calendario concreto donde aparecían planificadas las 12 sesiones. En cada una de ellas se ha planteado un supuesto práctico sobre una cuestión previamente desarrollada o apuntada en las clases magistrales mediante preguntas cortas, tipo test o utilizando el método del caso. No obstante, con carácter previo a cada sesión se ha indicado al alumnado qué apartados del contenido deberían repasar y poniendo a su disposición en la plataforma virtual (ILIAS) otros materiales específicos que puedan servir como apoyo para la realización del supuesto práctico.

En dicho curso académico los instrumentos o herramientas que han sido utilizados para su modalidad online han sido principalmente los siguientes:

- Google Meet.
- Instrumentos para el control de autoría y anti-plagio como Turnitin.
- Una plataforma de intranet denominada Plataforma ILIAS específica de la Universidad de Jaén.

Los objetivos que habían sido marcados al inicio de dicho curso mediante esta evaluación continua y en modalidad online eran lograr que el alumnado obtuviera una mejor asimilación de los contenidos de la asignatura, para que sea capaz de aplicar el conocimiento a situaciones concretas y reales sobre la disciplina jurídica de estudio, tal y como lo realizará en un futuro como egresado, obteniendo las diferentes competencias de la asignatura, aportando al estudiantado una mayor seguridad y la confianza necesarias para desempeñar con éxito su profesión en el futuro.

5. LOS NUEVOS ENTORNOS VIRTUALES OCASIONADOS POR LA COVID-19 Y EL FOMENTO DE LA EVALUACION CONTINUA

La enseñanza universitaria se ha visto afectada por la pandemia ocasionada por la COVID-19 acelerando la necesidad de que las Instituciones de educación superior cuente con infraestructuras basadas en las tecnologías y de la adquisición de competencias digitales por parte del alumnado y profesorado, siendo hoy en día una realidad con la que convivimos y un reto para estas Instituciones.

En este contexto, a partir del Real Decreto 463/ 2020, de 14 de marzo, por el que se declaró el estado de alarma, se han ido manteniendo las actividades en las universidades españolas con la combinación de las modalidades a distancia u online y con la prespecialidad del alumnado, esta última siempre y cuando la evolución de la pandemia lo permitiera.

Precisamente, los métodos de enseñanza-aprendizaje más tradicionales se han visto desplazados hacia entornos educativos más activos (Alegre, et al., 2018, p.112) y tecnológicos, siendo vital que el propio alumnado se involucre en su propio proceso de formación-aprendizaje, con una mayor autonomía en la realización de actividades y de estudio a través los recursos digitales (González, 2021 b, p.121).

A este respecto, la propia Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) ha recomendado que ante el extraordinario contexto en el que nos encontramos a consecuencia de la pandemia se priorice y garantice un proceso de enseñanza-aprendizaje y no únicamente el proceso de calificación o valoración mediante pruebas finales. Para ello, se ha propiciado procedimientos de evaluación continua en aquellas asignaturas que pudieran implantarse, diversificando (CRUE, 2020, p. 6)

[...] los medios de evaluación, optando por un sistema de evaluación continua, que ofrezca de manera ágil la realimentación adecuada al estudiantado para que sea consciente del progreso de su aprendizaje, valorando la posibilidad de prescindir totalmente de la prueba final.

Sin embargo, la propuesta de una evaluación continua de la asignatura deberá estar sujeta a criterios racionales que contemplen un volumen

adecuado de actividades del alumnado. Igualmente, se podrán plantear eventuales limitaciones en el acceso a los recursos tecnológicos, por ejemplo, con la imposibilidad de utilizar determinados recursos de las Universidades como pueden ser los bibliográficos, de laboratorio o similares.

Asimismo, a lo largo de la evaluación continua, es conveniente dar retroalimentación al estudiantado sobre la resolución de las actividades que realicen, para que se pueda cumplir el propósito formativo de la evaluación.

En este sentido, a título de ejemplo y siguiendo los criterios de la CRUE, el rectorado de la Universidad de Jaén dictó mediante resolución del Consejo de Gobierno del 2 de julio de 2020, sobre los Criterios académicos para la adaptación de la docencia durante el curso académico 2020-21 en relación con la pandemia provocada por la covid-19 que:

“La evaluación continua debería primar sobre los demás instrumentos de evaluación [...]. No obstante, no se puede hurtar la posibilidad de hacer un examen final, recomendándose que su ponderación en la calificación final no supere, en los escenarios multimodal y no presencial, más allá del 50%”.

Por lo tanto, se regulaba el procedimiento para modificar con anterioridad del inicio del curso académico 2020-21 de las guías docentes de cada asignatura adaptándose al nuevo contexto, lo que supuso la transformación de la programación docente, el sistema de evaluación, las diversas actividades a realizar durante el nuevo curso académico, el procedimiento de evaluación, la metodología utilizada, las actividades complementarias programadas, etc. De manera que, se tuvo que adaptar no solo el modo y la forma en la que impartir la docencia de la asignatura, además el método de evaluación, procurando de este modo imprimir un mayor peso específico a la dinámica y realización de las actividades de evaluación continua progresivas (Jimeno, 2021, p. 128).

Al mismo tiempo, la propia Universidad de Jaén contemplaba la posibilidad de suspensión de la actividad docente presencial a una modalidad online en el curso académico 2020-2021 a consecuencia de una

evolución negativa sobre la COVID-19, por lo tanto, también se debería de adaptar y especificar la posibilidad de desarrollar la evaluación a una modalidad a distancia u online junto con el resto de modificaciones introducidas en las guías docentes. Para ello, se contempló un plan de contingencia basado en la evaluación no presencial y estableciendo la existencia de diferentes opciones y herramientas dependiendo de la tipología de las asignaturas. Ahora bien, para todas ellas, se partía de la obligación de mantener las convocatorias, las fechas y los horarios de examen de cada asignatura (Universidad de Jaén, 2020 b, p. 13).

5.1. PRINCIPALES HERRAMIENTAS QUE SE HAN PROPUESTO POR LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS OFICIALES ESPAÑOLAS PARA LA EVALUACIÓN CONTINUA Y ONLINE

La evaluación continua y en modalidad online, como es de todos sabido, se puede desarrollar a través de la utilización de determinadas herramientas y opciones disponibles en las plataformas de Enseñanza Virtuales de las universidades españolas y empleando diferentes técnicas para la evaluación continua (tabla 4).

TABLA 4. *Tipología de las actividades de evaluación*

Planteamiento de supuestos prácticos
Formulación de preguntas de desarrollo
Preguntas tipo test de selección múltiple
Proposiciones de verdadero o falso
Planteamiento de debates sobre temas de actualidad
Comentario crítico
Reseña o reseña
Búsqueda de información en Internet
Elaboración de informes y dictámenes
Elaboración de cuadros y esquemas comparativos
Redacción de un caso práctico
Detección de errores
Pruebas para completar
Formularios para cumplimentar
Presentaciones orales de temas

FUENTE: Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*. UOC. 7. <http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>

Para ello, son diferentes los recursos online que se han propuesto por las instituciones universitarias oficiales españolas como las integradas ya en el las plataformas o Campus Virtual de la propia Universidad, Cuestionarios Moodle, hasta herramientas más avanzadas antiplagio como son *Turnitin*, *Safeassign*, *Unicheck*, *Urkund* y *Compilatio* y que aseguran la autenticación de la autoría por parte del alumnado (CRUE, 2020, p.19).

A modo de ejemplo, las Universidades Públicas de Castilla y León han contemplado las siguientes herramientas (Universidades Públicas de Castilla y León, 2020, p. 25):

- Aquellas que se encuentran disponibles en las plataformas virtuales universitarias tipo Moodle para realizar cuestionarios de evaluación, tareas entregables, foros de debate, lecciones, talleres (tareas con evaluación por pares), calificador integrado y descargable a excel.
- Herramientas de proctoring (control biométrico) y que se integra en Moodle como pueden ser SMOWL y Respondus. Estas se utilizan para la detección de suplantación (análisis biométrico), el bloqueo del navegador de quien hace el examen, la detección de elementos distintos a los necesarios para realizar el examen (libros, otras pantallas, etc.), la detección de otras personas distintas al que se examina en la misma habitación o de alteraciones de audio, entre otras.
- Herramientas de videoconferencia unas integradas y otras externas a las plataformas virtuales de las universidades como son Microsoft Teams, Blackboard Collaborate, Skype Empresarial, WebEx, Zoom, Google Meet, AVIP, Jitsi, etc.
- Otras herramientas externas a las plataformas virtuales universitarias como Google Forms o Microsoft Forms.

En cualquier caso, aunque entiendo que la evaluación continua y en modalidad online es un método de enseñanza-aprendizaje muy interesante y que se debe de fomentar. Al mismo tiempo, se ha puesto de relieve que la modalidad docente no presencial o virtual a causa de la

COVID-19 en las universidades, aunque ha ofrecido una mayor flexibilidad y autonomía del alumnado para continuar con la docencia, si bien es cierto que ha quedado constatado un conjunto de problemas que afectan directamente sobre el aprendizaje.

A este respecto, se ha producido una despersonalización de la docencia, una mayor dificultad de comprensión y de atención continuada en las clases, la falta de motivación del alumnado y su mayor despreocupación por la materia de estudio, con una ausencia de interactividad entre profesorado y alumnado, la frustración por la dificultad para la comunicación entre el profesorado y el resto de compañeros de clase, etc. que pueden hacer cuestionar la enseñanza online si no se desarrolla una método adecuada de aprendizaje.

Igualmente, debemos de tener presente que se ha constatado una disparidad frente a las competencias digitales de quienes se encuentran involucrados, esto es, del personal docente y del estudiantado, además de su acceso a la tecnología. De hecho, no todo el profesorado se encontraba habituados al manejo de recursos tecnológicos o las propias plataformas virtuales utilizadas en cada universidad, pues, aunque había recomendado su uso, no era de carácter obligatorio en los años previos a la pandemia. Por lo tanto, ha sido vital que desde las Instituciones universitarias se hayan reforzado mediante un plan de formación, así como de un elenco de documentos, infografía, recomendaciones, etc. que cubran los aspectos básicos de las diferentes herramientas y como utilizarlas adecuadamente.

En consecuencia, en el ámbito universitario se deberán de aportar soluciones eficaces que solventen estos problemas. A modo de propuestas las Instituciones de educación superior deberán de diseñar e implementar un adecuado plan de formación del profesorado y alumnado de manera preliminar en las estrategias y destrezas digitales necesarias. Deberá de proporcionar recursos tecnológicos adecuados y accesibles a todas las partes interesadas, estudiantado y personal docente, un servicio de ayuda técnica, unas adecuadas infraestructuras, además de resolver las incidencias de funcionamiento del entorno y del material.

En cuanto al alumnado deberá de crear un compromiso con el propio proceso de aprendizaje a través de la gestión adecuada de los tiempos que son necesarios para dicho aprendizaje de cada asignatura, por lo tanto, deberá de conocer el tiempo de dedicación que cada asignatura requiere y ajustar su dedicación según la cantidad necesaria para que sea de calidad. Así como conocer los medios, los recursos y la metodología que se requieren en cada asignatura, además del volumen de trabajo exigido. Por último, participar activamente en los espacios de comunicación aportados por el profesorado, dónde se encuentra disponible la documentación, el material necesario y los recursos de la asignatura y conocer a quién, a dónde y cómo solicitar ayuda al personal docente ante cualquier duda que surja.

Por otro lado, respecto al profesorado obtener las destrezas y competencias digitales que son necesarias para la modalidad online. Ayudar y dirigir al estudiantado en la adquisición de destrezas, habilidades y competencias adecuadas para la asignatura y establecidas previamente. Se deberá de diseñar y planificar el sistema de evaluación continua para ajustarla al cronograma con una carga lectiva y una evaluación adecuada y proporcionada, así como aportar información al alumnado de cuáles son las mismas. Ser flexible en la medida de lo posible, fomentando la interacción con el estudiantado y la colaboración entre el alumnado (Borges, F., 2005, p. 8).

En efecto, para estos entornos virtuales, la evaluación continua debería de convertirse en una herramienta transversal en la educación universitaria en conexión con la modalidad online de aprendizaje, por lo tanto, no solo como un sistema para de medir de manera efectiva los conocimientos y las capacidades del alumnado, además como un método formativo y motivador, potenciando la retroalimentación del proceso. Ahora bien, siempre bajo el enfoque continuo y progresivo, mediante las calificaciones que va obteniendo el alumnado a lo largo del cuatrimestre.

7. CONCLUSIONES

La evaluación continua en modalidad online no es un sistema de evaluación nueva, sino ya por todos conocidos. Si bien, dada la situación ocasionada por la COVID-19 se ha fomentado su utilización. Dicho sistema facilita al alumnado asimilar la materia de forma más eficaz y con un esfuerzo razonable, siendo un sistema que califica de manera efectiva los conocimientos de los alumnos y alumnas, además como un método formativo y motivador, donde el alumnado trabaja durante todo el curso y no sólo al final, potenciando la retroalimentación del proceso de aprendizaje y su implicación, obteniendo un juicio de valor sobre si mismos acerca de sus conocimiento, habilidades y competencias sobre las disciplinas de estudio. Siendo muy interesantes e importantes los instrumentos y herramientas online que se han propuesto por las instituciones universitarias oficiales españolas para ello.

En consecuencia, entiendo que este sistema de evaluación es muy interesante y adecuado a las nuevas necesidades de los futuros egresados y que se debería de seguir fomentando en los nuevos contextos universitarios en la era poscovid y no solo como un método transitorio ante una situación de pandemia globalizada.

8. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén cuyo título es *La evaluación online en Ciencias Jurídicas: técnicas e instrumentos*, de la Convocatoria 2020 (Plan PIMED-UJA 2019-2023).

9. REFERENCIAS

- Alegre, M.; Esteve, A., López, M. y Taléns, E. (2018): Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, 10, 111-134.
- Borges, F. (2005). La frustración del estudiante en línea. Causas y acciones preventivas. *Digithum*. UOC. 7.
<http://www.uoc.edu/digithum/7/dt/esp/borges.pdf>

- Corcuera, A. (2010). Experiencias de innovación docente en Derecho Financiero y Tributario: materiales docentes y evaluación por competencias. En R. Casado (Coord.), *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias*, (pp. 255-276) Universidad de Burgos.
- CRUE (2020). Informe sobre Procedimientos de Evaluación no Presencial. Estudio del Impacto de su Implantación en las Universidades Españolas y Recomendaciones. <https://bit.ly/2Vp2Jto>
- González, E. (2021 a). La evaluación de conocimientos mediante el método del caso aplicado a las ciencias jurídicas: especial referencia a la evaluación on line. En C.M. López, *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. (pp.115-120). Dykinson.
- González, E. (2021 b). La utilización de las redes sociales como estrategia metodológica para desarrollar habilidades en la asignatura “Derecho del Trabajo” en el Grado en Derecho. En C.M. López, *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. (pp.121-126). Dykinson.
- Jimeno, J. (2021). Metodología activa de evaluación en la pandemia COVID19: Comparación de los sistemas electorales norteamericano y español En C.M. López, *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. (pp.127-131). Dykinson.
- Monroy, F. y Hernández, F. (2014). Factores que influyen en los enfoques de aprendizaje universitario. Una revisión sistemática. *Educación XXI*, 17(2), 105-124. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11481
- Pérez, A.I. (2012). Metodología para la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 45, 155-176.
- Ramos, J. (2012). Planificación y organización de la evaluación en asignaturas de derecho financiero y tributario impartidas en los nuevos estudios de grado. En M. Echebarria (Dir.) *Coordinación y planificación en los estudios de Derecho*, (pp. 1442-1471). Universidad de Valladolid.
- Universidad de Jaén (2020 a). Guía Docente 2020-21 de Derecho del trabajo, Grado en Derecho. <https://bit.ly/3ji9wgu>
- Universidad de Jaén (2020 b). Guía para la adaptación de la docencia y evaluación en la Universidad de Jaén ante la situación excepcional provocada por el covid-19 durante el curso académico 2019-2020. <https://bit.ly/3j7Lkxe>
- Universidades Públicas de Castilla y León (2020). Guía de recomendaciones para la evaluación online en las Universidades Públicas de Castilla y León. <https://virtuva.uva.es/recursos/docs/GuiaRecomendacionesEvaluacionOnline.pdf>

LOS POTENCIALES BENEFICIOS DE LAS TIC PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN EN EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

EVA MARÍA SÁNCHEZ SÁNCHEZ
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Un proceso clave en la modernización educativa y en el desarrollo social de nuestro siglo es sin duda, la incorporación de las TIC, las tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza superior, un tema no sólo técnico, sino principalmente estratégico, con capacidad de llevar a buen puerto las expectativas y la formulación de propuestas por la comunidad educativa que en todo caso, deben ser respaldada por las actuaciones de las Administraciones educativas, ante la incomodidad y el desasosiego que se percibe dentro de la esfera educativa, donde se puede encontrar docentes con escaso respaldo tecnológico o estudiantes no siempre motivados, que parece manifestar algún grado de agotamiento en el modelo que marcó la educación institucional del pasado.

Ahora nos encontramos en una coyuntura de profunda renovación en el proceso de aprendizaje del estudiantado, que llegan a la educación universitaria y que traen nuevos e importantes retos que debemos afrontarlos y, de la capacidad de la sociedad educativa en su conjunto para resolverlos, respondiendo con nuevas competencias y metodologías para hacer del aprendizaje algo extraordinariamente emocionante, de lo que dependerá la formación que recibirán las generaciones de los jóvenes actualmente. Es ahí, en ese camino por recorrer, donde se plantea, por una parte, la necesidad de mejorar el nivel de conocimientos de los estudiantes de las asignaturas del área de Derecho Financiero y Tributario y, por otra, integrarlos con los rasgos más destacados e innovadores de

nuestra actualidad que es vivir en un mundo global más intercomunicado que nunca, donde se producen problemas y oportunidades, como consecuencia del enorme incremento de la información y de los conocimientos.

Entendemos, que la educación es siempre pieza esencial en toda estrategia de desarrollo, tanto personal como social. Por ello, además de educar en valores, hay un desafío irrenunciable que es la accesibilidad a la información y al conocimiento. La educación sería entonces capacitar eficazmente al estudiantado para conocer, aplicar y transformar las nuevas tecnologías, y al logro de ese gran objetivo, ayudan las TIC, pues, aunque ellas no son la información ni el conocimiento, ni aportan fórmulas pedagógicas, sí que constituyen el soporte para permitir el intercambio y la productividad en todos los campos, ya sea, de investigación, economía, etc., pero en especial, en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario. Por eso las TIC deben ir a las universidades para preparar a los estudiantes a integrarse y con ello, ayudar a mejorar el rendimiento académico. La integración de estos recursos es el gran reto de las políticas de mejora en la calidad educativa y su fórmula para el progreso es hoy *la investigación y la innovación*. El objetivo no es otro que lograr el éxito de todos los estudiantes para que nadie quede descolgado.

Por ello, el plan de estudios que permite a los estudiantes participar en procesos de investigación los involucra más activamente en su aprendizaje y en la materia del estudio, apoyando el aprendizaje activo, donde los estudiantes desempeñan un papel importante en el desarrollo de la práctica investigadora, lo que ayudará sin duda, a construir la confianza de las cualidades del estudiante, así como la capacidad de comunicarse eficazmente y el sentirse un académico especializado.

En cierto modo la actividad investigadora del profesor universitario actúa como garantía de la modernización de los contenidos docentes que imparte al estudiantado y en su nivel de actualización en la misma no debe descuidarse nunca la calidad del contenido que se transmite, para no llegar a situaciones vacías de conocimientos reales o alejados de toda realidad. Todo ello, desde una perspectiva puramente fiscal que es una rama del Derecho donde los cambios son más habituales,

aconteciéndose con mucha rapidez y pudiendo abarcar una gran extensión dentro de las materias propias de esta área de conocimiento, de ahí, la necesidad de una renovación continua del profesor con bastante intensidad. Ahora bien, la cuestión es cómo analizar que esto realmente se está haciendo.

Es evidente que nos encontramos ante un nuevo panorama educativo, donde el conocimiento actúa permanentemente para alcanzar el estudio del aprendizaje que se impone y no puede soslayarse, dada la necesidad imperiosa de seguir trabajando para que nuestros estudiantes se instruyan en el oficio de aprender. Este nuevo rol nos lleva a que el docente tenga capacidades para conocer a su estudiantado y la facultad de poder crear los materiales e instrumentos necesarios para plantearlos en el aula con autonomía. Sin embargo, el papel del estudiante también ha cambiado, ahora debe aprender a buscar y localizar información para transformarla e integrarla en conocimiento a través de la investigación. La presencia del docente sigue siendo un elemento vital en todo el desarrollo de enseñanza y aprendizaje.

Otro aspecto importante para tener en cuenta es que, para implantar la sociedad de la información en la comunidad educativa, no basta simplemente con la introducción de tecnología digital, sino que venga acompañada de contenidos, porque la universidad necesita tecnología con contenidos apropiados para su proceso de aprendizaje, pues como cualquier otra herramienta en el mundo se les saca rendimiento cuando son apropiadas a cada caso. En este interesante proceso tecnológico, lo que está ocurriendo cada vez en mayor medida es que estas tecnologías de formación e información que se realizan en línea y fuera de las aulas, se están transfiriendo también presencialmente en el aula, con lo que se está creando una situación híbrida o mixta de enseñanza-aprendizaje, centrada en los retos y posibilidades de las TIC. De lo que se trata es de actualizar y reinventar el aprendizaje en las aulas para devolverle entusiasmo a la diada entre docente y estudiante.

De hecho, los docentes como guías, facilitadores de procesos de aprendizaje, para apoyar a los estudiantes en la adquisición de conocimientos disciplinarios y habilidades estratégicas que pueden derivarse de la práctica de investigación fiscal, tienen gran importancia como actores

principales en la renovación de la enseñanza y en desarrollar en el estudiantado competencias y estrategias que les permita seguir aprendiendo y prosperar en este mundo global, en el que la tecnología digital está en constante evolución, conectando a todo un planeta.

Con esta finalidad, la investigación sería entonces, el proceso de crear nuevos conocimientos, pero avanzar en la creación de conocimiento requiere muchos años de experiencia, simplemente porque se necesita una cantidad significativa de tiempo para alcanzar conocimiento en un área como la fiscal, lo que implica que no podrán convertirse en grandes investigadores en un área temática simplemente con las clases, pero sí les llevará a que puedan integrarse en el proceso de la comprensión en un área en particular, que también es una forma de arrancar la investigación y el conocimiento más rápidamente de lo que lo harían de otra manera, haciendo exposición del desarrollo de nuevas tecnologías, teorías y paradigmas.

2. LAS TIC COMO HERRAMIENTA DE INVESTIGACIÓN

La expresión “innovación educativa” manifiesta una enseñanza que utiliza las nuevas tecnologías digitales para enfrentar desafíos importantes del presente, así como poder interpretar y apoyar el aprendizaje permanente en todos los contextos de la vida, sobre todo en el haciendo de la universidad un espacio abierto para poner a los estudiantes en condiciones de desarrollar habilidades que les lleve a conocimientos fiscales que son cruciales, para la mejora del potencial y los recursos para la construcción de futuros profesionales.

En este paradigma, las tecnologías se vuelven habilitantes al servicio de la actividad educativa orientadas a la formación y el aprendizaje del estudiantado, pero también para las prácticas fiscales en las clases, porque no cabe separar plenamente la actividad investigadora y la innovación educativa, pues están ciertamente relacionadas con lo digital y la tecnología en la experimentación de nuevas prácticas educativas, para a través de las acciones de investigación tributaria mejorar los resultados de los estudiantes.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación han modificado la forma en que se adquiere conocimiento, un ejemplo claro es el aporte de las TIC a la investigación fiscal, haciendo más eficaz el procesamiento y divulgación de la información científica, consiguiendo que investigar sea mucho más atractivo, ya que amplía redes de conocimiento más accesibles para la comunidad académica, con el acceso a documentos científicos que permiten incrementar la labor científica, lo que contribuye a la formulación de proyectos de investigación con más incidencia en el campo del estudio. De esta forma, la labor del investigador se ve mucho más favorecida con la infinidad de herramientas que ofrecen las TIC para llevar a cabo sus tareas de forma más sencilla, que deriven en resultados útiles en las etapas de investigación de las distintas áreas académicas, para un mayor reconocimiento de los investigadores.

Por todo ello, entendemos que un docente universitario que tiene una gran trayectoria investigadora a nivel internacional transmite mayor garantía de conocimientos incluso inéditos y modernizados para transmitir a su estudiantado. Un profesor universitario de asignaturas del ámbito del Derecho Financiero y Tributario, debe guiar al alumnado con una buena docencia universitaria hacia un nivel de excelencia en sus conocimientos y prepararlo para el desarrollo de la investigación en las ciencias jurídico-fiscales en nuestro caso, transformándolos en personas creativas e innovadoras que impulsen la autonomía y el pensamiento crítico, en esta cultura de cambio aprovechando las potentes herramientas tecnológicas.

3. OBJETIVOS

La investigación tiene por objeto la contribución de potenciales beneficios de las habilidades y conocimientos para mejorar el rendimiento del aprendizaje de los estudiantes. Para informar la enseñanza en las aulas debe haber un énfasis sostenido en la creación de aulas ricas en investigación, para ello es necesario dar prioridad a mejorar formas de desarrollar esa estrategia de aprendizaje a través de la investigación fiscal, por lo que vincularla a la educación universitaria, sería incorporar los

resultados de la investigación al plan de estudio. Entonces los estudiantes se sentirán bastante agradecidos por tener cierta exposición a los proyectos más actuales, por lo que inculcar material del curso con resultados de investigación en la práctica tributaria más frescos es una manera importante de reflejar la comprensión actual.

Muchos son los retos en la cultura de utilizar la investigación en el aula universitaria, buscando continuamente nuevas soluciones a las innovaciones que presenta cada contexto educativo. Se persigue la reflexión sobre la práctica docente utilizando técnicas de investigación y acción, a través de la utilización efectiva de los recursos de la biblioteca por parte de los estudiantes, con el propósito de atraer conocimiento desde el aprendizaje y, crear novedosas capacidades para difundir el pensamiento crítico, el razonamiento y la capacidad de argumentación jurídica del estudiante a partir, en nuestro caso, de la investigación fiscal. Por tanto, el principal logro de cualquier biblioteca universitaria será apoyar las actividades de enseñanza, aprendizaje e investigación, ya que esto es esencial para el desarrollo educativo de los estudiantes y, sobre todo, mejorar la adquisición de conocimientos tributarios, como es nuestro objetivo. Dado que las bibliotecas académicas ocupan el lugar central y principal de la enseñanza y la investigación, en su misión de apoyar el aprendizaje y la investigación, deben adquirir y organizar información para la accesibilidad y uso de los estudiantes, siendo necesario adoptar las nuevas tecnologías de la información y comunicación para la consecución de un excelente nivel académico.

Para fortalecer los vínculos entre la enseñanza y la investigación hay muchos pasos que se deben tomar, como poner a la atención de los estudiantes nuevos resultados de investigación, es decir, presentarles la publicación de un nuevo artículo fiscal interesante, pedirles que lo revisen ellos mismos y como actividad, que realicen un ejercicio para conseguir que critiquen su diseño, con la idea de que realicen borradores de los artículos, para apoyar la relación entre el aprendizaje de los estudiantes y la disciplina de la investigación, creando un nexo entre la enseñanza y la investigación. Proponiendo que la investigación en la disciplina del aula tenga una relación explícita con el plan de estudios que experimentan los estudiantes de estas disciplinas tributarias.

Los objetivos que se persiguen con este tipo de acción investigadora de carácter innovador es demostrar la capacidad del estudiante de cumplir con los fines didácticos y garantizar la efectividad de su aprendizaje desde su autonomía, adquiriendo la destreza y habilidades transversales necesaria para la realización de una investigación rigurosa. El propósito y la contribución de este trabajo es identificar los determinantes de la utilización de la investigación ampliando el conocimiento existente, transmitir el conocimiento a través de la enseñanza y crear nuevo conocimiento a través de la investigación tributaria.

No obstante, conviene recordar que, aunque los docentes se conviertan en guías y cómplices en la experiencia universitaria de cada estudiante, se propone un aprendizaje individualizado amoldado a las particularidades de cada estudiante que mediante el aprendizaje práctico desarrollen competencias transversales y sepan desarrollarlas en un entorno real. El objetivo, por tanto, es que esta modalidad de aprendizaje siga su andadura y no se detenga, que siga evolucionando conforme a los tiempos, para conseguir enriquecedoras experiencias, profundas y transformadoras, contribuyendo positivamente a la formación jurídica del estudiantado.

En consecuencia, la propuesta es una investigación en la educación superior que incluye el estudio del aprendizaje y la enseñanza en el contexto de una disciplina concreta de la asignatura Derecho Financiero y Tributario, para obtener un gran desarrollo personal y profesional empoderando y movilizándolo al alumnado, se obtiene con el apoyo del profesor como contribuyente significativo al discurso académico en torno a la teoría y la práctica de la enseñanza y el aprendizaje en sus diferentes opciones, debiendo incluir la investigación disciplinar en el contexto de una disciplina fiscal concreta que le proporcione al estudiante una formación académica a través de los conocimientos y habilidades obtenidos.

4. METODOLOGÍA DE LA INNOVACIÓN

Debe notarse que, en materia de investigación es conveniente tener un método que haga más fácil realizar lo que nos sea formulado, dado que,

aun teniendo predisposición natural para efectuar una determinada actividad, sin método ni ejercicio termina por diluirse en la banalidad. En realidad, se analiza la importancia de la investigación en la práctica docente como instrumento para conseguir una educación innovadora y de calidad. Se propone, la investigación en el tema del Derecho Financiero y Tributario que consiste en el examen de las materias fiscales a través de la identificación de las cuestiones pertinentes y la evaluación y aplicación de la situación del hecho en cada caso específico. Así, mediante el uso de una serie de proyectos de investigación asignados, basados en el temario de “*la celeridad de impuestos medioambientales y digitales tras la pandemia*”, los estudiantes tendrán la oportunidad de estudiar áreas significativas de modernos impuestos para obtener conciencia sobre el tratamiento de temas fiscales y desarrollar una capacidad en la investigación fiscal.

Sobre la base de los casos presentados, se pedirá al estudiantado que analice los hechos, identifique los problemas fiscales suscitados, localice las normas apropiadas, evalúe y desarrolle las conclusiones y recomendaciones que haya concluido. Se realizará un documento de investigación final sobre un tema fiscal elegido por cada estudiante en combinación con los proyectos de investigación asignados, y se presentarán a su lectura en el aula, en cada sesión semanal dedicada a las técnicas de investigación fiscal, en donde se prestará especial atención al trabajo autónomo que realizará el estudiante previamente al desarrollo presencial de la actividad en el aula universitaria, que será expuesta a análisis críticos mediante los distintos grupos de discusión lo suficientes heterogéneos en que se haya dividido por parte del docente la clase para la obtención de los resultados, siguiendo los métodos de enseñanza-aprendizaje que aúnan la técnica expositiva, el estudio del caso y la resolución de problemas. Con el propósito de que los alumnos se acostumbren a cooperar con compañeros que serán críticos en el veredicto y no tienen por qué compartir sus formas e ideas en el planteamiento del trabajo.

En efecto, frente a los rápidos avances tecnológicos y la innovación en el campo del aprendizaje, cada vez es más importante preparar a los estudiantes para que sigan aprendiendo fiscal de por vida y sean capaces

de seguir practicando, repasando y actualizándose después de su paso por la universidad. En este marco, los planes de estudio tutorizados basados en la investigación se enfocan en la localización de los estudiantes para que participen en la investigación académica sobre la disciplina y se involucren en hacer preguntas sobre su aprendizaje en el contexto de la disciplina, que puede ser una manera poderosa de desarrollar su comprensión de cómo aprender y mejorar sus reflexiones. La investigación en la enseñanza ayuda a los estudiantes a recopilar o analizar datos, refinar ideas conceptuales o evaluar métodos y ser capaces de comunicar ideas complejas.

En muchos casos, se ha observado que la introducción de los estudiantes en la investigación puede reportarles además de su profundidad en la comprensión de la materia su entusiasmo en seguir estudiando. Crear oportunidades para que los alumnos aprendan sobre investigación a pequeña escala o participación, es una manera innovadora de utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, proporcionando a los estudiantes experiencias de investigación auténticas. Esta metodología, puede alentar a los estudiantes a seguir sus propios blogs de investigación y otras actividades de difusión de redes sociales también permitirá a los estudiantes acceder y seguir la información actual sobre investigación tributaria.

La tarea práctica se subirá al Aula Virtual con un tiempo de un mes de antelación para que sea desarrollada la actividad por cada alumno, sobre una reflexión jurídica específica, acompañada de las instrucciones necesarias para la realización de la práctica. A partir de ahí, se solicita a los estudiantes que realicen la práctica tributaria acerca de la temática que se les ha indicado, utilizando para ello sentencias o libros facilitados acerca del tema para una mejor comprensión de los conceptos o teorías a realizar en la redacción del trabajo.

La sesión en la que se efectuará la discusión quedará organizada del modo expuesto en la tabla que se muestra a continuación:

- | | |
|---|-----|
| – Exposición oral de la actividad por parte del docente | 40' |
| – Presentación individual del trabajo | 40' |
| – Debate crítico | 40' |

Una vez subidos al Aula Virtual todos los trabajos realizados individualmente por cada estudiante, el día asignado para la presentación los alumnos deberán asistir a clase con su tarea. El profesor iniciará la clase con una exposición oral de la actividad en la que planteará la problemática realizada y estudiada por los estudiantes de forma que sea comprensible para ellos, abordando las reflexiones que se han propuesto sobre el aprendizaje y realización de la investigación fiscal, que puedan ser de utilidad para perfeccionar el trabajo que han llevado a cabo los estudiantes sobre el tema indicado anteriormente, con el conocimiento y la práctica de los argumentos más usuales en la redacción de las resoluciones y el control riguroso de los conectores lógicos del lenguaje, que se torna en la parte más esencial de la argumentación.

Con ello, se pretende facilitar información para la comprensión de conocimientos tributarios y estimular la motivación del estudiantado, ante un tema que puede presentar dificultad y provocar que el análisis individual sobre la problemática exigida no resulte del todo productiva, dado que se trata de conceptos que no dominan por ser desconocidos para ellos y en consecuencia, la explicación desarrollada por parte del docente debe estar totalmente enfocada a la comprensión de los conceptos específicos de la práctica, utilizando un lenguaje adecuado, claro y que carezca de ambigüedades en la metodología.

Si bien, el planteamiento de la innovación práctica se ha llevado a cabo a lo largo de cursos anteriores, no ha sido con esta misma temática, sino con otros contenidos de igual transcendencia con resultados muy satisfactorios y enriquecedores, afianzando los resultados de aprendizaje del tema propuesto. A pesar de que este tema se haya llevado a efecto en el primer semestre del curso, ello no obsta para que se le otorgue la importancia que requiere por ser un tema básico donde la investigación fiscal ha cobrado una importancia y un carácter extraordinario, presentándose en la actualidad como una ciencia y técnica de la comunicación, que ha renacido con gran vitalidad.

5. DISCUSIÓN

Según los resultados que hemos obtenido en cada una de las investigaciones tributarias realizadas individualmente por cada estudiante, encontramos un gran número de aceptación en las competencias adquiridas en cuanto al manejo y uso de las fuentes del Derecho Financiero y Tributario, que giran en torno a la asimilación de la incidencia del número de nuevos impuestos medioambientales y digitales previstos tras la pandemia, como es el caso del nuevo *Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales*, los cuales podrían desempeñar un papel importante en el campo de la investigación académica, una vez determinado el tema sobre el que interesa conocer las perspectivas de los estudiantes, en relación al diseño de la investigación. Por ello, el estudio y conocimiento de los aspectos tributarios fortalecen y son la base para el desarrollo de artículos de investigación y los estudios de fiscalidad internacional que son la base del aprendizaje para el estudiantado. El presente estudio de investigación de impuestos realizado, con un diseño metodológico adecuado irían referidas a las cuestiones más innovadoras del momento, para ser tomadas en cuenta para futuros estudios.

6. RESULTADOS

Los resultados obtenidos con la innovación de llevar a clase el desarrollo de la práctica del aprendizaje de la investigación jurídico-fiscal, deberán ser muy beneficiosos para captar la motivación del estudiantado de participar activamente en el desarrollo del debate realizando una crítica constructiva, que en todo momento será moderado por el docente. Una experiencia de conocimiento productivo y aprendizaje de investigación, que los llevará a realizar un análisis de fundamentación jurídica, conducido a un razonamiento de gran calado en relación con el derecho y la realidad social. De ahí, la necesidad de que reciban los estudiantes una adecuada formación innovadora y argumentativa para que todo experto del derecho pueda participar en la elaboración de artículos científicos.

Este ensayo con la innovación de llevar a clase prácticas de investigación de Derecho Financiero y Tributario, revelaron un aumento

significativo de las habilidades atribuibles, para la mayoría de los participantes, revelando una mayor motivación de los estudiantes, debido a la asunción de un papel más activo, asimilando nuevos conceptos y habilidades que requería responsabilidad y autonomía, lo que les ha llevado a superar la dinámica del aprendizaje tradicional y experimentar un entorno de trabajo más colaborativo y un crecimiento mutuo ante las vanguardias educativas.

La enseñanza de diferentes escenarios entronca perfectamente con el aprendizaje digital y las herramientas educativas proporcionan al docente el escenario y el tema, pero la experiencia que el docente elige activar y compartir con la clase siempre es diferente, siempre nueva y calibrada en la individualidad de los estudiantes.

El estudiantado en los referidos debates y análisis sobre el trabajo de investigación ha manifestado su satisfacción con los resultados de las evaluaciones realizadas al respecto y su espíritu crítico desarrollado en la tarea, que sin duda enriquecerá su futuro como profesional del derecho. La propuesta no puede ser más enriquecedora, pues los estudiantes han referido que esta actividad innovadora les ha permitido afianzar los conocimientos y aprendizaje propios de la asignatura de Derecho Financiero y Tributario, lo que les ha permitido desarrollar un espíritu crítico y provechoso respecto al papel que los mismos puedan jugar en la consecución de un futuro docente.

7. CONCLUSIONES

Una de las características fundamentales en la sociedad actual es la rapidez con la que avanzan los cambios tecnológicos, este dinamismo en la aplicación del conocimiento del Derecho Financiero y Tributario es de una importancia relevante, permitiendo que la práctica de la investigación se convierta en una tarea ineludible dentro de la comunidad académica, orientada hacia un desarrollo humano razonable a fin de realizar una mejor comprensión y además de constituir un estímulo para la actividad intelectual creadora.

Con base en estas consideraciones, la práctica de la investigación fiscal se vuelve esencial en el proceso del conocimiento, porque ayuda a

comprender y explicar información y juicios en la materia, orientada a dar respuesta a las exigencias y necesidades que demanda la sociedad. En el proceso de investigación educativa se manifiesta la concepción internacional que el investigador adquiere, ordena sus acciones y aporta criterios de rigor científico, así como la selección de técnicas y análisis de la información seleccionada.

Desde esta perspectiva cabe resaltar que investigar es un arte porque presupone permanente creación, porque cada trabajo es una nueva experiencia y nunca es igual al anterior ni se repite la misma práctica. Con ello, es posible transitar hacia estructuras de contenidos más innovadoras, impulsando la búsqueda y aplicación de nuevos conocimientos. En el campo de la investigación fiscal es necesario mantener una búsqueda ordenada y sistemática para su conocimiento objetivo, con el fin de realizar una interpretación de los hechos que se analizan y predecir situaciones futuras, para ello se requiere la realización de un adecuado uso de los métodos y técnicas de investigación.

En Derecho Financiero y Tributario que es nuestro caso, para la gestión de la investigación resultan de mucho interés las TIC al facilitar el trabajo cooperativo de la comunicación entre los integrantes de un grupo de investigación ya sea a nivel nacional o internacional, por su capacidad de ofrecer gran información en línea de los resultados recogido en la investigación y su poder de accesibilidad a través de las publicaciones en revistas electrónicas que se encuentran recogidas en las bases de datos de las universidades a disposición de los estudiantes y en las bibliotecas cada vez más digitalizadas.

Es evidente, que la educación universitaria se encuentra en una coyuntura de profunda renovación en el proceso de aprendizaje del alumnado, en donde el papel del docente se vuelve más relevante respondiendo con nuevas competencias y utilizando las dinámicas y metodologías más adecuadas para hacer del aprendizaje algo extraordinariamente emocionante. Mediante la innovación docente nos hemos adaptado en tiempo récord a la demanda de la educación, reinventando el concepto de presencialidad, tanto en campus como en remoto, garantizando un modelo educativo más innovador y muy experiencial en el que las barreras se difuminan, orientado al desarrollo profesional que prepare a

los estudiantes para un futuro de gran incertidumbre en el contexto actual que albergue una enseñanza de calidad.

Con este sistema de educación disruptiva que ilustra nuevas formas de transformar la educación que rompe con los esquemas establecidos, se propone un aprendizaje integral adaptado a la nueva realidad, donde los estudiantes disponen de un gran número de prácticas de investigación, una preparación que los llevará a graduarse con muchas horas de trabajo y de experiencias similares a las que encontrará en el entorno profesional y un desarrollo investigador desde el primer día. En este reto, el docente ejercerá de conductor del aprendizaje en la realización de las prácticas, en las que los estudiantes se encontrarán con los problemas a los que deberá enfrentarse en un futuro.

Asimismo, es necesario seguir desarrollando estrategias adecuadas para abordar este nuevo impacto de las TIC en el papel que realizan docentes y estudiantes a la hora de integrarse en los procesos de enseñanza, aprendizaje e investigación que les ha permitido promover y facilitar la actitud participativa y creadora de los estudiantes. Para su desarrollo, los docentes utilizan la tecnología en atención a sus percepciones y en la confianza para contribuir al mejor trabajo del aprendizaje del estudiantado, para conocer de primera mano lo que quieren y lo que pueden hacer con las herramientas de la tecnología en las aulas y en analogía con su trabajo, para ceder el papel de protagonista del estudiante. Asimismo, la Comisión Europea está promoviendo el uso adecuado de las TIC con el objetivo de mejorar la calidad en los procesos de aprendizaje, facilitando el intercambio y la colaboración a distancia.

En consecuencia, los profesores si se lo proponen, pueden influir y afectar a un gran número de estudiantes de manera tremendamente positivas, motivando y dando a los estudiantes la sed de conocimiento hasta el punto de que sean ellos mismos los que quieran no sólo consumir los conocimientos existentes, sino realizar descubrimientos de investigación, lo que se transforma en una oportunidad única que tenemos como docentes de ofrecerles. Indudablemente, el desarrollo de estudiantes inteligentes entre los investigadores de las generaciones actuales es otra

forma más de que los esfuerzos en el aula puedan verse a largo plazo por la investigación. Es evidente que la investigación ha impulsado enfoques innovadores con la aplicación de las TIC, que se basan en la colaboración tanto en la creación de estudios como en la publicación de sus resultados, cabe precisar que, la relación entre investigación e innovación conlleva una compleja relación entre la teoría y la práctica fiscal.

8. REFERENCIAS

- A.E.A.T. (25 de febrero de 2021). Las multinacionales españolas pagan por el Impuesto sobre Sociedades a nivel mundial el 17% de su beneficio. <https://n9.cl/487yp>
- Alcaraz, D. (14 de septiembre de 2019): Los impuestos que vienen. Garrigues opina. https://www.garrigues.com/es_ES/noticia/los-impuestos-que-vienen
- C.E.F. (16 de octubre de 2020). Aspectos esenciales del nuevo Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales. <https://www.fiscal-impuestos.com/ley-4-2020-impuesto-determinados-servicios-digitales.html>
- Clifford Chance (octubre 2020). Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales en España. <https://n9.cl/jq3q6>
- Confidencial Digital (marzo 2021). Reino Unido subirá al 25% el impuesto de sociedades para grandes empresas. <https://n9.cl/39bhy>
- Constantin, E. (12 de enero de 2021): Netherlands: Impuesto a los servicios digitales: ¿un Mal necesario? Mondanq. <https://www.mondaq.com/tax-authorities/1024904/impuesto-a-los-servicios-digitales-un-mal-necesario>
- Cuatrecasas (16 de octubre de 2020). Aprobado el Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales. <https://n9.cl/c2ysw>
- Dircomfidencial (18 de enero de 2019). El Gobierno aprueba la “Tasa Google” que gravará determinados servicios de la publicidad digital. <https://n9.cl/zdrdk>
- El Digital (marzo 2020). Situación actual de la tasa digital en Europa. <https://www.digitales.es/wp-content/uploads/2020/04/Situaci%C3%B3n-actual-tasa-Digital-en-Europa.pdf>
- European Commission (21 March 2018). Questions and Inserís on a Fair Efficient Tax System in the EU for the Digital Single Market. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/MEMO_18_2141

- García de Pablos, J.F. (2020). El Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales. *Revista de Fiscalidad Internacional y negocios transnacionales* (14), 47-70.
- Iberley (18 de enero de 2021). Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales (Tasa Google). <https://www.iberley.es/temas/impuesto-sobre-determinados-servicios-digitales-tasa-google-64900>
- Iglesias Caridad, M. (2020). Impuestos sobre Servicios Digitales: el TJUE convalida el impuesto húngaro. *Análisis de la sentencia de 3 de marzo de 2020. Nueva Fiscalidad*, (2), 235-251.
- Ley 4/2020, de 15 de octubre. Ley del Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales (2021). *Revista Aranzadi de derecho y nuevas tecnologías*, (55).
- OECD (2015). Addressing the Tax Challenges of the Digital Economy, Action 1-2015 Final Report. <https://n9.cl/1fc0v>
- OECD (2018). Tax Challenges Arising from Digitalisation – Interim Report 2018. <https://www.oecd.org/tax/tax-challenges-arising-from-digitalisation-interim-report-9789264293083-en.htm>
- PBS (2020). La nueva “Tasa Google” española. <https://www.pbs.es/tasa-google/>
- Romera, J. y Semprún, A. (24 de enero de 2021): Inditex tributa en España 14 veces más que Apple, Amazon, Facebook y Google juntas. *El Economista*. <https://n9.cl/reppli>
- RTVE (18 de febrero de 2020). ¿Qué es la “Tasa Google” que ha aprobado el Gobierno? <https://www.rtve.es/noticias/20200218/tasa-google-preguntas-respuestas/2001928.shtml>
- Sánchez Sánchez, E. (2016). *El principio de igualdad en materia tributaria*. Thomson Reuters-Aranzadi.
- Tort, R. (13 de enero de 2021): Decálogo de preguntas y respuestas sobre el Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales. *ECIJA Blog*. <https://ecija.com/decalogo-de-preguntas-y-respuestas-sobre-el-impuesto-sobre-determinados-servicios-digitales/>
- Wolters Kluwers (2021). Impuesto sobre Determinados Servicios Digitales (“Tasa Google”). <https://guiasjuridicas.wolterskluwer.es>

LA SIMULACIÓN COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN EL MÁSTER DE ACCESO A LA ABOGACÍA

AINHOA GUTIÉRREZ BARRENGOIA
Universidad de Deusto

OSCAR MONJE BALMASEDA
Universidad de Deusto

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior, que promueve un aprendizaje basado en competencias, se pretende que el estudiante pase a construir de forma autónoma su propio conocimiento, con la guía del profesor, asumiendo el alumnado un rol mucho más activo y menos dependiente de lo que ha sido tradicionalmente, situándose en el centro de la formación. El profesorado deja de ser un mero transmisor de conocimientos, para asumir un rol dinamizador y gestionar los procesos de aprendizaje de los estudiantes, ofreciéndoles herramientas y medios para que sean ellos quienes, de forma autónoma, desarrollen su propio proceso de aprendizaje, sin perjuicio de contar con el acompañamiento, orientación y ayuda del docente para superar las dificultades que encuentren (De Miguel, 2006).

Este planteamiento ha supuesto una revolución metodológica, en especial en determinadas disciplinas, como el Derecho, tradicionalmente impartidas mediante clases magistrales, a lo sumo jaladas con alguna actividad práctica puntual. Se impone una metodología más activa y aunque el paradigma de aprender haciendo puede parecer más difícil de lograr en disciplinas como las Ciencias Sociales o el Derecho que no tienen laboratorios o trabajo de campo, existen técnicas que facilitan el aprendizaje cooperativo y resultan efectivas para la formación en

competencias como el trabajo en equipo, la resolución de conflictos o la toma de decisiones (Ortiz de Urbina, Medina y De la Calle, 2010).

Entre las diversas herramientas docentes especialmente útiles para alcanzar la adquisición de competencias tanto genéricas como específicas de las asignaturas, en este trabajo, nos vamos a referir a la práctica de simulaciones, en las que se coloca al estudiante en situaciones lo más parecidas posible a la realidad, a fin de que resuelva un problema similar al que deberán enfrentarse en su futura práctica profesional (Sánchez et al., 2016). En concreto, la práctica que ha servido de base para la redacción de este trabajo se ha llevado a cabo con estudiantes de la asignatura de Derecho civil del Master de Acceso a la Abogacía impartido conjuntamente por la Universidad de Deusto y el Colegio de la Abogacía de Bizkaia.

Se trata de una herramienta docente especialmente adecuada, tal como se expondrá más adelante, para desarrollar la competencia de comunicación oral y es por ello que resulta muy útil en el aprendizaje de lenguas, en las Ciencias sociales y el Derecho, puesto que las destrezas comunicativas son especialmente importantes en esos ámbitos, sin perjuicio de su utilización con otros fines en otras disciplinas.

Consiste en situar al educando en un contexto que imite algún aspecto de la realidad, estableciendo situaciones problemáticas similares a las que deberá enfrentarse en el ejercicio profesional (Salas, 1995), permitiendo, a través de la asunción de un rol activo por parte del estudiante, el aprendizaje significativo de contenidos por cuanto los mismos resultan útiles a los alumnos, al ponerlos en práctica en situaciones reales, como puede ser una entrevista, una negociación internacional, sesiones de órganos parlamentarios, arbitrajes, un juicio o vista, entre otras. (Sáenz, Gamarra y Garrido, 2011). Por tanto, la simulación se presenta como un puente que enlaza la teoría abstracta del aula con la realidad profesional del estudiantado (Gaintza-Jauregi, 2020).

Se ha apuntado que la diferencia fundamental entre la simulación y el juego de rol radica en que, en la simulación, los participantes no son actores, siguen siendo ellos mismos, solicitando un empleo o defendiendo en juicio a un cliente, por ejemplo; toman las decisiones que

consideran adecuadas para resolver lo mejor posible la situación en la que se encuentran, actuando tal y como lo harían en la vida real. Para ello cuentan con un escenario, pero la decisión final siempre les corresponde a ellos. De hecho, se ha señalado que la diferencia fundamental entre un juego de rol o ejercicio de dramatización, y una simulación radica en que el juego de rol es de final cerrado, en especial en el caso de ejercicios de dramatización en los que el alumno, sin perjuicio de aportar su propio estilo e incluso producción o interpretación propia—tiene escrito un guion o una pauta a seguir. Por el contrario, las simulaciones son tareas de final abierto (Andreu, García y Mollar, 2005). “Es el entorno el que se simula —la empresa, la redacción, el mercado— pero el comportamiento es real” (Jones, 1995, p. 7)⁹¹.

En cuanto a los elementos fundamentales, básicamente, la simulación está compuesta por los hechos o el problema que hay que resolver, los personajes que intervienen y que están inmersos en la situación más o menos conflictiva y los documentos que deben consultar para preparar la simulación (Pérez, 2000).

A pesar de que los elementos mencionados estén presentes en todos los casos, en la realización de simulaciones, caben diferentes planteamientos, más o menos ambiciosos, que implican a su vez, una menor o mayor complejidad de la actividad. Ello dependerá, fundamentalmente, de los hechos o de la actuación concreta que se pretenda simular (que podrá ser más o menos sencilla), de los alumnos implicados (no es lo mismo tener que interactuar con los compañeros de aula, que tener que hacerlo con extraños) y del escenario en el que se lleve a cabo (puede realizarse la actividad en el aula en la que se imparten el resto de las clases, o llevar a cabo las simulaciones en el mismo escenario en el que tendría lugar la actividad real que se está intentando (por ejemplo, en una Sala de Vistas auténtica, ante un Magistrado profesional, que haga de Juez en la vista simulada).

Por otro lado, frente a las simulaciones tradicionales, realizadas *in situ* en el aula, mediante la recreación del escenario correspondiente, o

⁹¹ “It is the environment that is simulated —the company, the newsroom, the market place— but the behaviour is real” (Jones, 1995, p. 7).

llevadas a cabo en el lugar donde habitualmente se produce la actividad que se pretende recrear (un hospital, un laboratorio...), las tecnologías de la información y comunicación (TIC), ofrecen la posibilidad de llevar a cabo simulaciones virtuales que permiten a los usuarios interactuar con un mundo virtual.

En este sentido, en el ámbito de las Ciencias de la Salud, el uso de simuladores por ordenador es algo habitual, ya que permiten acelerar el proceso de aprendizaje del alumno, eliminando muchas de las molestias que, durante su desarrollo, se producen a los pacientes y a la organización de los servicios de salud.

En los últimos tiempos, de forma más innovadora se han llevado a cabo iniciativas de utilización de simulaciones virtuales en otros ámbitos, como el Derecho, en el que también es posible celebrar vistas o comparecencias en entornos de realidad virtual 3D *Second Life*, reproduciendo en dicho entorno con fidelidad el escenario, las circunstancias que rodean a un juicio y los actuantes en el mismo (Monterroso y Escutia, 2011).

2. OBJETIVOS

En nuestro caso, el objetivo principal de la realización de simulaciones judiciales en el Máster de Acceso a la Abogacía es que el alumno trabaje la comunicación oral en público en un contexto jurídico. Sobre la base de este objetivo principal, se pretende también:

- Que el alumno comience a familiarizarse con el lenguaje y las expresiones jurídicas y a utilizarlas adecuadamente.
- Aprenda a interactuar en Sala con las demás partes procesales y con el órgano judicial, diferenciando la forma de actuar en cada jurisdicción y proceso.
- Aprenda a ordenar un discurso con la finalidad de persuadir y convencer acerca de su postura. Los alumnos han de ser capaces no solo de exponer adecuadamente su posición, sino también de persuadir, de convencer. Por ello, el lenguaje no

verbal, el tono empleado, son también importantes. Así se les hace saber y se evalúa.

- Adquiera la capacidad de improvisación, de reacción, de alegar y contra-alegar en un escenario muy similar al de un Juzgado, enfrentándose en ocasiones a situaciones no previstas. Los estudiantes se enfrentan por primera vez a la práctica de un interrogatorio, lo que requiere no solo una preparación previa, sino también la capacidad de improvisación, en función de las respuestas que vayan dando la parte contraria y los testigos aportados por la parte contraria (ellos habrán preparado las respuestas de su parte y de los testigos que hayan propuesto, pero no saben qué van a responder la parte contraria ni los testigos de la contraparte).

En el trámite final de conclusiones finales del juicio, en el que los abogados hacen un resumen final de sus respectivas posturas, con referencia a las diferentes pruebas, han de ser capaces de improvisar, porque, aunque lleven preparada su intervención final, deberán incorporar a su discurso, el resultado de la prueba practicada durante la simulación.

En la audiencia previa también, han de ser capaces de reaccionar a tiempo, y recurrir en su caso, las resoluciones que en ese momento, adopte el Juez.

3. METODOLOGÍA

3.1. ORGANIZACIÓN

Para el desarrollo de esta actividad el profesor planteará una situación jurídica controvertida entre varias personas, sustanciándose el asunto como si se tratara de un litigio real. Los alumnos asumirán un papel interactivo como profesionales del Derecho, actuando según el rol que le haya sido asignado.

En la realización de simulaciones caben diferentes planteamientos, aplicándolas a todas las fases del proceso o bien solo a algunas (Mora

Capitán, 2011, pp. 160-161). En nuestro caso, teniendo en cuenta el momento de su realización (al inicio del Máster), la limitación temporal (dos sesiones de tres horas fijadas en una semana) y su finalidad primordial (evaluación de la comunicación oral), hemos optado por reproducir únicamente actuaciones orales.

A estos efectos, la Dirección del Máster divide los grupos en subgrupos de unas catorce personas. Es importante que no sea un grupo excesivamente numeroso a fin de facilitar la intervención de todos los alumnos. Cada grupo de estudiantes tiene asignado un profesor/tutor que propone los casos y les guía en esta actividad.

A efectos de un correcto desarrollo de la actividad, se realiza una reunión general con todo el alumnado y reuniones grupales (cada profesor con su grupo):

Reunión informativa general.

En esta reunión se explica a los alumnos el objetivo y funcionamiento de las simulaciones.

Reuniones grupales.

El profesor tiene una sesión preparatoria de la simulación con el grupo de alumnos. El objetivo de esta sesión es triple:

- Facilitar a los alumnos el supuesto de hecho previamente seleccionado por el profesor.
- Dar a los alumnos indicaciones sobre cómo se van a desarrollar las simulaciones y consejos sobre su preparación.
- Organizar los grupos, Por cada simulación planteada, hay que hacer dos grupos de alumnos (uno por la parte demandante y otro, por la parte demandada). En cada grupo, un alumno asume el rol de abogado, otro de parte, otros dos de testigos. La distribución de roles entre alumnos, se deja a la elección de los componentes del grupo.

- Visionar una actuación judicial real, como la que se va a reproducir en la Universidad. Si coincide que el profesor tiene algún señalamiento en las fechas que van desde la sesión preparatoria a las de las simulaciones, los alumnos le acompañan al Juzgado.

3.2. DESARROLLO

En la asignatura de Derecho civil, están programadas dos sesiones de tres horas cada una, para la realización de las simulaciones.

El número de horas asignado permite organizar tres simulaciones diferentes, a fin de que todos los alumnos puedan intervenir y ser evaluados. La asistencia de todos los alumnos a todas las horas de simulaciones es obligatoria. El aprendizaje se completa no solo con la realización de la propia simulación, sino escuchando a los demás compañeros y las valoraciones del docente respecto del resto de simulaciones.

El profesor guía las sesiones dando indicaciones, proponiendo mejoras o corrigiendo las actuaciones incorrectas.

En concreto, se han seleccionado las siguientes actividades:

- a. Procedimiento ordinario: Audiencia previa al juicio (artículos 414 y ss. LEC).
- b. Procedimiento ordinario: Juicio (artículos 431 y ss LEC).
- c. Juicio verbal: Vista (artículos 440 y ss LEC).

Para la práctica de las Simulaciones, la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto cuenta con una Sala de Vistas, que constituye una instalación idónea para la realización de la actividad. Se trata de un espacio específicamente diseñado para la realización de juicios ficticios.

Este espacio ofrece un entorno de aprendizaje que trata de reproducir fielmente el escenario judicial y los recursos materiales propios de una Sala de Juicios (asientos, estrado, tribuna). De esta forma, se ofrece al estudiante una aproximación muy realista a las verdaderas Salas de Vistas.

Además, para hacerlo aún más realista, los alumnos se revisten con las togas, cuya utilización es obligatoria en los Juzgados y Tribunales.

3.3. EVALUACIÓN

Esta actividad, obligatoria para todos los alumnos, es objeto de evaluación y el alumno recibe una nota que resultará de la ponderación de los siguientes criterios de valoración:

- a. La asistencia a todas las sesiones previstas para las simulaciones: 10%
- b. El grado de preparación del asunto, así como de conocimientos técnicos y cita de jurisprudencia puestos de manifiesto por el alumno en su exposición: 20%
- c. La capacidad de desarrollar una exposición/argumentación oral sucinta, coherente y convincente: 35%
- d. El desenvolvimiento del alumno durante la vista o actuación oral, incluyendo el uso correcto de expresiones forenses, valorándose la corrección de su actuación en estrados y su capacidad de comunicación, expresión y persuasión: 35%.

La nota resultante de la aplicación de los criterios anteriores será la correspondiente a la nota de la competencia genérica de comunicación oral de la asignatura de Derecho civil que representa un 20% de la nota total de la asignatura.

4. RESULTADOS

Los resultados que se obtienen con la utilización de las simulaciones son, en general, excelentes. Desde el punto de vista de las competencias y destrezas, la simulación sirve para que los estudiantes manejen los recursos y documentación propia de la asignatura, trabajen en equipo para preparar la estrategia a seguir para la resolución del problema planteado, así como las respectivas intervenciones, y por supuesto para trabajar la comunicación oral y el empleo de la terminología adecuada a la situación planteada.

Se trata, todas ellas, de competencias mencionadas en el artículo 6.2 del Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, entre las que deben proporcionar los estudios de Grado.

En el ámbito del Derecho, el art. 3.1.g) del Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, incluye entre las competencias que deben haber adquirido los egresados en el Master de Acceso a la Abogacía, la de “manejar con destreza y precisión el lenguaje jurídico y la terminología propia de las distintas ramas del derecho: Redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos. Comunicar oralmente y por escrito ideas, argumentaciones y razonamientos jurídicos usando los registros adecuados en cada contexto”.

En particular, en los comentarios de los estudiantes al término de la práctica, evaluando su realización, es de destacar la valoración positiva que merece la celebración de las simulaciones en escenarios reales o lo más parecidos a la realidad posible. En este sentido, la utilización de Salas de Vistas creadas *ad hoc* en las Facultades o la posibilidad de utilizar auténticas Salas de los Juzgados para la escenificación de las actuaciones es muy recomendable, en la medida en que otorga un mayor realismo a la actividad, a lo que contribuye que los alumnos se revistan con togas.

5. DISCUSIÓN

La simulación es un método muy útil en las Ciencias Médicas, en las cuales, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, los diversos tipos de simulación disponibles pueden utilizarse para mejorar no solo las técnicas de diagnóstico, tratamiento y de resolución de problemas, sino también las facultades psicomotoras y de relaciones humanas (Salas y Ardanza, 1995).

En concreto, la simulación clínica, mediante el uso de simuladores por ordenador, permite practicar y entrenar sin poner en peligro la vida ni la salud de los pacientes, tantas veces como se quiera. Se pueden repetir

los diferentes eventos clínicos, permitiendo el entrenamiento repetido y la rectificación de los errores previos cometidos y todo ello, sin ningún riesgo. Por otro lado, contribuye al refuerzo y/o repaso de algoritmos, protocolos, etc. Además, se pueden reproducir casos clínicos poco frecuentes en la práctica habitual, permitiendo el entrenamiento en dichas situaciones (De la Horra, 2010). En otras disciplinas, se han puesto igualmente de manifiesto las ventajas de las simulaciones realizadas por ordenador (García, Watts y Andreu, 2012; Wedekind, 1981).

En el ámbito de las Ciencias Sociales y Jurídicas, la técnica de las simulaciones tiene también muchas ventajas, entre las que podemos destacar las siguientes (Sáenz et al., 2012):

1. Ayuda a los estudiantes a consolidar conceptos e instituciones jurídicas, económicas, sociológicas o categorías historiográficas. No se trata tanto de fomentar el estudio memorístico de conceptos e instituciones de la asignatura, como de saber aplicar esos conocimientos para resolver problemas.
2. Introduce a los estudiantes en los conocimientos básicos del ordenamiento español e internacional, instituciones económicas, etc.
3. Potencia la imaginación y capacidad creativa, además de hacer trabajar el razonamiento y la lógica, al enfrentarse el estudiante a nuevos retos e intentar solucionarlos.
4. Fomenta y desarrolla habilidades de búsqueda de documentación (en el caso de simulaciones judiciales, jurisprudencia y legislación).
5. También exigen del alumno la potenciación de las habilidades de comprensión y análisis lógico y promueven la selección de documentos y recursos jurídicos o de otro tipo, según la disciplina, que puedan emplearse y la creatividad en la búsqueda de argumentos y estrategias.

6. Entre las ventajas de esta metodología se ha señalado igualmente que fomentan la empatía y la tolerancia (Sáenz et al., 2011).
7. Los estudiantes pueden aprender de la interacción con el resto del grupo y del acercamiento de posturas, dependen unos de otros, se ayudan entre sí y saben que el éxito o fracaso del grupo representa su éxito o fracaso personal (Jong, Chan, Wu y Lin 2006).
8. Las simulaciones, por último, potencian las habilidades de comunicación e improvisación.

En este sentido, hay que tener en cuenta que, en toda simulación, la lengua es necesaria y por tanto, está directamente implícita en su desarrollo. Así, “la actividad misma proporciona una poderosa motivación para el uso del lenguaje, enmarcado en un contexto y en una situación, en donde tiene una función organizativa fundamental” (Pérez, 2000, p. 171). Es por ello por lo que se ha considerado una técnica especialmente adecuada en el aprendizaje de Lenguas (Andreu, García y Mollar, 2005; Jones, 1982).

En la medida en que el lenguaje es funcional, se deberá adaptar al contexto concreto, de manera que en función del tipo de situación o actuación que deba simularse, el lenguaje deberá ser más o menos formal. En particular, las simulaciones judiciales son una técnica muy útil para trabajar y evaluar la comunicación oral en público en un contexto jurídico, ya que esta actividad consiste en reproducir una actuación en Sala en la que los participantes asumen un rol procesal –abogado demandante, abogado demandado, testigo, parte, letrado de la administración de justicia, juez, magistrado, fiscal...- y debaten sobre las cuestiones sustantivas y procesales que les han sido planteadas por el docente. Sobre la base de este objetivo principal, desde el punto de vista de la adquisición de dicha competencia, pueden servir también para los siguientes objetivos:

- Para que el alumnado comience a familiarizarse con el lenguaje y las expresiones jurídicas y a utilizarlas adecuadamente.
- Para que aprenda a interactuar en Sala con las demás partes procesales y con el órgano judicial, diferenciando la forma de actuar en cada jurisdicción y proceso.
- Para que aprenda a ordenar un discurso con la finalidad de persuadir y convencer acerca de su postura. Los estudiantes han de ser capaces no solo de exponer adecuadamente su posición, sino también de persuadir, de convencer. Por ello, el lenguaje no verbal, el tono empleado, son también importantes y deberán tenerse en cuenta en la evaluación.
- Para que adquiera la capacidad de improvisación, de reacción, de alegar y contra-alegar en un escenario muy similar al de un Juzgado, enfrentándose en ocasiones a situaciones no previstas. Los estudiantes se han de enfrentar, en muchos casos por primera vez, a la práctica de un interrogatorio (de parte, de un testigo, de un perito), lo que requiere no solo una preparación previa, sino también la capacidad de improvisación, en función de las respuestas que vayan dando la parte contraria y los testigos aportados por la parte contraria (ellos habrán preparado las respuestas de su parte y de los testigos que hayan propuesto, pero no saben qué van a responder la parte contraria, ni los testigos de la contraparte).

En el trámite final de conclusiones finales del juicio, en el que los abogados hacen un resumen final de sus respectivas posturas, con referencia a las diferentes pruebas, han de ser capaces de improvisar, porque, aunque lleven preparada su intervención final, deberán incorporar a su discurso el resultado de la prueba practicada durante la simulación.

Teniendo en cuenta que el tono y el lenguaje no verbal pueden ser relevantes en determinados contextos, cuando el objetivo fundamental sea la evaluación de la comunicación oral, consideramos que resulta más

conveniente optar por la simulación *in situ*, o bien en el escenario real en el que se da comúnmente la actividad que se está simulando, lo cual puede ser especialmente motivador (por ejemplo, en la Sala de un Juzgado) o bien, en un escenario también simulado (Sala de Vistas recreada en la Facultad). Ello no obsta para que, en otros casos, cuando se pretendan algunos otros de los objetivos mencionados en el presente trabajo, se puedan utilizar plataformas como Moodle para la entrega de documentación o presentación de informes o escritos por parte de los alumnos, o incluso, se pueda recurrir a simulaciones por ordenador y al uso de plataformas de realidad virtual.

A pesar de todo lo expuesto, la simulación, como cualquier otro método de enseñanza-aprendizaje, no está exento de limitaciones, entre las que podemos mencionar las siguientes:

1. La simulación imita, pero no reproduce exactamente la vida. Hay aspectos de la realidad que no se pueden simular, cuestión que hay que tener presente siempre que empleemos cualquier tipo de simulación (Salas y Ardanza, 1995).
2. Su correcta realización requiere de unos condicionantes con los que no siempre es posible contar: número reducido de estudiantes y tiempo suficiente para llevarla a cabo. Todo el proceso de preparación y realización de la actividad requiere de un número de horas bastante elevado que deberán estar correctamente planificadas, dentro del tiempo de trabajo del estudiante, dentro y fuera del aula. Además, lo ideal es que puedan participar todos los estudiantes en las simulaciones, por lo que no deberían superarse los diez o doce alumnos por grupo, a fin de poder hacer subgrupos pequeños en los que todos puedan tener algún rol que les permita intervenir.
3. Gran parte del éxito de esta práctica radica en la elección del caso, supuesto o problema adecuado. Ha de ser un supuesto, con un grado de complejidad adaptado a los conocimientos que los estudiantes han de tener, que permita diferentes puntos de vista o la adopción de diferentes posturas. No cabe duda por otro lado de que, en la medida en que se intenta recrear un caso que podría

ser real, cuando el docente tiene experiencia profesional en la disciplina de que se trate, estará en mejor posición para poder plantear casos reales a los alumnos

Los conocimientos teóricos y la motivación previas de los estudiantes son necesarias. En relación con los conocimientos, ha de tenerse en cuenta que puede ser que los participantes carezcan de conocimientos suficientes, por ello, este procedimiento de aprendizaje debe ser reforzado por la labor del docente orientando la discusión de forma adecuada (Escobar y Lobo, 2005).

6. CONCLUSIONES

Coincidiendo con las conclusiones obtenidas por otros docentes que han utilizado esta metodología (Colomer, Catalina y Oubiña, 2014; Escalada, Horcajo y Pérez, 2011; Mora, 2011), destacaríamos los siguientes aspectos positivos derivados de la realización de simulaciones judiciales en el Máster de Acceso a la Abogacía impartido conjuntamente por la Universidad de Deusto y el Colegio de la Abogacía de Bizkaia :

1. Un alto grado de implicación de los estudiantes, que se han sentido protagonistas activos y han preparado a fondo sus intervenciones, lo que redunda en excelentes calificaciones, al haberse utilizado como técnica de evaluación.
2. En consonancia con lo anterior, nos hemos encontrado con estudiantes muy motivados, en gran medida porque el aprendizaje de las cuestiones teóricas se hace significativo.
3. Hemos apreciado, un mayor nivel técnico en la exposición oral por parte de los estudiantes, en relación con el utilizado habitualmente en el aula.
4. La escenificación de determinadas actuaciones, como puede ser una determinada actuación procesal, como si se estuviera desarrollando en la sede del Tribunal, exige al alumnado el cumplimiento de una serie de formalidades a las que deberá

sujetarse en sus intervenciones ante los tribunales (solicitar la venia antes de comenzar a hablar, utilizar un lenguaje respetuoso, ...), y que va interiorizando.

5. La asunción de los roles por los estudiantes les ha llevado a utilizar un tono persuasivo, aflorando la capacidad de argumentación.

En cuanto a los recursos personales, en la medida en que una de las finalidades de las simulaciones es el reforzamiento del aprendizaje de conocimientos teóricos (en nuestro caso, de Derecho civil y de Derecho Procesal) el perfil idóneo de profesor es un abogado especialista en Derecho civil, que tendrá acceso a asuntos reales en esta materia.

Por último, consideramos que, sin perjuicio de que la simulación de actuaciones judiciales constituya una metodología adecuada durante el Grado, sin duda, el Máster de Acceso a la Abogacía, una vez finalizado el Grado en Derecho, resulta, desde el punto de vista temporal, el momento idóneo para el mejor aprovechamiento de las simulaciones, dado que los alumnos ya conocen la totalidad del programa de las asignaturas de Derecho Procesal Civil y de Derecho civil y poseen la necesaria visión de conjunto de ambas.

7. REFERENCIAS

- Andreu, M^a A., García, M. y Mollar, M. (2005). La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de Lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes*, XI (55), 34-38.
- Cámara J., (2011). Herramientas y técnicas para la docencia del Derecho Procesal en Picó i Junoy, J. (dir.), *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria* (pp. 293-303). Barcelona: Bosch.
- De la Horra, I. (2010). La simulación clínica como herramienta de evaluación de competencias en la formación de Enfermería. *Reduca (Enfermería, Fisioterapia y Podología) Serie Trabajos Fin de Master*, 2 (1), 549-580.
- De Miguel, M. (2006). Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*. 20 (3), 71-91.

- Escalada, M.L., Horcajo, F.J. y Pérez, J., (2011). Juicios simulados entre Burgos y Segovia: docencia práctica de carácter universitario. En Picó i Junoy, J. (dir.), *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria* (pp. 491-494). Barcelona: Bosch.
- Escobar, B., y Lobo, A. (2005). Juegos de simulación empresarial como herramienta docente para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior: experiencia en la Diplomatura de Turismo. *Cuadernos De Turismo*, 16, 85-104. Recuperado de <http://revistas.um.es/turismo/article/view/18381>
- Gaintza-Jauregi, Z. (2020). La simulación como estrategia metodológica en la Facultad de Educación de la Universidad del País Vasco. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 24 (3), 1-18.
- García, A., Watts, F. y Andreu, M^a A. (2012). Simulación telemática como experiencia de aprendizaje de la lengua inglesa, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10 (3), 301-323. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6025> doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6025>.
- Gutiérrez, A., De Prada, M. y Cubillo, I. (2010). Las visitas a los juzgados como actividad práctica para la docencia del Derecho Procesal. *Revista Jurídica de investigación e innovación educativa*, 2, 111-122. Recuperado de <http://www.eumed.net/rev/rejie/02/brl.pdf>
- Jong, B., Chan, T., Wu, Y. & Lin, T. (2006). Applying the adaptive learning material producing strategy to group learning. En *First International Conference Edutainment* (39-49). LNCS: Vol. 394.
- Jones, K. (1995). *Simulations. A Handbook for Teachers and Trainers*. London: Kogan Page Ltd.
- Monterroso, E. y Escutia, R. (2011). Enseñanza práctica en 3D: juicio virtual. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 6, 46-54.
- Mora, B. (2011). El aprendizaje del Derecho Procesal mediante simulación de juicios. En Picó i Junoy, J. (dir.), *El aprendizaje del Derecho Procesal: nuevos retos de la enseñanza universitaria* (pp.157-162). Barcelona: Bosch.
- Ortiz de Urbina, M., Medica, S., y De la Calle, C. (2010). Herramientas para el aprendizaje colaborativo: una aplicación práctica del juego de rol. En Orejudo, J.P. (Coord). *Perspectiva educativa y cultural de "juego de rol"*. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11 (3), 277-301.

- Pérez, M. (2000). La simulación como técnica heurística en la clase de español con fines profesionales, *Español para fines específicos. Actas del I Congreso Internacional de español para fines específicos. Amsterdam noviembre de 2000*, 169-184.
- Sáenz, E., Gamarra Y., Garrido C., Sanaú J., Giménez, G., Gómez, C. (2012). Coordinación y evaluación de actividades cooperativas: las simulaciones en las Ciencias Sociales y Jurídicas. Recuperado de http://jornadas.alde.es/antiores/viii/jornadas/experiencias/saenz_gamarr_a_mas.pdf.
- Sáenz, E., Gamarra, Y. y Garrido, C. (2011). La utilización del método *Simulated Society* en las ciencias jurídicas: una propuesta coordinada de aplicación entre áreas de conocimiento. *IV Congreso Nacional de Innovaciones Científicas: Coordinación y planificación en los estudios de Derecho* (pp. 1062-1070). Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Salas, R.S. y Ardanza, P. (1995). La simulación como método de enseñanza y aprendizaje. *Educación Médica Superior*, 9 (1). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21411995000100002
- Sánchez, M., Ferrer, R., Albaladejo, N., Díez, M., Asensi, L. Herranz, J., Pastor, M^a del M., Rodes, F. y Zaragoza, A. (2016). Realidad simulada como herramienta de enseñanza-aprendizaje en Criminología, en R. Roig-Vila, J.F. Blasco, A. Lledó, N. Pellín (Eds.). *Investigación e Innovación Educativa en Docencia Universitaria. Retos, Propuestas y Acciones* (pp. 2138-2149). Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE).
- Villa, A. y Poblete, M. (Dirs.) (2007). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Editorial Mensajero, Colección Estudios e Investigación del ICE. Universidad de Deusto.
- Wedekind, J. P. (1981). The instructional use of computer simulation in the teaching of biology: Three examples. En D. Wildenberg (Ed.), *Computer simulation in university teaching* (pp. 223-235). Amsterdam: North-Holland.
- Zamora, R. (2010). La aplicación de metodologías activas para la enseñanza de las ciencias jurídicas a estudiantes de primer curso. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 1, 95-108.
- Zúñiga, O. y San Cristóbal, S. (2010). Evaluación de conocimientos en las asignaturas de Derecho Procesal civil y Derecho mercantil a través del juicio simulado. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (2), 197-206.

IMPLEMENTACIÓN DEL MÉTODO “FLIPPED CLASSROOM” EN LA ENSEÑANZA DE ASIGNATURAS DE DERECHO ADMINISTRATIVO

ARIANA EXPÓSITO GÁZQUEZ
Universidad de Almería

SALVADOR CRUZ RAMBAUD
Universidad de Almería

MARÍA JOSÉ MUÑOZ TORRECILLAS
Universidad de Almería

ANA MARÍA SÁNCHEZ PÉREZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la preocupación del profesorado universitario por un aprendizaje eficiente del alumnado se ha incrementado, lo que ha derivado en la búsqueda de alternativas a los métodos convencionales de enseñanza (Cruz Rambaud et al., 2009), todo ello sin tener en cuenta los obligados cambios en la docencia que ha impuesto la crisis sanitaria del COVID-19. En este sentido, la incorporación de las metodologías de aprendizaje activo se presenta como un factor clave para satisfacer las demandas e inquietudes de los alumnos, para reforzar su aprendizaje y, en definitiva, para incrementar la calidad de la docencia, lo que no sólo consiste en incorporar las nuevas tecnologías al sistema de enseñanza y aprendizaje (Dans, 2009; Delgado García y Beltran de Heredia Ruiz, 2020).

No obstante, en este capítulo, nos vamos a centrar en el “Flipped Classroom/Learning” o “Clase/Aprendizaje Inverso”, que puede definirse como un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados elementos del aprendizaje fuera del aula y que utiliza el tiempo de

clase, junto con la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros elementos de la adquisición de conocimientos dentro del aula (Santiago, Díez y Andía, 2017). Con esta metodología, lo que se pretende es “incentivar la autonomía del estudiante y permitir el trabajo con las competencias genéricas” (Santamaría Lancho, 2014).

Antes de continuar, debemos aclarar que determinados recursos pedagógicos, como poner vídeos, el aprendizaje mixto o la realización de más tareas por parte del estudiante, no deben inscribirse en lo que se ha venido denominando “Flipped Classroom” (Santiago y Bergmann, 2018).

Previamente a la clase, los alumnos reciben el contenido a través de vídeos o textos enriquecidos y, a continuación, los estudiantes aprenden los elementos básicos del contenido. Durante la clase, los alumnos participan activamente planteando sus dudas y compartiendo los conocimientos que han adquirido previamente. En esta fase, el profesor sirve de guía y apoyo para consolidar y evaluar los conocimientos que se han ido adquiriendo (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

En otro orden de cosas, las asignaturas correspondientes al área de Derecho Administrativo suelen plantear dificultades en el aprendizaje del alumnado, especialmente, en la asignatura de “Derecho Administrativo General” en la que éstos se enfrentan, por primera vez, a la adquisición de conocimientos jurídicos complejos. El problema es que esta asignatura es la base sobre la que sustenta el conocimiento y aprendizaje de otras asignaturas más complejas, como puede ser “Derecho Administrativo Especial”, “Derecho Local” o “Administración Electrónica”. Como consecuencia, estas asignaturas suelen presentar un porcentaje de aprobados susceptible de ser mejorado.

En este contexto, este capítulo pretende describir la experiencia llevada a cabo en la Universidad de Almería, consistente en la implementación del método “Flipped Classroom” en un grupo de estudiantes de Derecho Administrativo. Para ello, el presente trabajo está estructurado de la siguiente forma. Después de esta breve introducción en la que queda enmarcado el tema, es decir, la metodología “Flipped Classroom” aplicada a las asignaturas de Derecho Administrativo, la Sección 2 define

claramente los objetivos que se persiguen. Por su parte, en la Sección 3 se describe la metodología y la muestra que se utilizará en este trabajo, cuyos resultados, desglosados por alumnos, se muestran detalladamente en la Sección 4. La Sección 5 se dedica a la discusión de los principales resultados obtenidos en la sección anterior y, finalmente, la Sección 6 pone de relieve las principales contribuciones y conclusiones de este trabajo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que se pretende alcanzar con este trabajo es situar al alumno en una posición activa de aprendizaje, lo que fomentará su motivación, curiosidad y, especialmente, su pensamiento crítico o racional. De esta forma, el alumno será capaz de integrar los conocimientos explicados en clase, desarrollando su habilidad para buscar información y capacidad de síntesis, sintiendo así un mayor grado de motivación y satisfacción con la asignatura. En consecuencia, el objetivo final es enseñar a los alumnos los conocimientos teóricos de la asignatura y que sean capaces de ponerlos en relación con el mundo que les rodea.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es el aprendizaje activo, más concretamente la modalidad “Flipped Classroom”, que consiste en invertir las posiciones entre los alumnos y el profesor en sus respectivos procesos de enseñanza y aprendizaje. El diseño de esta actividad se ha pensado para la asignatura de Derecho Administrativo General del primer curso del Doble Grado en Gestión y Administración Pública y Derecho, y el Grado en Gestión y Administración Pública de la Universidad de Almería.

Para ello, el cronograma y diseño de esta actividad se muestran en la Tabla 1.

TABLA 1. Cronograma y diseño de la actividad propuesta

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES
Test (45 minutos) sobre una lección que, previamente, había sido preparada por los alumnos	Explicación de la lección por parte del profesor y resolución de las dudas de los alumnos	Realización de supuestos prácticos

Fuente: elaboración propia

La distribución de las actividades se ha realizado entre los tres días que se disponía docencia que, tal y como se desprende del Cronograma recogido en la Tabla 1, puede desgranarse en las siguientes partes.

En primer lugar, los lunes se realizaba un test a través de la plataforma de la Universidad de Almería, cuya duración era de unos cuarenta y cinco minutos aproximadamente, sobre la lección que previamente se había señalado por el profesor que debía ser preparada por los alumnos. Al principio esta fue una de las partes que presentaba mayor complejidad para los alumnos, en tanto en cuanto, pensaban que con una lectura sutil y sin profundizar demasiado sobre los conocimientos podían llegar a comprender la materia. De tal manera que, aquellos que no reflexionaban o ahondaban sobre los conceptos generales no conseguían alcanzar un aprobado en los test.

En este sentido, en lo que se refiere a la formulación y ámbito material de los test, las preguntas eran eminentemente prácticas, y muchas veces extraídas de exámenes estatales, por lo que implicaban que el alumno realizara una tarea distinta a lo que convencionalmente estaban acostumbrados a realizar. No obstante, a lo largo del curso y de forma paulatina, los alumnos se fueron habituando a este sistema, especialmente, en lo que se refiere al trabajo previo que debían realizar fuera del aula y el tipo de pregunta de los test, lo que les permitió alcanzar mejores resultados.

En segundo lugar, los martes tenía lugar la parte más convencional de esta práctica: el desarrollo de las clases docentes. Así, se explicaba a los alumnos la lección que ellos previamente habían preparado, pero únicamente profundizando sobre aquellos conceptos y figuras que

representaban una especial complejidad, y que necesitaban de la labor orientativa del profesor para llegar a comprenderlos. De tal forma que, el profesor disponía de mayor tiempo para explicar aquellos conceptos más complejos, lo que garantiza un aprendizaje eficiente por parte de los alumnos. No obstante, a consecuencia de la crisis sanitaria, estas clases docentes se han impartido de forma virtual a través de la plataforma Google Meet, la cual posibilita visualizar a todos los alumnos durante la lección.

Así, aunque las clases eran virtuales, se animaba constantemente a los alumnos a participar en el desarrollo de las mismas, lanzando cuestiones para que ellos mismas las resolvieran; planteando ellos aquellas dudas que no terminaban de comprender por sí mismos; o trayendo a colación ejemplos cotidianos o noticias para que fuesen capaces de relacionar los conceptos teóricos con la práctica. Al final, esta parte, aun siendo la más convencional, era la más importante porque representaba el “*feedback*” necesario para motivar a los alumnos sobre su aprendizaje en esta asignatura.

Y, finalmente, los miércoles se realizaban las prácticas. Sin lugar a duda, la realización de los casos prácticos ha sido la parte que más ha entusiasmado a los alumnos. En este sentido, los casos prácticos se planteaban de la siguiente forma: durante la lección se explicaba por el profesor cómo resolver el caso práctico, los alumnos preguntaban cualquier duda, y disponían hasta el viernes para entregarlos por la plataforma de la Universidad.

El hecho de que el caso se resolvieran en clase facilitaba la labor de corrección del profesor, en tanto que, la escala de valoración de la práctica era la siguiente: 1 punto si la práctica no era correcta, pero se había entregado; 2 puntos si la práctica estaba correcta; y 3 puntos si la práctica estaba correcta y además se había participado en clase. Además, con este sistema de evaluación se consigue que los alumnos quieran participar para poder alcanzar la máxima nota posible dentro de este apartado.

En lo que se refiere al ámbito material de las prácticas están han sido eminentemente relacionadas con el desarrollo de su actividad

profesional en el futuro, incrementando poco a poco la dificultad de las mismas. Así, por ejemplo, estos comienzan visualizando vídeos cortos sobre los que se les pedía que hicieran un resumen, o el análisis jurídico de determinadas sentencias que tenían que poner en relación con la lección que había sido impartida. Con posterioridad, se pasa a un supuesto con un cuestionario con preguntas que tenían que resolver de acuerdo con la normativa aplicable. Después, tenían que contestar estas mismas preguntas, pero esta vez en forma de informe jurídico. Hasta que, finalmente, son capaces de realizar sus propios escritos de alegaciones, recurso de alzada o de reposición, o de interposición de recurso contencioso-administrativo. Como se ha advertido con anterioridad esta es la parte que más les ha gustado a los alumnos, en tanto en cuanto, ellos se dan cuenta que los conocimientos aprendidos tienen una gran utilidad para el desarrollo de su actividad profesional.

Con posterioridad, se les ha administrado un cuestionario compuesto por 20 preguntas a un grupo de alumnos de la asignatura “Derecho Administrativo” del Grado en Derecho de la Universidad de Almería, durante el curso académico 2020/2021, para que valoraran el sistema de aprendizaje. Estas preguntas estaban agrupadas en los siguientes cuatro grandes bloques:

Bloque I: Metodología.

- Pregunta #1: El cronograma de la asignatura es adecuado para la materia objeto de estudio.
- Pregunta #2: El profesor ha sido flexible, adaptando el cronograma a las necesidades de los alumnos.
- Pregunta #3: La metodología utilizada te parece acertada para el aprendizaje de la materia.
- Pregunta #4: La metodología utilizada en la asignatura te ha ayudado a adquirir competencias profesionales.
- Pregunta #5: La metodología utilizada te parece adecuada para una enseñanza propia del S. XXI.

Bloque II: Sistema de evaluación.

- Pregunta #1: El sistema de evaluación me parece acertado para valorar los conocimientos.
- Pregunta #2: El sistema de evaluación favorece la adquisición de competencias profesionales.
- Pregunta #3: Señala la satisfacción con la metodología utilizada.
- Pregunta #4: Señala su satisfacción con la asignatura.
- Pregunta #5: Señala el grado de dificultad de la asignatura.

Bloque III: Habilidades del profesor.

- Pregunta #1: El profesor era un formador eficaz.
- Pregunta #2: Las explicaciones eran claras y estaban bien estructuradas.
- Pregunta #3: El profesor estimuló el interés de los alumnos.
- Pregunta #4: El profesor aprovechó bien el tiempo lectivo.
- Pregunta #5: El profesor se mostraba atento y dispuesto a ayudar.
- Pregunta #6: Las notas se publicaron pronto y contenían comentarios valiosos.

Bloque IV: Contenido del curso.

- Pregunta #1: Los objetivos del curso estaban claros.
- Pregunta #2: El contenido del curso estaba bien organizado y planificado.
- Pregunta #3: La carga de trabajo del curso fue la adecuada.
- Pregunta #4: Los alumnos pudieron participar activamente en el curso.

Pues bien, para cuantificar las respuestas a las preguntas planteadas, se utilizó la escala de Likert del 1 al 5, detallada a continuación:

- Totalmente de acuerdo (valor: 5 puntos).
- De acuerdo (valor: 4 puntos).

- Ni de acuerdo ni en desacuerdo (valor: 3 puntos).
- En desacuerdo (valor: 2 puntos).
- Totalmente en desacuerdo (valor: 1 punto).

Por último, se plantearon a los alumnos las siguientes preguntas de respuesta abierta:

- Pregunta abierta #1: ¿Qué aspectos de este curso te resultaron más útiles?
- Pregunta abierta #2: En general, ¿te ha gustado esta experiencia de aprendizaje?
- Pregunta abierta #3: Comentarios, sugerencias y propuestas de mejora para próximas actividades.

4. RESULTADOS

El cuestionario se administró a 36 alumnos, de los cuales 15 eran hombres y 21 eran mujeres. Las puntuaciones obtenidas en cada uno de los bloques, así como las puntuaciones medias asignadas, aparecen detalladas en las tablas 2, 3, 4 y 5.

Tabla 2. Puntuaciones en el Bloque I (Metodología)

Alumno\Pregunta	#1	#2	#3	#4	#5	Puntuación media
#1	4	5	4	5	5	4,6
#2	4	4	4	4	4	4,0
#3	3	3	2	3	3	2,8
#4	4	4	4	4	4	4,0
#5	5	5	5	5	5	5,0
#6	4	4	4	4	3	3,8
#7	5	5	5	5	5	5,0
#8	4	4	4	5	5	4,4
#9	4	4	3	3	3	3,4
#10	5	5	4	5	4	4,6
#11	4	5	4	4	5	4,4
#12	4	4	4	5	4	4,2
#13	4	5	5	5	5	4,8
#14	5	5	5	5	5	5,0
#15	5	4	3	4	5	4,2
#16	5	5	5	5	5	5,0
#17	5	5	5	5	5	5,0
#18	4	5	3	5	3	4,0
#19	2	4	2	4	5	3,4
#20	4	4	5	5	5	4,6
#21	4	4	4	5	5	4,4
#22	5	5	5	5	5	5,0
#23	5	5	5	5	5	5,0
#24	4	4	4	4	4	4,0
#25	4	5	5	3	4	4,2
#26	4	4	5	4	5	4,4
#27	2	3	4	4	2	3,0
#28	5	5	5	5	5	5,0
#29	5	5	5	5	5	5,0
#30	4	5	5	5	5	4,8
#31	4	5	4	5	5	4,6
#32	5	5	4	5	4	4,6
#33	5	5	5	5	5	5,0
#34	4	5	5	4	5	4,6
#35	5	5	4	4	4	4,4
#36	4	4	5	4	5	4,4

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Puntuaciones en el Bloque II (Evaluación)

Alumno\Pregunta	#1	#2	#3	#4	#5	Puntuación media
#1	5	3	3	5	3	3,8
#2	4	4	4	4	4	4,0
#3	2	2	3	3	3	2,6
#4	4	4	5	5	4	4,4
#5	5	5	5	5	5	5,0
#6	2	2	3	3	4	2,8
#7	3	5	4	2	5	3,8
#8	3	2	3	4	5	3,4
#9	3	3	2	3	2	2,6
#10	4	4	5	4	5	4,4
#11	4	3	3	3	3	3,2
#12	3	4	4	4	4	3,8
#13	3	4	5	5	5	4,4
#14	4	2	5	4	4	3,8
#15	3	3	3	4	5	3,6
#16	5	5	5	5	4	4,8
#17	4	4	4	5	4	4,2
#18	4	5	4	4	4	4,2
#19	5	5	4	5	4	4,6
#20	4	5	4	4	3	4,0
#21	3	4	4	4	4	3,8
#22	5	5	5	5	4	4,8
#23	5	5	5	5	5	5,0
#24	4	4	5	4	5	4,4
#25	5	3	5	5	4	4,4
#26	4	4	4	5	3	4,0
#27	2	4	2	2	5	3,0
#28	5	5	5	5	3	4,6
#29	5	5	5	5	4	4,8
#30	5	4	4	4	4	4,2
#31	4	5	4	5	4	4,4
#32	5	4	4	4	3	4,0
#33	5	5	5	5	4	4,8
#34	4	4	5	5	2	4,0
#35	3	4	4	2	3	3,2
#36	4	4	4	5	4	4,2

Fuente: elaboración propia

Tabla 4. Puntuaciones en el Bloque III (Habilidades)

Alumno\Pregunta	#1	#2	#3	#4	#5	#6	Puntuación media
#1	5	5	5	5	5	5	5,0
#2	5	5	5	5	5	5	5,0
#3	4	4	4	4	5	5	4,3
#4	5	5	5	5	5	5	5,0
#5	5	5	5	5	5	4	4,8
#6	3	5	4	5	5	5	4,5
#7	5	4	4	5	5	5	4,7
#8	4	4	4	4	4	3	3,8
#9	4	4	4	3	4	4	3,8
#10	5	4	5	4	5	5	4,7
#11	4	5	3	4	5	4	4,2
#12	4	4	4	4	4	4	4,0
#13	5	5	5	5	5	5	5,0
#14	5	5	5	5	5	5	5,0
#15	5	5	5	5	5	5	5,0
#16	5	5	4	5	5	5	4,8
#17	5	5	5	5	5	5	5,0
#18	5	5	5	5	5	5	5,0
#19	5	5	4	4	4	3	4,2
#20	5	5	5	5	5	5	5,0
#21	5	5	5	3	5	5	4,7
#22	5	5	5	5	5	5	5,0
#23	5	5	5	5	5	5	5,0
#24	5	5	5	5	5	5	5,0
#25	5	5	5	5	5	5	5,0
#26	5	4	4	5	5	5	4,7
#27	4	4	4	4	4	4	4,0
#28	5	5	5	5	5	5	5,0
#29	5	5	5	5	5	5	5,0
#30	5	5	5	5	5	5	5,0
#31	5	5	5	5	5	5	5,0
#32	5	5	5	5	5	5	5,0
#33	5	5	5	5	5	5	5,0
#34	5	4	4	4	5	4	4,3
#35	3	3	4	4	4	3	3,5
#36	5	4	5	4	5	4	4,5

Fuente: elaboración propia

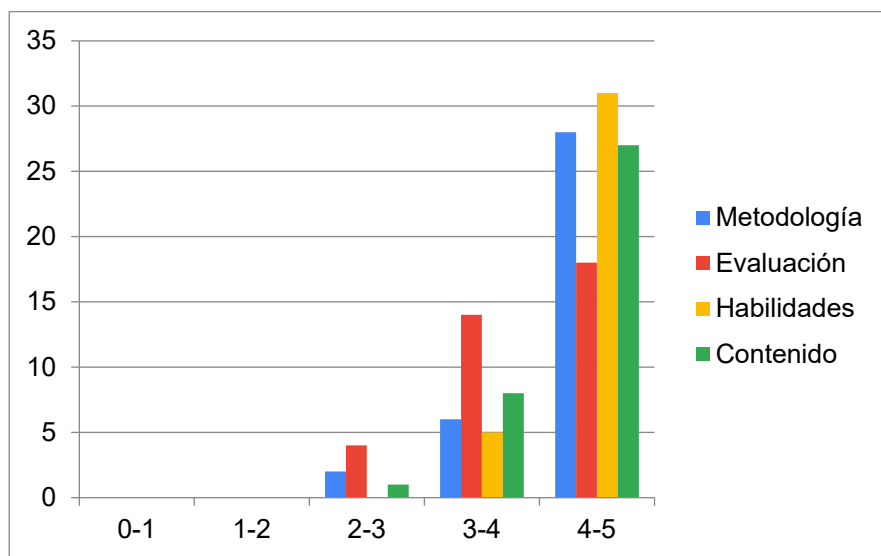
Tabla 5. Puntuaciones en el Bloque IV (Contenido)

Alumno\Pregunta	#1	#2	#3	#4	Puntuación media
#1	5	5	5	5	5,00
#2	4	4	4	4	4,00
#3	4	4	3	5	4,00
#4	5	5	5	5	5,00
#5	5	5	1	5	4,00
#6	3	4	3	4	3,50
#7	5	5	3	4	4,25
#8	3	4	4	5	4,00
#9	4	4	3	4	3,75
#10	5	5	4	5	4,75
#11	5	5	4	5	4,75
#12	4	4	4	5	4,25
#13	5	5	4	5	4,75
#14	5	5	4	5	4,75
#15	5	5	4	5	4,75
#16	4	5	5	5	4,75
#17	5	5	3	5	4,50
#18	4	5	5	5	4,75
#19	5	5	5	5	5,00
#20	4	5	4	5	4,50
#21	5	5	3	5	4,50
#22	5	5	5	5	5,00
#23	5	5	5	5	5,00
#24	5	5	3	5	4,50
#25	5	5	1	5	4,00
#26	5	5	4	5	4,75
#27	4	4	3	4	3,75
#28	5	5	4	5	4,75
#29	5	5	5	5	5,00
#30	5	5	4	5	4,75
#31	5	5	5	5	5,00
#32	5	5	5	5	5,00
#33	5	5	5	5	5,00
#34	4	5	4	4	4,25
#35	3	3	3	3	3,00
#36	4	4	4	5	4,25

Fuente: elaboración propia

La Figura 1 representa gráficamente las puntuaciones medias obtenidas en cada uno de los cuatro bloques, pudiéndose destacar el alto puntaje obtenido en cada uno de ellos, lo que refleja una elevada satisfacción por parte de los estudiantes.

FIGURA 1. Distribución de las respuestas.



Fuente: elaboración propia

Las calificaciones obtenidas por la muestra de alumnos en la evaluación continua aparecen recogidas en la Tabla 6.

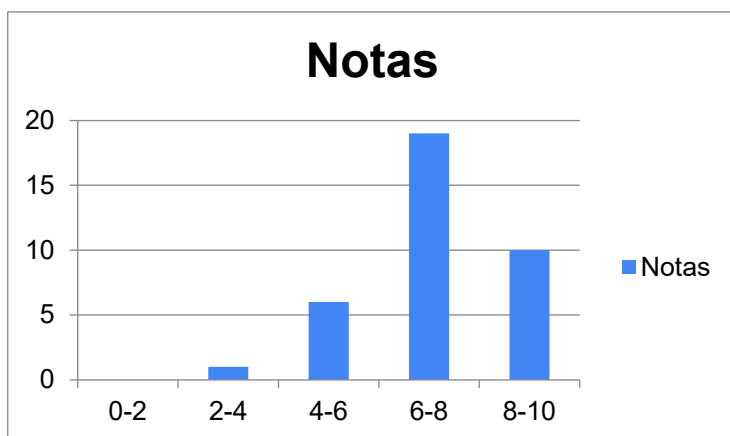
TABLA 6. Calificaciones obtenidas en la evaluación continua

Alumno	Calificación
#1	7,95
#2	6,43
#3	8,83
#4	6,92
#5	7,53
#6	6,54
#7	7,45
#8	6,81
#9	7,96
#10	8,15
#11	3,30
#12	6,80
#13	9,19
#14	8,02
#15	6,53
#16	6,44
#17	5,25
#18	8,46
#19	7,00
#20	7,91
#21	5,47
#22	8,17
#23	5,18
#24	5,73
#25	9,16
#26	6,44
#27	8,38
#28	8,93
#29	8,08
#30	7,47
#31	6,28
#32	6,71
#33	5,50
#34	6,46
#35	6,19
#36	5,02

Fuente: elaboración propia

Para disponer de una adecuada idea y visión global de las calificaciones obtenidas por los alumnos, la Figura 2 sintetiza la Tabla 6 mediante un diagrama de barras, agrupando las notas por intervalos.

Figura 2. Distribución de las calificaciones.



Fuente: elaboración propia

Los estadísticos descriptivos de las cinco variables analizadas (Metodología, Evaluación, Habilidades, Contenido y Calificación) están recogidos en la Tabla 7.

TABLA 7. Estadísticos descriptivos de las variables analizadas

Estadístico	Metodología	Evaluación	Habilidades	Contenido	Calificación
Media	4,41	4,03	4,68	4,49	7,02
Mediana	4,50	4,10	5,00	4,75	6,87
Moda	5,00	4,40	5,00	4,75	6,44
Desviación estándar	0,58	0,65	0,43	0,50	1,33
Varianza	0,34	0,42	0,19	0,25	1,77
Curtosis	0,95	-0,14	0,35	0,74	0,25
Coficiente de asimetría	-1,11	-0,65	-1,20	-1,03	-0,46
Rango	2,20	2,40	1,50	2,00	5,89
Mínimo	2,80	2,60	3,50	3,00	3,30
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00	9,19

Fuente: elaboración propia

A continuación, vamos a efectuar una regresión lineal múltiple donde las variables dependientes e independientes están perfectamente definidas y clasificadas en la Tabla 8.

TABLA 8. Variables para la regresión lineal múltiple

Variable	Descripción	Tipo de variable
Y	Calificación obtenida	Dependiente, continua
X ₁	Metodología	Independiente, ordinal
X ₂	Evaluación	Independiente, ordinal
X ₃	Habilidades	Independiente, ordinal
X ₄	Contenido	Independiente, ordinal

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la regresión lineal se muestran en las tablas 9 y 10.

TABLA 9. Resultado de la regresión (I)

	Coefficientes	Probabilidad	Inferior 95%	Superior 95%
Intercepción	6,4860	0,0205	1,0679	11,9040
Variable X ₁	-0,6930	0,1863	-1,7387	0,3527
Variable X ₂	0,1936	0,7268	-0,9263	1,3135
Variable X ₃	1,2293	0,1152	-0,3174	2,7760
Variable X ₄	-0,6573	0,3133	-1,9652	0,6505

Fuente: elaboración propia

TABLA 10. Resultado de la regresión (II)

Estadísticas de la regresión	
Coefficiente de correlación múltiple	0,3412
Coefficiente de determinación R ²	0,1164
R ² ajustado	0,0024
Error típico	1,3296
Observaciones	36

Fuente: elaboración propia

Como puede observarse en la Tabla 9, ninguno de los coeficientes obtenidos es significativo salvo el término independiente, ya que el *p*-valor correspondiente a cada variable independiente es superior al 5% (nivel de significación).

Estos resultados pueden verse corroborados en la matriz de correlación de las variables dependiente e independiente (Tabla 11). En efecto, obsérvese que todas las variables independientes están moderadamente correlacionadas y que dichas variables están escasísimamente correlacionadas con la variable dependiente.

TABLA 11. Matriz de correlación

Variable	Y	X ₁	X ₂	X ₃	X ₄
Y	1,000000	-0,146963	0,001728	0,145105	-0,053942
X ₁	-0,146963	1,000000	0,645805	0,503090	0,433486
X ₂	0,001728	0,645805	1,000000	0,645551	0,631223
X ₃	0,145105	0,503090	0,645551	1,000000	0,661396
X ₄	-0,053942	0,433486	0,631223	0,661396	1,000000

Fuente: elaboración propia

Por último, se muestran a continuación algunas de las respuestas dadas por los alumnos a las preguntas de respuesta abierta:

Pregunta abierta #1:

- Con la profesora, hemos aprendido de verdad, se ha esforzado para que tengamos práctica y yo, personalmente, he aprendido mucho con ella.
- La metodología es innovadora y los test propician, al menos en mi caso, que la materia se lleve al día. No obstante, la carga de trabajo es proporcionalmente alta en comparación con el porcentaje de evaluación continua que le corresponde.
- Los aspectos que me resultaron más útiles sin duda, las prácticas.
- La realización del glosario y las prácticas considero que han ayudado bastante a entender mejor ciertos aspectos de algunos temas
- Los miércoles de práctica han estado muy bien porque yo ni siquiera había visto alguno de los escritos que hemos hecho y

he aprendido las cosas básicas que, en un futuro, me van a servir, tanto profesionalmente como en mi día a día.

- Al ser una asignatura densa en contenidos para quien se encamina en el procedimiento judicial, debería existir una introducción previa en conceptos o un seminario previo a la realización a la asignatura, con la finalidad de poder extraer todo el potencial característico como ejecutor que posee el derecho administrativo, y con más abundamiento en conexión con las administraciones públicas del Estado Español.
- Me ha parecido apropiado que las clases online fueran con cámara, ya que esto me ayudaba a la hora de la concentración y también se forma un buen ambiente de clase y más dinámico.
- El método de aprendizaje, obligando al alumnado a estudiar todas las semanas.
- Sobre todo, la participación de clase y las explicaciones de la profesora sobre situaciones que se pueden dar para ejemplificar el temario.

Pregunta abierta #2:

- Me ha gustado, pero el esfuerzo que requiere no se corresponde con el resultado. Todo el esfuerzo de una evaluación continua, todos los test superados, prácticas, blog realizados y la superación de la asignatura se condiciona a un examen final de carácter memorístico.
- Sí, la profesora se ha implicado mucho en nuestro aprendizaje y se ha adaptado muy bien a la metodología online.
- Me ha encantado, ya que te da herramientas muy válidas.
- Sí, la profesora ha estado en todo momento accesible, tutorizando al alumnado y tratando sacar el máximo potencial a su asignatura como a los discentes que están cursando la materia.

- La experiencia ha sido bastante buena, sobre todo por las explicaciones y variados ejemplos de la profesora.
- Sí, me ha gustado la dinámica seguida por la profesora y la organización de la asignatura.
- Sí, aunque en esta forma online no quedan patentes todos los conceptos si la asignatura fuera presencial.
- No solo me ha gustado, me ha encantado pues me ha parecido una manera de aprendizaje que ayuda a los alumnos a aprender, pero de verdad.
- Si, a pesar de ser una materia de gran densidad y bastante fría, la profesora que la ha impartido ha hecho que tenga interés en la asignatura y en la materia relacionada con derecho.
- Sí, me ha parecido bastante eficaz esta forma de aprendizaje.

Pregunta abierta #3:

- Que no cuente tanto el examen en sí, sino la práctica, la constancia y el esfuerzo del día a día.
- El examen final no debería ser una prueba de carácter memorístico. Entiendo que es más importante saber aplicar y relacionar conceptos que aprenderlos de memoria y exponerlos en bloque.
- La única propuesta de mejora que considero es reducir el temario, ya que es muy extenso.
- Que los archivos “power point” expuestos por la profesora también estén a disposición de los alumnos.
- Los test los haría después de la explicación del tema.

5. DISCUSIÓN

A la vista de las opiniones vertidas por los alumnos sobre cada uno de los cuatro bloques involucrados en el proceso experimental de

enseñanza/aprendizaje y los resultados obtenidos por los alumnos en la evaluación continua, hemos contrastado las siguientes hipótesis nula y alternativa:

- $H_0: Y = b_0$
- $H_1: Y = b_0 + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3 + b_4 X_4$

Los resultados de la regresión lineal muestran que sólo el término independiente es significativo al 5% de significación, por lo que no podemos rechazar la hipótesis nula planteada. De acuerdo con el meta-análisis elaborado por Sola Martínez et al. (2019), Los resultados muestran que la diferencia entre grupos es estadísticamente significativa y la mayor parte de los estudios confirma el aumento del rendimiento académico en el grupo experimental. No obstante, se evidencia un posible sesgo de los artículos publicados a favor del método *flipped classroom*, en el sentido de que “Es una práctica habitual que los investigadores solo publiquen los datos positivos y desechen los resultados negativos”.

Pues bien, tras el análisis experimental llevado a cabo en este trabajo, podemos afirmar que las calificaciones obtenidas no tienen relación con su percepción sobre la bondad de la metodología, evaluación, habilidades y contenido, por lo que podría concluirse que las metodologías de aprendizaje activo son un complemento (facilitador) de la enseñanza tradicional pero que no son determinantes para obtener una buena calificación en la asignatura. Dicho de otra forma, aunque estas metodologías faciliten la labor del profesor y la comprensión por parte del alumno, no son una garantía de superación de la asignatura ya que también requieren de un esfuerzo para poner de manifiesto su eficacia. En este punto, es preciso tener en cuenta que la implementación del modelo de regresión múltiple no implica un análisis de causalidad. Además, obsérvese en la Tabla 10 que el coeficiente de determinación (R^2) es muy bajo (concretamente, el 11,64%), por lo que el ajuste no es bueno.

Por consiguiente, los resultados de nuestro trabajo se sitúan en línea con los de Poy Castro et al. (2017), en el que “Los resultados evidencian una diferencia significativa entre el GE y el GC en relación a la motivación, pero no en relación al rendimiento académico”.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo, se ha descrito la experiencia docente, llevada a cabo con un grupo de 36 alumnos de la asignatura “Derecho Administrativo” del Grado en Derecho de la Universidad de Almería, durante el curso académico 2020/2021, consistente en la aplicación de la metodología “Flipped Classroom” en el proceso de enseñanza y aprendizaje de dicha materia. Con posterioridad, se les ha administrado un cuestionario compuesto por 20 preguntas a los alumnos de la muestra para que valoraran el sistema de aprendizaje. Estas preguntas estaban agrupadas en los siguientes cuatro grandes bloques (Metodología, Evaluación, Habilidades, Contenido y Calificación).

Una vez obtenidos los datos de las encuestas, se procedió a su tratamiento estadístico con la finalidad de obtener los resultados de la implementación de este sistema de aprendizaje. Los comentarios de los alumnos son positivos en tanto que ha sido una experiencia muy enriquecedora para ellos y se muestran entusiasmados por los conocimientos prácticos que han adquirido. No obstante, las calificaciones obtenidas por los alumnos que han seguido este sistema no se han visto positivamente correlacionadas con el grado de satisfacción reflejado por los alumnos en las encuestas. Esta falta de correspondencia podría deberse a una deficiente construcción del cuestionario o bien a un exceso de confianza por parte de los alumnos que no han acompañado el seguimiento de esta metodología con el trabajo necesario para superar el examen final de la asignatura.

Por consiguiente, como futura línea de investigación, proponemos el seguimiento previo de un proceso de validación de la encuesta y una mayor incardinación de la metodología “Flipped Classroom” en la preparación del examen final de la materia.

7. AGRADECIMIENTOS

Grupo de Innovación y Buenas Prácticas Docentes de la Universidad de Almería (bienio 2020/2021) “Introducción del *Blog* como herramienta didáctica multifuncional en las asignaturas de Finanzas”. Centro

de Investigación Mediterráneo de Economía y Desarrollo Sostenible de la Universidad de Almería.

8. REFERENCIAS

- Cruz Rambaud, S.; Abad Segura, E.; Expósito Gázquez, A.; Sánchez Pérez, A. M.; Valls Martínez, M.C. y Muñoz Torrecillas, M. J. (2020). Análisis del proceso de implementación de una *Wiki* como herramienta de aprendizaje activo. En REDINE (Coord.), *Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social*. (pp. 80-89). Eindhoven, NL: Adaya Press
- Dans, E. (2009). Educación online: plataformas educativas y el dilema de la apertura. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6(1), 22-30
- Delgado García, A.M. y Beltran de Heredia Ruiz, I. (coord.) (2020). *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad*. Editorial Huygens
- Poy Castro, R.; Mendaña Cuervo, C.; González Fernández, A.; Arana Suárez, M.V. y López González, E. (2017). Una experiencia aplicada de metodología de Flipped Classroom: Incidencia en la motivación y el rendimiento en estudiantes de Educación Superior. *Infancia, educación y aprendizaje (IEYA)*, 3(2), 174-179
- Santamaría Lancho, M. (2014). Los campus virtuales como soporte al “flip teaching” o clase invertida: su aplicación en las tutorías de Historia Económica en la UNED. XI Encuentro de Didáctica de la Historia Económica. Santiago de Compostela, 26 y 27 de junio de 2014. En línea: www.sebbm.com/revista/imagenes/revistasebbm_0179.pdf#page=37
- Santiago, R.; Díez, A. y Andía, L.A. (2017). *Aprender al revés: Flipped classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*. Ediciones UOC
- Santiago, R. y Bergmann, J. (2018). *Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula (Educación)*. Ediciones Paidós
- Sola Martínez, T.; Aznar Díaz, I.; Romero Rodríguez, J.M. y Rodríguez-García, A.M. (2019). 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*, 17(1), 25-38
- Tourón, J.; Santiago, R. y Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Digital-Text

RETOS ACTUALES DE LA DOCENCIA DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO: ALGUNAS EXPERIENCIAS EXITOSAS DE RESPUESTA

M. ZULEMA CALDERÓN CORREDOR
Universidad Francisco de Vitoria

1. INTRODUCCIÓN

En un peculiar curso académico como el pasado en que hemos tenido que ofrecer una docencia híbrida o bimodal a muchos de nuestros estudiantes universitarios, algunos profesores hemos seguido apostando por la innovación docente como medio para acompañar mejor en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se produce en el aula y fuera de ella.

Las dos experiencias de innovación docente que se presentan a continuación podían haberse planteado en un escenario de normalidad, aunque ciertamente las situaciones nuevas agudizan la voluntad de responder a retos antiguos.

Una de las experiencias ha consistido en la producción de material audiovisual interactivo para las asignaturas de Sistema Tributario Español y Sistema Fiscal que se ofrecen entre otros programas, en el 4º curso del Doble Grado de Derecho y Relaciones Internacionales y en el 2º curso del Doble Grado de Administración y Dirección de Empresa y Marketing. La innovación consistía en la incorporación de preguntas de opción múltiple a vídeos didácticos y el carácter evaluable de su visionado y respuesta.

La otra experiencia ha consistido en utilizar una herramienta digital de fácil acceso con dispositivos móviles como medio para conocer la evolución diaria individual en cada uno de los grupos anteriores.

2. CONTEXTO Y JUSTIFICACIÓN

La docencia del Derecho Financiero y Tributario en España responde a planteamientos muy diversos en extensión y profundidad si atendemos a los distintos planes de estudio vigentes del Grado en Derecho, aunque ofrece retos comunes en lo que se refiere a competencias y resultados de aprendizaje esperados. Para ilustrar esta afirmación hemos analizado cómo se materializa la docencia del Derecho Financiero y Tributario en una docena de planes de estudios en distintas universidades públicas y privadas. Además, hemos centrado el análisis en la enseñanza de la parte especial del Derecho Financiero y Tributario, y con ello en sus Guías Docentes (en adelante GD)⁹².

El análisis de los planes de estudio elegidos como muestra es suficiente para comprobar que la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario cuenta con una gran diversidad en la propuesta de asignaturas obligatorias y optativas hasta el punto de que algunas universidades duplican la oferta total de créditos ECTS⁹³ para el conjunto de la disciplina, incluyendo el área de Hacienda Pública. Parece existir una tendencia a ofertar más créditos en las universidades públicas que en las privadas, con máximos de hasta 30 créditos en la UCM y la UAM frente a 15 de la UPC o 12 de la UFV.

⁹² El análisis de los planes de estudio del Grado en Derecho y de las GD del área de Derecho Financiero y Tributario especial se ha realizado respecto de las disponibles en el mes de junio de 2021 en las Universidades siguientes: Autónoma de Madrid (en adelante UAM), Carlos III (en adelante UC3M), Complutense (en adelante UCM), Navarra (en adelante UNAV), Pontificia Comillas (en adelante UPC), CEU, Barcelona (en adelante UB), Oviedo (en adelante UNIOVI), Santiago de Compostela (en adelante USC), Sevilla (en adelante US), Granada (en adelante UGRA) y Francisco de Vitoria (en adelante UFV).

⁹³ *European Credit Transfer and Accumulation System* o también Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos recogido en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En la muestra analizada cada crédito equivale como regla general a 25 horas de dedicación y para asignaturas de 6ECTS-que es la regla general-serían 150 horas de trabajo, 60 presenciales y 90 de trabajo autónomo del estudiante (el CEU es una excepción por ejemplo, con 30 horas por ECTS, y por tanto con 60 horas de trabajo presenciales y 120 de trabajo autónomo para asignaturas de 6ECTS).

TABLA 1. Detalle de la denominación, créditos y contexto de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario especial en una muestra de universidades españolas

Universidad	Derecho Financiero y Tributario ESPECIAL	Créditos ECTS	Créditos OBLIGATORIOS Derecho Financiero y Tributario	Créditos TOTALES posibles Derecho Financiero y Tributario
UCM (Plan 2020)	Sistema Tributario Plan (Plan 2020)	6	18	30
UNAV	Derecho de los Impuestos	6	12	15
UAM	Sistema Tributario Español	6	12	30
UC3M (Plan 2018)	Sistema Tributario Español	6	12	18
CEU (Plan 2018)	Derecho Financiero y Tributario II	6	15	24
UB	Procedimientos y Sistema Tributario	9	15	24
UOVI	Derecho Financiero y Tributario I	6	15	27
USC	Sistema Tributario	6	16,5	16,5
US	Derecho Financiero y Tributario II	9	18	24
UGRA	Derecho Financiero y Tributario II	7	14	26
UPC (Plan 2016)	Tributación personal	3	12	15
UPC (Plan 2016)	Tributación empresarial	6	12	15
UFV	Sistema Tributario Español	6	12	12

Fuente: Elaboración propia

En los casos analizados la asignatura está incluida por el plan de estudios correspondiente bien en el tercer curso del Grado o bien en el cuarto curso. En este último caso, con la parte general del Derecho Financiero y Tributario en tercero, se consigue desplazar la parte especial al último curso, lo cual parece coherente teniendo en cuenta que la calificación jurídico-tributaria debe apoyarse sobre instituciones y conceptos jurídicos de otras disciplinas que deberían cursarse antes.

La asignatura ofrece una perspectiva jurídica de los impuestos que integran el sistema tributario español, en muchos casos proponiendo un estudio completo de las figuras impositivas aplicables en los tres niveles territoriales (estatal, autonómico y local). Las propuestas de amplitud en el temario son en general ambiciosas e incluyen el estudio en detalle y el proceso liquidatorio de varias figuras impositivas que pueden oscilar en número entre tres o cuatro⁹⁴ o incluso superar la media docena⁹⁵. La mayor ambición en la oferta de contenidos no se corresponde con mayor dotación de créditos-salvo la UB y la US con 9 ECTS, siendo la tendencia general la de ofrecer asignaturas de 6 ECTS y en algunos casos se proponen menos figuras impositivas a estudiar porque se cuenta con asignaturas relacionadas con la fiscalidad internacional o la fiscalidad de la empresa que asumirán esa tarea.

El carácter cuatrimestral de la asignatura en la mayoría de los casos y la asignación generalizada que se le da de 6 créditos ECTS, equivalente a unas 4 horas de clase durante 15 semanas, supone en la práctica una reducción a la mitad del peso temporal dedicado a la docencia de la asignatura respecto del Plan de Estudios de Derecho de 1953, con una propuesta de contenidos en muchos casos muy similar.

Si además de en los contenidos nos fijamos en la profundidad de aprendizaje que se recoge en sus GD, podemos entender mejor la pretensión de la asignatura y la tarea que tiene por delante el profesor responsable de enseñarla. Para ello es muy esclarecedor tener en cuenta una de las clasificaciones más utilizadas en educación para comprender los distintos niveles en el aprendizaje humano, la denominada taxonomía de Bloom revisada (Anderson, L., Krathwohl, R., 2001). Esta clasificación permite entender muy bien que no es lo mismo aspirar a que los estudiantes adquieran unos conocimientos que puedan recordar, a que sean capaces de aplicarlos a un caso práctico, que valoren la idoneidad de una medida tributaria para conseguir un fin, o que preparen un escrito proponiendo soluciones alternativas posibles a un caso en base a líneas

⁹⁴ Sería el caso de la UFV, la UAM (el Impuesto sobre Sociedades se ve en más detalle en la optativa de Fiscalidad de la Empresa), la UC3M, la UB, y la UPC por ejemplo.

⁹⁵ Sería el caso de la UCM (en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario II del plan de estudios en extinción), la UNAV, la UOVI, la USC, la US o la UGRA, por ejemplo.

jurisprudenciales diferentes. Cada uno de los objetivos anteriores precisa del cumplimiento del anterior y entraña la consecución de niveles cognitivos mayores.

TABLA 2. Detalle de los niveles cognitivos propuestos en la taxonomía revisada de Bloom y selección de las acciones correspondientes más significativas para la disciplina estudiada

	NIVELES COGNITIVOS	OBJETIVOS	ACCIONES
INFERIO-RES	RECORDAR	Recordar contenidos, reproducir datos	Describir, definir, enumerar, ¿Qué es.....? ¿Quién es...?
	COMPRENDER	Mostrar entendimiento respecto de un material o de unos contenidos	Clasificar, comparar, poner un ejemplo, resumir, esquematizar, expresar
	APLICAR	Resolver un problema mediante la aplicación de un conocimiento previo	Calcular, interpretar, hacer uso, desarrollar, resolver, identificar
SUPERIO-RES	ANALIZAR	Examinar en detalle y descomponer la información, identificando causas y consecuencias	Examinar, diferenciar, investigar, ordenar, razonar, comparar, elegir, simplificar, encontrar
	EVALUAR	Justificar, defender opiniones, realizar juicios	Valorar, justificar, criticar, argumentar, defender, deducir, decidir
	CREAR	Cambiar o crear algo nuevo, proponer soluciones alternativas	Elaborar, proponer, añadir, crear, descubrir, suponer

Fuente: elaboración propia

Pues bien, si además del temario de las GD se analiza el detalle de sus resultados de aprendizaje esperados-muchas de las GD no los incluyen o los identifican con los objetivos-o el detalle de sus competencias, nos encontramos nuevamente con propuestas ambiciosas.

TABLA 3. Clasificación de los resultados de aprendizaje y las competencias recogidos en las GD según los niveles cognitivos de la taxonomía de Bloom revisada

NIVELES COGNITIVOS	RESULTADOS APRENDIZAJE/COMPETENCIAS
RECORDAR	Conocimiento general de la disciplina; Conocimiento del marco jurídico de la imposición directa e indirecta; Dominio de los conceptos básicos del sistema tributario; Conocer la estructura básica del sistema tributario español y el sistema de reparto de los tributos entre los diversos niveles
COMPRENDER	Expresar y transmitir adecuadamente ideas complejas; Comprender las distintas formas de creación del Derecho en su evolución histórica; Comprender y conocer las principales instituciones jurídicas públicas y privadas en su génesis y bases conceptuales
APLICAR	Interpretar textos de naturaleza jurídica; Identificación de las distintas figuras tributarias que componen el sistema; Seleccionar cuáles son los medios más adecuados para actualizar el conocimiento de las normas de contenido tributario; Resolución de problemas ; Liquidar los diversos tributos del sistema tributario estatal; Capacidad para aplicar adecuadamente los conocimientos aprehendidos a supuestos prácticos complejos
ANALIZAR	Visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos; Encontrar legislación y doctrina/jurisprudencia relevante a un tema; Buscar, analizar y sintetizar información jurídica; Análisis jurídico de las distintas figuras que integran el sistema tributario español; Adquirir la capacidad de ejercitar técnicas de investigación jurídica que permitan acceder con eficacia a nuevos conocimientos jurídicos; Capacidad de gestión de la información de diversas fuentes
EVALUAR	Capacidad de argumentación; Reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética; Adquirir una actitud de percepción crítica de la realidad y de las ideas; Razonamiento crítico; Toma de decisiones; Compromiso ético y deontológico; Analizar de forma crítica la normativa y la jurisprudencia; Utilizar los principios y valores constitucionales como herramientas de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
CREAR	Redactar textos y escritos de naturaleza jurídica; Capacidad para encontrar soluciones alternativas; Adaptación a nuevas situaciones; Creatividad; Capacidad de organizar y planificar.

Fuente: elaboración propia

La construcción de un Espacio Europeo de Educación superior apuesta por un proceso de armonización que haga posible la comparabilidad, la compatibilidad, la movilidad y la unidad de medida entre instituciones educativas y Estados, sin olvidar la competitividad. Para ello centra la

atención en los resultados del aprendizaje y en su evaluación más que en la enseñanza de conocimientos en sí misma, interpretación que no parece haber prevalecido en el caso de las GD analizadas. Así, los nuevos planes de estudio proyectados en sus GD, de conformidad con el *Libro Blanco del Grado en Derecho* (ANECA, 2005), aspiran a una mayor profundidad de objetivos en los procesos de aprendizaje como se deduce de la tabla anterior, pero no renuncian a sus ambiciosas pretensiones en materia de contenidos y en unos términos similares a como lo hacían los planes de estudio de hace más de medio siglo pensados para asignaturas de carácter anual.

Por ello, la docencia del Derecho Tributario en su parte especial se enfrenta al reto de mostrar unos contenidos, hacerlos comprensibles, conseguir que puedan utilizarse para resolver casos prácticos, enseñar a buscar e interpretar legislación y jurisprudencia relevante a un caso, ofrecer criterios para valorar y permitir generar materiales jurídicos a los estudiantes, todo ello respecto de 4, 5 o más figuras impositivas y en un periodo de tiempo que en muchos casos no pasa de las 14 semanas. El profesor universitario, además de preguntarse si la adaptación de los planes de estudios al proyecto europeo de educación perfeñado en Bolonia se ha conseguido con éxito, debe enfrentarse al reto que tiene por delante y buscar en la innovación docente opciones que le permitan acercarse a los objetivos propuestos.

Además, la labor del profesor universitario es percibida por los estudiantes como uno de los factores fundamentales en el proceso de aprendizaje (Valerio Ureña, G y Rodríguez Martínez, C., 2017) siendo sus prácticas docentes y sus competencias dos aspectos relevantes. Dentro de las primeras se pueden mencionar en particular el uso de múltiples recursos para enseñar y la vinculación entre teoría y práctica, y dentro de las segundas en este estudio en concreto se evidencia como más relevante la capacidad de explicar con seguridad y claridad para que los estudiantes puedan comprender los conceptos explicados. La capacidad de aclarar y explicar para hacer posible la comprensión y la conexión de los contenidos teóricos con la práctica, puede decirse que constituyen dos de las tareas más relevantes del profesor universitario. Ahora

bien, ¿es posible acompañar en ello al alumno dentro de las 60 horas de las que se dispone como regla general?

Una de las experiencias de innovación que se describirán se dirige a dar respuesta al reto anterior, y la otra, de un carácter más instrumental, tiene como finalidad ofrecer al docente información en tiempo real para dar un mejor seguimiento a cada alumno.

3. OBJETIVOS

3.1. PRODUCCIÓN DE MATERIAL AUDIOVISUAL INTERACTIVO

Esta experiencia de innovación venía precedida de la producción y utilización de vídeos didácticos durante los cinco cursos anteriores. Los vídeos habían sido enlazados en el aula virtual como material audiovisual de estudio, pero la frecuencia con la que los estudiantes pinchaban en ellos, y no digamos con antelación a la clase correspondiente, era mínima. En general, los alumnos, al menos en convocatoria ordinaria, no percibían los vídeos didácticos como material de apoyo a su aprendizaje y solo los utilizaban marginalmente algunos alumnos que se presentaban a la extraordinaria sin haber asistido a las clases. Con estos antecedentes, los objetivos de la experiencia eran:

- Potenciar el uso del tiempo de trabajo autónomo proponiendo una actividad de aprendizaje calendarizada y lista para su realización
- Sacar del tiempo de aula la explicación de cuestiones clave (comprender), con objeto de dedicar ese tiempo para ofrecer visión de conjunto y relacional de las cuestiones (analizar), aplicarlas a resolver casos prácticos (aplicar) y acompañar al grupo en la búsqueda de material legislativo, doctrinal o jurisprudencial relevante para su análisis (analizar y valorar)
- Conseguir el visionado efectivo del material en la fecha planificada previa a la clase en la que se trataría cada tema
- Reducir la necesidad de tutorías de repaso de cuestiones clave para centrarlas en otros objetivos con mayor valor añadido del profesor

3.2. SEGUIMIENTO FORMATIVO INDIVIDUAL EN TIEMPO REAL

En la Universidad Francisco de Vitoria, hacia la mitad del cuatrimestre, los profesores de cada clase mantenemos una reunión de seguimiento convocada por un profesor que da un especial seguimiento al grupo. Además de servir como ámbito de coordinación entre los docentes, la reunión pretende anticipar posibles dificultades de los estudiantes para poder darles un apoyo y seguimiento mayores. Para ello, y para dirigir mejor las invitaciones a participar en tutorías, los profesores utilizamos los registros de asistencia y los resultados de las actividades evaluables ya realizadas. Con este contexto, los objetivos de esta experiencia de innovación eran:

- El registro ágil de la asistencia a clase, entendida como asistencia real-no mera conexión a la sala de videoconferencia en el caso de los alumnos que asistían desde sus casas
- Aportar información, al profesor y al alumno, sobre el grado de aprovechamiento de cada sesión y permitir al profesor realizar un seguimiento de la evolución de cada alumno en tiempo real
- Aportar información, al profesor y al alumno, acerca de las cuestiones no comprendidas y las dudas existentes tras cada sesión
- Integrar de forma sistemática y eficaz el repaso de cada sesión y la resolución de sus dudas en la clase siguiente
- Contactar con los estudiantes ausentes o rezagados para ofrecer apoyo adicional
- Informar de la evolución individual de los alumnos al profesor encargado del grupo

4. METODOLOGÍA

4.1. PRODUCCIÓN DE MATERIAL AUDIOVISUAL INTERACTIVO

La producción de material audiovisual interactivo se realizó con la herramienta digital Studio integrada en la plataforma de aprendizaje Canvas. Con anterioridad se habían utilizado otras herramientas (Camtasia

Studio, la extensión de Chrome *Screencastify*, *Screen-cast-o-matic*, o la propia herramienta de vídeo disponible en Power Point) para grabar vídeos didácticos, pero la ventaja de Sstudio era indudable por la función que ofrecía de insertar y evaluar preguntas en cualquier vídeo ya realizado o descargado.

Como apoyo a la explicación se mejoraron las presentaciones de *Power Point* de las que se disponía, incluyendo fotos, esquemas adicionales, ejemplos numéricos y haciendo un esfuerzo por identificar las cuestiones clave y la mejor forma de explicarlas para facilitar la comprensión. Se redujo la extensión de cada parte a un máximo de 6-8 diapositivas y se aligeraron sus contenidos para centrar la atención en expresiones y contenidos clave. Los vídeos, 31 comunes a las dos asignaturas y 8 más para Sistema Fiscal, duraban entre 5 y 8 minutos como regla general, aunque hubo algunos que, por la cronología de las sesiones, duraban un poco más.

La herramienta permitía superponer a cada vídeo la formulación de preguntas de opción múltiple o de verdadero o falso cuya aparición en el vídeo era específicamente elegida y no anticipada por el alumno en su visionado. Las preguntas se centraban bien en confirmar la atención de los estudiantes, bien en confirmar la comprensión de cuestiones clave. Alguna pregunta incluso invitaba a la aplicación de lo explicado a sencillos supuestos numéricos. El número de preguntas era proporcional a la duración del vídeo con un ratio de entre una pregunta y dos por minuto. El resultado de las preguntas estaba accesible una vez concluido el visionado, que podía realizarse tantas veces como se quisiera. Aunque los vídeos tenían una fecha de entrega coordinada con el cronograma de clase, estaban disponibles hasta finalizar el cuatrimestre para facilitar el repaso. La nota que prevalecía era la del último visionado.

La fecha prevista para el visionado de los vídeos se configuraba en la propia herramienta y aparecía en el calendario de los estudiantes. La planificación de las fechas estaba coordinada con el cronograma general de la asignatura y con los contenidos que se iban a tratar en cada sesión, siendo uno o dos vídeos como mucho los que se pedían para cada clase, y siendo dos las clases de dos horas las que se tenían por semana en cada asignatura.

El visionado del material y la respuesta a las preguntas figuraba desde el inicio como un componente del sistema de evaluación con un 10 por ciento de peso sobre el total.

4.2. SEGUIMIENTO FORMATIVO INDIVIDUAL EN TIEMPO REAL

La herramienta utilizada para realizar un seguimiento individual fue la versión gratuita de *Socrative*. Se había utilizado más veces para realizar seguimiento de equipos de alumnos, pero la evolución de un equipo se había comprobado que no reflejaba bien la evolución de sus miembros.

La elección se basaba en el hecho de que su uso no precisaba descarga de ningún programa, era de fácil y rápido acceso tanto desde portátiles como desde móviles-no todos los alumnos llevaban a diario el portátil a clase-y los resultados eran fácilmente procesables al permitir el programa su descarga en Excel.

Para cada clase se preparaban entre 3 y 5 preguntas de opción múltiple o de verdadero o falso, específicamente sobre contenidos vistos en la sesión, y anticipados en los vídeos didácticos del día. También se incluía una pregunta abierta más amplia no evaluable que sirviera para reflexionar sobre cuestiones de mayor profundidad.

El cuestionario se lanzaba en los 5 últimos minutos y se dejaba abierto el tiempo justo para responderlo con el fin de evitar la consulta de materiales por quienes no hubieran atendido a la clase o para minimizar la compartición de resultados entre alumnos.

En la clase siguiente se proyectaba el módulo de resultados de la aplicación y se confirmaba el porcentaje de acierto o fallo para cada pregunta, lo cual permitía seleccionar las preguntas que eran objeto de repaso en los primeros 15 o 20 minutos. También se comentaba con detalle la respuesta a la pregunta abierta.

El porcentaje de acierto de cada estudiante se acumulaba semanalmente y se subía a un Excel compartido en el que figuraban también las preguntas de cada sesión y un ranking del grupo.

Se hicieron un total de 25 cuestionarios en uno de los grupos y 20 en otro. La asistencia y aprovechamiento de las clases figuraba desde el

inicio como un componente del sistema de evaluación con un 10 por ciento de peso sobre el total.

5. RESULTADOS

5.1. VARIABLES UTILIZADAS EN LA VALORACIÓN

La valoración del grado de oportunidad y éxito de las dos experiencias de innovación docente se ha realizado analizando variables y fuentes que puedan revelar el grado en el que sus respectivos objetivos se han cumplido.

Por ello, se exponen a continuación las elegidas para cada experiencia para pasar más adelante a su análisis en detalle.

- Registro de visualización y calificaciones de los vídeos disponible en Canvas
- Registros de seguimiento en Excel de los resultados de los cuestionarios diarios de socrative
- Cronograma-registro de Canvas: relación de actividades formativas realizadas durante el tiempo de clase y en las tutorías
- Resultados de la encuesta de evaluación anónima que se pasó a los estudiantes para que manifestaran su percepción respecto de las dos experiencias (escala de Likert de 6)
- Opinión y percepciones de la profesora responsable de la asignatura

5.2. VALORACIÓN DE LA PRODUCCIÓN Y USO DE MATERIAL AUDIOVISUAL INTERACTIVO

El registro del visionado y evaluación de los vídeos arrojaba al final de la convocatoria ordinaria y de la extraordinaria los siguientes resultados:

TABLA 4. Calificaciones medias obtenidas en el visionado del material audiovisual

	Grupos SF (ADE)	Grupo STE (Derecho)
nº total alumnos	34	28
Nota media visionado (Conv. Ordinaria)	7,5	8,5
Nota media visionado (Conv. Extraordinaria)	7,7	9

Fuente: elaboración propia

Desde el punto de vista del profesor responsable de la asignatura, la conversión de los vídeos en actividades evaluables con el registro, no solo de su visionado, si no de los resultados de las preguntas, representa sin duda un éxito respecto a intentos fallidos previos realizados con vídeos no evaluables.

La disponibilidad de este material de estudio para facilitar la comprensión de una asignatura de cierta dificultad técnica por reunir elementos jurídicos y cuantitativos al mismo tiempo, ha permitido dedicar las tutorías realizadas, individuales y de grupo, a la resolución de casos y no a la repetición de explicaciones sobre el temario. La sostenibilidad de la experiencia de innovación es indudable en cuanto que es posible su re-utilización y mejora para cursos siguientes.

La percepción de los alumnos sobre la utilización de los vídeos como material de estudio fue recogido en una encuesta anónima con una escala Likert de 6 en la que respondían en qué medida su percepción coincidía con las afirmaciones propuestas ((1) Nada, (2) Poco, (3) Regular, (4) Bastante, (5) Mucho, (6) Muchísimo). Los resultados cuantitativos y cualitativos se muestran a continuación.

TABLA 5. Porcentaje de alumnos cuya percepción coincide como mínimo bastante con las afirmaciones propuestas (elección de 4 o más en la escala de 6: bastante, mucho o muchísimo)

	Grupos SF (ADE)	Grupo STE (Derecho)
En relación con el material de vídeo evaluable preparado por el profesor para cada clase:	Bastante o más	Bastante o más
Considero que me ha facilitado los resultados de aprendizaje conseguidos	68%	95%
Considero que al ser evaluables he tenido mayor motivación para verlos que si no hubieran sido evaluables	68%	85%
Considero que sus contenidos eran adecuados a los resultados de aprendizaje esperados	82%	95%
Considero que sus preguntas facilitaban los objetivos de aprendizaje esperados	82%	90%
Considero que el tiempo requerido para su visionado era razonable	68%	80%

Fuente: elaboración propia

TABLA 6. Transcripción de las opiniones de los estudiantes respecto de la pregunta abierta incluida en la encuesta de evaluación sobre los vídeos didácticos:

Por favor, expresa tu opinión sobre la preparación de vídeos didácticos evaluables por parte del profesor: ¿Qué cambiarías? ¿Qué te ha ayudado especialmente? Etc.
Muy claros y concisos. Facilitan el aprendizaje
Ayuda mucho a llevar la asignatura al día, de no ser por los vídeos muchos de nosotros habríamos dejado atrás la asignatura
Me parece una manera buena de llevar la asignatura al día ya que son obligatorios y evaluables
Me han ayudado en todos los sentidos. He aprendido más y me han facilitado el entendimiento del temario de clase.
Considero que los vídeos han sido la herramienta más útil y beneficiosa para el estudio de la asignatura, nos permitían entender la materia antes de clase y prepararnos los cuestionarios.
Me ayudan las preguntas en la mitad del video, porque te obliga a estar muy atenta
No soy una persona que tienda a organizarme bien y llevar las asignaturas al día y en cambio gracias ellos y a que sean evaluables he podido llevarla más o menos y preparar casi todo el contenido del examen con antelación. Además, el contenido se me quedaba mejor y luego que en una asignatura así es importante llevarla al día.

Es muy útil para llevar la asignatura al día, no obstante, preferiría que no superasen los 6 minutos- u 8 porque sin se hace demasiado largo...
Especialmente en relación con las clases en remoto y las circunstancias en las que nos encontramos con la pandemia, son unos recursos que me han sido de gran ayuda. A parte de esto, de forma general, llegar a las clases después de haber visto los vídeos hace que las aproveche mucho más.
No cambiaría nada, los vídeos me vienen muy bien para repasar y estudiar para el examen.
Los vídeos son para estudiar la clase antes de darla, algo que me parece innecesario. Creo que la dinámica sería mejor si diésemos en clase la teoría y en casa los ejercicios.
Considero que es una buena iniciativa, lo único que falla es el hecho de que si te perdías un vídeo, no sabrías algunas cosas de la clase siguiente, lo que dificulta la atención en la clase y la propia asignatura.
Que no haya tantos en una semana, la duración de los vídeos.
Cambiaría la cantidad de vídeos
Muy intensos y difíciles ya que se preguntan cosas que no dice. Aparte de esto, genial ya que te explica el temario didácticamente y puedes verlos cuando sea.

Fuente: elaboración propia

Las respuestas de los alumnos a esta pregunta revelan bastante acerca de cómo algunos entienden-o no llegan a hacerlo-la existencia misma del tiempo de trabajo autónomo-90 horas de media por asignaturas de 6ECTS-y las oportunidades que les ofrece.

También lo confirma un estudio realizado entre los estudiantes de Derecho de la Universidad de Talca (Riveros Ferrada, C., y Loyola Carrillo, P., 2016, 101) que revela que las estrategias más desarrolladas por los alumnos -el estudio pone en duda la conveniencia de llamarlas estrategias propiamente dichas- son la preparación de exámenes seguida por el trabajo en torno a conceptos (lectura, resumen, esquematización) y las menos desarrolladas son la planificación y la colaboración⁹⁶. Es decir, la inversión de trabajo autónomo como forma de sacar mayor partido a las clases-en términos de aplicación práctica, trabajo colaborativo y realización de actividades más interpelantes-no es percibida

⁹⁶ En total el cuestionario preguntaba acerca de posibles estrategias de aprendizaje autónomo desarrolladas por los estudiantes en torno a 6 áreas: (1) ampliación del material de referencia-utilización de todo el material disponible, (2) trabajo colaborativo en la resolución de problemas-preparación de materiales, (3) conceptualización o-lectura, resumen, esquematización-, (4) planificación, (5) preparación de exámenes y (6) participación-identificación y planteamiento de dudas, preparar intervención en las clases.

como beneficiosa por algunos de los estudiantes, aunque en nuestro caso hay muchos que reconocen indirectamente su valor.

La distribución uniforme del tiempo de trabajo autónomo por parte del alumno a lo largo de las 14 semanas que de media duran las asignaturas (6 horas de media por semana), tampoco es percibido como una característica del proceso de aprendizaje en la educación superior. Prevalece la expectativa de centrar el trabajo autónomo individual en las semanas o días-previos al examen. Esta es, en nuestra opinión, uno de los grandes retos que deberíamos superar si queremos que el sistema entero de enseñanza universitaria tenga sentido. Por esta razón, la preparación y calendarización de materiales digitales interactivos, puede favorecer la creación de rutinas de trabajo autónomo.

5.2. VALORACIÓN DEL SEGUIMIENTO FORMATIVO EN TIEMPO REAL A TRAVÉS DE SOCRATIVE

Una posible valoración del resultado de esta experiencia es la que se deduce del registro del resultado de los cuestionarios de *Socrative* diarios con algún detalle adicional que se muestra a continuación.

TABLA 7. Detalle del registro de los resultados obtenidos en los cuestionarios de *Socrative* diarios

	Grupo SF (ADE)	Grupo STE (Derecho)
Nº alumnos (*)	34	22
Nº clases	20	25
Porcentaje de participación media de alumnos diaria	84%	97%
Puntuación media de los participantes	52%	70%
Porcentaje de alumnos bajo la media aritmética de puntos totales	50%	10%

Fuente: elaboración propia

Como parece deducirse, se trata de dos grupos con grandes diferencias en su motivación, seguimiento y desempeño académico que se refleja desde el inicio en los resultados de estos cuestionarios. En todo caso, el porcentaje de alumnos que, bien desde clase, bien en remoto, respondían al cuestionario al final de la clase, revela un elevado nivel de

asistencia, teniendo en cuenta las dificultades derivadas de la falta de presencialidad no elegida, la distancia con el profesor y parte de los compañeros y la posible falta de motivación, con las que han tenido que lidiar nuestros alumnos este curso pasado.

Desde el punto de vista de la profesora responsable de la asignatura, el sistema cumplió con el objetivo de un registro ágil diario de la asistencia efectiva que, si se hubiera realizado pasando lista o acudiendo a los registros de asistencia de la sala de videoconferencia, habría requerido más tiempo y no habría ofrecido información sobre el aprovechamiento real de cada sesión y las dudas o errores del grupo. El tiempo necesario para su configuración y procesamiento era razonable teniendo en cuenta que un mismo cuestionario se aplicó muchas veces a los dos grupos y por la cantidad de información obtenida. El ranquin semanal de cada grupo permitió identificar desde las primeras clases, qué alumnos estaban quedándose atrás y con ello quienes podían ser destinatarios de un acompañamiento mayor. Se consiguió además contar con una fuente periódica de información muy valiosa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En palabras de una de las grandes defensoras de la evaluación formativa, *para que sea valiosa para la planificación de la enseñanza-aprendizaje, la evaluación debe ser una imagen en movimiento, una transmisión de video en lugar de una instantánea periódica*⁹⁷ (Heritage, M., 2007). Esta imagen en movimiento la constituía la identificación diaria de las preguntas con más fallos y de los alumnos que se quedaban atrás por una causa en la que podía intervenir el profesor.

La percepción de los alumnos sobre la utilización de estos cuestionarios con distintos fines de aprendizaje fue también recogido en una encuesta anónima con una escala Likert de 6. Los resultados cuantitativos y cualitativos se muestran a continuación.

⁹⁷ ...to be valuable for instructional planning, assessment needs to be a moving picture — a video stream rather than a periodic snapshot.

TABLA 8. Porcentaje de alumnos cuya percepción coincide como mínimo bastante con las afirmaciones propuestas (elección de 4 o más en la escala de 6: bastante, mucho o muchísimo)

	Grupos SF (ADE)	Grupo STE (Derecho)
En relación con la realización de un cuestionario evaluable con Socrative al final de la clase sobre los temas vistos	Bastante o más	Bastante o más
Considero que ha favorecido mi asistencia a la clase presencial	77%	85%
Considero que ha favorecido mi asistencia a la clase en remoto	55%	80%
Considero que incluía preguntas adecuadas a los resultados de aprendizaje de la asignatura	77%	90%
Considero que ha favorecido mi atención durante la clase presencial	77%	95%
Considero que ha favorecido mi atención durante la clase en remoto	50%	95%
Considero que la disponibilidad de los resultados y el ranking general me ha motivado a alcanzar mejores	55%	80%
En relación con la revisión del resultado del Socrative de la clase anterior que se hacía antes de comenzar la clase:	Bastante o más	Bastante o más
Considero que me permitía solucionar lagunas y corregir errores	86%	90%
Considero que me facilitaba el repaso de las cuestiones clave del último día	91%	90%
Considero que mejoraba mi aprovechamiento de la siguiente clase	77%	85%

Fuente: elaboración propia

Otros estudios sobre la utilización de herramientas digitales para evaluar actividades de clase en tiempo real y con transparencia de los resultados, también recogen la favorable acogida por parte de los alumnos (Legaz Pérez, I y Morales Penalva, R., 2018)⁹⁸.

⁹⁸ En este caso es la herramienta *Poll Everywhere* la que se utiliza. Según el estudio el 73.0% declaran que aumentó su atención durante las evaluaciones de los compañeros y al 86.5% de los alumnos encuestados le resultó práctica esta aplicación durante su uso en clase y aumentó el interés del 75.3% de los alumnos por la temática expuesta en clase.

TABLA 9. Transcripción de las opiniones de los estudiantes respecto de la 1ª pregunta abierta incluida en la encuesta de evaluación sobre el uso del socrative

<p>Por favor, expresa tu opinión sobre el uso de un Socrative evaluable al final de cada clase: ¿Qué cambiarías? ¿Qué te ha ayudado especialmente? Etc.</p>
<p>Me ha gustado mucho porque me ha permitido estar más atenta y saber qué cosas eran más importantes dentro de la teoría.</p>
<p>Me ha ayudado a llevar la asignatura al día y a situarme mejor con el temario</p>
<p>El tener que hacer un socrative después de cada clase te presiona para que estés atento y prestes atención y gracias a eso he conseguido seguir la asignatura día a día.</p>
<p>El socrative es una herramienta muy útil, obliga a prestar atención a la clase en todo momento y a no perder detalle de nada. Además, las preguntas son muy útiles para ir practicando para el posterior cuestionario y examen.</p>
<p>Ayuda a reforzar lo visto en clase</p>
<p>Me parece buen método para facilitar la atención.</p>
<p>Me ha gustado mucho porque me ha permitido estar más atenta y saber qué cosas eran más importantes dentro de la teoría.</p>
<p>Un poco más de tiempo, pero por el resto está genial.</p>
<p>Es una forma de poder seguir día a día la atención en clase y poder evaluarla</p>
<p>No haría tantos socrative, haría dos por tema y dejaría el final de la clase para dudas.</p>
<p>Al ser al final de clase disponemos de poco tiempo con lo cual muchas veces entre el cansancio y las prisas se responde con una cierta dejadez</p>
<p>La dificultad es un poco alta, pondría preguntas más adecuadas y fáciles para así motivar al alumno y que preste atención la próxima clase. Por ejemplo, si presto atención toda la clase y saco un 0 en el Socrative, desmotiva bastante.</p>
<p>No lo veo como una herramienta que ayude mucho, ya que si has tenido un día complicado y te ha costado atender en la clase por lo que sea, no creo que sea una buena manera de mostrar lo aprendido.</p>
<p>Ha estado bien, igual un poco difícil alguna vez, pues aun atendiendo a menudo se sacaban resultados bajos.</p>
<p>Cambiaría el tiempo, cuando veo varias preguntas y poco tiempo me entran los nervios y me quedo en blanco.</p>

Fuente: elaboración propia

TABLA 10. Transcripción de las opiniones de los estudiantes respecto de la 2ª pregunta abierta incluida en la encuesta de evaluación sobre el uso del socrative

Por favor, expresa tu opinión sobre la revisión del último Socrative al inicio de la siguiente: ¿Qué cambiarías? ¿Qué te ha ayudado especialmente? Etc.
Es lo más provechoso de todo, ver en lo que hemos fallado para poder revisarlo con mayor atención
Me ha ayudado especialmente leer las respuestas abiertas de mis compañeros y comentarlas.
Me es muy útil el revisar el socrative porque me permite ver qué he entendido mal o cuál debería de ser el razonamiento adecuado para contestar una pregunta.
Me ha resultado muy útil para asentar algunos conceptos
El repaso del socrative es muy provechoso, muchas veces disponemos de poco tiempo para responder a las preguntas y poder repasarlas al día siguiente es de gran ayuda
Me ha ayudado ahondar en mis fallos e identificar mis errores y su porqué.
Ayuda a conectar con la anterior clase, repasar, y al mismo dar introducción a la nueva lección.
Creo que ha sido algo útil ya que muchos fallamos en las mismas cosas y nos previene de cara al examen. No cambiaría nada.
Ayuda a hilar las clases
Me ha ayudado a ver mis fallos y a entender mejor las cosas.
Me ha servido mucho pero también considero que muchas veces nos ha hecho perder demasiado tiempo en cuestiones que no eran de especial relevancia
Ayudaría tener disponible las respuestas dadas, porque se me olvida lo que contesté
Otorgaría más tiempo a esta cuestión

Fuente: elaboración propia

La opinión de muchos alumnos revela que se trató de una actividad de evaluación periódica que también a ellos les aportó mucha información. La experiencia de innovación conseguía así encontrar un equilibrio razonable entre la evaluación del aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje (Moreno Olivos, T., 2016, 51 y ss), siendo conscientes de que el seguimiento que debe darse a la información recogida es también responsabilidad del estudiante. Es decir, la valoración estimada del aprovechamiento que recibían los alumnos al terminar cada clase y su posterior revisión en la sesión siguiente, debía funcionar como un termómetro de su seguimiento de las clases y con ello como un resorte para la toma de decisiones.

6. CONCLUSIONES

Después de repasar los distintos indicios acerca del grado de cumplimiento de los objetivos se puede afirmar que ambas experiencias de innovación han sido un éxito. Además, el esfuerzo invertido en sacarlas adelante podrá ser aprovechado y mejorado para los cursos académicos siguientes.

En síntesis, y a partir de los indicios anteriores, el nivel de consecución de los objetivos se podría afirmar que es el siguiente:

TABLA 11. Síntesis del nivel de consecución de los objetivos propuestos en ambas experiencias de innovación

OBJETIVOS	NIVEL DE CONSECU- CIÓN		
	Bajo	Medio	Alto
<u>Material audiovisual interactivo</u>			
Potenciar el uso del tiempo de trabajo autónomo			X
Sacar del tiempo de aula la explicación de cuestiones clave		X	
Conseguir el visionado efectivo del material			X
Reducir la necesidad de tutorías de repaso de cuestiones clave			X
<u>Seguimiento formativo con Socrative</u>			
Registro ágil de la asistencia y seguimiento de la clase			X
Aportar información, al profesor y al alumno, sobre el grado de aprovechamiento de cada sesión			X
Aportar información, al profesor y al alumno, acerca de las cuestiones no comprendidas y las dudas existentes tras cada sesión			X
Integrar de forma sistemática y eficaz el repaso de cada sesión y la resolución de sus dudas en la clase siguiente			X
Contactar con los estudiantes ausentes o rezagados para ofrecer apoyo adicional	X		
Informar de la evolución individual de los alumnos al profesor encargado del grupo		X	
Permitir al profesor realizar un seguimiento de la evolución de cada alumno			X

Fuente: elaboración propia

El objetivo de sacar del aula la explicación de cuestiones clave es mejorable en la medida en que había alumnos que no realizaban el visionado del material en las fechas propuestas. Esta cuestión quizás debería abordarse de otra manera, bien premiando en términos de evaluación el visionado a tiempo-el sistema no permite conservar la puntuación más alta de los intentos-, bien revisando de forma periódica los registros de visionado y motivando a los alumnos faltantes.

La voluntad de contactar con los estudiantes más ausentes de las clases o rezagados no ha podido hacerse realidad en el nivel esperado. El carácter híbrido de la docencia de este año y la baja frecuencia de consulta de la bandeja de mensajes del aula virtual por parte de los alumnos (se trataba del primer curso académico con nuevo proveedor de aula virtual), ha dificultado la comunicación entre profesores y alumnos. El tiempo extra de dedicación que las circunstancias han desviado desde los alumnos a las cuestiones más técnicas, ha impedido que los profesores pudiéramos dedicar más tiempo a la atención personalizada.

7. REFERENCIAS

- Anderson, L.W. y Krathwohl (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revisión of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- ANECA (2005). Libro Blanco del Título de Grado en Derecho. Lorenzo Merino, F. (Coord.).
http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf
- Heritage, M. (2007). *Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?* *Phi Delta Kappan*, 89(2), 140–145.
- Legaz Pérez, I y Morales Penalva, R. (2018). *Evaluación digital con dispositivos móviles y plataformas online. Experiencias pedagógicas e innovación educativa: aportaciones desde la praxis docente e investigadora / coord. por Eloy López Meneses, David Cobos Sanchiz, Antonio Hilarrio Martín Padilla, Laura Molina García, Alicia Jaén Martínez*, 2018, 1252-1260.
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Universidad Autónoma Metropolitana

- Riveros Ferrada, C., y Loyola Carrillo, P. (2016). Estudio exploratorio de las características del trabajo autónomo en estudiantes universitarios de la carrera de derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 3 (1), 88-105.
- Valerio Ureña, G y Rodríguez Martínez, C. (2017). Perfil del profesor universitario desde la perspectiva del estudiante. *Innovación educativa*. Vol. 17 (74), 109-124
- Universidad autónoma de Madrid (2020). Guía Docente de Sistema Tributario Español. Enlace: <https://bit.ly/2UcuAfN>
- Universidad Carlos III (2021). Guía Docente de Sistema Tributario Español. Enlace: <https://bit.ly/3dwSgSS>
- Universidad Complutense de Madrid (2020). Guía Docente de Derecho Financiero y Tributario II. Enlace: <https://bit.ly/3AdgUI8>
- Universidad de Barcelona (2020) Guía Docente de Procedimientos y Sistema Tributario. Enlace: <https://bit.ly/3hpErGX>
- Universidad de Granada (2020). Guía Docente de Derecho Financiero y Tributario II. Enlace: <https://bit.ly/2TdNDWX>
- Universidad de Barcelona (2020) Guía Docente de Procedimientos y Sistema Tributario. Enlace: <https://bit.ly/3hpErGX>
- Universidad de Oviedo (2020). Guía Docente de Derecho Financiero y Tributario I. Enlace: <https://bit.ly/3jsjLAy>
- Universidad de Santiago de Compostela (2020). Guía Docente de Sistema Tributario. Enlace: <https://bit.ly/3ybkudQ>
- Universidad de Sevilla (2020) Guía Docente de Sistema Tributario. Enlace: <https://bit.ly/364O2gZ>
- Universidad Francisco de Vitoria (2020). Guía Docente de Sistema Tributario Español: <https://bit.ly/3dy9zD0>
- Universidad Pontificia Comillas (ICADE) (2020): Guía Docente de Tributación Empresarial. Enlace: <https://bit.ly/3dtIINB>
- Universidad Pontificia Comillas (ICADE) (2020): Guía Docente de Tributación Personal. Enlace: <https://bit.ly/364QHr3>
- Universidad San Pablo CEU (2020): Guía Docente de Sistema Tributario (Plan de estudios de 2009 en extinción) Enlace: <https://bit.ly/3qDPm3M>

LAS SIMULACIONES PARLAMENTARIAS Y JUDICIALES EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO CONSTITUCIONAL

FRANCISCO VALIENTE MARTÍNEZ
Universidad Pontificia Comillas

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más sorprendentes, reseñables y lamentables de nuestro modelo educativo es que la mayor parte de los jóvenes terminan sus estudios obligatorios de secundaria y el bachillerato sin conocer los cimientos jurídicos de nuestro país ni del sistema democrático en que vivimos. Ignoran las pautas más básicas del Derecho Civil, por más que prácticamente a diario realicen algún acto jurídico; ignoran qué son los derechos fundamentales, por más que los ejerzan de forma cotidiana; ignoran el funcionamiento del mercado laboral, por más que muchos busquen pequeños trabajos veraniegos; ignoran cómo actúan las instituciones representativas, por más que con dieciocho años puedan ejercer su derecho al voto.

A ello se une un factor adicional: en la mente de muchos alumnos de bachillerato, tanto la carrera de Derecho como la de Administración y Dirección de Empresas son “carreras comodín”, es decir, aquéllas a las que pueden acceder con una nota no demasiado exigente y que, además, ofrecen, al menos a priori, variadas salidas. Si a ello sumamos su carácter complementario con otras disciplinas y el crecimiento de los dobles grados, tan atractivos para muchos alumnos, podemos concluir que Derecho es una de las carreras más demandadas pero que, a la vez, lamentablemente cuenta con pocos estudiantes realmente vocacionales. Los datos que publica el Ministerio de Universidades refuerzan esta hipótesis: cada curso académico hay en España más de seiscientos mil

estudiantes en carreras relacionadas con las Ciencias Sociales y Jurídicas... carreras en las que la tasa de abandono es del 31%.

A mi modo de ver, esta realidad debería hacer que los profesores de Derecho, en particular quienes impartimos nuestra docencia en los primeros cursos, hagamos un esfuerzo adicional por consolidar dicha vocación jurídica en quienes entraron teniéndola y, a la vez, por generarla en quienes en un primer momento no la tenían. Enseñar Derecho no se trata sólo de transmitir conocimientos técnicos, por más que éstos sean imprescindibles. No se trata sólo de ejercer nuestra labor fomentando valores cívicos y democráticos, por más que sea una parte inexcusable de todo magisterio libre. No se trata sólo de transmitir esa cercanía humana que muchas veces los estudiantes necesitan, por más que ello sea consustancial con el quehacer del buen docente. No; junto a todo lo expuesto, nuestro deber incluye también generar mecanismos pedagógicos capaces de atraer la curiosidad y el afecto de nuestros estudiantes por el ejercicio del Derecho, en cualquiera de sus múltiples ramas.

Pero realizar esta labor no es cosa sencilla. Se hace necesario conocer a los alumnos, formarse en distintos métodos pedagógicos eficaces, actualizarse en contenidos y, además, fomentar ese impulso del que hablaba el rey Alfonso X el Sabio, cuando afirmaba que la Universidad es aquel espacio en el que se ayuntan quienes quieren aprender con quienes quieren enseñar.

En este sentido, considero que las simulaciones parlamentarias y judiciales, pese a sus diferencias prácticas, tienen una naturaleza común que puede hacer que contribuyan de forma decisiva a dar un carácter práctico y humano al Derecho, un carácter que captará el interés de nuestros estudiantes. Y he ahí la razón última de estas breves palabras.

2. LA GAMIFICACIÓN COMO TÉCNICA PEDAGÓGICA

Siendo el Derecho una de las primeras disciplinas nacidas íntegramente del intelecto humano, tenemos abundantes fuentes relativas a las distintas escuelas jurídicas que han existido en cada momento histórico, en cada lugar y en cada civilización: el Derecho, por lo general, se ponía por escrito. La complejidad de la enseñanza jurídica pronto hizo

evidente que era necesario estructurar sus contenidos, sistematizar la docencia y acreditar a quienes hubiesen recibido una formación adecuada para defender los intereses de terceros ante los tribunales de justicia. Por poner dos ejemplos, podríamos remontarnos hasta el siglo VI, cuando el emperador Justiniano estableció que los juristas del Imperio Romano de Oriente debían formarse necesariamente en una de las tres escuelas acreditadas para ello (ubicadas en Roma, Constantinopla y Beirut), que serían las semillas de las futuras facultades de Derecho; un segundo ejemplo lo tendríamos en el derecho islámico, con cuatro escuelas bien diferenciadas: hanafi, shafi'í, hanbalí y malikí, siendo esta última la predominante en al-Andalus (Martos, 2008).

Quiero decir con esta reflexión que, casi con total seguridad, la prope-
dética jurídica ha contemplado a lo largo de los siglos todos los modelos de trabajo conocidos. Sin embargo, ha sido durante los últimos años cuando se han desarrollado multitud de estudios y técnicas cuyo fin es generar nuevas pautas pedagógicas para hacer más efectiva la labor docente, cierto que no sólo en el ámbito del Derecho, pero desde luego también en las ciencias jurídicas. En este sentido, la clásica lección magistral, en la que el profesor explicaba conceptos y los alumnos interactuaban mediante preguntas, se ha visto acompañada (cuando no reemplazada) cada vez más de distintas técnicas que han ido determinando sustanciales modificaciones en los planes de estudio nacidos al amparo del Espacio Europeo de Educación Superior. Haciendo una reducción muy simplificada de su propósito, podríamos decir que se ha intentado que la formación universitaria se convierta en una “experiencia educativa” para el estudiante.

Esta “experiencia educativa” requiere ante todo de una guía para diseñar métodos didácticos eficientes e interactivos, es decir, contenidos que se fundamentan en dos premisas: la metacognición, que sería la reflexión personal que realiza cada alumno sobre lo que ha aprendido en cada clase, y el coaching educativo, que hace hincapié en la labor del profesor como facilitador de dicho proceso (Aguirre et alios, 2016).

No procede ahora ahondar en esos mecanismos, sobre los que tanto se ha escrito ya. Pero, como no hay nada nuevo bajo el sol, quisiera únicamente señalar que todos ellos, a mi entender, parten de la conocida

premisa confuciana: “dímelo y lo olvidaré, enséñame y lo recordaré, involúcrame y lo aprenderé”. Premisa fundamental que da sustento a todos los llamados “procesos de gamificación”, en los cuales se incluyen de forma destacada las simulaciones jurídicas.

La gamificación o ludificación, también conocidas como “juegos serios”, consiste en el empleo de técnicas centradas en la realización de actividades didácticas, virtuales o analógicas, que aprovechan la predisposición psicológica del ser humano a jugar para, en un entorno no lúdico, transmitir y fijar conocimientos (Pisabarro y Vivaracho, 2018).

Cabe entonces preguntarse si estos mecanismos son eficaces a la hora de transmitir los contenidos propios de la ciencia jurídica a quienes se encuentran matriculados en las facultades de Derecho, particularmente durante sus primeros años de carrera. La respuesta es afirmativa. Distintos autores consideran probado que estos procedimientos resultan sumamente satisfactorios por tres motivos: primero, porque introducen un elemento de diversión que aumenta la motivación del alumnado; segundo, porque permiten a los estudiantes valorar su grado de comprensión de los conceptos fundamentales de cada materia y tema; tercero, porque facilitan la retroalimentación del profesorado, lo que hace posible identificar las carencias de la clase y corregirlas con anterioridad al examen (por todos, López-Rendo et alios, 2019).

Sin embargo, también ha quedado acreditado que, pese a sus ventajas innegables, es imprescindible realizar una correcta selección de las herramientas a emplear durante el diseño de cada simulación, una ponderación entre sus requisitos humanos y técnicos con los medios con que se cuenta y los fines a conseguir y, además, debe existir un protocolo de acción claro para las diferentes actividades, que no tienen por qué ser necesariamente digitales (Martínez-Carrera et alios, 2019).

No se me escapa la gran dificultad que encontramos los docentes a la hora de aplicar estas metodologías, cuestión, dicho sea de paso, rara vez analizada por parte de la doctrina especializada: la falta de tiempo. Por lo general, los planes de estudio están tan comprimidos que conseguir en cada curso explicar en profundidad todo el temario, realizar suficientes mecanismos de evaluación continua, atender cuantas dudas puedan

surgir, relacionarlas con la realidad que los alumnos pueden percibir y, además, añadir metodologías de gamificación de forma general, es algo quimérico. Por ello, en la medida de lo posible se aconseja emplear en estas actividades tiempo dedicado a seminarios jurídicos, horas de tutoría o incluso tiempo no lectivo, pese a la dificultad logística y anímica que ello supone (Tomás y Castillo, 2014).

No obstante, vale la pena el esfuerzo, aunque sea sólo en actividades puntuales, pues los datos demuestran cada vez con más claridad que estas metodologías aumentan la motivación, el aprendizaje y la auto-evaluación (Pérez Vázquez et alios, 2019).

Si nos ceñimos al ámbito de la docencia del Derecho Constitucional, existen al menos dos tipos de dinámicas que pueden aplicarse con éxito. Por un lado, las simulaciones parlamentarias pueden constituir una recreación efectiva del Congreso de los Diputados y ayudar así a comprender mejor el procedimiento de elaboración de las leyes; por otro, la simulación de juicios ante el Tribunal Constitucional puede servir para aprender a elaborar un recurso de amparo, una sentencia y demás documentos procesales.

3. LAS SIMULACIONES COMO TIPO ESPECIAL DE GAMIFICACIÓN EN EL ÁMBITO JURÍDICO

3.1. LAS SIMULACIONES PARLAMENTARIAS

Las simulaciones parlamentarias son recreaciones adaptadas de cámaras representativas donde los participantes se distribuyen por grupos parlamentarios y deben trabajar en pleno y comisiones de manera realista, tratando los elementos básicos del procedimiento de elaboración de las leyes.

A nivel internacional existen dos grandes modelos de simulación. Por un lado, tenemos las de Naciones Unidas (los conocidos MUN, Model of United Nations), siendo el célebre Harvard WordIMUN el más relevante, hasta el punto que se ha convertido en un foro de encuentro para estudiantes de todo el globo interesados en el Derecho Internacional Público. Por otro lado, existen los modelos parlamentarios, que aquí

nos ocupan, y que tienen a SPECQUE (Simulation du Parlement EuropéenCanada-Québec-Europe) como primer referente, pero sin olvidar los MEP (Model European Parliament), también muy relevantes.

En España, desde el año 2006, hay también simulaciones parlamentarias. La primera fue la SIPA (Simulación del Parlamento Andaluz) que se organizaba primero en Ronda y posteriormente en Mollina (Málaga). Se trata de una actividad de periodicidad anual que, aunque ha experimentado grandes cambios desde su primera edición, sigue existiendo y es la decana de su ramo. Su principal evolución la encontramos en el perfil de los alumnos: si bien en las primeras ediciones acudieron mayoritariamente estudiantes de tercer curso o superiores, muchos de ellos con interés en la política (había, de hecho, una gran cantidad de afiliados a las juventudes de distintos partidos) e integrantes de diversas asociaciones universitarias, en años recientes la mayor parte de los asistentes son alumnos de primer o segundo curso que toman esta actividad como una primera aproximación al mundo del debate y la oratoria. Además, cabe añadir que, aunque los estudiantes de Derecho predominan, hay una relevante representación de otros grados como Ciencias Políticas y de la Administración, Relaciones Laborales, Sociología e incluso distintas ingenierías o aun Medicina⁹⁹.

Este proyecto andaluz pronto fue replicado en otras comunidades autónomas y hoy podemos encontrar a sus “hermanas pequeñas” en la Comunidad Valenciana, Cataluña o Castilla La Mancha. Al socaire de las mismas nacieron también las simulaciones de las Cortes Generales, con SICE como primera experiencia y SICODI como la más consolidada en la actualidad.

⁹⁹ Si hablo con detalle de la Simulación del Parlamento Andaluz es porque he tenido el privilegio de formar parte activísima de la misma y conozco de primera mano de su espíritu, evolución y logros. En sus primeros años acudí como participante, pero pronto me involucré en el equipo organizador, que se renovaba anualmente, de forma que asumí directamente la organización de la sexta y octava ediciones y quedé como asesor de los equipos que me sucedieron durante muchos otros años. Aunque actualmente estoy desvinculado de su gestión cotidiana, recuerdo con gran alegría -y nostalgia- el momento en que fui nombrado Presidente de Honor.

Las simulaciones tienen como eje fundamental el trabajo personal y colectivo de los participantes. Como ya se ha dicho, repartidos en grupos parlamentarios ficticios, pero de distinta ideología, debaten textos facilitados por la organización, presentan enmiendas de supresión, adición o modificación y negocian con los demás participantes con la aspiración de que sus ideas acaben convertidas en leyes aprobadas en el pleno.

Para lograr esta meta la organización elabora un reglamento simplificado de la cámara, nombra unos líderes de cada partido, una presidencia del parlamento y, naturalmente, un equipo académico que vela por el correcto desarrollo de las sesiones pero que, por lo general, no interviene de forma activa.

¿Qué competencias específicas se desarrollan aquí? Las competencias se definen como aquello que todo alumno debe ser capaz de realizar de manera suficiente al término de su formación o participación en alguna actividad. En lo relativo a las simulaciones parlamentarias, podemos clasificarlas en cuatro categorías:

- Competencias básicas: Hablar en público de manera solvente y familiarizarse con las etapas esenciales tanto del procedimiento legislativo como de los distintos elementos que conforman un parlamento moderno.
- Competencias medias: Adquirir técnicas de argumentación básicas, aprender a refutar las ideas contrarias y familiarizarse con procedimientos más técnicos de una cámara parlamentaria, como la toma en consideración de las leyes o la utilidad de las proposiciones no de ley.
- Competencias superiores: Defender planteamientos con un nivel de exigencia superior y desarrollar técnicas de negociación, así como familiarizarse con la estructura de las normas y de los reglamentos de las cámaras para encontrar la mejor vía de defender los intereses del grupo al que se pertenece. Es necesario para ello conocer bien los reglamentos de las cámaras y las distintas opciones que éstos ofrecen para el control gubernamental o la tramitación de las leyes.

- Competencias superiores complementarias: Involucrarse en la organización de futuras ediciones, redactar los borradores de las leyes a debatir y servir de monitor/mentor de los futuros participantes, transmitiendo los conocimientos ya adquiridos y convirtiéndose, muchas veces, en un referente.

Del mismo modo, resulta imprescindible mencionar que en estos eventos siempre existe un mínimo código ético, pues tanto en la formación teórica como en la participación activa, se defiende un trabajo honesto, la búsqueda de la verdad, el rigor intelectual y la generosidad con los demás.

Por todo ello, coincido plenamente con el profesor García Ortiz cuando defiende que se trata de una actividad que permite trabajar hasta seis competencias específicas de conformidad con lo estipulado en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA): “capacidad para el manejo de fuentes jurídicas; desarrollo de la oratoria jurídica; capacidad de leer e interpretar textos jurídicos; desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo; capacidad de negociación y conciliación; y conocimientos básicos de argumentación jurídica” (García Ortiz, 2018).

Por último, resulta necesario comentar el marco temporal idóneo para esta actividad. Aunque el aspecto lúdico puede hacerla atractiva para alumnos de cualquier curso, lo razonable es realizarla cuando ya se han explicado los fundamentos de la asignatura de Derecho Constitucional (parte orgánica) y, en particular, cuando ya se ha hablado de las Cortes Generales. La experiencia acredita que los mejores resultados se obtienen cuando la actividad se convierte en la aplicación práctica de lo estudiado previamente en clase.

Partiendo de esta reflexión, cabe hacer una disociación entre los alumnos de Derecho y de los que estudian Ciencias Políticas: mientras que, como hemos dicho, los futuros juristas logran el máximo aprovechamiento de la actividad cuando forma parte de sus estudios de grado, los futuros politólogos la disfrutaban más en años sucesivos, cuando pueden tratar de poner en práctica los distintos elementos no jurídicos de su disciplina a la hora de simular una cámara parlamentaria.

3.2.LAS SIMULACIONES DE JUICIOS

A diferencia de lo expuesto sobre las simulaciones parlamentarias, las simulaciones de juicios sí que son actividades consolidadas a nivel internacional, hasta el punto que algunas cuentan con un gran prestigio y sirven de puerta de entrada a grandes despachos y bufetes. En la mente de todo lector estarán probablemente los Moot Court Competitions, competiciones interuniversitarias por equipos donde los participantes, que aún están cursando sus estudios, representan a las distintas partes que se enfrentan en un caso ficticio, cual si fuesen abogados en ejercicio, ante un tribunal formado por juristas expertos. Existen distintos tipos de Moots, cuya principal distinción es la materia sobre la que tratan. De forma ejemplificativa, que no exhaustiva, vemos que los hay de Derecho Internacional Público (el más prestigioso es Phillip C. Jessup International Law Moot Court Competition, que se celebra desde 1960), Arbitraje Mercantil Internacional (destacando el Willem C. Vis Moot, que se celebra desde 1994 en Viena y el Moot Madrid, que se organiza desde 2009), Derechos Humanos (Human Rights Moot Court Competition, impulsada por la asociación de estudiantes ELSA) y otros de temáticas específicas como los Derechos del Niño (The Children's Rights Moot Court Competition, organizada por la Cátedra de Derechos del Niño de la Universidad de Leiden) o Derecho Espacial (Manfred Lachs Space Law Moot Court Competition, celebrada desde 1993).

Sus ventajas formativas son bien conocidas. No sólo suponen una experiencia personal muy intensa para los estudiantes, sino que además les permite trabajar el Derecho desde una perspectiva eminentemente práctica, con un factor competitivo que aumenta su esfuerzo y motivación y con una especialización lingüística que les acabará siendo muy útil, pues casi todos son en inglés (Neira, 2007).

No obstante, no es necesario acudir a grandes eventos universitarios internacionales para desarrollar al máximo esta herramienta. Al contrario, resulta factible ponerla en práctica dentro de una única asignatura, incluso durante los primeros años del grado. Las ventajas de este método son manifiestas y deberían animarnos a ello. Como señalan diversos autores, “la simulación es la estrategia de mayor potencial para el

aprendizaje del Derecho”, pues fomenta habilidades cruciales como el diseño de estrategias, la preparación de escritos, la práctica de la defensa oral, el dominio de distintas técnicas de argumentación jurídica, la construcción de analogías, la prelación argumental, y un largo etcétera, de una forma proactiva (por todos, Font y Caballol, 2018).

Sin embargo, en el ámbito del Derecho Constitucional, resulta más complejo encontrar simulaciones de este carácter debido a dos factores. Por un lado, está la naturaleza interna de cada Tribunal Constitucional, que hace difícil organizar eventos internacionales; por otro, está el hecho de que esta disciplina se enseña en los primeros años de carrera y que, si bien constituye un andamiaje fundamental en la formación de todo jurista, no se encuentra presente de forma específica en las distintas áreas de trabajo de los principales despachos, como sí ocurre por ejemplo con el Derecho Penal, el Derecho Mercantil o el Laboral.

Con todo, existe un derecho procesal constitucional y es posible, por consiguiente, construir simulaciones de lo que sería un juicio ante el máximo intérprete de nuestra Carta Magna. Para ello, debemos adaptar el ya conocido “método del caso” a nuestra actividad. Dicho de otro modo: lo más relevante es conseguir plasmar un conflicto jurídico verosímil entre al menos dos particulares con participación de la administración pública, de forma tal que los alumnos se repartan los siguientes roles de suerte que unos representen a las partes litigantes, otros a la abogacía del estado, otros a la fiscalía y, naturalmente, otros ejerzan también como magistrados.

Esta actividad no es una práctica convencional de evaluación, ni se corresponde tampoco un contenido específico de alguna asignatura optativa, ni equivale a unas prácticas en un despacho (González Granada et alios, 2010). Es un mecanismo de consolidación de conocimientos específicos dentro de una asignatura, en nuestro caso el Derecho Constitucional.

Del mismo modo que la simulación parlamentaria puede ser una herramienta muy útil para consolidar el aprendizaje de lo relativo a las Cortes Generales o a las cámaras autonómicas, esta segunda actividad puede contribuir a conocer mejor no sólo los procedimientos ante el Tribunal

Constitucional, sino también la aplicación práctica de los derechos fundamentales y de los mecanismos que los limitan, como por ejemplo el principio de proporcionalidad. Concretando lo ya expuesto, la interposición de un recurso de amparo puede ser el punto de partida para esta simulación, de forma que el caso debiera quedar centrado con información suficiente sobre qué sucedió durante el procedimiento ante la justicia ordinaria, qué derechos se pueden haber visto vulnerados y por qué. Además, para los alumnos será mucho más provechoso tener que redactar su propio recurso de amparo, su sentencia o incluso sus votos particulares. Y la labor de corrección de errores por parte del profesor sin duda será más eficiente.

No en vano, las simulaciones de juicios en la propia clase evitan los desplazamientos y dificultades de acudir a un juzgado en horario lectivo, lo que invadiría el tiempo de otras asignaturas, permitiría al profesor detener la simulación cuando fuere necesario para clarificar algunos conceptos o reconducir la vista, permitiría al docente pulir todos las aristas y variantes del caso para que los alumnos se centren específicamente en las cuestiones que desea afianzar y, además, abre la vía para una evaluación adicional que resulta perfectamente enmarcable dentro los distintos objetivos docentes actuales (Aragón, 2016).

Por todo ello, lo aconsejable es realizar esta actividad en el segundo tercio del curso, cuando ya los alumnos hayan adquirido cierto dominio de la materia. Pese a ello, es muy posible que sea necesaria una clase preparatoria para ayudar a los estudiantes a sacar el máximo provecho de la actividad, impidiendo que dediquen su tiempo a elementos de poca relevancia. Y, del mismo modo, es muy posible que los alumnos soliciten tutorías para realizar debidamente el trabajo. En dichas tutorías es necesario tener la cautela necesaria para no favorecer a unos grupos sobre otros ni facilitar en demasía la preparación de alguna de las partes (Domènech et alios, 2015).

En definitiva, que dado que es necesario realizar la evaluación continua y ésta debe constar de calificaciones, considero que las simulaciones de juicios facilitan esta labor y pueden permitir incluso dos actividades evaluables, una referida a los escritos que los alumnos elaboros para la

simulación, otra por la vista oral. Y, además, dará al profesor un excelente feedback sobre cómo evolucionan sus estudiantes.

4. EL CAMPUS ICADE DE JUSTICIA Y DEBATE: UNA EXPERIENCIA PILOTO CON ALUMNOS DE BACHILLERATO Y E.S.O

Durante el curso 2019-2020, la Facultad de Derecho de la Universidad Pontificia Comillas (ICADE) anunció lo que debería haber sido la primera edición de su campus jurídico de verano, dirigido a alumnos de cuarto curso de la E.S.O. y de Bachillerato. La pandemia de COVID-19 obligó a posponer el evento, que se retomó en verano de 2021.

Aunque el planteamiento original era contar con cien personas, entre monitores y alumnos, las restricciones sanitarias vigentes aconsejaron reducirlo a la mitad. En todo caso, la decisión unánime de todos los estamentos de la Universidad era que el campus debía realizarse.

El propósito esencial del mismo es contribuir a paliar dentro de lo posible algo ya comentado en este capítulo: el total desconocimiento del mundo del Derecho que tienen los jóvenes preuniversitarios, incluso los más brillantes. De esta forma, aprovechando nuestra experiencia acumulada en simulaciones parlamentarias, dimos un paso más y propusimos una iniciativa innovadora: una simulación del Congreso de los Diputados para estudiantes de quince, dieciséis y diecisiete años.

Trabajar con menores de edad tiene considerables complicaciones logísticas que huelga comentar aquí, pero además existen otras dificultades, sobre todo porque un campus de verano es esencialmente una actividad voluntaria, lo que significa que sólo funcionará si se consigue estimular, motivar y maximizar la atención de los participantes.

Por ello, todo el campus se diseñó como un gran reto para cada diputado simulado. En primer lugar, se diseñaron tres borradores de leyes: una de ocio joven, una de medidas de recuperación post-COVID y una de nuevas tecnologías y redes sociales. En segundo lugar, a los participantes se les asignó al azar tanto a un grupo parlamentario como a una comisión. En tercer lugar, se preparó a los distintos monitores para que

supiesen guiar a los estudiantes, particularmente durante los primeros días.

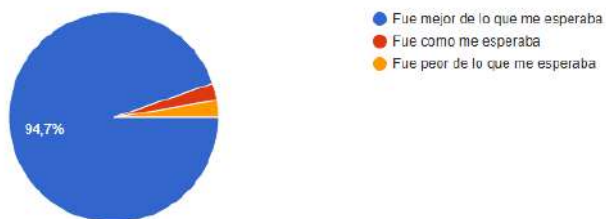
Una de las características más reseñables, que causa sorpresa a quien no conoce las simulaciones parlamentarias, es que el borrador de las leyes que los participantes trabajan contienen muchos elementos cuya competencia no les corresponde, que no se distingue a priori entre leyes orgánicas y ordinarias, que se entra en debates que podrían resolverse por vía reglamentaria o que se reabren polémicas donde ya hay una sentencia del Tribunal Constitucional clara. Pero es que estas cuestiones son menores y palidecen frente a un objetivo superior pues, no lo olvidemos, el objetivo primigenio de las simulaciones es familiarizar a los participantes con el funcionamiento ordinario de las cámaras, facilitarles la comprensión de conceptos como “grupo parlamentario”, “enmienda”, “toma en consideración” o “ponencia”.

Pero, para cubrir estas lagunas y dar una formación lo más completa posible, la actividad del parlamento simulado fue complementada con diversos módulos formativos cuyo cometido era ayudar a los participantes a comprender mejor cuál es el trabajo del jurista, qué significa el imperio de la ley, qué son los derechos fundamentales o cuáles son las funciones de las Cortes Generales.

El último día de actividades se pasó una breve encuesta a todos los participantes, que finalmente fue completada por 38 de ellos y que arrojó los siguientes resultados:

GRÁFICO 1. *Satisfacción con el Campus. Se dieron tres opciones para conocer la diferencia entre las expectativas iniciales de los participantes con su impresión acabado éste*

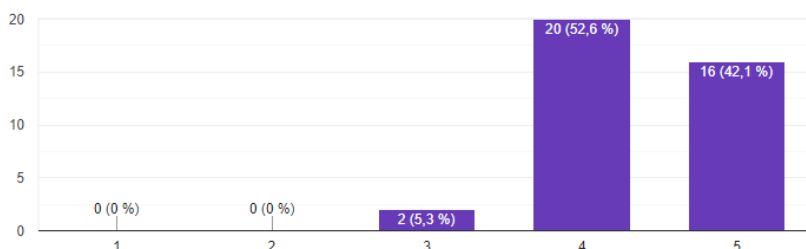
38 respuestas



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 2. Valoración de las actividades. Dado que las actividades en pleno y comisión eran las nucleares del campus, se pidió que hiciesen una valoración específica de las mismas, siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta

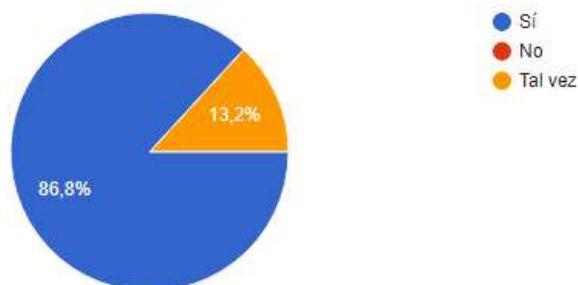
38 respuestas



Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 3. Recomendaciones a terceros y segundas participaciones. Puesto que se trataba de una actividad pionera, resultaba también necesario conocer si los alumnos la recomendarían a otros compañeros o si ellos mismos volverían a participar en futuras ediciones

38 respuestas



Fuente: elaboración propia

Los resultados de esta encuesta fueron de lo más satisfactorio a juicio del equipo organizador: prácticamente el 95% de los participantes afirmaba que la experiencia había superado sus expectativas, un porcentaje extraordinario que permite calificar como un indudable éxito la actividad. Pero, si ahondamos en los datos, encontramos que el valor medio que los alumnos dieron al campus, siendo 5 la calificación más alta posible, fue de 4,38. Como colofón, constatamos que el 87% de los

participantes volvería y recomendaría la actividad, mientras que nadie respondió que ni la recomendaría ni volvería.

Todo ello nos permite concluir que estas actividades, que cuentan con un componente lúdico indudable pero que su esencia y estructura son eminentemente pedagógicas, se convierten en herramientas fundamentales no sólo para los estudiantes de Derecho, sino también para despertar vocaciones jurídicas y atraer a estudiantes que aún se encuentran en su etapa escolar.

Del mismo modo, se contribuye a forjar su espíritu crítico, pues se tienen que poner en la piel de quienes no piensan como ellos y, de esta manera, acaban por comprender y respetar mejor cómo funcionan las instituciones fundamentales de todo país democrático. En particular, les ayuda a conocer cuál es el valor de su voto y qué misión desempeñarán los cargos públicos a los que, en muy poco tiempo, ellos mismos estarán contribuyendo a elegir.

Pero, sobre todo, sumado al propósito pedagógico y la ambición intelectual, logramos que nuestros alumnos disfruten todo lo que puedan de una experiencia diferente, que aprendan a conocer, convivir e interactuar con otras personas ajenas a su círculo cotidiano pero de similar edad, similares preocupaciones y similar formación. En definitiva, el Campus ICADE de Justicia y Debate se convirtió en una experiencia humana de primera clase.

5. CONCLUSIONES

Es comúnmente aceptado que las nuevas tendencias en el ámbito de la docencia ponen al alumno en el centro de todo el proceso universitario. El factor esencial ya no es el profesor, como fue durante mucho tiempo, ni tampoco la materia, por más que cada disciplina tenga sus peculiaridades. El factor central es el alumno, de forma tal que ya no es un sujeto activo que recibe lecciones, sino un actor que debe ser protagonista en el camino de su propio aprendizaje.

Por otro lado, debemos tener en cuenta que estas nuevas metodologías docentes no suponen, a mi modo de ver, un cambio radical de la

metodología convencional, pero sí abren la pauta a incluir progresivamente toda una serie de actividades que pueden suponer un refuerzo excelente para la comprensión de las distintas disciplinas que componen las ciencias jurídicas. Dicho en otras palabras: no son un producto sustitutivo de la lección magistral, pero sí pueden llegar a ser un valiosísimo bien complementario.

En el ámbito de la docencia del Derecho Constitucional, hay varios factores a tener en cuenta: en primer lugar, el momento en que se imparten las asignaturas de este área, es decir, durante los primeros años del grado, cuando los alumnos aún no están familiarizados ni con la lógica jurídica ni con el funcionamiento de las instituciones que componen el Estado; en segundo lugar, no puede obviarse que existe un alto porcentaje de alumnos que no tenían una clara vocación jurídica cuando decidieron comenzar sus estudios de Derecho. Ello se traduce en la necesidad de establecer cuidadosos mecanismos pedagógicos para transmitir conocimientos pero, también, para despertar vocaciones jurídicas entre los estudiantes y aumentar su motivación e interés.

En este sentido, aunque cada vez existen más procesos de gamificación, las simulaciones parlamentarias y judiciales pueden ser los más eficaces a la hora de fijar conocimientos y pautas de trabajo en el alumnado. En particular, las simulaciones parlamentarias contribuyen al aprendizaje de las materias propias de la parte orgánica del Derecho Constitucional, mientras que las simulaciones judiciales son adecuadas para familiarizarse con el Derecho Procesal Constitucional y comprender la aplicación práctica de los derechos fundamentales.

Pero no sólo eso: con las debidas adaptaciones, simplificando procedimientos y eligiendo temas de interés, las simulaciones parlamentarias pueden llegar a ser una herramienta esencial para suplir la carencia jurídica que muestran la mayor parte de los alumnos de E.S.O. y Bachillerato. De suerte que, jugando en serio, éstos acabarán familiarizándose con las principales herramientas del proceso legislativo, lo cual conducirá necesariamente a formar ciudadanos más conocedores de nuestro sistema democrático, más críticos con la sociedad y, en la misma medida, más realistas a la hora de entender los problemas que nos aquejan y la dificultad que supone encontrar las mejores soluciones.

6. REFERENCIAS

- Aguirre, A., Barroso, L., De Diego, L. F. y Martínez, B. (2016) *Edusapiens*. Fundación Telefónica.
- Aragón, C. (2016). A caminar se aprende caminando. Visionado y simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho Procesal Laboral. *Actualidad Jurídica Iberoamericana*, 4 bis, 345-361
- Domènech, F. A., Picó, J. Cerrato, E. y Casanova, R. (2015). El reto de los estudiantes ante los juicios simulados. En: Los retos de mejorar la evaluación, 639-646. V Congreso Internacional UNIVEST´15. Instituto de Ciencias de la Educación Josep Pallach. Universidad de Gerona.
- Font, A. y Caballol, L. (2018). Simulación de un juicio como TFG. *Revista de docencia universitaria*, 16 (2), 87-103.
- García Ortiz, A. (2018). El aprendizaje del Derecho Constitucional a través de la simulación parlamentaria: la experiencia del *Parlament Universitari*. En: Roig-Vila, R. (ed.). *El compromiso académico y social a través de la investigación e innovación educativas en la Enseñanza Superior*, 574-581, Octaedro.
- González Granada, P., Álvarez, P., Pérez del Blanco, G., Álvarez Fernández, C. J., Sanjurjo, E. I., Fernández Caballero, G. (2010). Acción pedagógica de simulación de juicios. Metodología docente de Derecho Procesal en el EES. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 2, 81-92.
- López-Rendo, C., Azaustre, M. J. y Rodríguez, E. M. (2019) Instrumentos de innovación docente en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Romano. *Revista Internacional de Derecho Romano*, 23, 454-491.
- Martínez-Carrera, I., Martínez-Carrera, S. y Alonso-Carnicero, A. (2018) Importancia de la gamificación como recurso en la educación de adolescentes. En: *Edunovatic 2018*. Conference proceedings, 46-49, Adaya Press.
- Martos, J. (2008) Islam y Derecho: las escuelas jurídicas en al-Andalus. *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 731, 433-442.
- Ministerio de Universidades (2021). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Publicación 2020-2021.
- Neira, A. (2007) Los Moot Court. *Revista jurídica Universidad Autónoma de Madrid*, 15, 267-281.
- Pérez Vázquez, E., Gilabert, A., Lledó, A. (2019) Gamificación en la educación universitaria: el uso del *escape room* como estrategia de aprendizaje. En: Roig-Vila, R. (ed.), *Investigación e innovación en la Enseñanza Superior*. Nuevos contextos, nuevas ideas, 660-668, Octaedro.

- Pisabarro, A. M. y Vivaracho, C. E. (2018) Gamificación en el aula: gincana de programación. *ReVisión*, 11, 85-93. Asociación de enseñantes universitarios de Informática.
- Tomás, S. y Castillo, R. (2014) La simulación de juicios en la asignatura de Derecho Procesal III: algunas propuestas metodológicas. En: Tortosa, M. T., Álvarez, J. D. y Pellín, N. (coords.), *El reconocimiento docente. Innovar e investigar con criterios de calidad*, 1331-1343, XII Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria, Universidad de Alicante.

VIRTUALIZANDO LOS MATERIALES DE TEORÍA DEL ESTADO EN LOS GRADOS JURÍDICOS

MARIANO VIVANCOS COMES
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Como casi todas las disciplinas jurídicas, desde hace algún tiempo, se está intensificando la innovación, también, en la práctica docente del Derecho Constitucional¹⁰⁰. Esta comunicación pretende ser una aportación modesta a ese camino, sin retorno, impulsado por el cambio metodológico docente que implica Bolonia y a base del ingenio, entrega, curiosidad y acierto de los profesores que se embarcan en un proyecto

¹⁰⁰ Hace ahora exactamente una década (8/07/2010) se celebraba en el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (CEPC) el II Congreso de Innovación Educativa en Derecho Constitucional que reunía a más de medio centenar de profesores implicados en los procesos de innovación docente que afectaban a la disciplina; su resultado se plasmó la obra colectiva Cotino L. y Presno M. A. (Coords.) (2011). *Innovación educativa en Derecho constitucional: Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes* (pp. 163-170). Universitat de València, que puede descargarse en línea en el siguiente link: <http://www.uv.es/innova/libroinnovacion2010.pdf>. Un lustro más tarde, una de las publicaciones de mayor impacto del área dedicaba un monográfico (*Revista General de Derecho Constitucional* (2015) 21), bajo el sugerente título de “La universidad en los difíciles tiempos de Bolonia” en la que figuraba un apartado especialmente dedicado a las experiencias docentes, coordinado por los profesores Matia, F.J. (Valladolid) y Reviriego, F. (UNED). También, desde la principal asociación de la disciplina, la Asociación de Constitucionalistas de España (ACOES), se ha creado un Grupo de Innovación Docente que viene reuniéndose con regularidad aprovechando sus citas congresuales anuales. Por último, cada vez son más frecuentes los trabajos dedicados a la práctica docente en el ámbito del Derecho Constitucional, publicados en revistas especializadas; sirva de muestra los siguientes: Flores, C. (2017). Los cambiantes perfiles del Derecho constitucional en España: (A propósito del 40º aniversario de la Constitución española de 1978). *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires* 30, 27-58; y Reviriego, F. (2020). Enseñar Derecho Constitucional. *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria* 15, 118-135.

de tales características. En nuestro caso, cinco docentes¹⁰¹ del Departamento del Derecho Constitucional y Ciencia Política y de la Administración de la Universitat de València, con varias décadas de experiencia docente a sus espaldas, empeñados en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; a partir de la digitalización, la elaboración de materiales y el diseño de estrategias para las modalidades de docencia virtual/híbrida, así como la aplicación de metodologías activas para el aprendizaje y la actuación de la docencia de los estudiantes que se incorporan, por primera vez, a los estudios jurídicos.

Por último, pretende centrarse en los contenidos introductorios, referidos a la teoría del Estado, con las que da comienzo la asignatura de Derecho Constitucional (que, según los estudios de doble Grado de que se trate puede recibir una denominación distinta, como luego veremos) que, no olvidemos, no puede desentenderse de su vertiente meta-jurídica¹⁰², que ha ido menguando a la par que se consolidaba el sistema político-institucional del régimen del 78; ya que antes, en palabras de Aragón¹⁰³, “(...) lo que predominó fue el estudio del Estado y su Derecho bajo el prisma de un sincretismo metodológico sustentado más en

¹⁰¹ Integran el Grupo de Innovación Docente los siguientes profesores de la Universitat de València: Garrido, V. (catedrático); Rollnert, G. y Català, A. (profesores Titulares); Vivancos, M. (profesor Contratado Doctor); y Fliquete, E. (profesor Asociado). Tres de ellos, a su vez, han participado del Grupo Consolidado de innovación Docente “Fuentes del Derecho” (referencia GCID85/2009), reconocido institucionalmente por el Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad de la Universitat de València. Para más información puede consultarse la siguiente dirección web: <https://fontsdret.blogs.uv.es/grupo-de-innovacion-fuentes-del-derecho/>. Puede consultarse sobre esta última experiencia Rollnert, G. (2020). Taller de fuentes del derecho: quince años de actividad práctica interdisciplinar. En Palao, F.J.; Mas, M^a D.; y Tasa, V. (Dir.) La Innovación Educativa en Derecho: Nuevos Métodos para una Sociedad en Transformación (pp. 203-216). Universitat de València; Rollnert, G. (2016). El taller interdisciplinar de fuentes del Derecho como metodología de aprendizaje activo. En Turull, M.; y Albertí, E. (Eds.) 74 experiencias docentes del Grado en Derecho (pp. 277-280). Octaedro / ICE-Universitat de Barcelona.

¹⁰² Alzaga, O. (2018). Sociedad democrática y Constitución (Estudios y cabos sueltos). Marcial Pons/Fundación Concordia y Cultura, p. 30. Para este autor “nuestro tradicional Derecho Político (...) siempre acogió con buen criterio en su seno las parcelas esenciales de la Teoría del Estado”, op. cit. p. 209.

¹⁰³ Aragón, M. (2021). Derecho Constitucional. En Pendás, B. (Ed.) Enciclopedia de las Ciencias Morales y Políticas para el siglo XXI. Ciencias Políticas y Jurídicas (pp. 762-766). Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas/Boletín Oficial del Estado, pp. 762-766.

consideraciones políticas que estrictamente jurídicas (quizás derivado de los avatares de nuestro constitucionalismo histórico¹⁰⁴)”.

En ocasiones, a través de la denominación Teoría del Estado Constitucional¹⁰⁵ se han integrado los dos conceptos básicos de la ecuación: Estado y Constitución¹⁰⁶. Pero en la mayor parte de las veces, aquellas cuestiones que, con carácter general y básico, introducen los aspectos esenciales del Estado irán perdiendo peso progresivo en la misma, particularmente, a partir de la transformación del Derecho Político en el

¹⁰⁴ Uno de los profesores del Grupo de Innovación Docente que integran la presente experiencia, Rollnert G, ha desarrollado junto a otro miembro del Departamento de Derecho Constitucional de la Universitat de València, la catedrática de Derecho Constitucional, Sánchez, R., una experiencia de docencia on line, dedicada monográficamente a esta materia. En concreto, se trata de un curso de 30 horas de duración que puede desarrollarse íntegramente en modalidad on line a partir del aula virtual de la herramienta Blackboard Collaborate (videoconferencia) y que va dirigido a todos los públicos, no exclusivamente alumnos de Grado al impartirse dentro de un programa de la Nau Gran (formación permanente de adultos) de la Universitat de València.

¹⁰⁵ Una asignatura presente no sólo en la docencia impartida por el Departamento de Derecho Constitucional y Ciencia política de la Universitat sino también en siete titulaciones distintas: 35199 Derecho Constitucional I, 9 créditos, Grado Derecho, Grupos A, B, C, D, E, U, V, W, AR, K, L, X, Y+X; 34957 Derecho Constitucional, 9 créditos, Grado CC Políticas y de la Administración, Grupos PA y PB; 36614 Derecho Constitucional I, 9 créditos, Doble Grado ADE-Derecho, Grupos A y B; 35199 Derecho Constitucional I, 9 créditos, Doble Grado Criminología y Derecho, Grupos DC y DV; 35199 Derecho Constitucional I, 9 créditos, Doble Grado Derecho y CC Políticas, Grupos DP; 34957 Derecho Constitucional, 9 créditos, Doble Grado Políticas y Sociología, Grupos PS; 36763 Organización Constitucional del Estado, 7,5 créditos, Doble Grado Derecho y Economía, Grupos (todavía por concretar). En este último caso, cabe señalar que la nueva asignatura (36763 Organización Constitucional del Estado), en la doble titulación de Derecho y Económicas que comienza su andadura el próximo curso 2021-2022, al reducir su carga lectiva en relación con el resto de asignaturas referidas (pasando de 9 a 7,5 ECTS), puede hacer más interesante la propuesta descabalgando una parte de su futuro temario de las sesiones y clases magistrales lectivas sin resentir el programa y espaciando todavía más la materia del programa; permitiendo ahondar en la parte orgánica que centra el título de la nueva asignatura.

¹⁰⁶ Es el caso, por ejemplo, de la asignatura Teoría del Estado Constitucional que se imparte en el primer cuatrimestre del curso introductorio a los estudios del Grado de Derecho de la UNED; constituyendo una materia de formación básica que tiene asignados 6 créditos (ECTS) y se encuentra integrada en la materia de Derecho Público: organización político-administrativa. Puede consultarse la guía docente de la asignatura en la siguiente dirección web: <https://portal.uned.es/>. Igualmente podemos ver reflejados ambos conceptos en una posición de igualdad en algunas asignaturas de ámbito jurídico, como sucede por ejemplo con la Teoría del Estado y de la Constitución integrada en el Máster Universitario de Derecho Constitucional de la Universidad de Sevilla con una carga lectiva de 9 créditos (ECTS).

renovado Derecho Constitucional y su insistencia en el análisis de su dimensión positiva¹⁰⁷ .

Siendo conocedores de que muchas de sus categorías son fundamentales para una eficaz comprensión de la disciplina, así como la realidad organizativa de los poderes constituidos y su organización tanto horizontal como vertical (sobre la cual descansa en la forma de Estado), pensamos en la importancia de planificar de antemano esa aproximación a la praxis de la realidad estatal y el orden político¹⁰⁸ , cada vez más compleja en el contexto de la estatalidad abierta¹⁰⁹ y del constitucionalismo multinivel¹¹⁰ , y que sólo alcanzarán nuestros estudiantes a vislumbrar cuando alcancen un mayor grado de madurez en sus estudios y en el manejo de las categorías e instituciones jurídicas más relevantes.

Por ese motivo, y guiados por el interés de hacer más comprensible la materia para el alumnado novel en los estudios jurídicos, decidimos virtualizar los contenidos de esa parte de la asignatura que se agrupa bajo epígrafes diversos (teoría del Estado; organización política del Estado; introducción al Estado y sus elementos...) con un doble propósito: en primer término, i) ganar tiempo en la programación didáctica de la asignatura, pudiendo dedicar un mayor esfuerzo docente a otras partes de la asignatura (concretamente, tanto al desarrollo de la parte orgánica de

¹⁰⁷ Consultar, Flores, C (2017), op. cit. 27-58.

¹⁰⁸ Ver Fukuyama, F. (2016). Los orígenes del orden político: desde la prehistoria hasta la Revolución Francesa. Deusto; obra fundamental recensionada por el autor de esta comunicación en Nueva Revista de Política, Cultura y Arte (2016) 158, cuyo comentario está disponible en la siguiente dirección web: <https://acortar.link/A9pj8J>

¹⁰⁹ Vogel, K. (1964). Die Verfassungsentscheidung des Grundgesetzes für eine internationale Zusammenarbeit [La decisión constitucional de la Ley Fundamental de la cooperación internacional]. Mohr.

¹¹⁰ Igualmente, la evolución del constitucionalismo multinivel exige que deba introducirse una relectura de la Teoría del Estado a la luz del constitucionalismo global (también llamado multinivel) que se proyecta también sobre otras dimensiones básicas del Estado (fundamentalmente, su configuración como Estado de Derecho y los derechos fundamentales y las libertades públicas constitucionalizados). Con el proyecto original de innovación y mejora de la calidad docente presentado, se ofrecerá un instrumento útil para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. En el sentido apuntado, puede consultarse Vivancos, M. (2017). Una relectura de la Teoría del Estado a la luz del constitucionalismo global: claves para actualizar una disciplina. En Aliste, J.; y López, M^a.L. (Coords.) La globalización jurídica: Líneas de manifestación en el derecho contemporáneo (pp. 21-44) Atelier.

los poderes estatales como a su configuración territorial); y, en segundo lugar, ii) ofreciendo al estudiante un itinerario propio integrado desde el primer momento (y de forma automática) en la evaluación continua de la asignatura.

Esta experiencia que, todavía, no ha experimentado el primer “pilotaje” y está en sus primeros estadios de desarrollo, pretende servirse del potencial tecnológico de la Universitat de València (a través de su Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa), para mejorar tanto la metodología docente como las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes; lo que exige, previamente, por nuestra parte una readaptación del rol docente en el aula, acostumbrados como estamos a una presencialidad casi plena únicamente cuestionada con ocasión de la pandemia.

2. BREVE APUNTE DE UNA DISCIPLINA

El Estado¹¹¹, en tanto que objeto prioritario de enseñanza desde una perspectiva de base jurídica nos acompaña desde los mismos avatares fundacionales de nuestra disciplina. Sin embargo, su tratamiento ha ido perdiendo peso a medida que se sustanciaba el proceso particular de la misma. Aunque, todo hay que decirlo, la realidad es muy distinta según la tradición nacional de que se trate y la evolución de su configuración estatal¹¹².

La plasmación teórica efectiva de la Teoría (General) del Estado se debió a la influyente Escuela de Derecho Público alemana¹¹³ y, en particular, a la figura de George Jellinek¹¹⁴, cuya obra fundamental, escrita en 1900, dio nombre común a toda una disciplina; hasta el punto que para Hans Kelsen¹¹⁵, con quién arranca la nueva doctrina jurídica del

¹¹¹ Pendás, B. (2021). Estado. En Pendás, B. (Ed.) Enciclopedia de las Ciencias Morales y Políticas para el siglo XXI. Ciencias Políticas y Jurídicas (pp. 762-766). Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas/Boletín Oficial del Estado.

¹¹² Para el caso español, puede consultarse Álvarez, J. (2001). Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX. Taurus.

¹¹³ Sobre este particular merece destacarse la obra de Stolleis, M (2002). Geschichte des öffentlichen Rechts in Deutschland. Weimarer Republik und Nationalsozialismus [Historia del Derecho Público em Alemania. De la República de Weimar al Nacionalsocialismo]. Beck

¹¹⁴ Jellinek, G. (2000). Teoría General del Estado. Fondo de Cultura Económica.

¹¹⁵ Kelsen, H. (2000). Teoría General del Estado. Comares.

Estado (a partir de una explicación sistemática del Derecho Público), aquél “sintetiza de modo perfecto y magistral la Teoría del estado de la última centuria” .

Esta pretensión no sólo de configurar una emergente rama autónoma del saber sino de situarla en el frontispicio del saber, pretendía satisfacer la justificación y naturaleza mismas del Estado a la búsqueda de una racionalidad iniciada ya por el contractualismo (que, no olvidemos, se trata de los cimientos ideológicos del posterior pensamiento constitucional). Con el tiempo, las dos principales actividades del Estado (jurídica y política) disciplinarán las dos ramas del saber (Ciencia Política y Derecho) que, antecediendo a la Teoría del Estado, terminarán por fagocitarla; sin olvidar, tampoco, la perspectiva sociológica, emergente al comienzo del siglo XX y que se focalizará en alguno de sus elementos más característicos y singulares (burocracia; coerción del aparato estatal...), a partir de las construcciones doctrinales fundamentales de Max Weber y Herman Heller, puente éste con las teorías jurídicas.

Con posterioridad a Jellinek, el enfoque jurídico en la aproximación estatal devendrá en hegemónico. La teorización de Otto Mayer¹¹⁶, una de las figuras más decisivas del Derecho Administrativo germano (junto a Otto Bachof y Harmut Maurer) encarnó, como pocos, el cambio acaecido en el Estado Constitucional desde finales del siglo XVIII. Para Mayer, el Derecho Político se situará a caballo entre las Ciencias del Estado y las del Derecho, gozando de plena autonomía. Por su parte, Carl Friedrich von Gerber¹¹⁷ (Fundamentos de un sistema de Derecho Político alemán, 1865), uno de sus más preclaros representantes de la Escuela germana, juridifica el nuevo enfoque a través del cual se materializa la doctrina del poder estatal (según su célebre máxima “el poder de querer del Estado es el derecho de éste”), obteniendo una nueva dogmática a partir del análisis lógico-formal del Ordenamiento Jurídico Constitucional. Su principal acierto será identificar en el Derecho Público la doctrina del poder del Estado, preguntándose acerca de su contenido y límites, sin olvidar, por último, los órganos en que su voluntad

¹¹⁶ Mayer, O. (1982). Derecho Administrativo Alemán. Depalma.

¹¹⁷ Von Gerber, C.F. (1880). Grundzüge des Deutschen Staatsrechts [Fundamentos de un Sistema de Derecho Político alemán]. Tauchnitz.

se manifiesta¹¹⁸. El Estado se convierte así en el concepto fundamental de toda una nueva dogmática que le hará objeto primordial del Derecho Público como doctrina científica a partir de entonces. Su obra tendrá continuidad en Paul Laband (El Derecho del Estado del Imperio Alemán, 1871)¹¹⁹, defensor como el anterior de esa novedosa concepción juridificante del Derecho estatalizado. Esta concepción alcanzará su máxima expresión con la figura de Hans Kelsen, a todas luces el jurista más brillante de todo el siglo XX, quien a través de su teoría del Estado de Derecho (Rechtsstaats theorie¹²⁰) identifica los conceptos de Estado y Derecho (“El Estado no puede ser concebido sin el Derecho porque el Derecho positivo no puede ser pensado al margen del Derecho”)¹²¹.

Como señala con acierto Alzaga¹²², “la doctrina alemana gustó, en el siglo XIX, en ocasiones, de centrarse en el llamado Derecho público, del que se segregaron progresivamente diversas disciplinas, hasta quedar hoy el núcleo al que buena parte de sus autores actualmente dan en llamar Derecho del Estado”. En Francia sólo cabe decir que estos últimos contenidos, desde un primer momento, formarán parte sustancial del Derecho Político.

¹¹⁸ Muñoz, J.L. (2012). El ocaso de la política Carl Friedrich von Gerber y la ciencia jurídica alemana. Comares, dedica el tercero de sus capítulos (“Gerber y la dogmática del derecho público”) a su obra. Una síntesis de su pensamiento también puede encontrarse en Muñoz, S. (2011). Tratado de Derecho Administrativo y Derecho Público General. Iustel. Por todos, de Blas, A.; y Rubio M^a. J. (Dir.) (2010). Teoría del Estado I. El Estado y sus instituciones Universidad Internacional de Educación a Distancia; a caballo se sitúa la obra de M Martínez Sospedra y A Uribe Otalora Teoría del estado y de las formas políticas: sistemas políticos comparados (Madrid, Tecnos, 2018).

¹¹⁹ Laband, P. (1901). Das Staatsrecht des Deutschen Reich [El Derecho del Estado del Imperio Alemán]. JCB Mohr.

¹²⁰ A von Mohl (1799-1975) se le atribuye por vez primera el uso de la expresión “Estado de Derecho” (Rechtsstaat), a pesar de haber sido utilizada previamente por Welcker o von Aretin. El autor consagró la expresión en su obra Von Mohl, A. R. (2010). Die Polizei-Wissenschaft nach den Grundsätzen des Rechtsstaates [La Ciencia de la Policía de conformidad a los principios del Estado de Derecho]. British Library, defendiendo un *genus* estatal cuyos fines coincidían con los de la libertad individual. En la práctica jurídico-política actual generalmente dicho concepto se asimila al Estado Constitucional que ve limitado su poder para salvaguardar a los ciudadanos de su abuso.

¹²¹ Kelsen, H (1995). Teoría General de Derecho y del Estado. Universidad Nacional Autónoma.

¹²² Sobre este particular, ver Alzaga, O., op. cit. pp. 21-44.

En España, no cabe duda, que en la aproximación al fenómeno estatal ha abundado mayoritariamente el enfoque jurídico, con algunas notables excepciones. Serán los primeros tratadistas de Derecho Político (título que tradicionalmente ha ostentado nuestra disciplina en España hasta la vigente de Derecho Constitucional) quienes profundizan en su estudio; entre los cuales cabe destacar tanto a Vicente Santamaría de Paredes (Curso de Derecho Político, 1880-81)¹²³ , el más influyente cultivador de la disciplina durante todo el periodo restaurador; como a Adolfo Posada (La crisis del Estado y el Derecho Político, 1934)¹²⁴ , a quien le debemos décadas después la emancipación del Derecho Político como disciplina autónoma, en donde hallarán cabida los estudios constitucionales.

El krausismo vio con interés la teoría estatal; no puede desconocerse que Fernando de los Ríos Urruti fue el introductor de la obra fundamental de Jellinek¹²⁵ , a quien tradujo en 1914; influenciando publicaciones posteriores, como la Teoría General del Estado (1935, inédito) del constitucionalista Eduardo Luis Llorens Clariana¹²⁶ .

No podemos desconocer, por último, otras aportaciones fundamentales en este ámbito. Como la obra El concepto de Estado en el pensamiento español del siglo XVI (1959) de Luis Sánchez Agesta¹²⁷ ; o, incluso, las Obras Completas (1993) de Manuel García Pelayo, primer presidente de nuestro Alto Tribunal Constitucional, reeditadas por el Centro de Estudios Políticos y Constitucionales¹²⁸ , donde podemos encontrar una

¹²³ Santamaría, V. (1881). Curso de Derecho Político. Imprenta de Ferrer y Orga. Sobre este autor puede consultarse Varela, J. (2014). Un influyente maestro del derecho político español: Vicente Santamaría de Paredes (1853-1924). *Teoría y Realidad Constitucional* 34, 641-658.

¹²⁴ Posada, A. (2012). *La crisis del Estado y el Derecho Político*. Reus.

¹²⁵ Como versión actualizada puede consultarse Jellinek, G. (2000). *Teoría general del Estado*. Fondo de Cultura Económica de España.

¹²⁶ Guillén, G.; y Almoquera, J. (2006). Eduardo L. Llorens y Clariana y el Derecho Constitucional en la Segunda República Española. Reus.

¹²⁷ Sánchez-Agesta, L (1959). *El concepto de Estado en el pensamiento español del siglo XVI*. Instituto de Estudios Políticos.

¹²⁸ García-Pelayo, M. (2013). *Obras Completas*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. Donde ha sido incluida su célebre monografía García-Pelayo, M (1977). *Las transformaciones del Estado contemporáneo*. Alianza Editorial.

aproximación sincrética a la realidad estatal, aunando praxis a experiencia histórico-constitucional.

El deseo de proyectar un método específico para la disciplina¹²⁹, así como la exclusividad del método jurídico en su enfoque, puso bajo sospecha cualquier atisbo de aproximación al margen del Derecho (valorativa, filosófica, histórica...), lo que termino por afectar al peso que se le daba a esa parte de la disciplina, limitada a una aproximación general al Estado y el tratamiento somero de su concepción ternaria; con, afortunadamente, destacadas y notables excepciones (Óscar Alzaga Villamil¹³⁰; Jorge Rodríguez-Zapata¹³¹ ...).

Nadie debería dudar, hoy, de la importancia de abordar las conquistas del Estado Constitucional¹³², como prolegómeno en el estudio y la enseñanza del sistema constitucional español. Que debe ser repensado a la luz de los nuevos escenarios globalizadores y los intensos procesos de integración supranacional. Hoy, no puede hablarse en propiedad de un Estado constitucional si no reconocemos su primigenia configuración europea¹³³ ni, tampoco, la proyección de sus estándares democráticos allende el continente¹³⁴.

¹²⁹ No puedo en este punto si no remitirme a la célebre polémica protagonizada por Lucas, P. (1982). El Derecho Constitucional como Derecho Administrativo". Revista de Derecho Político 13, 7-52 y García de Enterría, E. (1982). El Derecho Constitucional como Derecho. Revista de Derecho Político 15, 7-20, tal y como recoge Flores, C., op. cit. pp. 40-41.

¹³⁰ Alzaga, O., op. cit.

¹³¹ Rodríguez-Zapata, J. (2018). Teoría y Práctica del Derecho Constitucional. Tecnos.

¹³² Häberle, P. (2021). Retos actuales del Estado Constitucional. Olejnik.

¹³³ Gordillo Ll.; Arriola, N; y Intxaustegi, J. (2021). Una Teoría del Estado Constitucional Europeo. Athenaica.

¹³⁴ Entre los organismos que más han contribuido a ello destaca, sin duda, la Comisión Europea para la Democracia por el Derecho (o abreviadamente la Comisión de Venecia), órgano consultivo del Consejo de Europa creado en la última década del s. XX, que sobre la base de opinión experta y especializada en Derecho Constitucional apuntala los estándares democráticos de países más allá del continente europeo. Para una visión actualizada, consultar Bartole, S. (2020). The Internationalisation of Constitutional Law. A View from the Venice Commission (La internacionalización del Derecho Constitucional. Una perspectiva desde la Comisión de Venecia). Hart Publishing.

3. ENTORNO EN LÍNEA Y COMETIDO DOCENTE

Es por todos sabido que los entornos en línea permiten mejorar sustancialmente la experiencia global de aprendizaje; pero que tiene unas estrategias que gozan de unos perfiles propios y diferenciados¹³⁵, facilitando la labor del estudiante.

En esa labor previa de conceptualización (en la que, actualmente, se encuentra el proyecto de innovación docente) el profesorado trabaja, primariamente, el diseño de los materiales, en consonancia a la guía docente¹³⁶ de la asignatura (en nuestro caso normalizada¹³⁷ para el conjunto común de asignaturas y, finalmente, supervisada por un coordinador).

Desde ese rol (diseñador), al docente en línea le corresponden una serie de funciones básicas, a saber: i) conceptualización de los materiales docentes (objetivos de aprendizaje; materiales docentes multimedia; píldoras o cápsulas¹³⁸ informativas; tutoriales; glosarios¹³⁹; cuestionarios

¹³⁵ En este apartado, vamos a guiarnos en todo momento por la clasificación de roles y la estandarización de funciones que se concreta en el siguiente estudio: Guitart, M.; Romeu, T. (2019). *Estratègies per a la docència en línia*. Universitat Oberta de Catalunya.

¹³⁶ Vidal, C. (2011). *Elaboración de Guías docentes en Derecho Constitucional*. En Cotino, L; y Presno, M.A. (Coords.) *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0* (pp. 98-103). Universitat de València.

¹³⁷ Dicho modelo normalizado puede consultarse en la siguiente dirección web: <https://acortar.link/1M6YmV>

¹³⁸ Aunque ideada para la realidad política norteamericana, puede servir por su actualidad como modelo de referencia, en caso de ampliarse los materiales didácticos digitales a podcast: Shetokas, D. J. (2016). *Constitutional information capsules* «Capsulas Informativas Constitucionales». *Constitutionally Speaking*. La serie *Constitutional Sound Bites* nació como programa semanal de radio (*Constitutionally Speaking*) y de su sitio web (*Constitutional Legal Education and News*).

¹³⁹ Recientemente han proliferado los glosarios específicos centrados en el área. Uno de los pioneros fue el Glosario de Derecho Constitucional de la UNED (<http://derecho.isipedia.com/glosarios/glosario-de-Derecho-Constitucional>), al que ha seguido otras iniciativas, entre las cuales queremos destacar las siguientes: Gómez, L. (2012). *Diccionario de Derecho Constitucional Contemporáneo*. Gaceta Jurídica; Sanjuán, F.J. (2020). *Vademécum de la asignatura Derecho Constitucional: una actividad colaborativa entre el alumnado y el profesorado de generación de recursos de aprendizaje*. En A. M. Delgado y I. Beltrán de Heredia (Coords.), *La docencia del Derecho en línea: cuando la innovación se convierte en necesidad* (pp. 397-404). Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en la siguiente dirección web: <https://acortar.link/8KLFKb>

auto-evaluables...); ii) elaboración y propuesta de aquellas actividades de aprendizaje que mejor se adecúen a la adquisición de destrezas y competencias; iii) secuenciándolos oportunamente en el tiempo, en consonancia con la periodificación concretada en el anexo a la guía didáctica de la asignatura o programa; y, por último, iii) actualizándolos permanentemente, no sólo a partir de la experiencia del docente sino en función de los resultados de aprendizaje obtenidos; aunque no puede olvidarse que la misma realidad y evolución constitucional¹⁴⁰ cambie con el tiempo e impacte en la disciplina.

Como podrá observarse, se trata del primer estadio en donde puede activarse y desplegarse, con todo su potencial, la innovación en el aula. De ahí que como docentes debamos interrogarnos, con sinceridad, sobre aquellos métodos que posibiliten una mayor sinergia teórico práctica y puedan desafiar al alumnado para la activación de su proceso intelectual de comprensión pero también para ir moldeando, educando su espíritu crítico desde los primeros estadios de su aprendizaje.

La experiencia atesorada de algunos de los participantes en el proyecto en la elaboración de materiales didácticos en línea es notable; no sólo a través de una colaboración activa en el Open Course Ware (OWC) de la Universitat de València, depositario de materiales docentes en acceso abierto que corresponde a asignaturas de los vigentes planes de estudio de dicha institución; sino también, a través del magisterio de las distintas universidades virtuales (Universidad Internacional de la Rioja-UNIR; Isabel I; Universitat Oberta de Catalunya-UOC...) acostumbradas a trabajar en tales entornos y configurar materiales en línea muy avanzados; los mismos que nos ayudarán sin duda a afianzar los primeros pasos del camino que queremos iniciar a partir de este momento.

Gracias a la colaboración activa de algunos docentes del proyecto en tales entornos, estamos familiarizados con la estructura de sus libros

¹⁴⁰ Sólo un repaso a las principales noticias etiquetadas en uno de los principales medios de tirada nacional (<https://elpais.com/noticias/derecho-constitucional/>) puede hacernos comprobar la gran casuística a la que nos enfrentamos y que, desde luego, puede y debe ser aprovechada para actualizar decididamente nuestra asignatura.

didácticos¹⁴¹, de confección muy distinta a los manuales clásicos y un instrumento extremadamente útil para el desarrollo de las actividades de aprendizaje. Tales materiales, facilitados antes del comienzo de la asignatura, permiten, gracias a su estructura (mapas conceptuales que invitan a recorrer los contenidos; objetivos de aprendizaje; introducción de los contenidos que van a desarrollarse en la unidad; webgrafías o listado de referencias a partir de recursos básicamente digitales no necesariamente bibliográficos; preguntas básicas para los ejercicios de autoevaluación...) y experiencia de usuario ayudar al estudiante en su recorrido universitario.

Su sistematización permite, también, una mejor planificación por parte del estudiante para organizar sus actividades de aprendizaje que incluyen una variedad muy importante de modalidades (cuadros sinópticos; tablas comparativas; ensayos; foros participativos y/o de debate; presentaciones grupales...). Asimismo, el libro didáctico facilita también la labor docente; debiendo contener, en todo caso, un “storytelling” o narrativa que facilite las actividades que deberán desarrollarse, independiente o grupalmente, los estudiantes para que puedan ser subidos al aula virtual. Para ello, esta fase de diseño resulta vital construir un didáctico coherente con los materiales elaborados; algo que permitirá dedicar un menor tiempo a concretar procedimentalmente en el aula la entrega de las actividades de aprendizaje.

En suma, el propósito del libro didáctico es dotar de agilidad a los materiales del curso; presentando un conjunto de recursos que faciliten no sólo su lectura, análisis y comprensión, sino que permitan asegurar el aprendizaje significativo de esos contenidos.

El haber trabajado en el diseño de alguno de estos materiales, por ejemplo, nos ha servido para la sistematización y recopilación de muchas de las lecturas que pueden considerarse básicas; sirviéndonos de bibliografías imprescindibles, sugeridas desde el ámbito universitario, para nuestra área temática¹⁴²; de recientes publicaciones que las agrupan y

¹⁴¹ En Vivancos, M. (2015) *Lecciones de Teoría del Estado*. Universidad Internacional de La Rioja-México; y Juárez, J. F. (2012). *Teoría General del Estado*. Red Tercer Milenio, pueden encontrarse dos ejemplos válidos.

¹⁴² Entre las obras sugeridas por la Universidad de Granada en este ámbito (Teoría del Estado) destacan las siguientes obras: de Cabo, C. (1988). *Teoría histórica del Estado y del Derecho*

aglutinan en un único manual; de instituciones que propician la reedición de obras agotadas (Centro de Estudios Políticos y Constitucionales), ofreciendo también recientes traducciones de obras inéditas en castellano; o, incluso, muchas direcciones web en donde éstas pueden ser fácilmente descargables de forma gratuita, como sucede con la obra clásica de Heller¹⁴³.

Con este variado elenco, la dificultad está más en la selección de dichos materiales que en la búsqueda de los mismos. E, igualmente, sucede con los recursos de todo tipo (gráficos, digitales, audiovisuales...) que pueden ser localizados con desigual dificultad en la red; aunque una gran cantidad tengan un escaso o nulo valor académico.

Aunque nuestros materiales audiovisuales están, todavía, pendientes de editar, consideramos que puede ser también interesante intercambiar algunas impresiones al respecto. Nos han servido de suma utilidad las recomendaciones sugeridas por nuestro colega el profesor Fernando Reviriego Picón¹⁴⁴, a partir de algunas de las iniciativas de innovación docente desarrolladas desde el Departamento de Derecho Político de la UNED; universidad en la que se formaron dos de los participantes en el proyecto y que tiene una amplia trayectoria, la más longeva si cabe, como universidad a distancia (que no es lo mismo que universidad virtual). De especial interés, han sido la sugerencia de colgar todas las producciones audiovisuales en un repositorio único, lo que sin duda facilitará de cara al futuro la sistematicidad y catálogo de las producciones; igualmente, la necesidad de trabajar siempre con guiones previos de las temáticas que serán abordadas en clave audiovisual; y, por último, el que tales producciones no superen los 15-20 minutos, dada la experiencia de la decana de las universidades en línea. Además, estos materiales pueden acompañarse de masterclasses, donde por ejemplo la labor desarrollada por la UNIR cobra un especial interés al ofrecer este

Constitucional. Publicaciones Universitarias; Kelsen, H. (1979). Teoría General del Estado. Editora Nacional; Kriele, M (1980). Introducción a la Teoría del Estado Ediciones Depalma. López, J. (2021). La Teoría del Estado en sus Fuentes. Tecnos.

¹⁴³ <https://aulavirtual4.unl.edu.ar>

¹⁴⁴ Reviriego, F. (2011). Plataformas docentes y profesorado. En Cotino, L. Hueso y Presno, M.A. (Coords.). Innovación educativa en Derecho constitucional.: Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes (pp. 163-170). Universitat de València.

material no sólo como reclamo para los estudios sino como complemento académico también de los mismos. Incluso, la oportunidad de apoyar las actividades de aprendizaje en videoblogs, como sugiere la experiencia de la UOC (Langblog¹⁴⁵), simulando un medio de comunicación digital.

Como puede observarse, esta fase resulta primordial ya que, de su acierto, dependerán muchos otros de los objetivos perseguidos (ser capaces de desarrollar competencias complementarias; ampliar la mirada del lenguaje jurídico en los estadios iniciales de aprendizaje; generar un mayor interés y curiosidad no sólo sobre una disciplina particular sino sobre los estudios jurídicos en general...).

Un segundo rol que hemos identificado en la práctica docente de esta experiencia innovadora es la que asume el docente en tanto que guía y dinamizador¹⁴⁶; reforzada por la condición de los estudiantes de primer curso. Lo que va a exigir, sin duda, una serie de actuaciones previstas: i) crear pautas y orientaciones¹⁴⁷ periódicas para el trabajo en línea (o red), así como para la adquisición de las competencias clave, como a continuación veremos; ii) empoderamiento del estudiante respecto de su propio proceso de aprendizaje; iii) centrar las discusiones en los aspectos clave; o, por último, iv) pautar, supervisar y acompañar las experiencias colaborativas desplegadas en el aula.

Resulta prematuro, pues, anticipar algunas conclusiones sobre esta fase que sólo dará resultados tras su puesta en práctica. Sin embargo, si queremos lanzar aquí una serie de reflexiones en voz alta.

No podemos descuidar en la aplicación del proyecto ciertos elementos auxiliares, directamente relacionados con la labor de gestión de la comunicación y orientación del docente. Los chats o foros de debate

¹⁴⁵ <https://www.uoc.edu/webs/fborges/ES/activitat/LANGblog.html>

¹⁴⁶ Esta es una cuestión directamente relacionada con la acción tutorial a la que la Revista Docencia y Derecho (2017) 11 dedicó un número monográfico sobre la base de la reflexión que, previamente había llevado la Asociación de Constitucionalistas de España-ACOES en el Taller de Innovación docente celebrado en su cita congresual anual.

¹⁴⁷ Sobre el particular puede consultarse Burguera, L. (2015). Metodología docente aplicada en el área de Derecho Constitucional en la UNED: el tutor de apoyo en red. Revista General de Derecho Constitucional 21, www.iustel.com.

pueden no sólo captar la atención del estudiante sino constituir el medio idóneo para acompañar el estudio de la disciplina con la actualidad constitucional; como ha sucedido con la pandemia que ha desencadenado una actuación institucional nunca antes ensayada o, incluso, la respuesta ante los procesos soberanistas de escala sub-estatal a la búsqueda de mimbres de Estado.

El proyecto, a través de su metodología docente y de la estrategia de fomento del trabajo y estudio autónomo, debe proporcionar un importante grado de autonomía en el desarrollo y aprendizaje del estudiante. Hacerlo en estos estadios iniciales de sus estudios puede tener un mayor interés y conculcarles hábitos que los acompañarán durante toda la carrera.

Igualmente, centrándonos en uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura (distinguir las fases de la evolución del Estado constitucional hasta nuestros días; particularmente, los elementos característicos del Estado liberal de Derecho y su posterior transformación en Estado Social), pueden trabajarse de este modo habilidades y destrezas específicas (información verbalizada; habilidades intelectuales; estrategias cognoscitivas...) fundamentales en los cursos introductorios al Grado de Derecho y demás titulaciones de las ramas jurídicas. Pero, también, las competencias básicas y generales (comunes a la Universitat y a la titulación), entre las cuáles podemos destacar las siguientes: elaboración y defensa de argumentos y resolución de problemas dentro de su área de estudio (CB2); interpretación de datos relevantes para emitir juicios relevantes de índole social (CB3); o para organizar y planificar su estudio (CG5), desarrollar un razonamiento crítico (CG12) o desarrollar un aprendizaje Autónomo (CG14). Sin olvidar tampoco las de carácter específico en las cuales ocupa un lugar destacado la aproximación al conocimiento institucional del Estado (CE5); aquello que realmente se pretende.

De cara a facilitar dicho aprendizaje autónomo, se ha pensado en desarrollar unas pautas u orientaciones explicativas que puedan incorporarse en el libro didáctico o las unidades temáticas en su caso. Para poder visualizar la secuencia antes de que dé comienzo el semestre.

Por último, no podemos descuidar tampoco el proceso evaluador¹⁴⁸, que adquiere unos perfiles muy precisos y definidos en la docencia en línea; entre los cuáles destacan los siguientes: i) evaluación continua, apoyado en un retorno individualizado; ii) pluralidad de los instrumentos que deben asegurar conocimientos, destrezas y actitudes, alineados todos ellos con el sistema previamente definido para la asignatura; y, por último, iii) hacer partícipe al estudiante de su evaluación final a través de las metodologías al uso.

El desempeño individual o colectivo debe ser sin duda la mayor evidencia respecto del proceso evaluador. Pero la educación en línea puede ofrecer también otros instrumentos alternativos a los tradicionales que deben sopesarse (diarios de reflexión; dianas; portafolios; rúbricas...). Sin descartar la experiencia de autoevaluación en la cumplimentación de los tests, que culminarán cada unidad temática de las ofrecidas en línea, reforzando los conocimientos adquiridos. Y teniendo en cuenta el condicionante previo de la evaluación continua de la asignatura que nunca puede superar el 30% de la evaluación total de la misma.

4. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y EJES DE ACTUACIÓN DEL GRUPO DE INNOVACIÓN

Siendo los objetivos específicos del proyecto impulsado recientemente los que se relacionan y detallan a continuación:

- Elaboración de unidades temáticas digitales, susceptibles de ser integradas en un único libro didáctico; así como la elaboración de las distintas actividades de aprendizaje derivadas de las mismas. Al igual que los materiales de autoevaluación¹⁴⁹, a partir de preguntas tipo test y cuestionarios de respuesta múltiple y sus soluciones.

¹⁴⁸ Vila, B. (2011). Una apuesta práctica de innovación docente. La enseñanza-aprendizaje-evaluación en Derecho Constitucional. InDret. Revista para el Análisis del Derecho 1, 1-30.

¹⁴⁹ Estos cuestionarios interactivos pretenden ser dinámicos y de fácil uso; para ello contaremos con los mejores recursos existentes (Google Drive; Quizbean; Examtime; Gnowledge; Quizlet..) o, incluso, aquellos que ya están incorporados por defecto en el aula virtual de la Universitat a través de la plataforma en abierto Moodle.

Las primeras concretarán contenidos generales y específicos, así como el contenido mínimo necesario para cada unidad; precedidas de un mapa conceptual o esquema, para que el estudiante pueda visualizar de forma inmediata su alcance, incorporando las actividades de aprendizaje complementarias, que podrán ser o no evaluables.

En tales recursos, tendrán una especial consideración el acceso a los recursos en línea, como las píldoras informativas de contenido audiovisual de creación propia; poniendo al alcance de los alumnos todo tipo de recursos académicos que les permitirá alcanzar una formación completa, pensados para un aprendizaje ágil y eficaz.

La estructura secuencial de cada unidad seguirá un mismo esquema a partir de los siguientes elementos: i) ideas clave/mapa conceptual: esquemas y resúmenes con lo imprescindible; ii) recursos recomendados: clases magistrales o conferencias, lecturas dirigidas y otros materiales de interés; para saber más: información para aquellos alumnos que quieran profundizar en un determinado tema; actividades complementarias: con el objetivo de poner en práctica lo aprendido; tests autoevaluativos: que podrán servir al estudiante para medir su grado de conocimiento, integrando su resultado parte de la evaluación continua y sirviendo como prueba de estrés de a la evaluación final ordinaria.

Una vez diseñadas, elaboradas y redactadas las unidades didácticas digitales se transformarán en un recurso atractivo especialmente diseñado para el entorno e-learning. Este proceso de transformación del material previo en contenidos pedagógicos atractivos y motivadores debe hacerse sin perder de vista al público al que va dirigido: el alumnado de los primeros cursos de las titulaciones, a partir de metodologías didácticas ágiles asignándole los recursos gráficos y técnicos más adecuados para conseguir un aprendizaje activo, autónomo y permanente.

- Preparación de material audiovisual (grabaciones, micrograbaciones, podcasts...) que servirán de complemento a la asignatura integrándose en un repositorio audiovisual único; estando perfectamente alineados con los contenidos abordados en la unidad.
- Aproximar a los estudiantes a un método y un enfoque no plenamente coincidente con el que sirve de base al resto de la asignatura; la disciplina constitucional se encarga de estudiar las instituciones políticas del Estado, siendo necesario abordar previamente aunque sea de forma mínima “arrojar algo de luz sobre el proceso histórico de configuración del Estado, sus ideologías, componentes y desarrollo constitucional”¹⁵⁰ posibilitando al tiempo líneas de investigación emergentes sobre dicho ámbito y facilitando su didáctica y metodologías docentes.
- Estudiar, analizar y explorar las posibilidades que ofrece la Web 4.0 para la búsqueda de relaciones de interdisciplinariedad entre el Derecho y las Ciencias Sociales; más en concreto en la aproximación al Estado, sus elementos y su configuración histórica. Aunque dejando claro que el enfoque es netamente jurídico renunciando a posiciones maximalistas que abocaron a la Teoría del Estado a un ostracismo que todavía, hoy, está pagando.

Preparar el proyecto para su permanencia y actualización virtual en línea, de tal modo que sirva de aliciente para los alumnos de próximos cursos a la hora de iniciar su proceso de aprendizaje y de incorporar, cada año, nuevos materiales y propuestas didácticas al mismo.

Crear una sede web que integre contenidos didácticos audiovisuales (clips de vídeos, podcasts, masterclasses, etc.) con

¹⁵⁰ Este es el propósito de la obra Gordillo Ll.; Arriola, N; y Intxaustegi, J., op. cit. en donde se presta una especial atención tanto a las teorías clásicas sobre la aparición del Estado como al primer proceso teórico de su construcción conceptual.

diversas herramientas digitales (blogs, videoblogs, buscadores, YouTube, prensa on line, videojuegos, redes sociales, wikis, etc.) para su aplicación a la Teoría del Estado y su interdisciplinariedad.

Testar la utilización de dichos contenidos por medio de distintas fórmulas (lecturas dirigidas, visionados, foros, trabajos grupales colaborativos, test autoevaluables...) en grupos de estudiantes y en usuarios de los contenidos.

Dar a conocer el proyecto en eventos de innovación docente¹⁵¹, de tal modo que se facilite su conocimiento y sus recursos y resultados puedan ser utilizados más allá de la propia Universitat de València como buena práctica docente; así como los resultados y principales avances del proyecto y el cumplimiento de los objetivos propuestos. En este sentido, algunos medios de difusión contemplados son las jornadas de innovación desarrolladas por nuestra área disciplinar en Departamentos y Facultades de Derecho y que tan buenos resultados han dado en el pasado. Y que han traído como resultado un espacio propio y relevante en la Asociación de Constitucionalistas de España (ACOES), que cuenta con una web específica y una gran presencia en alguna red social (Twitter).

Igualmente, pretendemos servirnos de los canales de información de la Universitat de València (y, en particular, de su activa Facultad de Derecho, donde se inserta este proyecto) y de sus redes sociales. Que puede hacerse extensivas a otras

¹⁵¹ Hasta la fecha, la iniciativa ha sido presentada en un evento internacional de modalidad virtual (I Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas-INNDOC), bajo el título "El impacto de la investigación en el aula", organizado por diferentes entidades (Egregius, Red DECOMESI, y el Centro para la Divulgación del Conocimiento Universitario en colaboración con diversas universidades nacionales y latinoamericanas) los pasados días 24 y 25 de junio; así como en una jornada de innovación de carácter interno de la Universitat de València (7ª Jornada de Innovación Educativa), organizada por su Servicio de Formación Permanente de Innovación Educativa los pasados días y 20 y 21 de julio.

publicaciones especializadas en la materia (IberICONnect¹⁵², el blog del Centro de Estudios Políticos y Constitucionales¹⁵³; o el blog de la Revista del Derecho del Estado¹⁵⁴ de la prestigiosa Universidad de Externado, con amplia difusión a toda Latinoamérica). E, incluso, de publicaciones especializadas en el ámbito de la innovación y práctica docente (Academia, Revista sobre enseñanza del Derecho¹⁵⁵; REJIE, Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa¹⁵⁶ ...), muchas de las cuáles aparecen citadas en esta contribución.

5. CONCLUSIÓN

Esta reflexión en voz alta ha pretendido esbozar y clarificar los motivos que han llevado a un grupo de profesores de Derecho Constitucional a embarcarse en esta iniciativa de innovación docente, aprovechando sus destrezas, habilidades y experiencia en estos cometidos. Describir el desarrollo de la dinámica de enseñanza que configura nuestra experiencia “piloto” puede a su vez ayudarnos a priorizar acciones y a descartar errores o, al menos, minimizar su impacto. En función del resultado, esta iniciativa podrá expandirse tanto en su contenido como en el número de docentes implicados y por qué no, incorporar a profesores de otras universidades sensibilizados no sólo con la materia objeto preferente de atención sino en la necesaria renovación de la disciplina.

Nuestro objetivo es y será ahondar en las claves de un formato educativo que permita transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje, aliéndonlo todavía más con las exigencias de Bolonia; pero también recorrer un camino que permita garantizar, tanto a docentes como estudiantes, una interacción distinta respecto de aquello a lo que han venido estando acostumbrados en la educación presencial. En este ámbito, la modalidad híbrida de docencia, que nos ha guiado forzosamente estos

¹⁵² <https://www.ibericonnect.blog>

¹⁵³ <http://www.cepc.gob.es/cepc/blog>

¹⁵⁴ <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derest>

¹⁵⁵ http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/

¹⁵⁶ <https://revistas.uma.es/index.php/rejienuevaepoca>

últimos años con ocasión de la pandemia, ha sido (quizá si se quiere) un ensayo efectivo; que nos ha permitido marcar un rumbo más decidido a la que deseamos se consolide en un futuro cercano como una experiencia de buena práctica docente.

Todo el profesorado participante en la experiencia considera que esta iniciativa puede reportar indudables ventajas desde un punto de vista operativo; tales como el acceso a la información de manera inmediata por parte del estudiante, guiando sus primeros pasos en la asignatura y permitiendo ganar autoconfianza en el manejo de recursos de aprendizaje; ofreciendo al tiempo la flexibilidad que se demanda en cuanto a la organización del estudio y los espacios de conexión; además, gracias a una planificación propia, puede reforzar la autonomía sobre el proceso de aprendizaje que puede ser muy positivo para el desarrollo posterior de la asignatura y de los estudios jurídicos.

Entendemos que una reflexión conjunta, como la que hemos compartido en diversos foros de innovación docente en las últimas semanas, en los últimos meses, puede ayudarnos también a la mejora de lo que por ahora sólo ha hecho que comenzar; permitiendo imprimir un nuevo ritmo en nuestra acción , centrando su foco de actuación; e, incluso, ampliarla hacia nuevas temáticas constitucionales que, con frecuencia, y por necesidades de planificación y desarrollo, no se abordan con la suficiente intensidad; como el constitucionalismo histórico español y su proyección en el sistema diseñado por el constituyente en 1978.

Esperamos que esta comunicación pueda trasladar a la comunidad y redes de profesores de Derecho Constitucional este interés por resituar los estudios sobre el Estado en la docencia de nuestra disciplina; ayudando, también, a visibilizar las dificultades que nos hemos encontrado a la hora de concretar la virtualización de los mismos y organizar de un modo distinto (y si se quiere por qué no, más original) el proceso de enseñanza-aprendizaje; obteniendo eso sí conclusiones respecto de un modelo de docencia que ha interrumpido en nuestras aulas por necesidad, pero que todos sospechamos ha venido para quedarse.

6. REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2001). *Mater dolorosa. La idea de España en el Siglo XIX*. Taurus.
- Alzaga, O. (2018). *Sociedad democrática y Constitución (Estudios y cabos sueltos)*. Marcial Pons/Fundación Concordia y Cultura.
- Aragón, M. (2021). *Derecho Constitucional*. En B Pendás (Ed.) *Enciclopedia de las Ciencias Morales y Políticas para el Siglo XXI. Ciencias Políticas y Jurídicas* (pp. 762-766). Real Academia de las Ciencias Morales y Políticas/Boletín Oficial del Estado.
- Bartole, S. (2020). *The Internasionalisation of Constitutional Law. A View from the Venice Commission. (La internacionalización del Derecho Constitucional. Una perspectiva desde la comisión de Venecia)*. Hart Publishing.
- De Blas, A.; y Rubio, M.J. (Dirs.) (2010). *Teoría del Estado I. El Estado y sus instituciones*. Universidad Internacional de Educación a Distancia-UNED.
- Burguera, L. (2015). *Metodología docente aplicada en el área del Derecho Constitucional*. Publicaciones Universitarias.
- De Cabo, C. (1988). *Teoría histórica del Estado y del Derecho Constitucional*. Publicaciones Universitarias.
- Flores, C. (2017). *Los cambiantes perfiles del Derecho constitucional en España: (A propósito del 40º aniversario de la Constitución española de 1978)*. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho de Buenos Aires* 30, 27-58.
- Fukuyama, F. (2016). *Los orígenes del orden político: desde la prehistoria hasta la Revolución Francesa*. Deusto.

ALGUNAS IDEAS ACERCA DE LA PLANIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE GRADO SOBRE EL SISTEMA TRIBUTARIO

VÍCTOR MANUEL SÁNCHEZ BLÁZQUEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores problemas con los que se ha encontrado gran parte del profesorado universitario en los nuevos estudios de grado resultantes del proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior es el relativo a la dificultad de lograr el adecuado equilibrio entre el tiempo disponible para la impartición de una determinada materia y el debido empleo de metodologías docentes que potencien especialmente el aprendizaje activo del estudiante. Este problema se ha producido de manera bastante acusada en el ámbito de los estudios de Derecho y dentro de ellos en el de la asignatura que recae sobre el que suele identificarse como sistema tributario o, con otras palabras, sobre la parte especial del Derecho tributario, que se dedica al estudio de las figuras tributarias en particular¹⁵⁷.

La solución a dicho problema, desde nuestro punto de vista, debe venir por una adecuada planificación que identifique en este ámbito, con importantes dosis de realismo, pero al mismo tiempo de rigor metodológico, las competencias, objetivos, contenidos, métodos y medios, tanto de aprendizaje como de evaluación. Esta planificación, además, deberá ser previa a la impartición de la materia, pero al mismo tiempo será el resultado de las experiencias anteriores en el contexto de una constante y necesaria evaluación y valoración reflexiva y crítica de los procesos

¹⁵⁷ Acerca de las dificultades de lograr el equilibrio entre los contenidos y las metodologías docentes innovadoras son interesantes las reflexiones de Cubero Truyo (2009), p. 11-13.

de enseñanza y aprendizaje desarrollados. Aquí se aportarán algunas consideraciones al respecto, entrando en determinados detalles, fundamentalmente a partir de la experiencia personal en la impartición de esta materia desde hace algunos años en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC).

La estructura del trabajo se corresponde con las cinco grandes ideas que, en nuestra opinión, deben tenerse en cuenta en la antes mencionada planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje: la combinación entre teoría y práctica; la adecuada selección de los contenidos; el profesor como guía y acompañante; el estudiante como protagonista en un aprendizaje activo; y, la conexión entre contenidos, metodología y evaluación.

2. LA COMBINACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA

2.1. CLASES TEÓRICAS Y CLASES PRÁCTICAS

La materia objeto de estudio en la habitual asignatura de los Grados de Derecho dedicada a la parte especial del Derecho tributario, relativa a los tributos en particular, hace especialmente necesario, desde nuestro punto de vista, que dentro de los objetivos de aprendizaje en este ámbito se incluyan los relativos a la obtención de una serie de habilidades para la aplicación de la normativa reguladora correspondiente a situaciones de la vida real. Pero también el hecho de que a través de esta asignatura se lleve a cabo la primera toma de contacto por los estudiantes con las disposiciones propias de cada tributo, que se caracterizan normalmente por una cierta amplitud y complejidad, hace indispensable que en esos objetivos de aprendizaje se incluyan igualmente también los relativos a la adquisición de los conocimientos conectados con los conceptos y elementos básicos de cada una de las figuras integrantes de nuestro sistema tributario que se incluyen en el programa de docencia¹⁵⁸.

¹⁵⁸ A ellos hay que añadir otros objetivos de actitudes, en lo relativo a descubrir la trascendencia de los anteriores conocimientos y habilidades surgiendo así una actitud positiva hacia los mismos, además de una capacidad de valoración crítica y reflexiva sobre ellos. Coinciden en esta triple vertiente de los objetivos de aprendizaje en el ámbito jurídico, de conocimientos, habilidades y actitudes, con unos u otros matices, Arribas León (2011), p. 51; Chamorro y Zarza

Por este motivo, en el diseño de las estrategias de aprendizaje, por lo que se refiere a los métodos y medios a emplear, se deben incluir, en el caso de una enseñanza fundamentalmente presencial como es aquella en la que centramos nuestro análisis, tanto clases teóricas como clases prácticas. Lo ideal es, en los términos que se desarrollarán después, en un horario como el que hemos tenido habitualmente de dos clases semanales de unas dos horas de duración cada una de ellas, que entre la clase teórica y la clase práctica que versan sobre la misma materia exista al menos un período de separación de una semana. Puesto que solo así se podrá llevar a cabo de un modo realista el plan de enseñanza y aprendizaje que gira en torno al profesor como guía y acompañante, que es el que se ocupa en gran medida de la clase teórica, y al estudiante como protagonista del aprendizaje activo, que ha de intervenir ampliamente en la clase práctica, tras haber preparado y realizado con carácter previo los casos prácticos correspondientes, que son resueltos después de modo conjunto entre estudiantes y profesor.

2.2. SISTEMAS DE EVALUACIÓN ALTERNATIVOS OPCIONALES: EVALUACIÓN PRÁCTICA CONTINUA Y EXAMEN TEÓRICO ÚNICO FINAL

Esta combinación entre teoría y práctica ha de mostrar también su reflejo, de conformidad con nuestra experiencia desde hace algunos años, en los dos sistemas de evaluación que se establecen, que adquieren un carácter alternativo y opcional para el estudiante: el de evaluación práctica continua; y, el de examen teórico único final.

De este modo, hay una primera opción de evaluación, que es la recomendable y la única que permite obtener la calificación de Matrícula de Honor, la de evaluación continua, que se dirige a evaluar fundamentalmente aprendizajes prácticos logrados por el estudiante. De ahí que la podamos denominar evaluación práctica continua. Gira en torno, básicamente, a una serie de pruebas prácticas evaluables a realizar a lo largo del período de impartición de la materia: en un cuatrimestre, con quince semanas de clases, hemos programado habitualmente cuatro pruebas.

(2011), p. 59-60; De Vivero Arciniegas (2014), p. 120-121; Muñoz Catalán (2014), p. 321-322; y, Pérez Vallejo (2013), p. 3-4.

Cada una de estas pruebas prácticas se compone, a su vez, de varios supuestos prácticos, semejantes a los casos prácticos que son objeto de discusión y corrección en las clases prácticas (a ello haremos referencia después), si bien suelen adquirir la forma de pruebas objetivas con diez ítems o preguntas de elección múltiple con una única respuesta correcta¹⁵⁹. La calificación de la evaluación práctica continua, que de ser positiva podrá coincidir con la nota final de la asignatura, por lo que esta puede superarse sin necesidad de realizar el examen teórico final al que haremos referencia de inmediato, será la correspondiente a la media de las calificaciones obtenidas en dichas pruebas. Si bien, no obstante, está previsto un posible redondeo al alza en caso de participación relevante del estudiante. Se posibilita así la toma en consideración adicional, para subir nota, nunca para bajarla, del interés y esfuerzo del estudiante que a lo largo de las clases ha participado activamente, redondeando al alza la calificación objetiva derivada de la nota media de las pruebas prácticas evaluables realizadas.

Sin embargo, junto a la evaluación práctica continua, existe la posibilidad de otro sistema de evaluación, el del examen único final. La previsión de este otro sistema de evaluación, que permite superar la asignatura a partir de la calificación obtenida en un único examen realizado al final de la impartición de la materia constituye el resultado de nuestra experiencia docente desde hace muchos años en la Licenciatura y en el Grado en Derecho, según la cual:

- primero, hay siempre algunos estudiantes, sean más o menos, sea por unas u otras razones, que no pueden asistir a las clases, tienen ciertas dificultades para ello o sin más no tienen mucho interés en hacerlo; y,
- segundo, a partir de la realidad anterior (dato fáctico), establecer algún tipo de condicionamiento u obligatoriedad conectada con la asistencia a las clases y, por tanto, con la participación en el sistema de evaluación continua, trae consigo

¹⁵⁹ Acerca de las distintas modalidades de pruebas objetivas, dentro de las que se incluyen las de opción múltiple, véase Rincón y otros (1995); y, Renom Pinsach y Doval Diéguez (2019), p. 9.

problemas (acerca de las causas, generales o individuales, que permitirían la dispensa de la asistencia o de la realización de alguna de las pruebas, o sobre el modo de justificación de lo anterior, entre otros), así como la presencia de estudiantes en el aula sin demasiado interés que contribuyen a una masificación evitable a partir de la responsabilidad y autonomía personal de un estudiante que se encuentra ya en el último curso de sus estudios.

Para estos estudiantes está pensado, fundamentalmente, ese sistema de evaluación del examen único, que adquiere también la forma de tipo test con un número de entre veinte y treinta preguntas o ítems de elección múltiple con una única respuesta correcta, pero que recae sobre los contenidos teóricos de la materia: es un examen de teoría, no un examen práctico, por tanto. De ahí que pueda ser denominado sistema de examen teórico único final. Para su preparación los estudiantes tendrán en todo caso a su disposición los materiales docentes de elaboración propia del profesor a los que se hará referencia después, además del resto de manuales recomendados en la bibliografía.

También este sistema de evaluación del examen teórico único final está dirigido a aquellos otros estudiantes que pese a haber intentado superar la asignatura a través de la evaluación continua, asistiendo a las clases y realizando las pruebas prácticas evaluables correspondientes, no lo han conseguido. Aunque en el caso de estos últimos estudiantes, la propia dinámica seguida (de asistencia a las clases teóricas y prácticas y de realización de las pruebas evaluables), en función de su mayor o menor esfuerzo y dedicación, les situará en mejores condiciones para enfrentarse al examen teórico final que aquellos otros estudiantes que no han pasado por las aulas.

Precisamente también por la buena preparación alcanzada para un posible examen teórico a través de la mencionada dinámica de las clases teóricas, clases prácticas y pruebas prácticas evaluables (esto tiene mucho que ver con la conexión entre contenidos, metodología y evaluación a la que haremos referencia con posterioridad), se permite también que los estudiantes que hayan superado la asignatura mediante la evaluación

continua se presenten, si este es su deseo, al examen teórico final. Nuestra experiencia nos ha mostrado que aquellos estudiantes que han decidido hacer uso de esta posibilidad (pasar del sistema de evaluación práctica continua al de examen teórico único final, podría decirse, pese a haber superado la asignatura inicialmente a través del primero de ellos), que suelen ser algunos de los que no han obtenido una calificación elevada en la evaluación continua (no han sido muchos, todo hay que decirlo), han logrado una buena calificación en dicho examen único.

En todo caso, debe precisarse que en relación con estos márgenes de configuración por parte de los propios estudiantes relacionados con el sistema de evaluación finalmente aplicable, hemos omitido la exigencia de cualquier tipo de formalidad: no es necesario optar expresamente por la evaluación continua dentro de un determinado plazo preclusivo, transcurrido el cual no sería posible acogerse al mismo (como lo básico en dicho sistema son las pruebas prácticas evaluables, la simple realización de las mismas supone el ejercicio -tácito- inicial de la opción por este sistema de evaluación; el dejar de hacer alguna prueba o algunas pruebas supone normalmente -de modo implícito también- la revocación de la opción inicialmente ejercitada); tampoco el estudiante que ha superado la evaluación continua con una menor calificación, por referirnos a un segundo ejemplo, debe manifestar expresamente a través de un determinado cauce formal su opción por el cambio al sistema de evaluación del examen único; basta con presentarse al examen final y obtener en él una calificación más elevada para que sea esta la nota final de la asignatura, obtenida, por tanto, aplicando finalmente el sistema de evaluación del examen único.

3. LA ADECUADA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS

3.1. LA RENUNCIA Y EL ESTUDIANTE MEDIO COMO ELEMENTOS DECISIVOS

La asignatura del Grado en Derecho dedicada al estudio del sistema tributario o la parte especial del Derecho tributario tiene por contenido, desde una perspectiva general, el análisis de los tributos integrantes del sistema tributario español. Sin embargo, en una asignatura a impartir

en quince semanas como es esta, de acuerdo al plan de estudios del Grado en Derecho de la ULPGC, difícilmente podrá dedicarse el tiempo que sería necesario para estudiar las múltiples y variadas figuras tributarias de nuestro ordenamiento. Sobre todo cuando, tal como señalábamos antes, dentro de sus objetivos generales se incluyen no solo los relativos a la adquisición de conocimientos (teoría), sino también la de lograr el dominio de determinadas habilidades conectadas con la aplicación de la normativa reguladora del tributo de que se trate a situaciones de la vida real (práctica).

Por este motivo, una palabra clave en esta imprescindible tarea de selección de los contenidos a estudiar en esta asignatura es la de la renuncia¹⁶⁰. En las palabras sabias de Ortega y Gasset (1982): “En vez de enseñar lo que, según un utópico deseo, debería enseñarse, hay que enseñar sólo lo que se puede enseñar; es decir, lo que se puede aprender”¹⁶¹. Y para ello habrá que tener en cuenta las posibilidades reales de tiempo, y tomar como referencia al estudiante medio. “Hay que partir del estudiante medio y considerar como núcleo de la institución universitaria, como su torso o figura primaria, *exclusivamente* aquel cuerpo de enseñanzas que se le pueden con absoluto rigor exigir o, lo que es igual, aquellas enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender”. “No basta que algo sea necesario; a lo mejor, aunque necesario, supera prácticamente las posibilidades del estudiante y sería utópico hacer aspavientos sobre su carácter imprescindible. No se debe enseñar sino lo que se puede de verdad aprender. En este punto hay que ser inexorable y proceder a rajatabla”¹⁶².

3.2. EL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FÍSICAS COMO CONTENIDO PRINCIPAL

En este contexto de un tiempo limitado para la impartición de esta materia inicialmente amplia en cuanto relativa al sistema tributario en general y del carácter imprescindible, dados los objetivos de aprendizaje

¹⁶⁰ En esta misma línea, en cuanto al Derecho administrativo, Font i Llovet (2000), p. 256.

¹⁶¹ Ortega y Gasset (1982), p. 43.

¹⁶² Ortega y Gasset (1982), p. 50-51.

marcados, de su análisis teórico-práctico, la opción que hemos seguido, por entenderla como la más idónea, es la de seleccionar un impuesto que se habrá de ver con cierto grado de profundidad. Y este impuesto, dada su central posición en el sistema, es el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF). En un temario de nueve temas, por ejemplo, como el que hemos tenido en el último curso académico, el IRPF ocuparía seis de ellos conforme al siguiente detalle:

TEMA 1. EL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FÍSICAS (I)

I. Cuestiones generales. II. Rendimientos del trabajo. 1. Concepto y rendimientos íntegros. 2. Rendimientos del trabajo exentos. 3. Rendimientos del trabajo en especie. 4. Rendimientos del trabajo irregulares. 5. Gastos deducibles y reducciones.

TEMA 2. EL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FÍSICAS (II)

I. Rendimientos del capital inmobiliario. 1. Concepto y rendimientos íntegros. 2. Gastos deducibles. 3. Reducciones. II. Rentas inmobiliarias imputadas.

TEMA 3. EL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FÍSICAS (III)

I. Rendimientos de capital mobiliario. 1. Concepto y clases. 2. Rendimientos por participación en fondos propios. 3. Rendimientos por cesión a terceros de capitales propios. 4. Otros rendimientos de capital mobiliario.

TEMA 4. EL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FÍSICAS (IV)

I. Ganancias y pérdidas patrimoniales. 1. Concepto y clases. 2. Delimitación negativa de las ganancias y pérdidas patrimoniales gravadas. 3. El gravamen especial sobre premios de determinadas loterías. 4. Cuantificación de las ganancias y pérdidas patrimoniales. 5. Exención por reinversión de la vivienda habitual.

TEMA 5. EL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FÍSICAS (V)

I. Base imponible general y base imponible del ahorro. II. Base liquidable general y base liquidable del ahorro.

TEMA 6. EL IMPUESTO SOBRE LA RENTA DE LAS PERSONAS FÍSICAS (VI)

I. Mínimo personal y familiar. II. Escalas aplicables a la base liquidable general, a la base liquidable del ahorro y cuotas íntegras

Debe advertirse, no obstante, como es bien sabido por todos los que tengan ciertos conocimientos sobre esta materia, que ni siquiera con esta amplia extensión en el estudio del IRPF dentro del programa de la asignatura se tendrá la posibilidad de agotar la materia. Habrá en todo caso un amplio espacio que quedará fuera y que deberá estudiarse en los cursos de postgrado y de especialización. En la propia ULPGC disponemos de un título propio, el Experto en Asesoría Fiscal, que después de quince ediciones sigue cubriendo esas necesidades formativas adicionales también en relación con el IRPF¹⁶³.

Por este motivo, aunque a la vista de los seis temas del programa de la asignatura reproducidos se puede apreciar que se lleva a cabo un completo análisis de una amplia parte de los contenidos básicos del impuesto que grava la renta obtenida por las personas físicas residentes en España (quedan fuera, entre otros, los aspectos relativos a los rendimientos de actividades económicas o al cálculo de la cuota líquida y la cuota diferencial), ha de tenerse presente que incluso dentro de los contenidos sí incluidos se realiza, a su vez, una selección centrandó el estudio en las que podrían considerarse cuestiones básicas. Estas, a su vez, dada la perspectiva teórico-práctica con la que se afronta el estudio de esta materia, se corresponderán con los supuestos prácticos básicos correlativos que se utilizarán en relación con ellas.

Así, por ejemplo, dentro de uno de los temas que son estudiados con mayor extensión, el referente a los rendimientos del trabajo, en relación con las distintas cuestiones que son objeto de análisis, se centra la atención solamente en determinados aspectos, dejando fuera voluntariamente otros: en los rendimientos del trabajo en especie, por mencionar alguno de ellos, se toma como referencia principal, junto a su concepto y supuestos de no sujeción y exenciones pensando en determinados casos de fácil comprensión (cursos de formación, servicio de guardería,

¹⁶³ Pueden verse más detalles en su página web: <https://asesoriafiscal.ulpgc.es>.

etc.), el supuesto típico de cesión gratuita de la vivienda por la empresa a su trabajador.

Creemos que es más que suficiente, y no es poco, en el ámbito de una asignatura como esta en la que se realiza un primer acercamiento al IRPF, y a su extensa y compleja normativa reguladora, el que se llegue a determinados logros: que el estudiante asimile, en el ámbito de los casos en los que una empresa financia el disfrute de una vivienda por el trabajador, cuándo se está en presencia y cuándo no de un rendimiento en especie (esto último ocurriría cuando el trabajador percibe una cantidad dineraria de su empresa con la que sufragar el gasto de alquiler de una vivienda); y cuando se trata efectivamente de una renta en especie, diferenciar cuándo la vivienda utilizada es propiedad de la empresa o no, de modo que en este último caso es la empresa la que alquila la vivienda a un tercero, sin perjuicio de que sea para que sea utilizada por el trabajador; como es sabido, según cual sea el caso que se produzca en la práctica, la regla de valoración aplicable es distinta.

La aplicación de una regla de valoración, compuesta, a su vez, por varias fases (pensando en los casos de vivienda propiedad de la empresa, porcentaje del valor catastral, no superación de un porcentaje del resto de retribuciones del trabajo y adición, en su caso, del ingreso a cuenta), más en un estudiante de Derecho, constituye algo de la suficiente complejidad como para limitar el dominio de su aplicación a los supuestos más básicos o sencillos. Ni siquiera se plantean casos prácticos en los que la cesión gratuita de la vivienda por la empresa al trabajador es por un período inferior al año, lo que hace necesario el prorrateo correspondiente.

3.3. OTROS IMPUESTOS ADICIONALES CON MENOR EXTENSIÓN Y PROFUNDIDAD

Junto al IRPF, si bien de un modo mucho más sintético, se estudian también otras figuras tributarias en los tres últimos temas del programa de un total de nueve. Para su selección hemos tenido en cuenta determinados criterios:

- su cierta cercanía o conexión con el propio IRPF (de ahí que hayamos optado por el Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones y el Impuesto sobre el Patrimonio);
- la posibilidad de su estudio en supuestos muy básicos o sencillos habituales en la práctica (compra de un piso o coche de segunda mano) en los que, además, la liquidación es relativamente simple al ser el resultado de aplicar un tipo de gravamen proporcional a una base imponible monetaria (esto es lo que nos ha llevado a elegir el Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentos, si bien centrando la atención básicamente en la modalidad de Transmisiones Patrimoniales Onerosas); y,
- la exclusión de la materia relativa a la fiscalidad empresarial, cuya mayor complejidad requeriría una dedicación de tiempo de la que no se dispone; esto es lo que motiva que se deje fuera del estudio del IRPF a los rendimientos de actividades económicas, así como también no haber incluido dentro de los tributos seleccionados a impuestos de la relevancia del Impuesto sobre Sociedades o el Impuesto sobre el Valor Añadido; será en los correspondientes programas de postgrado o de especialización (el mencionado Experto en Asesoría Fiscal en la ULPGC) donde haya oportunidad de estudiar estas materias.

No obstante, debe tenerse en cuenta que también en relación con estos tres últimos temas del programa, procuramos que esté presente la misma orientación teórico-práctica que se emplea en relación con el IRPF. Por tanto, también habrán de resolverse supuestos prácticos, si bien serán incluso de carácter mucho más básico, dado el menor tiempo disponible.

4. EL PROFESOR COMO GUÍA Y ACOMPAÑANTE

4.1. JUSTIFICACIÓN

La normativa reguladora de una figura tributaria en particular, por ejemplo, la Ley y el Reglamento del IRPF, junto a la norma autonómica

correspondiente aprobada en ejercicio de las competencias normativas atribuidas a las Comunidades Autónomas en el ámbito de este impuesto¹⁶⁴, constituye una normativa amplia. Se trata también de una normativa compleja, en cuanto a las realidades, jurídicas y extrajurídicas, objeto de regulación y en lo relativo a la terminología y conceptos manejados en ella. El enfrentamiento directo, cuerpo a cuerpo, sin ninguna ayuda o auxilio, entre el estudiante y dicha normativa es complicado. Y mucho más difícil es si se pide al estudiante que acuda directamente a dicha normativa para resolver supuestos prácticos. No debe perderse de vista que nos encontramos ante un estudiante de Grado que toma contacto por primera vez con la normativa específica de un tributo, más allá de la aproximación que haya podido tener a la parte general del Derecho tributario en la asignatura anterior ya cursada dedicada a esta materia.

Por este motivo, con independencia de tener siempre presente la metodología del aprendizaje activo por parte del estudiante y su protagonismo en dicho proceso, tal como veremos después con más detalle, entendemos que no se le puede dejar solo. Por el contrario, el profesor ha de estar muy presente, si bien teniendo claro y ejerciendo su papel de guía y acompañante del estudiante en su propio proceso de aprendizaje.

Este papel del profesor como guía y acompañante en el proceso de aprendizaje del estudiante se manifiesta en distintos ámbitos o momentos que analizaremos separadamente.

4.2. MATERIALES DOCENTES DE ELABORACIÓN PROPIA

En primer lugar, en unos materiales docentes de elaboración propia que serán puestos a disposición de los estudiantes desde el principio. Para ello puede utilizarse una plataforma virtual de aprendizaje¹⁶⁵, como es

¹⁶⁴ El que no haga referencia aquí a otras normas como serían, por ejemplo, las Órdenes Ministeriales que regulan anualmente el régimen de estimación objetiva por signos, índices y módulos, se debe a la necesaria selección de los contenidos de la materia a impartir, que no incluye a los rendimientos de actividades económicas.

¹⁶⁵ Acerca de la docencia en línea, educación virtual, enseñanza *on-line* o *e-learning*, resultan de interés las aportaciones de Moreno González y Luchena Mozo (2014), p. 295-296.

la que se tiene en el Campus Virtual de la ULPGC construida con Moodle¹⁶⁶. Pese a existir manuales y materiales docentes publicados de gran calidad, y sin perjuicio de recomendar su manejo de modo complementario, consideramos preferible la elaboración por parte del profesor de unos materiales propios. Esto se explica sobre todo desde la perspectiva antes mencionada de la adecuada selección de los contenidos que realmente pueden ser objeto de estudio y aprendizaje en la asignatura, que normalmente son de menor extensión que los que aparecen en la generalidad de los manuales existentes. En estos materiales docentes de elaboración propia, por lo que se refiere a la extensión o alcance de sus contenidos, se habrá de guardar la mayor fidelidad posible al tiempo realmente disponible.

Estos materiales docentes pueden ser variados: textos escritos (unos temas o lecciones o un manual completo), esquemas, audios, videos, etc. No obstante, en todo caso han de reunir las características de ser unos materiales claros, didácticos y en los que está presente la orientación teórico-práctica propia de la asignatura. Por esta razón, junto a los conceptos, explicaciones y sistematizaciones correspondientes, habrán de acompañarse numerosos ejemplos que son los que permitirán comprender con mucha mayor facilidad la materia.

De todos modos, debe precisarse que con independencia de la idoneidad de que el estudiante pueda contar con la ayuda y auxilio de estos materiales docentes, y no encontrarse solo ante la norma desnuda, como señalábamos antes, una vez puestos a su disposición estos instrumentos de ayuda, no debe rehuirse del manejo directo por el estudiante de las normas correspondientes. Lo que ocurre es que ese enfrentamiento directo con la norma, siempre necesario e imprescindible, será distinto al haber contado ya con unos medios instrumentales que le facilitarán mucho ese encuentro.

Este obligado manejo directo de las normas por el estudiante deberá ser potenciado por el profesor, además de a través de su advertencia y aviso al respecto, del modo siguiente: en las pruebas prácticas evaluables las

¹⁶⁶ Sobre Moodle como plataforma virtual de aprendizaje, entre otros, Oliver Cuello y Delgado García (2010), p. 4; y, Moreno González y Luchena Mozo (2014), p. 299.

normas serán el único material adicional al texto de la prueba en sí que podrá ser utilizado por el estudiante. Es decir, el estudiante al resolver los supuestos prácticos contenidos en las pruebas de evaluación realizadas a lo largo del período de impartición de la materia solo podrá manejar la normativa. No, por tanto, los materiales docentes que tienen la finalidad de ayudar a hacer más sencillo el manejo directo de las normas, que en ningún caso puede ser omitido.

Por consiguiente, si el estudiante no quiere que sea el día de la prueba aquel en el que por primera vez se encuentre solo con esta normativa, deberá haber ido llevando su manejo durante el período anterior, de modo conjunto con los materiales docentes que le servirán de ayuda para su mejor comprensión. Este es el principal objetivo pretendido.

4.3. EL PROFESOR EN LAS CLASES TEÓRICAS

En segundo lugar, el profesor ocupa un papel fundamental en las clases teóricas. No se trata en ellas, en nuestra opinión, de realizar un análisis lineal y exhaustivo de todas las cuestiones relativas a la parte de la materia que corresponda, que es el que sí se lleva a cabo en los materiales docentes elaborados y que están a disposición de los estudiantes. Por el contrario, debe realizarse una selección de las cuestiones a tratar, a partir de criterios como los de su importancia, dificultad o interés desde la perspectiva de los problemas jurídicos que plantean. Y en relación con las cuestiones seleccionadas deben ser objeto de explicación del modo más claro y cercano a la problemática real en la práctica que sea posible.

Debe aquí tenerse presente, desde nuestro punto de vista, la idea directiva esencial de vivificar la docencia, acudiendo a problemas prácticos que suscita el Derecho vivo en el ámbito de la materia analizada, los más actuales, si es posible. Este planteamiento de problemas prácticos deberá verse acompañado de su perspectiva teórica correspondiente que aportará normalmente los elementos clave para encontrar posibles soluciones a los mismos.

4.4. EL PROFESOR EN LAS CLASES PRÁCTICAS

En tercer lugar, también posee una función importante el profesor en las clases prácticas. Dejando a un lado el aspecto relativo a que ha sido él quien ha configurado y seleccionado los supuestos prácticos a realizar por los estudiantes, que están disponibles con la antelación suficiente y han de traerse a la clase práctica resueltos por ellos, su papel de orientador, dinamizador, guía y acompañante deberá estar muy presente en las clases prácticas. Son los estudiantes, por supuesto, los que habrán de resolver en voz alta los supuestos prácticos, de modo conjunto y avanzando así todos ellos a través de un aprendizaje colaborativo. Pero es el profesor el que a partir de las intervenciones que se van realizando y las discusiones o debates que se van produciendo, el que introducirá matices o nuevas cuestiones, suscitará una duda determinada o fomentará un cierto debate que es oportuno vivificando así también dichas clases prácticas.

Es aquí donde el aspecto motivacional¹⁶⁷, el de suscitar el interés por una materia de gran relevancia en la práctica y en el mundo profesional o en la vida de cualquier ciudadano, habrá de estar muy presente. También ha de estarlo en las clases teóricas, en esas explicaciones sobre aspectos o cuestiones seleccionadas a las que hacíamos referencia con anterioridad. Pero la búsqueda y el logro de la motivación e interés de los estudiantes serán mucho más fructíferos y efectivos en las clases prácticas, al haberse realizado por el estudiante de modo necesario un trabajo previo de intentar resolver los supuestos prácticos encargados. La tierra abonada y regada, como es la de ese estudiante que ha trabajado previamente los casos prácticos, sin duda alguna, da muchos mayores frutos.

4.5. EL PROFESOR Y LAS PRUEBAS PRÁCTICAS EVALUABLES

Finalmente, en cuarto lugar, la labor de acompañamiento del profesor en el proceso de aprendizaje del estudiante habrá de estar presente también en la preparación inmediata de las pruebas prácticas evaluables,

¹⁶⁷ La trascendencia de la motivación en el proceso de aprendizaje es puesta de relieve por García Calvente y Bertrán Girón (2011), p. 72.

así como también en la resolución de las mismas posterior a su realización. De este modo, puesto que la fase posterior del proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura, tras las ya mencionadas clases de teoría y clases prácticas, es la realización de pruebas objetivas evaluables de carácter práctico, que contienen supuestos prácticos en diez ítems o preguntas de opción múltiple con una única respuesta correcta, también deberá cuidarse la preparación misma de dichas pruebas. Y aquí el papel del profesor adquiere igualmente cierta relevancia.

En este sentido, en los momentos cercanos a la realización de cada una de estas pruebas, especialmente en cuanto a la primera de ellas, por la novedad que supone entonces, se trata de mostrar a los estudiantes, abiertamente, la técnica que está detrás de dichas pruebas. Se trata, es cierto, de supuestos prácticos y, por consiguiente, de algo que no es distinto a lo que se ha realizado previamente y se ha resuelto de modo conjunto en las clases prácticas. Pero al adquirir la forma de prueba objetiva con ítems o preguntas de opción múltiple, se debe orientar al estudiante acerca de como se han construido dichos ítems o preguntas¹⁶⁸, compuestas por un enunciado en el que se plantea el problema o cuestión a resolver y varias opciones posibles, de las cuales una es la correcta y otras son los denominados distractores¹⁶⁹.

Esto deberá hacerse mostrando algunos ejemplos -construyendo el propio profesor algunas de estas preguntas a partir de los supuestos

¹⁶⁸ Es de gran interés a este respecto el trabajo de Moreno, Martínez y Muñiz (2004), que recoge doce directrices para la construcción de ítems de elección múltiple, que son ilustradas con comentarios y ejemplos y sintetizadas en una tabla. Se estructuran en tres grupos: A. Elección del contenido que se desea evaluar. B. Expresión del contenido en el ítem. C. Construcción de las opciones. También pueden mencionarse las ideas contenidas en los trabajos de Rincón y otros (1995) sobre recomendaciones generales en cuanto a las preguntas, Alonso Tapia (1995) respecto a la adecuada construcción de los distractores y Renom Pinsach y Doval Diéguez (2019) en cuanto a las denominadas reglas de generación de ítems, que incluyen diferentes tipos de recomendaciones (generales, referidas al enunciado y referidas a las alternativas), además de otras ideas sobre claves y patrones a evitar y ejemplos de errores habituales en los ítems.

¹⁶⁹ Alonso Tapia (1995); Renom Pinsach y Doval Diéguez (2019), p. 9. Este es el modelo más habitual de las pruebas objetivas de elección múltiple, si bien es posible igualmente configurar las mismas con varias respuestas correctas o con respuestas que se aproximan más o menos a la respuesta correcta (respuesta más correcta), como pone de relieve Boza Carreño (2014), p. 26.

prácticos ya resueltos-, lo que posibilitará que los estudiantes practiquen previamente. Pero también puede ser de gran utilidad -esto es algo cuya idoneidad hemos descubierto recientemente, si bien no lo hemos llevado a la práctica- encomendar a los propios estudiantes la elaboración por ellos mismos de algunas de estas preguntas. Esta práctica previa con pruebas prácticas “de prueba”, así como también la autoconstrucción por los propios estudiantes de preguntas o ítems de opción múltiple, les dará, seguro, mayor confianza y preparación para enfrentarse a la prueba práctica correspondiente, al conocer y al haber reflexionado sobre el modo en que son construidas sus preguntas¹⁷⁰.

También será muy fructífero -y esto sí que lo hemos empleado en nuestra experiencia docente anterior- la resolución en clase de la prueba práctica una vez que ya ha sido realizada. El estudiante puede ver así en muchas ocasiones que en realidad la prueba no era tan difícil como pudiera parecer. También podrá descubrir sus eventuales errores e identificar el origen de los mismos, al haberse construido habitualmente los distractores (las opciones incorrectas) a partir de errores típicos o habituales.

5. EL ESTUDIANTE COMO PROTAGONISTA EN UN APRENDIZAJE ACTIVO

No obstante, pese al importante papel que desempeña el profesor, según acabamos de describir, el principal protagonista en todo este proceso de enseñanza y aprendizaje es el estudiante. Lo cual se logra con su participación activa en los distintos momentos de dicho proceso¹⁷¹. Aunque ya se ha mencionado en gran medida con anterioridad, ahora puede

¹⁷⁰ A esta doble posibilidad de emplear estas pruebas de elección múltiple se refieren Escartín, Celdrán y Sora (2012), p. 4-5, poniendo de relieve que dichas pruebas se convierten entonces en auténticos instrumentos de “evaluación para el aprendizaje”. Más allá, por tanto, de su habitual utilización como medios “de evaluación del aprendizaje”. También hace referencia a alguna de estas ideas Boza Carreño (2014), p. 34.

¹⁷¹ Son de gran interés las reflexiones y experiencias acerca del aprendizaje del Derecho en torno al estudiante y a su participación activa, de Almagro Martín (2011), p. 34-35; Gapel Redcoz (2014), p. 251-256; Pérez Vallejo (2013), p. 4-6; y, Vallespín Pérez (2010), p. 3.

resumirse dicha intervención y protagonismo del estudiante del modo que se expone a continuación:

-primero, es el estudiante el que tiene a su disposición con carácter previo al desarrollo de las clases todos los materiales docentes elaborados por el profesor, de los que puede hacer uso, por tanto, también para preparar, acompañar y asimilar lo expuesto en las clases teóricas; la disponibilidad de dichos materiales por parte de los estudiantes, como suele ser habitual, en la plataforma de aprendizaje correspondiente, dará una flexibilidad y autonomía a los estudiantes en el diseño y ejecución de su propia actividad de aprendizaje, de forma adaptada a sus posibilidades reales de dedicación y tiempo;

-segundo, es el estudiante el que debe necesariamente asumir un papel activo en la preparación de las clases prácticas, al tener encomendada la tarea de realizar determinados supuestos prácticos que serán resueltos de modo conjunto, entre estudiantes y profesor, con posterioridad; desde el punto de vista de la finalidad real pretendida con esta realización previa de supuestos prácticos, no se trata de acertar, de resolver correctamente, aunque si se hace así mejor; lo que se pretende realmente es intentar, probar, buscar las soluciones a los supuestos planteados, aunque no se acierte siempre; son actividades prácticas de aprendizaje, por consiguiente, no tanto actividades de evaluación; desde esta óptica, no tiene sentido exigir formalmente su entrega; sin embargo, cabría plantearse en algún caso la posibilidad de exigir a los estudiantes la entrega formal de los supuestos prácticos encomendados (es útil y sencillo a estos efectos el empleo de las herramientas existentes a tal fin en las plataformas virtuales de aprendizaje como las que se encuentran en el Campus Virtual de la ULPGC), si la realidad muestra una insuficiente realización de dichos casos prácticos por los estudiantes (en nuestra experiencia esto ha ocurrido a veces en momentos avanzados del curso, normalmente coincidentes con las pruebas o exámenes de otras asignaturas);

-tercero, el estudiante ha de ser el protagonista de las clases prácticas, a través de sus intervenciones en ellas, con independencia de que esto sea bajo la dirección, orientación e impulso del profesor, en los términos señalados con anterioridad; y,

-cuarto, el estudiante debe adquirir también un papel esencial en la propia realización de las pruebas prácticas evaluables (esto es obvio) y si se utilizaran estas posibilidades, en la autoconstrucción de preguntas o ítems de elección múltiple, y en la resolución de las preguntas o ítems “de prueba” puestas a disposición por el profesor, en ambos casos como preparación a las auténticas pruebas de evaluación, también de conformidad con lo indicado anteriormente.

6. LA CONEXIÓN ENTRE CONTENIDOS, METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

Existe un último aspecto que debe ser destacado: el de la obligada conexión o coherencia entre contenidos, metodología y evaluación. Es decir, en el diseño o planificación de las estrategias de aprendizaje, que afectan a todos los ámbitos del proceso de enseñanza y aprendizaje, debe existir una conexión o coherencia interna entre todos ellos.

De este modo, para que se entienda la idea que se trata de transmitir, por ejemplo, en la propia elaboración de los materiales por el profesor deberá estar presente el examen teórico final al que se enfrentarán los estudiantes. De igual manera que al elaborar el examen teórico final deberá tomarse en consideración el material docente elaborado que es el que podrá haber sido empleado por los estudiantes para la preparación de aquel. También en las explicaciones del profesor en las clases teóricas se deberán conocer cuáles son los contenidos concretos de ese examen final.

En definitiva, se trata de diseñar y construir todos los elementos que se utilizarán en el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma coordinada, conjunta y, en cierto sentido, simultánea. Y para que esto pueda conseguirse todo ello debe estar configurado antes del comienzo del período de impartición de la materia. Al menos, en sus contornos principales, más allá de que puedan introducirse ligeras variaciones o matices en función del desarrollo real a lo largo del cuatrimestre.

Lo mismo debe decirse en lo referente a los aspectos prácticos de la materia. De esta forma, los propios ejemplos incluidos en los materiales docentes elaborados han de tener en cuenta los supuestos prácticos que

habrán de ser realizados por los estudiantes, así como también los que se contengan en las pruebas prácticas de evaluación. Normalmente, no podrán coincidir en su totalidad, pues entonces no se lograría la adquisición por los estudiantes de unas habilidades prácticas para resolver cualquier tipo de supuestos dentro de una determinada materia, al correrse el peligro de que el estudiante se limite a una simple memorización de ciertos casos o supuestos tipo. Aunque a veces sí recaigan sobre el mismo tipo de cuestiones, si bien las circunstancias fácticas más concretas que se dan en los ejemplos de los materiales y en los supuestos prácticos a resolver en las clases o en las pruebas evaluables habrán de tener la suficiente variabilidad para evitar lo anterior.

Pero es que también la conexión y coherencia internas mencionadas han de darse entre los aspectos teóricos y prácticos de la materia. En definitiva, el objeto o contenido sobre el que recaen es el mismo: el IRPF, mencionando ahora solo el que constituye el principal contenido de la asignatura, en lo relativo a los específicos contenidos seleccionados. En este sentido, una pregunta o ítem de una prueba práctica de evaluación tendrá en muchas ocasiones su reflejo en una pregunta o ítem del examen teórico final tipo test, si bien desde una perspectiva teórica. Esto es lo que determinará, tal como señalamos en su momento, que aquellos estudiantes que han seguido la dinámica de la evaluación continua, de clases teóricas, clases prácticas y pruebas prácticas, se encuentren en unas condiciones muy favorables para realizar el examen teórico final y obtener en él unos resultados muy positivos.

7. CONCLUSIONES

El problema que se da en los estudios de Derecho, también en el de la asignatura dedicada a la parte especial del Derecho tributario (versa sobre el sistema tributario) del difícil equilibrio entre el reducido tiempo disponible para la impartición de la materia y el debido empleo de metodologías docentes que potencien especialmente el aprendizaje activo del estudiante, puede encontrar su solución a través de una adecuada planificación.

Esta planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, en el ámbito de la mencionada asignatura sobre el sistema tributario, puede llevarse a cabo con éxito si se tienen presente varias ideas clave, que hemos desarrollado con detalle: la combinación entre teoría y práctica; la adecuada selección de los contenidos; el profesor como guía y acompañante; el estudiante como protagonista en un aprendizaje activo; y, la conexión entre contenidos, metodología y evaluación.

8. REFERENCIAS

- Almagro Martín, C. (2011). “Procedimientos tributarios”. Proceso de adaptación al Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos: “La empresa ante el Derecho Tributario”. Contenido y metodología. *Documentos del IEF, 12 (VII Jornada Metodológica de Derecho financiero y tributario Jaime García Añoveros. Interpretación del Derecho financiero y tributario. La asignatura de Derecho financiero y tributario en los nuevos planes de estudio)*, 33-48.
- Alonso Tapia, J. (1995). *Orientación educativa*. Síntesis [como se cita en Boza Carreño (2014)].
- Arribas León, M. (2011). La enseñanza del Derecho Tributario en la Licenciatura en Derecho a través la experiencia piloto de implantación del sistema europeo de créditos como ensayo de la enseñanza en el nuevo Título de Grado. *Documentos del IEF, 12 (VII Jornada Metodológica de Derecho financiero y tributario Jaime García Añoveros. Interpretación del Derecho financiero y tributario. La asignatura de Derecho financiero y tributario en los nuevos planes de estudio)*, 49-57.
- Boza Carreño, A. (2014). Evaluación educativa mediante pruebas objetivas de elección múltiple. En J. Bogarín Díaz (Coord.), *¿Aquí también el test? El uso de pruebas objetivas de elección múltiple en los estudios de Derecho en Huelva*. Consulcom, 13-35.
- Cubero Truyo, A. (2009). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista de Educación y Derecho, 0*, 1-17.
- Chamorro y Zarza, J.A. (2011). La utilización de casos en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. *Documentos del IEF, 12 (VII Jornada Metodológica de Derecho financiero y tributario Jaime García Añoveros. Interpretación del Derecho financiero y tributario. La asignatura de Derecho financiero y tributario en los nuevos planes de estudio)*, 59-62.

- De Vivero Arciniegas, F. (2014). La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12, 111-125.
- Escartín, J., Celdrán, M. y Sora, B. (2012). Los exámenes tipo test: ¿Evaluación del aprendizaje o evaluación para el aprendizaje? Los exámenes tipo test como herramientas formativas. *Revista del CIDUI*, 1, 1-21.
- Font i Llovet, T. (2000). Enseñanza, aprendizaje y educación en el Derecho administrativo. *Revista de Administración Pública*, 153, 251-265.
- Gapel Redcozub, G. (2014). La enseñanza del Derecho en aulas masivas. El caso de una Facultad de Derecho argentina. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12, 245-268.
- García Calvente, Y. y Bertrán Girón, M. (2011). La asignatura Derecho Financiero II en el Espacio Europeo de Educación Superior: una experiencia a través del Plan Piloto Universidad de Málaga. *Documentos del IEF*, 12 (VII Jornada Metodológica de Derecho financiero y tributario Jaime García Añoveros. Interpretación del Derecho financiero y tributario. La asignatura de Derecho financiero y tributario en los nuevos planes de estudio), 71-76.
- Moreno, R., Martínez, R.J. y Muñoz, J. (2004). Directrices para la construcción de ítems de elección múltiple. *Psicothema*, 3, 490-497.
- Moreno González, S. y Luchena Mozo, G.M. (2014). Formación e-learning en la enseñanza superior del Derecho: experiencia en la Universidad de Castilla-La Mancha. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12, 293-318.
- Muñoz Catalán, E. (2014). La hereditatis petitio desde una propuesta metodológica activa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 12, 319-333.
- Oliver Cuello, R. y Delgado García, A.M. (2010). La planificación docente y la plataforma Moodle. *Revista de Educación y Derecho*, 1, 1-18.
- Ortega y Gasset, J. (1982). *Misión de la Universidad*. Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Pérez Vallejo, A.M. (2013). Enseñanza práctica del derecho civil: replanteamiento metodológico y experiencias de innovación. *Revista de Educación y Derecho*, 8, 1-17.
- Renom Pinsach, J. y Doval Diéguez, E. (2019). *Buenas prácticas en el uso de pruebas de alternativa múltiple*. ICE y Octaedro.
- Rincón, D. y otros (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill [como se cita en Boza Carreño (2014)].
- Vallespín Pérez, D. (2010). El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal. *Revista de Educación y Derecho*, 3, 1-10.

“ΘΕΩΡΙΑ” VS. “ΠΡΑΞΙΣ”: APRENDIZAJE CONTEMPLATIVO VS. FLIPAR EN CLASE

FERNANDO LLAGAS GELO
Universidad de Córdoba

MAGDALENA REIFS LOPEZ
Universidad de Córdoba

JUAN GÓMEZ BLANCAR
Universidad de Córdoba

1. ¿QUÉ ES ENSEÑAR?

La coautoría del presente texto no responde a una simple distribución del esfuerzo necesario para el estudio y redacción de su contenido, sino a la oportunidad de contrastar el parecer sobre la enseñanza universitaria, en particular con referencia al derecho público, desde tres perspectivas diferentes: la de una profesora universitaria, la de un profesional liberal que imparte docencia en la condición de profesor asociado y la de un joven investigador egresado universitario. El texto que sigue es en buena medida del contraste de las convicciones e impresiones de los tres sobre la cuestión que abordamos: la clase invertida como manifestación de las nuevas concepciones sobre la enseñanza y el proceso de aprendizaje.

La metodología más tradicional de enseñanza, la que consiste en la clase magistral suele articular su estudio de cualquier realidad desde el esquema: conceptos, características y clasificación, para luego ahondar en variaciones del tema en cuestión, en manifestaciones del mismo, etc... Sobre el concepto, el remedio más inmediato para su exposición es ir a la palabra, no para dejarnos llevar por la riqueza infinita que nos muestra su etimología y campo semántico en sus usos y contextos a lo largo del tiempo, sino para recurrir a las definiciones del Diccionario, el de la Real Academia.

Sin esa finalidad de atemperar las inquietudes del pensamiento y lindar los términos del diálogo, sino a modo de juego, acudiremos también al Diccionario para saber qué significa enseñar, en qué consiste. Un examen de las distintas acepciones de este verbo en el Diccionario de la lengua española arroja como resultados significados tan diversos como “dar advertencia” o “acostumbrarse a algo” en su utilización pronominal. Es más, hay una cierta gradación en las acepciones, desde las que ponen más el acento en una cierta coacción ejercida por el enseñante hasta acepciones más focalizadas en la relación entre lo enseñado y el que lo aprende.

En su primera acepción, enseñar es “*instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos*”. Se describe la acción de quien impone unos contenidos, una conducta con base en unas normas que no son objeto de juicio o examen y que son transmitidas con el objetivo de imponer una disciplina, un comportamiento conforme a unas reglas o una razón (λόγος). Es el contenido previsto en los Discursos a la Nación Alemana de Fichte.

La segunda acepción confiere a la acción de enseñar esa misma finalidad, pero con un proceder distinto; la finalidad sigue siendo que la enseñanza “*sirva (...) para obrar en lo sucesivo*” (ha de entenderse que en la forma en que se ha enseñado), pero eso no se hace adoctrinando, instruyendo o amaestrando, sino “*dando advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía*”.

Hasta la tercera acepción no aparece una referencia al objeto de la enseñanza, a lo enseñado, que es designado como “*algo*”. Se dice que enseñar es “*indicar, dar señas de algo*”. En la acepción se pierde la coactividad, la referencia a reglas, conductas o preceptos y a una finalidad determinada para hacer hincapié en una realidad que se “*indica*”, de la que se dan “*señas*”, datos o referencias al que precisa de conocerla o ha mostrado interés por ellas. Son vericuetos accesorios por los que se alcanza el conocimiento de algo, es conocer por sus manifestaciones, por los que aparece (ἐπιστήμη).

La preeminencia de la realidad sobre la que se verifica el aprendizaje se hace más intensa en la siguiente acepción. Enseñar puede ser

“mostrar o exponer algo para que sea visto y apreciado”. El enseñante se coloca en una situación de sumisión frente al objeto de la enseñanza, que ha de mostrar al que lo aprehende, en condiciones que le permitan, no solo verlo, sino apreciarlo. Lo que determina la enseñanza, la acción del enseñante, es la conformación y la esencia de lo enseñado que implicará el contenido de la enseñanza misma a fin de que el que está llamado a aprehender esa realidad pueda no solo tenerla desvelada sino comunicada en términos que le permita “apreciarla”, conocerla en el valor que tiene y le supone, no al enseñante, sino al “enseñado”, al que le reporta una utilidad (τέχνη).

En la quinta acepción, la acción voluntaria y consciente del enseñante sobre lo enseñado desaparece. Enseñar algo es “dejarlo aparecer, dejar ver algo involuntariamente”. Es un mero acontecimiento de lo fáctico que revela por un momento, para todos los que lo perciben, algo que permanece oculto y está llamado a estar oculto, que, sin la acción finalista de nadie, queda al descubierto.

Por último, en su acepción pronominal, el verbo recupera su carácter coactivo pero el agente de la acción es el que aprehende la realidad que se “enseña” a ella, se acostumbra y asume, él mismo y para sí mismo, las reglas o preceptos necesarios para adquirir tal costumbre, para “hacerse” a la misma asumiéndola como propia (οὐσία¹⁷²).

2. DOCENTE, MATERIA Y ALUMNO

Buena parte de lo que decimos es un juego, como hemos dicho. Un juego de palabras. Pero en qué consiste hablar, oír, escribir y leer, sino en jugar con las palabras.

Los tres elementos a los que nos hemos ido refiriendo: el que enseña, lo enseñado y quien lo aprehende pueden tener una presencia distinta en lo que sea enseñar según se tenga una u otra interpretación sobre lo que deba constituir la enseñanza.

¹⁷² Sobre una interpretación fenomenológica de la teoría del conocimiento clásica: HEIDEGGER, M (2014). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles*. Madrid: Editorial Trotta.

En la enseñanza, enseñante y alumno (ya circunscribimos la cuestión al ámbito universitario) tienen una relación dispar con el objeto de la enseñanza. El enseñante es un profesor que pertenece a un cuerpo docente, grupo complejo y diverso, en el que coexisten distintas categorías, cada una de las cuales tiene una relación distinta con el objeto de la enseñanza, amén de tener una distinta interpretación de la misma y un distinto conocimiento e interpretación de la materia: desde el profesor que exclusivamente ha tenido un acercamiento llamemos doctrinal o teórico a la disciplina en cuestión, hasta aquel otro, como el asociado por ejemplo, que pueda tener una relación puramente práctica con la misma. También la misma materia puede tener un contenido más propenso a un acercamiento teórico o práctico, o puede tener un estado de la ciencia más o menos consolidado. E igual variedad de intereses y aptitudes puede apreciarse en el alumno, que puede tener más o menos interés en hacerse con un mayor o menos dominio del contenido de la materia o de determinadas competencias o destrezas relativas a la misma y ello conforme sean sus habilidades, prejuicios propios o del grupo en que se integra, o expectativas de la utilidad que puedan reportarle tales conocimientos en un futuro.

Tanto la impronta de la enseñanza, desde las distintas perspectivas a las que hemos hecho referencia antes, como el concreto ámbito en el que se desenvuelve, van a determinar un especial “acontecer” de la misma.

En lo que ahora nos interesa, este diverso acontecer puede manifestarse en una preeminencia de un acercamiento teórico o práctico a la materia en cuestión. Hemos de decir ya, sin embargo, que esta dicotomía nos parece discutible por cuanto hace una distinción que, más que emanar de la misma materia o responder a métodos de acercamiento a la misma, distintos y diferenciados, hacen una distinción difícilmente compatible con la realidad de las cosas.

Esta opción por la praxis, que conforma una determinada metodología, tiene motivaciones que no siempre responden a las exigencias de la materia en cuestión o del estudiante.

Toda enseñanza es la comunicación, el traslado, de una realidad, que pasa previamente por el acercamiento y conocimiento de esta por el que

luego la transmite o la muestra. Esta traslación, como al principio referimos, puede hacerse de una forma más o menos autoritaria. Los secretos que contiene la ciencia se pueden narrar en forma de dogmas o conclusiones o se pueden compartir mostrando, desvelando (αλήθεια) la realidad que se estudia. En el primer caso, es posible cualquier conformación artificial del método, porque la realidad que se traslada es artificial, en el sentido de previamente elaborada, apta para cualquier ordenación. En el segundo caso, esta aparentemente natural diferencia entre teoría y praxis, con momentos distintos en los que abordar una y otra, ha de apreciarse como un simple cambio de posición o acercamiento a una realidad en la que las cuestiones teóricas y prácticas están, no ya estrechamente relacionadas, sino integradas en el entramado mismo de la materia.

3. PRAXIS FRENTE A DISCURSO

Sabemos que el desarrollo mismo del proceso de enseñanza en los últimos años ha respondido a una constante preeminencia de lo llamado “práctico” sobre los contenidos supuestamente “teóricos”. En el concreto caso del derecho administrativo, por ejemplo, en los planes de estudios de la Universidad de Sevilla de finales de los años ochenta, la Parte General se abordaba en el tercer curso, cuando los alumnos tenían, teníamos, el bagaje de previos cursos de derecho civil, derecho constitucional, la parte general del derecho penal. Con ese bagaje teórico se afrontaba un curso que era eminentemente teórico, basado exclusivamente en la clase magistral. Era normal cursar íntegramente la asignatura sin haber realizado ni un solo caso práctico, entre otras cosas porque las clases, de más de doscientos alumnos, lo impedían.

El término “clase magistral” viene referido frecuentemente a un modelo de enseñanza unidireccional, donde el docente “dice” unos contenidos sin posibilidad de réplica por parte de los alumnos, que los desconocen y están llamados a “aprehenderlos” y más tarde reproducirlos, mostrando con ello esfuerzo, capacidad, y también sumisión, la propia de lo que se aprende sin objeción. Se ha despojado al concepto del

significado de clase que da un maestro, que suscita administración, contemplación (θεωρία).

Luego llegó la proliferación de universidades y la disminución de la ratio de alumnos por aula, y Bolonia, y con él la digitalización de la enseñanza, su descomposición en unidades mensurables y transferibles a las que llamaron “créditos”.

El resultado ha sido una preeminencia de lo práctico sobre lo teórico. No solo se dedica una importante parte del tiempo de enseñanza efectiva a sesiones prácticas, sino que la parte teórica, en el sentido de asimilación de contenidos, se ha ido relegando al tiempo de trabajo del estudiante fuera del aula. La teoría que ha quedado ha sido también objeto de una cierta “materialización” que la ha cosificado y alejado de la idea, del concepto como objeto de transmisión, o muestra, en el curso de la enseñanza. Instrumentos como el powerpoint o todo tipo de “materiales virtuales” han sustituido en buena medida a la pura transmisión de ideas mediante la palabra y con ello ese carácter mágico, contemplativo en la admiración que tiene la clase teórica.

Platón aborda en Fedro¹⁷³ la conveniencia de materializar los contenidos, en su caso en la escritura y los peligros de desatender a la palabra hablada, al diálogo en la transmisión del conocimiento. Lo hace refiriendo el mito de Theuth y Thamus. En Egipto, uno de los antiguos dioses, Theuth, fue el primero en descubrir el cálculo, la geometría y las letras. Reinaba en todo Egipto Thamus. Y Theuth fue a verlo para mostrarle sus artes y sugerirle que las divulgara al resto de los egipcios. Le preguntó Thamus sobre las ventajas de cada una y este respondió que *“Este conocimiento, oh rey, hará más sabios a los egipcios y aumentará su memoria. Pues se ha inventado como un remedio de la sabiduría y la memoria”*. A ello el rey contestó: *“Oh, Theuth, excelso inventor de artes, unos son capaces de dar el ser a los inventos del arte, y otros de discernir en qué medida son ventajosos o perjudiciales para quienes van a hacer uso de ellos. Y ahora tú, como padre que eres de las letras, dijiste por cariño a ellas el efecto contrario al que producen.*

¹⁷³ GIL, L. (1983). *EL Banquete, Fedón, Fedro* (Traducc). Fedro, 274b-275e (pp.363-366). Barcelona. Editorial Orbis.

Pues este invento dará origen en las almas de quienes lo aprendan al olvido, por descuido del cultivo de la memoria, ya que los hombres, por culpa de su confianza en la escritura, serán traídos al recuerdo desde fuera, por unos caracteres ajenos a ellos, no desde dentro, por su propio esfuerzo. Así que, no es un remedio para la memoria, sino para suscitar el recuerdo lo que es tu invento. Apariencia de sabiduría y no sabiduría verdadera procuras a tus discípulos. Pues habiendo oído hablar de muchas cosas sin instrucción, darán la impresión de conocer muchas cosas, a pesar de ser en su mayoría unos perfectos ignorantes; y serán fastidiosos de tratar, al haberse convertido, en vez de sabios, en hombres con la presunción de serlo”.

La actual tendencia a la práctica, a denostar la “clase magistral” corre el riesgo de hacernos perder esas posibilidades de discurso; de la transmisión de las ideas por las palabras que dice el maestro y su efecto mágico. Lo que nos lleva a la praxis, a la postergación de lo teórico a lo privado y autónomo, quizás no sean aspiraciones de mejorar el proceso de aprendizaje, sino la necesidad de adaptarlo a las circunstancias en las que se desenvuelve.

El marco en el que acontece la enseñanza universitaria, en cuanto que interpretación y transmisión de la realidad, ha cambiado en los últimos años. No es este el lugar ni el momento adecuado para retroceder a las consecuencias de la Revolución industrial en la enseñanza. La consideración de la persona como fuerza de trabajo, y su interoperatividad en el sistema productivo en función de sus capacidades, supuso una evidente apertura a la posibilidad de formarse y a que, en función de la capacidad, los mejores pudieran progresar por encima de las opciones que vinieran determinadas por su estamento social. Las luchas obreras y la dignificación de las condiciones de trabajo permitieron una progresiva atención a las posibilidades formativas de la prole. Las Guerras mundiales y el ciudadano combatiente, cada vez más en igualdad de condiciones que otros pertenecientes a clases sociales más elevadas por el carácter igualador de la técnica, también supusieron un impulso a la equiparación en el acceso a la enseñanza de los hijos e hijas de todos aquellos que volvieron del combate en condiciones de exigir a sus países una retribución al sacrificio en el campo de batalla. El Estado del

bienestar, la preeminencia del consumo en el funcionamiento de la economía de mercado, la eficiencia y eficacia que exige la permanencia en el mercado, unido al progresivo traslado de componentes del patrimonio privado a los bienes intereses públicos, determinaron la creación de modernos, en el sentido de como lo entendemos hoy, sistemas educativos, que estaban llamados a dotar al mercado y a la sociedad de actores capaces de desempeñar los roles económicos y sociales encomendados.

En este nuevo escenario, las estructuras educativas se hicieron menos jerárquicas, por un lado, y el mercado dejó de estar en disposición de recibir una fuerza de trabajo a la que tuviera que dispensar, en los estadios iniciales de su actividad, la formación práctica necesaria para alcanzar cuotas de rentabilidad mínimas. Con unas estructuras sociales más laxas y con un mercado de trabajo sometido a importantes exigencias de productividad y rentabilidad, el sistema educativo tuvo que hacerse más eficaz, en el sentido de dar la respuesta que el mercado precisaba.

El ámbito educativo debía asumir asimismo un importante papel socializador que las familias ya no desempeñaban. Hasta los años 60, la juventud encontraba en el ambiente familiar un marco adecuado para confirmar conductas, aspiraciones y pautas de integración en el grupo, que fue disgregándose progresivamente hasta convertirse en un escenario con respecto al que afirmarse, la mayor parte de las veces, en términos de diferencia, rechazo o abierta oposición¹⁷⁴.

Todas estas funciones debieron ir asumiéndose por el sistema educativo, en el que a la tradicional transmisión de conocimientos llamados teóricos, sin duda integrados por aspectos prácticos, se le sumaron contenidos experimentales, relativos a la adquisición de unas destrezas que en principio solo se adquieren en la interrelación cambiante y cotidiana con la realidad. Se le sumaron también pautas de conducta, de convivencia y comportamiento que demandaban un papel más activo del alumno en el Centro. Surgieron las aulas, los talleres, los trabajos en

¹⁷⁴ DURÁN, J.F., DUQUE. E. (2019). *Las transformaciones de la Educación. De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual*. Madrid: Editorial Dykinson.

grupo, los nuevos modelos de abordar contenidos en los que profesor y alumno se colocaban en planos de igualdad frente, o junto, al objeto de estudio. La evaluación se hizo diversa, atenta a otros aspectos distintos de la mera asimilación de contenidos y destrezas y posterior reproducción.

Tres ideas más queremos apuntar con carácter previo a adentrarnos propiamente en esta dicotomía, teoría-praxis en su manifestación en la llamada “clase invertida” como exponente más intenso del triunfo de lo práctico, de lo tópicos sobre lo teórico, y que nos parecen necesarias para contextualizarla.

Hemos dicho que, en un determinado momento, el mercado de trabajo, en su expresión más amplia y por cuestiones de rentabilidad y productividad, dejó de dispensar ese escenario práctico iniciático (aprendizaje) que servía de solución de continuidad entre el ámbito educativo y el productivo. Este traslado de un ámbito a otro también se ha producido como respuesta a las dificultades del mercado de trabajo para absorber a los egresados del sistema educativo, provocando una cierta inflación de la actividad docente. Junto a la progresiva presencia de lo práctico, el autoaprendizaje autónomo, cooperativo y demás, se han extendido la enseñanza de la maestría y la especialización. Las destrezas propias de la experiencia se incorporan al sistema educativo en forma de másteres, sean abocados a la investigación o a la profesionalización de los alumnos. La especialización propia del ejercicio de una determinada actividad, de la praxis propiamente dicha, se ha llevado a una multiplicidad, no ya de másteres, sino de estudios propios e incluso grados, que responden, no pocas veces, más a las necesidades de la oferta que a las de la demanda, generando a la postre un producto, un resultado con escaso valor en la realidad en la que está llamado a ser valorado.

Esta inflación del sistema educativo ha generado una competencia desconocida entre Centros, Departamentos... que se verifica sobre un producto de menor precio (menos esfuerzo). Solo hay que atender a las cifras de *des-empleo* de los egresados universitarios para encontrar respuesta a esta adecuación del producto (enseñanza) a lo que luego se paga (reconoce) en la realidad, donde arroja escasos márgenes de rentabilidad económica y social.

En este escenario confuso, distorsionado, sobredimensionado y plagado de ruido, la necesidad de la *orientación* cobra una especial importancia y con ella la relevancia de disponer de información de calidad sobre el contenido de los productos, de la enseñanza que se dispensa.

Para complicar aún más las cosas, la profusión de centros docentes resulta muchas veces poco justificada, generando la presencia en el mercado de operadores que hacen aparentemente lo mismo y que producen el mismo resultado, cuando en realidad no lo es. Muchos de estos criterios de clasificación y valoración de tales operadores permanecen ocultos, creando un mercado opaco, en el que los alumnos no descubren, sino al final, cuánto vale realmente el resultado de su formación, cómo se valora. Universidades que ofrecen enseñanza de calidad con profesorado formado, en contenidos y metodología, comparten mercado en igualdad de regulación con Centros en los que la formación impartida es de muy escasa calidad.

Los Centros además están aquejados de una notable temporalidad e inestabilidad del profesorado. Figuras como el profesorado asociado está distorsionada y fraudulentamente utilizada en no pocas ocasiones; no se utiliza para que profesionales lleven sus conocimientos y práctica a la Academia, sino para encubrir contratos precarios que lesionan los intereses de los profesores que están en tales circunstancias, de los alumnos y del mismo sistema, que se ve sometido a unas tensiones poco deseables.

Qué decir también del sistema de promoción y consolidación del profesorado, conformado por un escenario de hitos, requisitos, impactos y cuartiles que se cumplimentan no como la respuesta lógica a una actividad docente o investigadora que recibe un reconocimiento y que, por tanto, debería deparar respuestas adecuadas para una realidad personal o intereses muy diversos, sino como un esquema que aparentemente proporciona homogeneidad e igualdad y que resulta sumamente empobrecedor de lo que podría ser la libre actividad del enseñante, atenta a la realidad y al vivo diálogo que con ella pudiera mantenerse por muy dispar que pueda ser el resultado de esa actividad. No todo enseñante debe estar llamado a cumplimentar los mismos hitos.

Por último, no queremos dejar de mencionar esa especie de unidad de medida que todos parece que hemos asumido con reverente naturalidad quizás porque provenga de ese foro de encuentro-consenso que es la Unión Europea: el crédito. Medimos la enseñanza en créditos, término que proviene del derecho de las obligaciones dinerarias, del mundo financiero y que confiere a su titular el derecho a exigir un determinado cumplimiento y la posibilidad de transmitirlo o cederlos. El crédito tiene un carácter sinalagmático y fiduciario y un cierto componente formal. Es esencialmente reconocible, medible e intercambiable, transferible.

Medir el conocimiento e intercambiar su contenido mediante la homogeneización y la posibilidad de complimentar esos créditos con un cierto margen de discrecionalidad es hacer trasunto de uno de los requisitos del mercado moderno globalizado: posibilidad de reducirlo todo a una determinada medida y posibilidad de su intercambio, pues no de otra manera se alcanza a conocer el valor de las cosas superado el mero valor de uso de las mismas para cada uno de los sujetos.

4. LAS CLASES INVERTIDAS: TEORÍAS PRIVADAS Y PRÁCTICAS COMUNES

Las anteriores consideraciones sobre otras posibles causas que pueden explicar nuevos modelos educativos, todas ellas realizadas con la brevedad que impone el formato, nos parecen necesarias para, a continuación, hacer otras con relación a los beneficios y posibilidades de las “flipped classroom”.

Los profesores David Jiménez Hernández y Juan José González Ortiz¹⁷⁵, del Departamento de Educación de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, han abordado una descripción metodológica muy clara y práctica de este método y han recopilado de manera exhaustiva las consideraciones de la doctrina científica sobre tales beneficios, a los

¹⁷⁵ JIMÉNEZ, D., GONZÁLEZ, J.J.. (2019). La metodología de la clase invertida. En ROSA, A. *Aplicando la clase invertida en Empresa, Economía y Turismo*. (PP. 13-26) Madrid: Editorial Dykinson.

que haremos algunas consideraciones desde la experiencia de los tres autores.

Ellos parten de una docencia telemática en la que el alumno revive parte de la información en casa, sea en sesiones en línea con el profesor, sea mediante la visualización de videos o el examen de materiales que se les proporciona. Sin duda debe existir una previa transferencia de información a los alumnos para que puedan tener acceso a lo que es objeto del estudio.

Entre las aproximaciones conceptuales que analizan, resulta de interés la que matiza la diferencia entre la “flipped classroom”¹⁷⁶, propiamente dicha, y otras técnicas similares en las que el docente proporciona un material que quiere que los estudiantes conozcan antes de la clase. La “flipped classroom” está asociada a la enseñanza multimedia o telemática, y a esta acepción nos atenderemos. La esencia sin embargo es compartida: se trata de que parte del proceso de aprendizaje se desarrolle fuera del aula y de forma autónoma por el alumno que puede, en cierto modo, conformar su propio itinerario formativo y puede ordenar los contenidos de forma individual. Luego, claro está, el profesor tendrá que estar dispuesto a aceptar esa diversidad de intereses y opciones del alumno y adaptar a ellas la evaluación de la asignatura.

Ya hemos expuesto nuestro parecer sobre los factores que a nuestro juicio han determinado algunos cambios en el modelo de enseñanza hasta llegar al actual sistema de “créditos” ECTS; es, en este modelo, en el que los autores consideran que encaja esta metodología centrada *“en el estudiante, que favorece el empleo en clase de métodos diferentes a la lección magistral, para concederle una mayor participación del estudiante”*. Es un modelo que *“cambia algunos procesos educativos que antes se daban en el aula”*. Es, en definitiva, un cambio en el espacio y en el tiempo en la enseñanza. Uno y otro parámetro se diversifican lo que hacen de la enseñanza algo más adaptable a las necesidades del

¹⁷⁶ Flipped es el participio del verbo inglés to flip, que tiene en general el significado de dar la vuelta, cambiar repentinamente de posición o significado. Flippant significa frívolo, poco serio. Flipar en castellano significa estar bajos los efectos de una droga, estar maravillado por algo, o gustar mucho a alguien.

alumno, con lo que resulta ampliado el número de posibles destinatarios del mismo. También redunda en un menor coste de “producción” de dicha enseñanza: se ahorra tiempo en la transmisión de muchos contenidos y el espacio en el que acontece el proceso de transferencia de conocimientos no siempre es el Centro educativo.

Esta posibilidad de atender a la diversidad, qué duda cabe, que redunda en una adaptación muy recomendable a las necesidades de los alumnos, permite el desarrollo de la capacidad de trabajar en grupo y de aprendizaje autónomo, pero tiene el riesgo de encubrir estrategias tendentes a obtener un resultado positivo en la evaluación final mediante atajos, lo que vendría motivado por una falta de confianza en la utilidad y efectividad de los contenidos, capacidades y destrezas que se proponen, como ya dijimos.

Los profesores Jiménez Hernández y González Ortiz hacen en su estudio una recensión de beneficios e inconvenientes que tienen según distintos autores estas clases invertidas. Haremos a ellos alguna consideración, desde la óptica y premisas que antes hemos querido destacar. Dejaremos en la relación de los mismos, la mención a los autores de los que ellos recopilan las opiniones. Las respectivas reseñas pueden localizarse en la obra colectiva en la que se inserta el trabajo.

4.1. FACILITA QUE LOS ESTUDIANTES COMPRENDAN Y RESPONDAN MEJOR A LAS NECESIDADES EMOCIONALES Y DE APRENDIZAJE (BERGMANN Y SAMS, 2012).

Es posible, pero también existe el riesgo de desconexión del estudiante de los contenidos propuestos o el acceso aparente a los mismos. Si bien las plataformas (Moodle) permiten el control de los tiempos de acceso, conexiones y demás, las mismas se pueden verificar de manera ficticia. La experiencia nos muestra así, cómo muchas veces el tiempo de acceso y contacto con los contenidos es muy escaso y cómo cuando se anuncia un control sobre dichos parámetros este tiempo aumenta. Esto no depende por tanto siempre del interés del alumno sobre los contenidos, sino sobre las posibilidades de control del comportamiento.

4.2. EL APRENDIZAJE SE DESARROLLA AL RITMO DE LOS ESTUDIANTES (FULTON, 2012; BERENGUER, 2016) Y PERMITE QUE SEA DISTINTO EN LAS DISTINTAS FASES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Sin embargo, esta sensación de “almacenamiento” y “disposición” de los contenidos puede provocar una falsa sensación de asimilación de los mismos y una equivocada idea del tiempo necesario para su interiorización, que redundará en una postergación del acceso y estudio de los mismos.

4.3. LOS DOCENTES, A TRAVÉS DE LOS DIVERSOS INSTRUMENTOS QUE SE EMPLEAN Y SOBRE TODO POR LA CERCANÍA Y RELACIÓN EDUCATIVA QUE SE PRODUCE EN LAS CLASES PRESENCIALES, CONOCEN MEJOR LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJES DE LOS ALUMNOS Y SUS ESTILOS DE APRENDIZAJE (FULTON, 2012).

Será esto posible en grupos pequeños y participativos en los que los canales de comunicación no estén distorsionados por motivos personales o por la dinámica del grupo.

4.4. LOS PROFESORES PUEDEN PERSONALIZAR Y ACTUALIZAR EL CURRÍCULO CONTINUAMENTE (FULTON, 2012).

Nada impide que esto no se haga en un modelo de enseñanza más tradicional.

4.5. EL TIEMPO DE CLASE SE APROVECHA MÁS (FULTON, 2012).

El aprovechamiento del tiempo de clase depende del resultado que queramos obtener de ella. Solo presuponiendo que este resultado es el propio de la “clase invertida” puede llegarse a esta conclusión.

4.6. LOS ALUMNOS TIENEN UNOS MEJORES RESULTADOS, ASÍ COMO INTERÉS Y COMPROMISO (FULTON 2012; GÉRTRUDIX Y RIVAS, 2015).

Los resultados, mejores o peores, van a depender de los objetivos que nos marquemos y del nivel de exigencia que establezcamos para su evaluación. Que un grupo, o un alumno, no obtenga “buenos resultados” no quiere decir que sepa más o menos en términos absolutos, pues tal

conclusión ha de hacerse en un determinado contexto. Solo en un sistema educativo que se complazca en los resultados cuantitativos (porcentajes de alumnos que superan la asignatura, calificaciones...) puede encontrarse argumentos en tales resultados.

En cuanto al interés y al compromiso, como hemos defendido, van a venir dados, en buena medida, por el valor añadido que reconozcan en la enseñanza que se les transmite. Si este valor es alto, en términos de empleabilidad, autoestima, reconocimiento social, etc, el interés será elevado en adquirirlo y el compromiso con el entorno y métodos donde se adquieren, alto.

4.7. EL EMPLEO DE MÉTODOS TECNOLÓGICOS HACE MÁS FLEXIBLE Y APROPIADO EL APRENDIZAJE (FULTON, 2012).

La tecnología es un instrumento, un medio. La flexibilidad de la enseñanza la proporciona la posibilidad de adaptar medios, objetivos concretos y contenidos a la dinámica que vaya ofreciendo el grupo, en abierta comunicación. En este sentido las guías docentes deberían proporcionar la posibilidad de adaptación a las circunstancias del proceso de aprendizaje, previendo incluso la posibilidad de variaciones sustanciales en sus determinaciones, aun mediante un previo procedimiento que garantice la participación de todos los interesados en su contenido. Esto no suele ser así, como sabemos. La guía docente tiene, en el mejor de los casos, la función de referente normativo al proceso de aprendizaje o recurso para legitimar reclamaciones o intereses concretos.

4.8. SE PRODUCE UN CAMBIO REAL DE PARADIGMA EN LOS ROLES EDUCATIVOS. EL ESTUDIANTE NO SE LIMITA A ESCUCHAR Y TIENE UN PAPEL ACTIVO Y EL DOCENTE NO SE DEDICA ÚNICAMENTE A LAS CLASES MAGISTRALES (GÉRTRUDIX Y RIVAS, 2015).

Ni la escucha es sinónimo de pasividad, ni siquiera la clase magistral es muestra de real actividad del docente. Todos sabemos cómo desgraciadamente la “actividad” de los alumnos con relación a una determinada práctica no supone el dominio de determinadas destrezas, conocimientos o capacidades. Así, los alumnos terminan en la actualidad cualquier grado habiendo realizado múltiples trabajos de tipo práctico,

muchas veces en un número desproporcionado, sin otra explicación que la de satisfacer unos principios y criterios en cada una de las asignaturas. Pese a ello terminan con una deficiente capacidad para abordar con soltura y madurez el Trabajo de Fin de Grado, en el que se aprecia una deficiente redacción, una incapacidad de adaptación metodológica a los asuntos de que se trate; en definitiva, no es sino muestra de una conducta que se ha ido reiterando mecánicamente, reproduciéndose, y que ni siquiera se domina como tal práctica mecánica.

4.9. ES POSIBLE ATENDER DE UNA MANERA MÁS INDIVIDUALIZADA A LAS DIFERENCIAS DE LOS ALUMNOS (TOURÓN Y SANTIAGO, 2015).

Ello dependerá del número de alumnos, de las sesiones que se mantengan con ellos o de la dinámica que impere en el grupo. No necesariamente el trabajo telemático individualizado del alumno y el posterior encuentro en el aula va a permitir esa atención a la diferencia. Una clase magistral en un grupo suficientemente pequeño, impartida con atención por parte del profesor y trufada con constantes verificaciones de la fluidez de la comunicación, puede permitir un seguimiento de los alumnos individualizadamente.

4.10. EL PROFESORADO PUEDE COMPARTIR INFORMACIÓN Y CONOCIMIENTO ENTRE SÍ, CON EL ALUMNADO Y LAS FAMILIAS (TOURÓN Y SANTIAGO, 2015).

Cierto es que se pueden compartir materiales y contenidos de forma más fácil si estos están en formato digital. La participación de las familias en la educación universitaria es, como sabemos, casi inexistente.

4.11. EL ALUMNADO PUEDE ACCEDER TANTAS VECES COMO DESEE A LOS CONTENIDOS FACILITADOS POR EL DOCENTE (TOURÓN Y SANTIAGO, 2015; BERENGUER, 2016).

Ya señalamos los riesgos de disponer del material y contenidos en “almacenamiento” externo y, sobre todo, no procesado previamente por el alumno, y cómo ésto puede crear una falsa apariencia de haber “aprehendido” unos conocimientos que realmente no están disponibles para el alumno.

4.12. CREAMOS UN AMBIENTE COLABORATIVO EN EL AULA (TOURÓN Y SANTIAGO, 2015).

O no, porque los alumnos que no hayan consultado o estudiado el material que se les pone a su disposición estarán completamente al margen del diálogo que pueda suscitarse. Puede, incluso, introducir un factor que incremente el absentismo, ya que los alumnos que no han trabajado previamente en casa no se sentirán capaces de asistir a clase.

4.13. INVOLUCRAMOS A LAS FAMILIAS DESDE EL INICIO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE (TOURÓN Y SANTIAGO, 2015; BERENGUER, 2016).

Esto no ocurre en la enseñanza universitaria, ya que, por regla general la familia no tiene posibilidad de conocer o seguir los contenidos impartidos, salvo en aquellos casos en que alguno de sus miembros tiene la misma titulación o afines. La experiencia en la enseñanza del Derecho nos dice sin embargo que incluso en los casos de padres o madres dedicados al mundo del Derecho, estos no intervienen en el proceso de aprendizaje de sus hijos, por entender que el estudiante universitario es autónomo en este sentido, o por falta de coincidencia entre el objeto de su trabajo, práctico, y la teoría que se imparta.

4.14. TIENE MUCHAS VIRTUDES A LA HORA DE TRABAJAR CON ALUMNADO DE NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO, ES EL CASO DEL ALUMNADO CON ALTAS CAPACIDADES (TOURÓN Y SANTIAGO, 2015).

La diversificación de contenidos puede permitir un trato más individualizado con los alumnos y mayor discreción en esta diferenciación, que luego ha de tenerse en cuenta en las sesiones con el grupo.

4.15. MEJORA LA RELACIÓN ENTRE PROFESOR Y ALUMNO AL NO TENER QUE ESTAR EXPONIENTE CONTENIDOS CONTINUAMENTE Y PODER ESTAR CIRCULANDO ENTRE ELLOS SUPERVISANDO Y RESOLVIENDO DUDAS, ESTANDO EN CONTACTO A TRAVÉS DE CORREO/O CHAT, ETC. ADEMÁS, EXISTE UN FEEDBACK FORMATIVO ENTRE AMBOS (BERGMANN Y SAMS, 2012; RODRÍGUEZ Y CAMPIÓN, 2016; BERENGUER, 2016).

Es discutible esta mejor relación por el hecho de poder atender a los alumnos en la forma propia de las clases prácticas porque las formas en las que los humanos establecemos relaciones sólidas son muy diversas. Es también muy discutible que la comunicación telemática permita esa mejor relación entre alumno y profesor, y no digamos entre los alumnos.

4.16. ES EVIDENTE LA MAYOR MOTIVACIÓN POR EL APRENDIZAJE (RODRÍGUEZ Y CAMPIÓN, 2016).

Ya hemos expuesto nuestra tesis de que la motivación por el aprendizaje depende de muchos factores, esencialmente del valor que se dé al contenido del mismo, en relación al entorno, a la proyección vital que se haya hecho y al papel que en la misma juegue la formación que se recibe.

4.17. SE TIENE UNA SENSACIÓN MÁS AGRADABLE DEL PROCESO QUE CON EL MODELO TRADICIONAL, AUNQUE TAMBIÉN SE TIENE LA IMPRESIÓN DE INVERTIR MÁS TIEMPO (RODRÍGUEZ Y CAMPIÓN, 2016).

No tiene por qué ser más “agradable”. Ello dependerá de cada uno. En cuanto al tiempo, sería una cuestión que, a nuestro juicio, requeriría una reflexión más detenida y extensa. La temporalidad es una manifestación esencial al ser humano, que viene determinada no solo por el mero paso del tiempo físico sino por otros muchos factores. Esta disolución del proceso de aprendizaje en la vida cotidiana del alumno provoca una descompartimentación del tiempo que hace perder la sensación de “haber terminado” y con ello otra más importante, la de disponer de un tiempo “libre” con relación a lo que se haya estado haciendo. Tradicionalmente la enseñanza universitaria organizaba la temporalidad del estudiante en tres bloques: horario lectivo, tiempo de asueto y tiempo de

estudio. Cada uno establecía sus estrategias en la organización de esos tiempos. Ahora estos tiempos están mezclados y puede pasarse de uno a otro en breves espacios de tiempo. El tiempo lectivo se hace lúdico, el tiempo de estudio puede acontecer en cualquier espacio y, por tanto, en cualquier momento, con lo que el tiempo de disfrute, tan importante en la vida universitaria, queda relegado a escasos periodos de tiempo.

4.18. INCREMENTO DEL COMPROMISO DEL ALUMNADO AL SER EL RESPONSABLE DE SU PROCESO DE APRENDIZAJE Y POR PARTICIPAR DE FORMA ACTIVA (BERENGUER, 2016).

Ciertamente el sistema exige del alumno un mayor grado de compromiso y una voluntad más decidida de seguir la enseñanza, pero no la garantiza por cuanto, como mencionamos, las nuevas tecnologías permiten la simulación de estos compromisos y esfuerzo hasta tal punto que el alumno puede llegar a estar convencido de que ha realizado un seguimiento del curso que realmente no ha verificado.

4.19. FOMENTAN LA CREATIVIDAD, EL PENSAMIENTO CRÍTICO Y ANALÍTICO DEL ALUMNADO (BERENGUER, 2016).

Ya referimos cómo Platón denostaba la materialización del discurso en la escritura (léase en archivos y otros formatos) como un empobrecimiento del verdadero acceso a las ideas y conceptos.

4.20. EL TRABAJO COLABORATIVO AL QUE DA LUGAR ESTE MÉTODO MEJORA EL AMBIENTE DE CLASE (BERENGUER, 2016).

Sí, sin perjuicio de la distinción que seguramente se establece entre alumnos que han preparado previamente la sesión colectiva y aquellos otros que no lo han hecho y quedan al margen de toda posibilidad de tomar parte en la actividad que se desarrolle en el aula.

4.21. EVITA QUE LOS ESTUDIANTES QUE NO PUEDAN ASISTIR A CLASE SE PIERDAN LA EXPLICACIÓN DEL DOCENTE (BERENGUER, 2016).

La enseñanza íntegramente presencial y la clase magistral no están reñidas con la posibilidad de que pueda ponerse a disposición de los alumnos los contenidos impartidos de forma telemática. Sin embargo, es curioso, y esto merecería una reflexión más detenida, cómo muchos docentes son reacios a que se graben sus clases presenciales. La enseñanza presencial o la clase magistral no debería percibirse como un modelo incompatible con todas las posibles virtudes a las que más arriba se han hecho referencia.

6. CONCLUSIONES

6. Ningún método educativo es en sí malo o bueno, depende de que se aplique en el entorno adecuado y con las mayores posibilidades de éxito que el método permita.
7. La denostada y arrinconada “clase magistral” ha sido desprovista de su significado originario: clase impartida por un maestro al que se le tiene admiración para ser configurada como un mero proceder en el aula.
8. La desvirtualización de métodos docentes tradicionales, entre ellos la clase teórica, responde, en parte, a la pérdida de valor del objeto de la enseñanza y, por tanto, de quien lo posee y está en situación de transmitirlo.
9. Han de tenerse presente criterios sociales y económicos, de mercado en muchos casos, para explicar las modificaciones operadas en la enseñanza en general y en la universitaria en particular.
10. La actualidad de la innovación docente puede explicarse en términos de competitividad de los Centros universitarios y del profesorado.
11. Las “clases invertidas” o “flipped classroom”, como manifestación más novedosa de estos tiempos de innovación y relación

telemática, tienen ciertas ventajas pero graves inconvenientes, entre ellos, la pérdida del discurso vivo como medio de transmisión de conocimientos e ideas, la posibilidad de acudir a atajos fraudulentos para simular la adquisición de conocimientos, la postergación de alumnos sin suficiente autonomía y voluntad para adquirir tales conocimientos y la desestructuración del tiempo del proceso de aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Durán, J.F. (2019). Las transformaciones de la educación. De la tradición a la modernidad hasta la incertidumbre actual. Madrid. Editorial Dykinson.
- Gil, L. (1983). El Banquete, Fedón, Fedro (Traducc). Fedro, 274b-275e. Barcelona. Editorial Orbis.
- Heidegger, M. (2014). Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Madrid. Editorial Trotta.
- Jiménez, D. (2019). La metodología de la clase invertida. En: Rosa, A. Aplicando la clase invertida en Empresa, Economía y Turismo. 13-26. Madrid. Editorial Dykinson.

ANALIZAR CÓMO FUNCIONA LA TRANSPARENCIA Y EL EJERCICIO DEL DERECHO DE ACCESO A LA INFORMACIÓN PÚBLICA A TRAVÉS DE UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE BASADA EN PROYECTOS

LORAYNE FINOL ROMERO
Universidad Central de Chile

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo describe una experiencia para el aprendizaje activo del derecho a la transparencia y el acceso a la información pública, basado en el diseño de proyectos en una asignatura de los últimos niveles del plan de estudios de la carrera de derecho del área de derecho público, y busca que los participantes del curso desarrollen competencias que les permitan comprender el proceso de contextualización del principio de transparencia de la función pública, mediante el análisis del derecho comparado y jurisprudencia del sistema interamericano de derechos humanos, a fin de desarrollar capacidades y elementos de juicio suficientes para resolver problemas que surjan de su aplicación, especialmente referidos a la transparencia activa y al derecho de acceso a la información pública.

Considerando especialmente que las metodologías activas, están ganando vigencia a medida que la tecnología del siglo XXI se expande (Zainuddin et ál., 2019), concretamente esta disertación examina una experiencia de aprendizaje activo centrado en el estudiante basado en el diseño de proyectos y al mismo tiempo, la efectividad de este tipo de metodologías de aprendizaje en entornos *online*. De esta manera expone nuevos enfoques para el proceso de aprendizaje, desde el nivel más bajo de dominio cognitivo al nivel más alto, comprendido dentro

de la taxonomía del aprendizaje explicada por Brame (2020) y también Fasce (2007). Del mismo modo, que transversalmente justifica como potenciar competencias digitales a través de herramientas provistas por la TIC posibles de gestionar en la modalidad presencial o *b-learning*, donde los estudiantes se forman para *aprender a aprender* (Stiglitz & Greenwald, 2016).

Bajo la premisa, que el aprendizaje centrado en el estudiante involucra un proceso focalizado en la integración entre la enseñanza – aprendizaje – evaluación y metacognición es importante detenerse a examinar los vínculos fundamentales entre el diseño, ejecución y medición del aprendizaje, así como la importancia de la retroalimentación (Anijovic y González, 2011). Por esta razón, este trabajo explica concretamente el nivel de equilibrio entre efectividad y profundidad de la modalidad de enseñanza aprendizaje activo, considerando diferentes niveles taxonómicos cognitivos a través del diseño de proyectos, como consecuencia que en reiteradas ocasiones los profesores nos cuestionamos si el resultado del aprendizaje concreto de la asignatura está o no relacionado con competencias comprometidas por el plan de estudios de la carrera.

Con esta interrogante en mente, se implementó la metodología basada en el diseño de proyectos, aplicada en el estudio realizado en el curso de pregrado del plan de estudios de la carrera de Derecho, del área Derecho Público de la Facultad de Derecho y Humanidades de la Universidad Central de Chile, aplicada durante el primer semestre del año en curso caracterizado porque, no obstante la malla curricular está diseñada para ser gestionada en la metodología presencial, dada la crisis sanitaria por Covid 19, todas las clases durante el primer semestre del año en curso se impartieron en la modalidad *online*, mediante el sistema *elearning*, caracterizado porque los participantes del curso fueron de menor tamaño, conformado por 7 estudiantes, integrados de la siguiente forma: 71,5 % mujeres y 25,5% hombres, comprendidos entre 20 y 24 años.

Por ello, el presente trabajo procurará atender a la siguiente pregunta: ¿La estrategia de enseñanza diseñada para esta asignatura permite alcanzar, en el tiempo y con los recursos provistos por la Tecnología de

la Información (TIC) a nuestro alcance los resultados del aprendizaje que se han definido en el programa del curso? Para alcanzar este propósito, el contenido fue dividido en tres secciones. En la primera sección, se explicarán las bases teóricas sobre las que se fundamentó la metodología de aprendizaje activo basado en el diseño y ejecución de un proyecto. En la segunda sección, se describe la metodología de la innovación didáctica junto con el proceso de implementación. En la tercera sección, se explican los resultados del aprendizaje esperado. Y, finalmente, discusión de los resultados y las conclusiones.

1.1. BASES TEÓRICAS SOBRE LAS QUE SE FUNDAMENTÓ LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ACTIVO

Considerando que seguiremos una taxonomía de escalamiento o progresión de resultados de aprendizaje, a los fines de una mejor comprensión de la metodología de aprendizaje activo basada en el diseño y ejecución de un proyecto enfocado en el modelo centrado en el estudiante, preliminarmente es importante precisar algunas consideraciones teóricas, como a continuación se exponen.

1.1.1. Aprendizaje activo

Esta expresión ha tomado importancia a propósito de la llamada ‘renovación metodológica’ (Fernández, 2006), impulsada a partir del proceso de Bolonia de 1999 y el proyecto Tuning de 2001 que involucró la búsqueda de nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje en las que los estudiantes a través de la formación continua sean proactivos, autónomos y capaces de desempeñar una alguna actividad como artífices de su propio aprendizaje. Es decir, bajo esta metodología los estudiantes desarrollan un conjunto de actividades para alcanzar los resultados orientados al aprendizaje, en forma gradual a través de actividades entendidas como, aquellas ‘estrategias de aprendizaje’ diseñadas por los docentes, para estimular la comprensión o incremento de nuevos conocimientos, que el estudiante utilizará en la propia disciplina y en todo caso, los prepara para que en el futuro profesional se desarrollen exitosamente (Gallardo-López et ál., 2007).

De esta forma, a través de este tipo de metodologías se estimula la participación de los estudiantes proactivamente, además, el trabajo colaborativo y la aplicación de los contenidos del curso, privilegiando actividades de aplicación de conocimiento, sobre la transmisión de contenidos, por su importancia para el logro de aprendizajes comprendidos desde el nivel más bajo de dominio cognitivo, al nivel más alto de complejidad (Brame, 2020).

De acuerdo a la clasificación de Barkley et ál. (2014), estas metodologías las podemos clasificar en: Estrategias para fomentar la discusión en la clase; Estrategias de enseñanza recíproca; Estrategias que utilizan organizadores gráficos; Estrategias centradas en la escritura. Sin perjuicio de la clasificación mencionada, bajo la idea de la complementariedad de metodologías avalada por la literatura reciente que recomienda el diseño de entornos para el aprendizaje (Finol et ál., 2016). Específicamente esta propuesta se basó en el diseño de una hoja de ruta que combina actividades en el contexto de un programa de la carrera de derecho a fin de incrementar progresivamente sus resultados de aprendizaje, pues la educación eficaz exige combinaciones de aprendizaje personal, social y académico (Palma y Elgueta, 2019, p. 178).

1.1.2. Aproximación teórica: aprendizaje activo y resultados de aprendizaje

Los resultados del aprendizaje son declaraciones de lo que se espera que un estudiante conozca, comprenda y/o sea capaz de hacer al final de un proceso. Citando a Adam (2004) la redacción de los resultados de aprendizaje debe considerar solo un pequeño grupo de éstos para cada actividad curricular, las cuales deben ser integradas y posibles de evidenciar luego de un proceso de aprendizaje, en forma específica y sin ambigüedad, ya que éstos determinarán el método de enseñanza y sistema de evaluación idóneos, cuando se consideran asuntos de aprendizaje que se adquieren a lo largo de la vida (Kennedy, 2007).

De esta forma, los resultados de aprendizaje se conciben como un componente de la planificación macro y meso curricular, básicamente organizados previamente en el programa de la asignatura (ANECA, 2013). Sin embargo, involucran una reconfiguración para la implementación

efectiva en la práctica docente, quien debe transitar del rol ‘buen enseñante’ enfocado en la transferencia de contenidos, a ‘facilitador’ de una experiencia. Bajo esta filosofía se aplicó durante el primer semestre del año el curso de transparencia, buscando profundizar en las áridas esferas del arte de enseñar el derecho, a través del diseño de entornos de aprendizaje *online*, propiciadores de aprendizajes autónomos de largo alcance y no memorísticos.

En consecuencia, este tipo de experiencia centradas en el aprendizaje activo, demandan claramente un conjunto de competencias didácticas y además digitales del docente, de modo, que permitan la superación del modelo tradicional centrado en el dominio de contenidos y en la clase magistral expositiva ante los estudiantes, tradicionalmente considerada como un proceso unidireccional centrado en la transmisión de conocimientos, muchas veces desfasados de la formación jurídica porque privilegia “la acción del docente y transmisión de contenidos, descuidando la atención de los estudiantes” (Palma y Elgueta, 2019, p. 101).

Por otra parte, este enfoque centrado en el resultado de aprendizaje también involucra un cambio en el rol de nuestros estudiantes, exigiendo que participen como sujetos activamente implicados en el proceso de aprendizaje, con motivaciones para indagar, cuestionar, elaborar, investigar, realizar aportaciones personales, y no un “mero receptor de contenidos” (Gargallo-López et ál., 2007, p. 170).

1.1.3. Taxonomías de aprendizaje comprometidas

De acuerdo al modelo explicado por Fink (2003) la secuencia lógica entre el resultados, actividades y evaluación para el aprendizaje tiene sus vínculos entre el diseño, ejecución y medición del aprendizaje, lo que se conoce como alineamiento cognitivo, considerado como la pieza fundamental para éxito del diseño de una metodología de aprendizaje activo. Lo anterior, involucra evaluar el resultado de aprendizaje desde la demostración del conocimiento, y no desde una movilización memorística. Por otra parte, Fasce (2007) señala que este tipo de experiencias involucran promover el aprendizaje profundo, a partir de la implementación de actividades dirigidas a promover niveles de habilidades cognitivas complejas, tales como “análisis” (e.i. comparar, contrastar) y

“síntesis” (e.i. integrar el conocimiento en una nueva dimensión). De esta forma, el aprendizaje profundo promueve la comprensión y la aplicación de los aprendizajes de por vida reitera Fasce Eduardo antes citado, superando el reduccionismo del aprendizaje memorístico superficial, donde el estudiante se concentra en el recuerdo de hechos aislados contenidos en el tema atendiendo toda su atención a memorizar aquellos datos que podrían ser utilizados en su examen, y que le aseguran un nivel mínimo para aprobar.

1.1.4. Aprendizaje basado en proyecto

Considerando que no solo estamos tratando de enseñar contenidos abstractos sobre un tema del derecho, sino tratando de enseñarles habilidades para la vida profesional que usarán para siempre, es importante incorporar estrategias de aprendizaje activo que permitan concretar desempeños concretos y observables, de manera de transitar desde un enfoque tradicional, a un paradigma educativo centrados en la consecución de los resultados de aprendizaje (Vásquez et ál., 2017). De acuerdo a este paradigma el estudiante aprende en forma activa, adquiriendo, organizando y aplicando significativamente conocimientos, e involucrándose en actividades que promueven el aprendizaje secuencial conforme a la taxonomía digital de Bloom para estudiantes del siglo XXI (Anderson & Krathwohl, 2012). Este modelo potencia la progresión de procesos cognitivos, de menor a mayor complejidad, a partir de la interacción con contenidos de aprendizaje, guiados por el profesor durante toda la experiencia.

De esta forma, a lo largo de esta disertación se entenderá como estrategia de aprendizaje basado en proyecto, la definición aportada por Ashley Ellis a tenor de lo siguiente:

“El aprendizaje basado en proyectos es un método de enseñanza en el que los estudiantes trabajan en un proyecto durante un período de tiempo que los involucra en la resolución de un problema del mundo real o en la respuesta a una pregunta compleja. Como resultado, los estudiantes desarrollan un conocimiento profundo del contenido, demuestran sus conocimientos y habilidades, desarrollando un producto público o una presentación para una audiencia real (Ellis, 2021, p. 1)”.

Concretamente, el producto observable para la medición del logro de los resultados de aprendizaje en el curso de transparencia, fue desarrollar un proyecto que incorpora la formulación de una solicitud de acceso a la información (SAI) a un sujeto obligado por la ley 20.285, aplicando los conceptos y contenidos del programa del curso, para avanzar de un dominio de menor complejidad hacia un logro profundo del aprendizaje, alineado con las competencias comprometidas con la línea y tramo de formación de especialización, específicamente en el Tramo 3, que permite abordar problemas jurídicos desde una perspectiva multidimensional del Derecho, y al mismo tiempo, Tramo 4 favorable a la consolidación de las competencias para el ejercicio profesional en el área derecho público.

Adicionalmente, luego de la tramitación de la SAI el producto observable consistió en la organización de un informe final, de acuerdo a las instrucciones establecidas en la pauta de evaluación, procurando abarcar las siguientes preguntas: ¿Cuál es el tema estudiado y justificar por qué se estudia? Contextualizar los antecedentes de la SAI (información ausente en Transparencia Activa). Resultados de la tramitación de la SAI. Análisis y Comentarios Finales ¿Qué significa lo hallado? ¿Críticas? y Recomendaciones para mejorar el sistema de transparencia. Pudiendo organizar el cuerpo interno, es decir, el contenido del trabajo en sub-temas o dividirlo en dos o más secciones, es decir, subtítulos, así como, agregar gráficos, tablas, cuadros, etc. Acorde al sistema y normas editoriales aplicables en las citas y la bibliografía, enlistada con las fuentes documentales (digitales o no) que haya consultado.

Estos procesos reflexivos, es lo que Frida Díaz denomina (Díaz, 2006) enseñanza situada, entendida como un vínculo entre la escuela y la vida. Finalmente, acordados en los criterios de evaluabilidad, instrumento de evaluación y la escala de notas comprendida de la siguiente forma: la mayor calificación 78/7 puntos – 47/4 puntos mínimo requerido para aprobar. Estos criterios y elementos fueron sistematizados en una escala de apreciación recomendada para la evaluación de informes, ensayos u otros trabajos escritos, tipo Escala Likert u otras similares. Teniendo en cuenta los alcances referidos, la escala fue delimitada de acuerdo al siguiente instrumento:

TABLA 1. Escala de apreciación del producto

Criterio	Indicador de logro	Escala: Excelente/ Bueno/ Regular/ Insuficiente			
		6 ptos.	4 ptos	2 ptos	0 punto
Compromiso y Puntualidad (Responsabilidad)	El trabajo lo presenta dentro del plazo				
	El trabajo acompaña la SAI formulada dentro del plazo				
Delimitación de un tema y justificación (Pertinencia)	Delimita el tema y la interrogante formulada				
	Describe en una forma concisa y sencilla la justificación del tema.				
	Explica los antecedentes claramente				
Cuerpo del trabajo (Claridad)	Escribe conforme a las normas de argumentación				
	Logra explicar con un lenguaje sencillo, claro y fluido el tema				
	Aporta elementos comparativos y críticos				
Análisis SAI y Comentarios Finales (Congruencia y relevancia)	Logra el resultado de aprendizaje de la actividad				
	Aborda un problema jurídico desde una perspectiva del Derecho				
	Critica el sistema de transparencia activa y pasiva (DAIP)				
	Propone recomendaciones lo que se interpreta como consolidación de las competencias para el ejercicio profesional en esta área derecho público				
Bibliografía / webgrafía (Evaluabilidad)	Utiliza al menos 5 fuentes documentales (libros, artículos, informes, artículos de prensa, etc.)				
	Enlista las referencias consultadas en forma armonizada y completa (verificable)				
	Total:				

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

Examinar una experiencia para el aprendizaje activo a través de la metodología basada en proyectos enfocada en el modelo centrado en el estudiante en una asignatura de los últimos niveles del plan de estudios de la carrera de derecho para evaluar la efectividad de este tipo de metodologías de aprendizaje activo en entornos *online* de una asignatura

de derecho público de los últimos niveles del plan de estudios de la carrera de derecho del área de derecho público, que busca que los participantes comprendan el principio de transparencia de la función pública, mediante el análisis de casos y jurisprudencia, a fin de dotarlos de elementos de juicio suficientes para resolver los problemas que surjan de su aplicación, referidos a la transparencia activa y al derecho de acceso a la información pública.

3. METODOLOGÍA

Considerando que existen ciertas características asociadas a la utilización de estrategias que promueven el aprendizaje activo en clases, el aprendizaje activo sería un aprendizaje que implica a los estudiantes en el hacer y en la reflexión sobre lo que están haciendo (Bonwell & Eison, 1990). En consecuencia, implica que los estudiantes hacen algo más que una escucha de una clase magistral, basada en la exposición del profesor “dueño de los saberes”, que transfiere desde su perspectiva lo importante a su parecer debería centrarse los contenidos en clase.

Por otra parte, el aprendizaje activo, privilegia la aplicación de contenidos sobre la transmisión memorística, por esta razón la estrategia de aprendizaje activo diseñada se centró en una actividad que involucró todo el primer semestre del año 2021, a través del diseño e implementación de un proyecto, donde los estudiantes cumplieron con las siguientes actividades recursos, integrados para alcanzar los resultados de aprendizaje, de acuerdo alineamiento cognitivo.

- Primero, durante el primer trimestre, acudir a las sesiones de clases semanales, para la discusión teórica de los aspectos dogmáticos jurídicos de la ley 20.285. En cada sesión, se realizan dinámicas individuales y grupales para fomentar la discusión en la clase, además de *test* rápidos, para monitoreo del aprendizaje gradual de los contenidos de la asignatura. El cierre de esta primera etapa involucra actividades de menor nivel de complejidad, como el diseño de un póster didáctico, que utilizan organizadores gráficos, flujos de tramitación,

requerimientos procesales para el impulso de mecanismos de protección en vía judicial y administrativa.

- Segundo, durante la segunda parte del trimestre en la segunda etapa de la metodología se diseñó un taller teórico práctico con un experto y funcionario del Organismo Autónomo Garante del Derecho de Acceso a la Información Pública de Chile, creado por la Ley N° 20.285 desde el año 2008, como Consejo para la Transparencia (CPLT).
- Tercero, presentar el producto del proyecto y exponer en la clase el proyecto de investigación, en cuya carta Gantt una sus actividades comprometían impulsar una solicitud de acceso a la información pública a un organismo de la administración del estado, sobre un caso práctico para el diseño de un informe corto de investigación, a partir de la información analizada.
- Cuarto, responder el *test* rápido de monitoreo del aprendizaje gradual a través de un modelo de coevaluación secuencial, donde mediante una evaluación cruzada, se recogen evidencias de demostración del aprendizaje, por los propios participantes.
- Quinto, presentar el informe final evaluado con una pauta de con retroalimentación diferida a través del aula virtual, dando cierre de esta forma el semestre con una actividad, basada en un tema o pregunta desafiante, que maximice el aprendizaje y el compromiso de los estudiantes, durante el tiempo establecido para el proceso de búsqueda y de investigación de conocimiento en condiciones similares al mundo profesional real, por lo que dota al participante de la autenticidad personal, cuando involucra las preocupaciones, intereses, culturas, identidades y temáticas de las vidas de los estudiantes.

Concretamente de esta forma, se dio forma a la propuesta con algunos aspectos de la pregunta inicial conducida a verificar si este tipo de estrategia de enseñanza permite alcanzar, en el tiempo disponible los resultados del aprendizaje que se han definido en el programa del curso, sucintamente serán abordados de acuerdo al alineamiento cognitivo organizado a continuación:

TABLA 2. Metodología de aprendizaje activo

Estrategias	Recurso TIC	Resultado Esperado
Etapa preliminar	<i>Clase on line</i> Elaborar preguntas o guías	Elegir el tema y el tipo de proyecto.
Sistema de retroalimentación rápida o 'clikers'	<i>Mentimeter</i> y <i>Google forms</i>	Estimular la retroalimentación a través de la discusión grupal para el aprendizaje colaborativo
<i>Co-teaching</i> con un experto	Video clase TEAMS	Debatir ideas del contenido del programa en coherencia con el contexto para el aprendizaje colaborativo, en un ambiente de tolerancia y respeto por las ideas disidentes
Estrategia basada en proyecto	Instrumento de evaluación: Lista de cotejo / Rúbricas con escalas	Guía de monitoreo del aprendizaje con un panel de indicadores (cuali + cuantitativos) Elaborar una infografía / video cápsula educativa Buzón de entrega para recoger los productos
Evaluación y Metacognición	Video clases TEAMS Encuesta de satisfacción	Reflexionar sobre los aciertos y desaciertos para comprender los nudos críticos y plan de mejoras del curso

Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar en la tabla que antecede, el proceso inició con una clase síncrona preliminar en donde se explica a los estudiantes los resultados de aprendizaje que desarrollarán con el proyecto, además de las condiciones del proceso con un listado de temario y preguntas guías que orientan el proceso al mismo tiempo que, el desarrollo de procesos de pensamiento de orden superior. En esta etapa preliminar es importante definir una hoja de ruta, con la planificación del proyecto, además de las restricciones de tiempo respecto a fechas de entrega parciales y una presentación final de los resultados del proyecto.

Se recomienda en esta etapa, explicar además el instrumento de evaluación, ya sea Lista de cotejo con indicadores observables, así como, Rúbricas con escalas cualitativas y cuantitativas. Del mismo modo, en esta oportunidad, que invitó a un experto para que a través de *Co-teaching*, logran vivenciar la experiencia de aprendizaje en forma auténtica.

Junto con el diseño e implementación del conjunto de estrategias y recursos aplicados retoma un papel central, la incorporación de sistema de retroalimentación rápida, tipo encuestas o consultas, conocidos también como *clickers*, definidos como “mandos de respuesta interactiva, complementados con cuestionarios inicial y final los que son útiles para motivar a los estudiantes a asistir a clase, aumentar la participación en clase y mejorar el aprendizaje en cursos didácticos” (Perea-Moreno et ál., 2017, p. 17). Conforme a ello, los docentes interesados en impartir una comprensión más profunda, deben tener en cuenta los resultados de aprendizaje esperados, e incorporar actividades la incorporación de la tecnología en el aula, tales como: *Mentimeter* y *Google forms*.

4. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE EFECTIVIDAD DE LA METODOLOGÍA PARA EL APRENDIZAJE ACTIVO

La evaluación de la experiencia de innovación educativa implementada, se basó en un proceso de diálogo, comprensión y mejora centrado en el aprendizaje de los estudiantes, el cual, siempre estuvo alineado tanto con las metodologías de enseñanza-aprendizaje implementadas, así como con los resultados de aprendizaje de la cátedra¹⁷⁷. Citando a Anderson & Krathwohl (2001), quienes privilegian la estructura de resultados observables para diferenciar los niveles de comprensión de un nivel de complejidad menor a uno mayor a través de un proceso que transita un estudiante para lograr el dominio de una determinada tarea académica, fue cohesionado con un conjunto de actividades centradas en ayudar a aprender, apoyados en la propuesta de Padilla y Gil (2008), quienes al definir los procedimientos que utilizamos para evaluar, solemos asociar únicamente como la evaluación a exámenes y a notas, como el único instrumento para verificar lo aprendido.

De acuerdo a Padilla y Gil (2008), existen doce condiciones para el desarrollo de una evaluación, no obstante, agrupadas se reducen a los

¹⁷⁷ Desde el enfoque centrado en el que aprende hoy en día se habla de evaluación para el aprendizaje en vez de evaluación del aprendizaje (Sánchez, 2011).

tres siguientes. En primer lugar, las tareas de evaluación se consideran también como actividades orientadas al estudio y aprendizaje. En segundo lugar, es importante proporcionar *feedback* rápido, de manera que los estudiantes actúen sobre la información recibida, enmendando lo necesario para aplicar esa información en su proceso de aprendizaje, es decir, hagan metacognición de su propio aprendizaje. En tercer lugar, involucras a los estudiantes en el proceso de evaluar su propio trabajo y el del grupo en general.

Basado en lo explicado, el sistema de evaluación orientado al aprendizaje significativo diseñado para esta experiencia, se dividió en una primera parte: Dos Actividades de Evaluación Formativa y Dos Actividades de Evaluación Sumativa. En la segunda parte, se aplicaron instrumentos para recabar participativamente Una Autoevaluación Individual y Una Coevaluación Grupal del curso, y de esta forma incorporar el círculo virtuoso de la retroalimentación que recomiendan Anijovich y González (2011). Los resultados de aprendizaje evaluados fueron organizados sistemáticamente como se muestran a continuación:

TABLA 3. Sistema de evaluación para el aprendizaje activo

Estudiantes	Caracterización	Nota Formativa	Nota Sumativa	Coevaluación	Auto-Evaluación
Participante 1	Hombre	4,5	4,8	3	6
Participante 2	Mujer	6,2	6,8	7	7
Participante 3	Mujer	6,2	6,6	7	6
Participante 4	Mujer	5,3	5,4	4	6
Participante 5	Mujer	6,2	6,7	7	7
Participante 6	Mujer	6,2	6,5	5	5
Participante 7	Hombre	6,6	6,5	6	6
Nota promedio		5,8	6,29	5,6	6,1

Fuente: elaboración propia

El tablero de notas organizado precedentemente (Véase Tabla 3), permite inferir que el curso experimentó un progreso durante el proceso, dado que la nota final supera el promedio de la nota formativa. Además, que el grupo se autoevalúa mejor individualmente que a nivel grupal, estas observaciones podrían ser analizadas en otro estudio más específico que permita explicar el nexo causal de este comportamiento, no obstante *prima facie*, podría interpretarse como desinterés del curso respecto al logro del aprendizaje colaborativo, o también, falta de comunicación entre pares. De acuerdo a la caracterización de los participantes desde la perspectiva de género, se observa un mejor desempeño en las mujeres, quienes alcanzaron una nota promedio final de 6,4 y los hombres con una nota promedio final de 5,7 puntos.

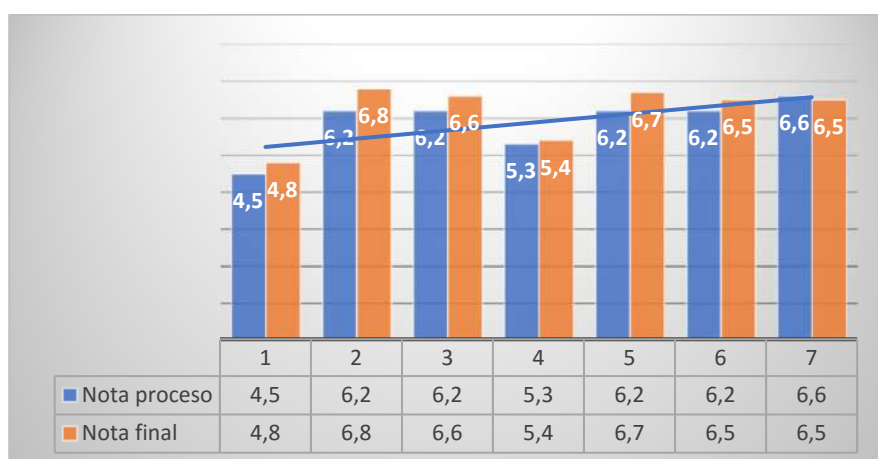
Por otra parte, se puede observar que todos los participantes del curso aprobaron con una nota superior de 5 puntos, y ninguno de ellos, obtuvo la nota máxima de 7 puntos. Además, todos se mantuvieron constantes durante el semestre pues ninguno abandonó el curso o no presentó alguna de las actividades de evaluación sumativa, en contraste con las evaluaciones formativas o de proceso en donde se observa algunas ausencias o no asistencia al desarrollo de alguna de las actividades. No obstante, hay que tener en cuenta que la asistencia a las clases síncronas *online*, no exigen asistencia y tampoco es tomado en cuenta en la calificación del proceso.

En lo que corresponde a la preferencia de los participantes respecto de las actividades del curso, se les preguntó lo siguiente: ¿Cuál valora positivamente por la efectividad para impulsar el aprendizaje autónomo? Dentro de las respuestas no se observó consenso, pero se pudo observar un nivel de preferencia por video clases grabadas para revisión posterior al igual que las clases síncronas desarrolladas por la aplicación TEAMS de Microsoft. En contraste, con la pregunta que dice relación con: ¿Recomienda que se realice este tipo de actividades en otras asignaturas? Cuyas respuestas, no mostraron consensos dado que la mayoría representada por el 51,7% del curso expresó estar de acuerdo con la posibilidad de la replicación de este tipo de actividades de aprendizaje significativo en otras asignaturas. Lo anterior, a pesar de considerarla difícil o complicada en algunos aspectos, y además de requerir mayor

dedicación, si se la compara con otro tipo de tarea o evaluación, esta percepción fue respondida de esta forma por el 42,9 % de los estudiantes.

Otro aspecto importante de relevar, son las coevaluaciones globales del curso las cuales en términos generales muestran *grosso modo*, una leve mejoría respecto a las notas del proceso, no obstante, en diferentes niveles de logro. Esta apreciación, puede verse reflejada en el siguiente gráfico:

GRÁFICO 1. Resultados de la Evaluación Nota Final Vs. Nota Proceso



Fuente: elaboración propia

Como se muestra en el gráfico que antecede, la evaluación sumativa final del curso comprendida por dos notas parciales y una global final del proceso conducido al logro de los resultados de aprendizaje del diseño curricular del curso, refleja un comportamiento incremental acorde con la generalidad de estas asignaturas de la malla curricular, es decir, la puesta en práctica de desempeños y habilidades correspondientes a los últimos niveles de la carrera, donde los participantes por medio de la experimentación aplica aspectos prácticos de la profesión, como por ejemplo: cuál es la legislación aplicable; las acciones procedentes en caso de denegación del requerimiento; los derechos, principios y obligaciones involucrados; y la jurisdicción competente,

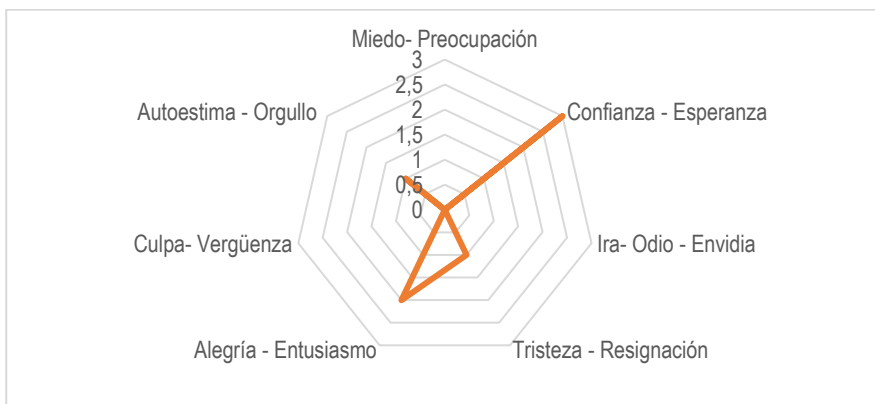
fundamentando adecuadamente sus posiciones jurídicas, todo ello, explicitado conforme a las normas y principios que resuelven el conflicto jurídico.

Por otra parte, comparativamente el resultado final es mejor que el resultado durante del proceso, tal como muestra la gráfica (Véase Gráfico1), las franjas de color naranja superan en cada participante la nota obtenida durante el proceso, representada con las barras de color celeste. Lo anterior, podría interpretarse como el logro de un *aprendizaje activo efectivo*, sin perjuicio de posiciones en contra, dado que este análisis no pretende tener efectos restrictivos frente a opiniones diferentes, ni surtir efectos generalizables a todos los casos análogos, aplicados en contextos disímiles.

4.2. METACOGNICIÓN, AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Como era de esperarse, este tipo de metodologías y técnicas de aprendizaje del derecho, que buscan aplicación del conocimiento jurídico y tributan al perfil de egreso, esto es, ejercer la defensa de terceros ante la autoridad o tribunales de justicia determinando alternativas jurídicas posibles ajustadas a los criterios de la ética profesional, la responsabilidad social y el respeto a la diversidad, gozan de mucha preferencia entre los participantes. Esta premisa puede interpretarse de los resultados de la consulta realizada a los estudiantes, respecto a las emociones generadas a partir de la implementación de esta experiencia, a través de la siguiente pregunta: Cuando piensas en el desarrollo del curso ¿qué emoción te identifica más? Las respuestas gravitaron desde la resignación hasta el entusiasmo, transitando entre confianza y esperanza como se muestra en el gráfico a continuación:

GRÁFICO 2. Emociones de los participantes del curso



Fuente: elaboración propia

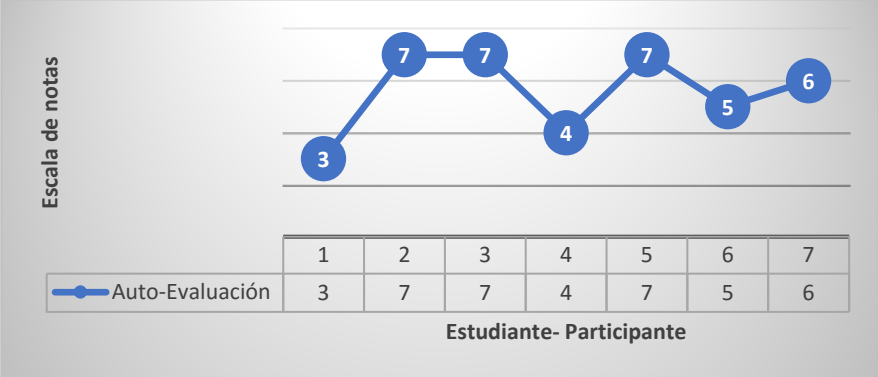
De acuerdo a los resultados, se puede observar que este tipo de estrategias de aprendizaje activo desarrolladas en entornos *online* genera emociones diferenciadas, algunas de ellas, con mayor recurrencia y otras en menor. Esto puede apreciarse respecto a ‘Confianza y Esperanza’ representada por 42,85 % de los participantes como la emoción que genera esta estrategia. Así como, ‘Alegría y Entusiasmo’ representada por un 28,5%. No obstante, ‘Tristeza y Resignación’ también fue detectada con una representación de 14,28% de los participantes, del mismo modo que ‘Autoestima y Orgullo’ con un 14,28%.

Es importante observar, que esta escala de apreciación fue tomada del estudio realizado por Fernández – Pascual et ál. (2013), quienes adaptaron la versión original en inglés del cuestionario *The Distance Education Learning Environments Survey (Sp-DELES)* en la versión española, con el propósito de evaluar el grado de satisfacción global de los estudiantes con el proceso de enseñanza-aprendizaje en formación universitaria a distancia mediada por entornos de aprendizaje *online*. Esta consulta, permitió además identificar que la mayoría de los participantes, no están totalmente satisfechos con la modalidad *online*, a pesar, de declarar claramente que este tipo de actividad de aprendizaje permite aprender de mejor manera los contenidos del curso.

Continuando con el proceso de sistematización de resultados, seguidamente se muestran los resultados de la evaluación de tipo individual y

colaborativa, es decir, aquella que busca indagar las reflexiones que se llevan a cabo después de estudiar, o también conocido como la propia cognición que analiza y reflexiona sobre lo que se ha hecho.

GRÁFICO 3. Auto Evaluación de los estudiantes



Fuente: elaboración propia

Tal vez como podría esperarse de estos sistemas de evaluación basados en el auto criterio de los participantes comprendidos en edades dentro del rango etario 20 y 24 años, algunos estudiantes se valorizaron individualmente respecto al grupo con la nota máxima de 7 puntos. En contraste, resulta interesante que la mayor parte no sobredimensiona la calificación del curso, esto puede observarse en las menores calificaciones obtenidas de 3, 4, y 5 puntos, las cuales revelan una autocrítica sana respecto al comportamiento o falta de compromiso observado en los demás estudiantes del curso.

Sin perjuicio de otros análisis profundos de la métrica observada, es destacable que el 57,14% de los participantes se autoevalúa con una nota menor que la evaluación final obtenida. Esta revelación, podría ser el inicio de una nueva pregunta de investigación para una futura experiencia de innovación educativa, respecto a la confianza de los estudiantes respecto a los sistemas de evaluación del rendimiento académico. En este sentido, hay que agregar que el promedio total del curso respecto a la autoevaluación se condice con la nota sumativa obtenida la primera en 6,1 y la segunda en 6,2. No obstante la nota promedio del curso valorizada por la coevaluación de los propios participantes

respecto al rendimiento y compromisos del curso valorizada en 5,6 puntos en general fue menor, que la nota promedio final de aprobación reflejada en 6,1.

Los resultados obtenidos de la evaluación de la experiencia de aprendizaje basada en el diseño de proyecto, permiten interpretar algunas inferencias como se explica a continuación. En primer lugar, respecto a la efectividad de esta modalidad innovadora para el aprendizaje activo, los resultados revelan un rendimiento académico de aprobación del 42,42% de los participantes, quienes alcanzaron una calificación promedio de 6,6 puntos (Escala de notas chilena de 1-7). Por otra parte, en promedio, las notas de proceso (o notas formativas) fueron 5,8 lo que mejoró en la nota final (o nota sumativa) alcanzando un promedio global del curso de 6,6 puntos.

5. CONCLUSIONES

La estrategia examinada basada en una metodología de aprendizaje activo donde los estudiantes pueden a través de la indagación comprender y aplicar sistemas complejos a menudo abstractamente diseñados en los programas de curso, experimentando de acuerdo a sus intereses y saberes un proyecto relacionado con los resultados de aprendizaje, más desde la perspectiva del aprendiz que de los contenidos que deben ser cubiertos en las clases centrado en el profesor, representa un cambio del enfoque “centrado en el profesor” a un enfoque “centrado en el estudiante”, acorde con las tendencias internacionales en educación y el aprendizaje de calidad en los estudiantes de pregrado, reposicionan la balanza hacia los desempeños que pueden realizar después de aprobar una asignatura.

Este enfoque acorde con las necesidades de una sociedad en constante cambio, considera asuntos del aprendizaje que se adquiere a lo largo de la vida, que el modelo aprendizaje no tradicional muchas veces no aborda por múltiples razones. De allí, que resulta favorable para el logro de aprendizajes profundos como la gestión, manejo búsqueda, decantación, organización, aplicación y análisis de información proveniente de distintas fuentes, acordes con la actual dinámica social donde el uso de la tecnología de información y comunicación (TIC'S) ha invadido todos los espacios del acontecer humano a una velocidad

exponencial. De allí que su incorporación en el proceso de educación universitaria es un requerimiento impostergable, en coherencia con la tarea obligatoria de las universidades de propiciar la transición hacia una nueva etapa, que permita concertar el desarrollo de la ciencia y tecnología, en el fortalecimiento de las capacidades humanas a través de mejoras en la educación.

Ahora bien, ante la pregunta esbozada y sin pretender surtir efectos generalizables a otros contextos similares, la implementación de este tipo prácticas activas ha permitido el desarrollo de nuevas metodologías de innovación didácticas para el aprendizaje activo, integrando procesos de abstracción y metacognición de contenidos profundos y de larga duración en el área del derecho público, porque busca que los participantes comprendan principios abstractos del derecho en temas concretos, específicamente referidos a la transparencia de la función pública, mediante el análisis de situaciones comparativas desarrollada en los proyectos, a fin de aplicar elementos de juicio basadas en el derecho para resolver los problemas que surjan de su aplicación, especialmente referidos a la transparencia activa y al derecho de acceso a la información pública.

De esta manera, acorde con el modelo de aprendizaje basado en proyectos y la hoja de ruta respecto a las habilidades de la sociedad del conocimiento, el resultado de evaluación alcanzado proporcionan algunos elementos respecto a la efectividad de este tipo de metodologías para lograr el aprendizaje guiado por resultados (inclusive en la modalidad *online*), a partir de soluciones docentes innovadoras, diseñadas acorde a nuevas necesidades emergentes, verbigracia la pandemia por Covid-19, para profundizar habilidades como: pensamiento crítico, colaboración, y autogestión, definidas en las competencias digitales del S. XXI, para lograr el éxito en la universidad, la carrera y la vida.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación “Proceso de (des) contextualización de la transparencia del derecho de acceso a la información pública, a la luz de la teoría y la praxis diez años después de la ley 20.285”, de la Convocatoria 2020 Resolución N° 28/2020 del Instituto de Investigación y Postgrado de la Facultad de Derecho y

Humanidades de la Universidad de Chile. Además, se agradece al programa de perfeccionamiento docente de la Universidad Central de Chile, que a través del Diplomado de Educación Superior de la Cohorte I-2021 ha hecho posible la actualización de la bibliografía consultada donde se basó la realización de esta disertación, además de reforzar metodologías y estrategias para el diseño de experiencias de aprendizaje acorde con las nuevas competencias docentes y teorías del aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2012). *Taxonomía de Bloom revisada*.
<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- ANECA (2013). *Guía de Apoyo para la redacción, puesta en práctica y evaluación de los Resultados de Aprendizaje*, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España.
<http://www.aneca.es/Sala-de-prensa/>
- Anijovich, R. y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique.
- Barkley, E.; Major, C.; Cross, P. (2014). *Collaborative learning techniques*. Jossey-Bass.
- Brame, C. (15 de julio de 2020). *Voltear el aula*. Universidad de Va.
http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/_ipping-the-classroom/
- Bonwell, C. & Eison, J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE – ERIC Higher Education Report N.1. The George Washington University.
- Buck Institute for Education (28 de Julio de 2021). *Gold standard PNL: Essential project design elements*. <https://www.pblworks.org/>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*, Segunda edición McGraw-Hill.
- Ellis, A. (2021). *The State Of Project-Based Learning: Engaging and Empowering Our Students for Future Success*. Project Tomorrow 2021.
<https://www.pblworks.org/research/publications>
- Fasce, E. (2007). Aprendizaje profundo y superficial. *Rev. Educ. Cienc. Salud*, 4 (1), 7-8.
- Fink, D. (2003). *Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass

- Finol, L.; Finol L. y Morales, A. (2016). Incorporación de entornos virtuales de aprendizaje en la educación universitaria: utopía y praxis. *Revista de la Universidad del Zulia*, 7 (19), 80-93.
- Fernández, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 24 (1), 35-56.
- Fernández-Pascual, M. D., Ferrer-Cascales, R., & Reig-Ferrer, A. (2013). Entornos virtuales: predicción de la satisfacción en contexto universitario. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 43, 167-181. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2013.i43.12>
- Gargallo-López, B.; Fernández-March, A. y Jiménez-Rodríguez, M. (2007). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Teoría de la Educación*, 19, 167-189.
- Kennedy, D. (2007). *Redactar y Utilizar Resultados de Aprendizaje Un manual práctico*. Publicado por University College Cork, Irlanda. <https://educacionvirtual.udla.edu.ec/archivos/MANUAL>
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. *Revista española de pedagogía*, 66 (241), 467-486.
- Palma, F. y Elgueta, M.F. (2019). *Aprendizaje y Didáctica del Derecho*. Editorial Tirant lo Blanch.
- Perea-Moreno, A. J., Salmerón-Manzano, E. M., Laguna-Luna, A. M., Aguilera-Ureña, M. J., & Manzano-Agugliaro, F. (2017). Experiencias de aprendizaje activo mediante Clickers en prácticas universitarias. *Revista Digital Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 10 (20), 16-27. <http://dx.doi.org/10.25115/ecp.v10i20.10>
- Sánchez, J (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4 (1), 40- 54.
- Stiglitz, J. & Greenwald, B., (2016). *La Creación De Una Sociedad Del Aprendizaje*. La Esfera de los Libros.
- Vásquez B., Pleguezuelos, C., & Mora, M. L. (2017). Debate como metodología activa: una experiencia en Educación Superior. *Revista Universidad y Sociedad*, 9 (2), 134-139.
- Zainuddin, Z., Hermawan, HD, Nuraini, F., Prayitno, SM y Probawasito, T. (2019). Voltar el aula con un LMS: diseño de un modelo de aprendizaje basado en la tecnología. *Revista de Educación y Aprendizaje (EduLearn)*, 13 (3), 309-317.

ALGUNAS REFLEXIONES ACERCA DEL USO DEL DERECHO COMPARADO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO TRIBUTARIO

VÍCTOR MANUEL SÁNCHEZ BLÁZQUEZ
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Una de las dimensiones de lo que se viene entendiendo bajo la denominación de Derecho comparado¹⁷⁸, es la que lo identifica con un método de carácter científico inserto en el propio método jurídico¹⁷⁹, que es ampliamente empleado en el ámbito de la investigación del Derecho. Son varias las posibilidades que ofrece, que tienen mucho que ver con el objeto sobre el cual la comparación recaiga, que puede ser muy diverso y de un mayor o menor alcance¹⁸⁰. Se suele hablar, en este sentido, de

¹⁷⁸ En relación con las cuestiones terminológicas, Morán (2002), 505, pone de relieve la mayor extensión y utilización en distintos momentos de otras expresiones como las de legislación comparada, jurisprudencia comparada o comparación de derechos. Ferrante (2016), p. 603, considera preferible hablar de una comparación jurídica y no de un Derecho comparado, al no haber ningún subconjunto normativo que pueda denominarse así en el sentido de norma imperativa, en ningún ámbito territorial.

¹⁷⁹ Frente a lo que ocurre respecto a su consideración como ciencia o disciplina jurídica autónoma, su reconocimiento como método es prácticamente unánime. Entre otros: Palao Taboada (2008), p. 219; López Ulla (2013), p. 2; García Roca (2014), p. 15; De la Sierra (2016), p. 73; Ferrante (2016), p. 604; Ospina Garzón (2016), p. 2; Sotomayor Mayor (2018), p. 61-62; Gómez Colomer (2020), p. 990-992; Pizarro Moreno (2020), p. 23 y 25.

¹⁸⁰ Son interesantes a este respecto las consideraciones de Morán (2002), p. 506-507, sobre tipologías de estudios de Derecho comparado. También las “tres formas distintas” como puede hacerse “el estudio de sistemas jurídicos extranjeros” a las que se refiere Gómez Colomer (2020), p. 1005-1007, fundamentalmente a partir de su experiencia personal en el estudio del Derecho procesal desde una perspectiva comparada: “a) Una primera posibilidad es, sencillamente, describir cómo es el proceso o la institución objeto de investigación en España en el país o países que se quiere ampliar”; “b) Una segunda posibilidad es, dentro del esquema o índice de los temas a tratar en el Derecho español, ir incorporando oportunamente cada aspecto del Derecho comparado que interesa comentar críticamente, bien porque es igual, bien

estudios de Derecho comparado en los que se realiza una macrocomparación (comparación de sistemas jurídicos)¹⁸¹ o una microcomparación (análisis comparativo de cuestiones, figuras o instituciones concretas)¹⁸², aunque la distinción entre ambas es flexible y relativa¹⁸³.

No obstante, situándonos en el ámbito de la microcomparación antes mencionada, y a partir de un uso fundamentalmente accesorio o auxiliar del Derecho comparado, una de las opciones existentes más extendidas es la siguiente: la de complementar el tratamiento o estudio de una determinada institución, figura o problema jurídico del Derecho interno con el recurso a un ordenamiento extranjero o a varios de ellos¹⁸⁴.

De este modo, el estudioso dirige su mirada fuera del ordenamiento patrio para examinar cómo es regulada en ese u esos ordenamientos foráneos la figura, institución o problemática jurídica correspondiente o como ha sido abordada por la doctrina científica o la aplicación administrativa y jurisprudencial de ese o esos otros países. Y a partir de

porque es diferente a la regulación española”; y, “c) Finalmente, también comparamos cuando analizamos el sistema del país extranjero íntegramente, sin comparar con tu país, sin perjuicio de alguna nota aclaratoria”.

¹⁸¹ “La macrocomparación -en palabras de Morán (2002), p. 506- aborda el estudio de los sistemas jurídicos desde la globalidad, esto es desde la comparación entre dos o más sistemas jurídicos para ver sus genéricas analogías y diferencias, sus métodos de análisis e investigación, y los procedimientos empleados para ello. En consecuencia, el macrocomparativista requiere de una capacidad sistemática que permita afrontar la comparación desde la estructura básica de un determinado sistema jurídico mediatizada por una concreta cultura y experiencia jurídica”.

¹⁸² “A su vez la microcomparación -continuaba Morán (2002), p. 506- se ocupa de cuestiones e instituciones concretas en las que el Derecho comparado ofrezca soluciones puntuales a los problemas o conflictos jurídicos planteados, por lo que al microcomparativista se le exige una capacidad analítica y un conocimiento minucioso de los supuestos y las normas aplicables”.

¹⁸³ Como señalaba Morán (2002), p. 506, “la línea divisoria entre macro y micro comparación es flexible, puesto que si bien la microcomparación se realiza dentro de una propia rama jurídica, ya sea de derecho público o privado, no obstante, la apelación a la macrocomparación es casi siempre conveniente, sino necesaria, para poder ahondar con la suficiente sensibilidad jurídica en los sistemas jurídicos dentro de los que realizamos un concreto estudio microcomparativista”.

¹⁸⁴ García Roca (2014), p. 7-8, se refiere aquí a una “aplicación probablemente intuitiva o natural -más que forzada o impuesta- del Derecho comparado como un método y aproximación basados en cotejar las categorías, instituciones y normas propias con las de otros ordenamientos”, que sería una “metodología basada en una ‘microcomparación’ más que en una ‘macrocomparación’ según una terminología más extendida”.

aquella contemplación comparativa, de la situación en el Derecho español y en el Derecho o Derechos extranjeros, de las analogías o similitudes y diferencias existentes entre ellos, o de las ventajas e inconvenientes de unas u otras regulaciones o soluciones, llega a determinados resultados o extrae ciertas conclusiones¹⁸⁵.

Normalmente adquiere siempre una mejor comprensión de la regulación española, pues a pesar de la existencia habitual de un fondo común, de los ordenamientos extranjeros suelen extraerse determinados matices o particularidades que no se ven con la misma claridad o nitidez desde la exclusiva perspectiva española¹⁸⁶. También el estudioso, en bastantes ocasiones, encuentra en el ordenamiento u ordenamientos extranjeros determinadas soluciones o tratamientos de la figura, institución o problemática estudiada que son más perfectos o adecuados que las de nuestro propio Derecho y propone, por ello, eventualmente, su traslado al ámbito específico español correspondiente¹⁸⁷. Aunque ello

¹⁸⁵ La simple exposición del Derecho extranjero, por tanto, no suele considerarse estrictamente Derecho comparado, aunque es una fase previa necesaria. Véase Ferrante (2016), p. 605-606; Pizarro Moreno (2020), p. 25. Un matiz al respecto, sin embargo, es introducido por Somma (2015), p. 50, pues “más que traducir conceptos de un derecho extranjero, el jurista los homologa: identifica la expresión del ordenamiento propio que considera más apta para rendir el sentido de la expresión del ordenamiento ajeno, esto es, se esfuerza en encontrar correspondencias entre categorías irreductibles”. “Todo esto implica necesariamente -añade- el recurso a la comparación, una actividad que es por tanto imprescindible aunque sea destinada a la mera reconstrucción de un derecho extranjero, simplemente en la medida en que ésta se ejerce recurriendo a conceptos tomados en préstamo de un ordenamiento distinto al ordenamiento del que provienen los conceptos descritos”.

¹⁸⁶ El Derecho comparado cumple así el objetivo o finalidad de comparar “para conocer” al que se refiere Gómez Colomer (2020), p. 1002. “El Derecho comparado opera así -señalaba- como fuente de información de primer orden”. “Este objetivo, primario -continuaba-, implica conocer antes más que bien la institución en el país principal en que se va a desarrollar la investigación, en nuestro caso, en España. Una vez conocido el concepto, naturaleza, características, requisitos y, en su caso, procedimiento, resolución y efectos en el Derecho interno, idéntico análisis, en la medida de lo posible, debe hacerse con el país o países a comparar, destacando las coincidencias y las diferencias y en qué puntos, si fuera el caso, las soluciones que aporta el Derecho comparado y su práctica son mejores que en nuestro país. Detectar los problemas internos a través del Derecho comparado es así un objetivo extraordinariamente fructífero”.

¹⁸⁷ Se trata en este caso del objetivo o finalidad del Derecho comparado que menciona Gómez Colomer (2020), p. 1002, de comparar “para orientar y apoyar al legislador interno: La comparación que se realice (...) persigue igualmente -añadía- ilustrar al legislador patrio para que mejore la legislación interna en todos aquellos aspectos modificables, ofreciendo como prueba la mejor legislación extranjera que se ha estudiado comparativamente”. En la terminología de

deba hacerse en todo caso con las debidas cautelas y las adaptaciones oportunas para evitar los tan criticados “trasplantes jurídicos”, en los que se copia de modo acrítico lo regulado o propuesto en otros ordenamientos desconociendo en gran medida el contexto del ordenamiento correspondiente en el que se sitúan unas u otras figuras o realidades jurídicas¹⁸⁸.

Los benéficos efectos del recurso al Derecho comparado no se reducen, sin embargo, al estricto ámbito de la investigación jurídica. Puesto que el Derecho comparado puede ocupar también un papel relevante en la docencia del Derecho en la Universidad¹⁸⁹. Y ante la no generalización en nuestro país de asignaturas dedicadas específicamente al estudio del Derecho comparado, en general o en ramas jurídicas particulares¹⁹⁰, la

García Cantero (2010), p. 28, es la “función reformadora” del Derecho comparado, que “nos ofrece diversidad de modelos jurídicos cuya experiencia permite apreciar la conveniencia y oportunidad de modificar nuestra legislación, así como el sentido y dirección de la reforma”. También aquí puede mencionarse a Gutteridge (2018), p. 48, cuando señalaba que los estudios comparativos “pueden aportar una contribución de positivo valor al desenvolvimiento y al progreso del Derecho”. No obstante, como pone de relieve Ferrante (2016), p. 611, “la comparación puede servir no solo en el ámbito nacional, mejorando el derecho interno, sino en un ámbito internacional, uniformando o unificando los diferentes contextos jurídicos. En este contexto la comparación y el estudio del derecho extranjero, puede cumplir una triple finalidad, mirando a uniformar o armonizar los sistemas tomados como referencia o finalmente unificarlos”. También ha surgido nuevas vertientes desde el Derecho comparado cuando se ha hecho referencia a un derecho administrativo europeo o a un derecho administrativo global. “Ello ha supuesto -señala De la Sierra (2016), p. 99- un cierto giro metodológico, por cuanto el derecho comparado asume aquí nuevas finalidades. No se trata tanto de mejorar el ordenamiento jurídico de partida, sino de contribuir desde los derechos nacionales a la construcción de categorías jurídicas comunes y de un sistema de garantías satisfactorio”. También Somma (2015), p. 57, se refiere como una de las finalidades de la comparación jurídica la de “la promoción de la convergencia de los ordenamientos jurídicos nacionales”.

¹⁸⁸ “Al final lo que sucede con estos pésimos comparatistas -señala Gómez Colomer (2020), p. 1006- es que contribuyen a romper con la tradición interna, probablemente mejor que la comparada, y a perder cualquier capacidad crítica, tan importante en una buena comparación”. Acerca de las precauciones a tener en cuenta en relación con estos “trasplantes jurídicos”, véase Somma (2015), p. 133-135; y, De la Sierra (2016), p. 79.

¹⁸⁹ De gran interés a este respecto son las distintas aportaciones recogidas en la obra colectiva de Marchal Escalona (Dir.) (2017). También puede mencionarse a Ospina Garzón (2016), p. 1-8. En el trabajo de Morán (2002), p. 502, se hace referencia al “método comparado”, según se señala expresamente en él, “tanto en el ámbito investigador como en el docente”.

¹⁹⁰ Morán (2002), p. 501-502; García Roca (2014), p. 3-4. No ocurre así en Italia, donde sí se reconoce al Derecho comparado como disciplina dotada de autonomía. Concretamente, según señala Ferrante (2016), p. 604, allí se reconocen dos áreas de conocimiento: el Derecho

utilidad del Derecho comparado en la docencia se aprecia especialmente, de forma semejante a la práctica bastante extendida en el ámbito investigador antes mencionada, cuando se utiliza de manera puntual en el estudio de determinados problemas jurídicos que se plantean en el Derecho español y que se incluyen en el contenido del programa formativo de que se trate¹⁹¹. Puesto que surgen nuevas y enriquecedoras perspectivas para el proceso de aprendizaje de una determinada materia a partir de la contemplación de los mismos o similares problemas que se suscitan también en otros ordenamientos y de las soluciones ofrecidas en ellos en el plano normativo, doctrinal y de la aplicación e interpretación de las normas por los órganos administrativos o jurisdiccionales. Y esto también puede decirse en relación con el Derecho tributario en el que se centrará la atención¹⁹².

La idoneidad de la utilización del Derecho comparado en la docencia universitaria del Derecho tributario se debe a su completa coherencia con los objetivos formativos generales de la enseñanza de esta materia en la Universidad, no solo en los estudios de grado sino también en los de postgrado. Estos objetivos perseguidos en la enseñanza universitaria del Derecho tributario, y a cuya consecución puede contribuir el recurso a la comparación jurídica en la docencia, se conectan con las principales ideas directivas de la enseñanza actual del Derecho en las Universidades españolas: una perspectiva que busca que los estudiantes adquieran determinados conocimientos, habilidades y actitudes que serán de utilidad en su futura actividad profesional y que se basa principalmente en unas metodologías docentes que giran en torno a la participación activa del estudiante que ocupa un papel protagonista en su aprendizaje y al rol del profesor como guía que le acompaña, orienta y motiva; lo que

privado comparado; y, el Derecho público comparado. Sobre el modelo italiano en la enseñanza del Derecho comparado, véase Somma (2015), p. 44-48.

¹⁹¹ Al ser diferente el caso en la Universidad Externado de Colombia, en el trabajo de Ospina Garzón (2016), p. 3, se muestra la experiencia del empleo docente del Derecho comparado en este doble ámbito. De ahí que se exponga “primero la utilidad del derecho comparado en los cursos en los que éste es el objeto mismo de la clase y, segundo, la utilidad del derecho comparado en mis cursos cuyo objeto no es la comparación”.

¹⁹² Imprescindible respecto al método comparativo en el Derecho tributario es el completo trabajo de Palao Taboada (2008), p. 207-221.

debe situarse en el contexto de la rapidez con la que evoluciona el Derecho positivo, en el que se producen frecuentes reformas normativas, característica especialmente acusada en el Derecho tributario, por lo que en su enseñanza en la Universidad debe primar el objetivo formativo frente al meramente informativo¹⁹³.

Precisamente al relevante papel formativo que puede cumplir el Derecho comparado hemos de hacer referencia a continuación.

2. EL PAPEL FORMATIVO DEL DERECHO COMPARADO

El recurso a la comparación entre ordenamientos de distintos países puede contribuir a la formación del jurista completo a la que se debe dirigir la docencia universitaria en el ámbito jurídico, no solo en los estudios de grado, sino también en los estudios de postgrado. En esto han coincidido distintos autores que han destacado el papel formativo del Derecho comparado.

En este sentido puede mencionarse a Pizarro Moreno (2020), cuando señalaba que el “Derecho comparado busca la significación del derecho, aprovechando la experiencia interconectada de todas las naciones, para que, siguiendo su guión enriquecido, aportar una amplitud de miras, sobre todo técnica, al jurista del mundo de hoy”¹⁹⁴. También ponía de relieve similares ideas García Cantero (2010), cuando mencionaba, como una de las finalidades del Derecho comparado, la de que “con carácter general, enriquece la experiencia jurídica del jurista español, ayudándole a evitar dogmatismos, relativizando las soluciones del derecho propio, ampliando en general la visión del operador jurídico”¹⁹⁵.

Además, debe destacarse que el empleo del Derecho comparado no es idóneo únicamente en los estudios de grado, que tienen por objeto fundamentalmente una formación básica y más generalista. Por el

¹⁹³ También Esteban De la Rosa (2017), p. 13, afirma “el papel fundamental que corresponde al Derecho comparado como herramienta al servicio de la comprensión y la enseñanza del Derecho en la nueva metodología docente”, haciendo referencia a la derivada del proceso de Bolonia.

¹⁹⁴ Pizarro Moreno (2020), p. 23.

¹⁹⁵ García Cantero (2010), p. 29.

contrario, también puede producir importantes efectos benéficos la utilización del Derecho comparado en los estudios de postgrado o especialización.

Muestra con gran claridad esta idea Ospina Garzón (2016), desde su experiencia en este ámbito, al referirse a algunos cursos en los que el Derecho comparado había sido “un instrumento en clases en las que su utilización es más puntual, para resolver problemas concretos que determinado asunto plantea”¹⁹⁶.

Inicialmente describe el tipo destinatario de estos cursos, que “busca profundizar en el estudio del derecho, para aplicarlo en su trabajo cotidiano. Los estudiantes de este tipo de programas educativos -explicaba- acuden a la Universidad una vez ya han obtenido el grado y, en la gran mayoría de los casos, se encuentran ejerciendo el derecho, algunos con bastantes años de experiencia en la consultoría, la abogacía e incluso la judicatura. Buscan actualización, profundización, mayores conocimientos y por esto vuelven a la Academia. A primera vista -advertía inicialmente- no se trata del auditorio más receptivo frente al derecho comparado y, por el contrario, suele tener una prevención hacia el mismo por considerarlo inútil, en tanto que inaplicable a los problemas que podría enfrentar en su cotidianidad. Es precisamente en este tipo de cursos en los que el recurso al derecho comparado debe ser adecuado a las necesidades. No obstante -afirmaba con rotundidad-, es justamente en estos contextos en los que el derecho comparado puede dar frutos más tangibles”¹⁹⁷.

“En todos estos cursos en las que me valgo del derecho comparado -señalaba más adelante-, a pesar de la vocación profesional práctica de los estudiantes y no meramente académica, el método de estudio comparado lo justifico en la idea que tengo del especialista o magister en derecho administrativo de la Universidad (...): una persona que no solamente sabe, sino que comprende la razón de ser de las instituciones, que interioriza la lógica y los principios de los sistemas jurídicos, que asume en su manera de ser la duda como método y que está preparado

¹⁹⁶ Ospina Garzón (2016), p. 5.

¹⁹⁷ Ospina Garzón (2016), p. 6.

para afrontar, sin miedo, las reformas normativas que con bastante frecuencia se introducen en nuestro ordenamiento jurídico. Gracias al derecho comparado, los estudiantes graduados de nuestros programas reciben unos conocimientos que no caducan y, por lo tanto, sus diplomas no pierden vigencia o expiran con el paso del tiempo. Formamos -concluía- estudiantes críticos, en capacidad de proponer cambios normativos y mejores prácticas y capaces de entender los movimientos bruscos y tantas veces insensatos de nuestra normatividad. Como lo diría Jèze en su momento, formamos juristas, mucho más que legistas”¹⁹⁸.

3. ALGUNOS EJEMPLOS DEL EMPLEO PUNTUAL Y COMPLEMENTARIO DEL DERECHO COMPARADO EN MATERIAS DE DERECHO TRIBUTARIO ESPAÑOL

3.1. CUESTIONES GENERALES

Centrando ya la atención en el ámbito específico del Derecho tributario, y por lo que se refiere al método jurídico comparativo, se ha puesto de relieve la posible traslación a este ámbito de la clásica distinción mencionada con anterioridad dentro de los posibles estudios de Derecho comparado entre la macrocomparación y la microcomparación. Así, pese a que “los límites entre una y otra son difusos”, consideraba Palao Taboada (2008) la distinción “muy útil precisamente referida al Derecho tributario”¹⁹⁹.

La macrocomparación en este ámbito sería “la que se establece entre sistemas fiscales en su totalidad”²⁰⁰. Desde esta perspectiva, entre otros resultados a lograr con este tipo de estudios, podrían clasificarse los sistemas tributarios, a partir de los principios que los caracterizan, en distintos tipos o estilos tributarios²⁰¹. “Microcomparación sería, entonces, la que pone en relación, por ejemplo, los impuestos de determinada clase de distintos países; por ejemplo, los impuestos sobre la renta o

¹⁹⁸ Ospina Garzón (2016), p. 7.

¹⁹⁹ Palao Taboada (2008), p. 210-211.

²⁰⁰ Palao Taboada (2008), p. 211.

²⁰¹ Palao Taboada (2008), p. 214.

sobre las ventas”²⁰². Aunque en realidad el “objeto de estos estudios puede ser, claro está, de lo más variado”, al poder recaer no solo sobre “alguno de estos tipos de impuestos, como el impuesto sobre la renta o sobre sociedades o los impuestos sobre el consumo”²⁰³. Por el contrario, pueden tener por objeto figuras o cuestiones concretas, no solo dentro de un determinado impuesto o tributo, sino también en el ámbito de la parte general del Derecho tributario. Aquí se incluirían de modo especialmente claro aquellas cuestiones dotadas de un componente internacional o europeo (insertas, por tanto, dentro del Derecho tributario internacional o del Derecho tributario europeo), para las cuales adquiere cierta importancia la normativa interna de unos y otros Estados y, por tanto, el Derecho comparado²⁰⁴.

En el ámbito del posible empleo del método comparativo en la docencia del Derecho tributario, lo más idóneo será el recurso a la perspectiva microcomparativa, es decir, a la comparación relativa a un determinado aspecto, figura o problemática concreta de la materia tributaria. Teniendo en cuenta la complejidad y dificultad que requiere cualquier labor de macrocomparación entre sistemas fiscales, unido a lo complicado que supone igualmente la misma contemplación general del propio sistema fiscal español, en un contexto de temarios normalmente reducidos por necesidades de tiempo, parece clara la imposibilidad de afrontar esta perspectiva en la docencia. Esto va también en la línea de lo que señalamos al principio desde la óptica general del Derecho comparado, puesto que la utilidad de este en la docencia se aprecia especialmente cuando se utiliza de manera puntual en el estudio de determinados problemas jurídicos que se plantean en el Derecho español y que se incluyen en el contenido del programa formativo de que se trate. Y

²⁰² Palao Taboada (2008), p. 211.

²⁰³ Palao Taboada (2008), p. 216.

²⁰⁴ Palao Taboada (2008), p. 219-221. Precisamente el supuesto práctico de Derecho tributario comparado incluido en la obra colectiva antes mencionada dirigida por Marchal Escalona (2017), versa sobre un problema de tributación internacional, concretamente entre el ordenamiento español y el colombiano, teniendo presente también el correspondiente Convenio para Evitar la Doble Imposición Internacional. Véase Martos García (2017), p. 350-366.

esto también puede afirmarse en el específico ámbito de la docencia universitaria sobre el Derecho tributario.

3.2. MATERIALES DE DERECHO TRIBUTARIO COMPARADO EN LENGUA INGLESA A TRABAJAR POR LOS ESTUDIANTES EN LA EVALUACIÓN CONTINUA Y SEMINARIOS

Una de las propuestas más interesantes en esta línea es la que realiza Vega García (2011). En concreto, cuando se refería, en el ámbito del Derecho financiero y tributario, a la “posibilidad de introducir materiales de Derecho Comparado en las asignaturas que versen fundamentalmente sobre el Derecho español”²⁰⁵.

Debe advertirse que esta propuesta se hace desde la perspectiva de la finalidad general de “familiarizar a los estudiantes con el uso del inglés en el ámbito del Derecho financiero y tributario”. De ahí que junto a esta propuesta se refiera a otra, la de “impartir completamente en inglés la asignatura de Fiscalidad Internacional”²⁰⁶. Sin embargo, ha de ponerse también de relieve que en las reflexiones de este autor se incluyen bastantes ideas que destacan el gran valor y efectos positivos que tiene el empleo mismo del Derecho comparado en la docencia universitaria de los estudios de Derecho en general y del Derecho financiero y tributario en particular. Más allá, por tanto, de aquellas finalidades conectadas con el aumento de competencias lingüísticas en inglés de los estudiantes.

Así, haciéndose eco de lo señalado por otros autores, en cuanto a la “introducción de la perspectiva del Derecho Comparado e Internacional”, se refería a la importancia creciente de que “los graduados en Derecho sean flexibles tanto intelectual como culturalmente. Ello se debe -se añadía- a que, tras la globalización de los grandes despachos de abogados, ya no resulta extraño desarrollar una parte de la carrera profesional en un país distinto. Igualmente, la regulación de una gran

²⁰⁵ Vega García (2011), p. 153.

²⁰⁶ Vega García (2011), p. 153-154.

variedad de cuestiones (incluyendo muchos aspectos del Derecho Financiero y Tributario) tiene un carácter cada vez más global que local”²⁰⁷.

También aludía Vega García (2011), nuevamente acogiendo otras opiniones doctrinales, a las “varias razones que justifican la introducción de cuestiones de Derecho Financiero y Tributario Comparado en un curso tradicional. En primer lugar, por cuestiones prácticas, cada vez es más frecuente que los abogados de un país tengan que conocer ciertos aspectos de la normativa de otros Estados, como los criterios para determinar la residencia a efectos fiscales”. “En segundo lugar -se señalaba más adelante-, el estudio del Derecho Comparado promueve una mejor comprensión del propio Derecho Financiero y Tributario. En tercer lugar -se concluía-, la comparación de diferentes regulaciones también permite determinar qué soluciones son mejores, lo que ayuda a hacer aportaciones de *lege ferenda* para mejorar el propio ordenamiento jurídico”²⁰⁸.

Después de referirse a la posibilidad de que “el estudio del Derecho Financiero y Tributario Comparado en sí” fuera “objeto principal de una asignatura, por ejemplo optativa”²⁰⁹, pero que no es habitual en los planes de estudio de las universidades españolas, centra su atención en “introducir el estudio del Derecho Comparado en un curso tradicional”, es decir, en asignaturas que tienen por objeto el ordenamiento financiero y tributario de nuestro país²¹⁰. Esta introducción del Derecho Comparado, “aunque sea de forma accesoria y complementaria -en su opinión-, puede facilitar no sólo el conocimiento de la terminología jurídica inglesa, sino también la comprensión del ordenamiento español. Por ello consideramos -señalaba- que sería recomendable que se tratan

²⁰⁷ Chesterman (2008), p. 66-67.

²⁰⁸ Mössner (2002), p. 305-306.

²⁰⁹ Vega García (2011), p. 154-155, que recoge amplias referencias bibliográficas en lengua inglesa sobre Derecho tributario comparado.

²¹⁰ Vega García (2011), p. 155.

cuestiones de Derecho Comparado tanto en las asignaturas de parte general como de parte especial”²¹¹.

Y aquí, en el marco de los cambios propiciados por el proceso de Bolonia, considera más adecuado “reservar las clases magistrales para la exposición de las cuestiones principales del ordenamiento español e introducir las cuestiones de Derecho Comparado en las actividades que forman parte de la evaluación continua y que se discuten en los seminarios”.

“La opción que probablemente plantea menos dificultades -añadía- consiste en proporcionar al alumnado materiales complementarios en lengua inglesa que se integren en las actividades que periódicamente deben resolver y entregar. Tales materiales pueden ser de distinto tipo. Por ejemplo, pueden consistir directamente en textos normativos, de rango constitucional, legal o inferior. En tal caso se tratará lógicamente de textos de países anglosajones, como los Estados Unidos o el Reino Unido. Sin embargo, ello no quiere decir que el estudio del Derecho Financiero y Tributario Comparado deba limitarse a estos países. En relación a otros Estados cuya lengua oficial no es el inglés existen habitualmente obras doctrinales que proporcionan información sobre la regulación de cuestiones de Derecho Financiero y Tributario”²¹².

“A partir de tales materiales -explicaba más adelante- se puede solicitar al alumnado que comente las similitudes y diferencias que existen en la regulación de una cuestión concreta en diferentes Estados y se valoren las ventajas e inconvenientes de cada opción”. Esto sería propiamente el objeto del Derecho comparado en este ámbito, que no consiste solo en “la mera descripción de la regulación de un problema jurídico en diferentes ordenamientos (...) sino que se requiere también una evaluación de las ventajas e inconvenientes de las diferentes normas en función de criterios generalmente aceptados como los principios de capacidad económica, de igualdad o de eficiencia”²¹³.

²¹¹ Vega García (2011), p. 159.

²¹² Vega García (2011), p. 155-156, que también menciona diversas obras en lengua inglesa que podrían utilizarse a estos efectos.

²¹³ Vega García (2011), p. 156.

3.3. ALGUNAS REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS PROPIAS

Por nuestra parte, haremos referencia a algunas ideas generales acerca de la selección de los aspectos de Derecho comparado a utilizar en la docencia, a partir de nuestra experiencia propia y reflexiones en este ámbito. Ello sobre la base de que si bien el objeto sobre el que recaiga la comparación jurídica la suele decidir libremente el profesor, como también ocurre cuando este lo hace desde su papel de investigador, existen algunas ideas que pueden ayudar a lograr que la relevante decisión de seleccionar un aspecto sobre el que tomar la perspectiva comparatista en las clases contribuya más eficazmente a lograr los objetivos que se pretenden en ellas.

Lo hacemos también en el contexto de un uso puntual y complementario del Derecho comparado, en el marco de asignaturas dedicadas al estudio del Derecho tributario español. Y aunque no podemos entrar aquí en sus detalles, lo hacemos pensando especialmente en dos temas concretos que, desde la perspectiva comparada entre España y Alemania, han sido objeto de nuestra investigación previa, que es un aspecto clave en este ámbito, tal como pondremos de relieve de inmediato: la problemática acerca del tratamiento fiscal en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas de los gastos de desplazamiento entre el domicilio y el centro de trabajo, desde la perspectiva del principio básico en la imposición sobre la renta del gravamen de los rendimientos netos²¹⁴; y, los problemas jurídicos que plantea la obligatoriedad de la presentación de autoliquidaciones y declaraciones tributarias por medios electrónicos, informáticos o telemáticos, desde la óptica de las exigencias derivadas del principio de proporcionalidad²¹⁵.

Consideramos conveniente, en primer lugar, que el profesor recurra a aspectos específicos de Derecho comparado que previamente hayan sido objeto de sus tareas investigadoras. En este sentido, somos de la opinión, ante todo, de que las interrelaciones entre la investigación y la docencia del profesor universitario son especialmente recomendables.

²¹⁴ Sánchez Blázquez (2014).

²¹⁵ Sánchez Blázquez (2021).

Puesto que compartimos la idea de que “el docente universitario nunca puede renunciar a enseñar desde los resultados de su propia producción científica ni conformarse con ser un mero transmisor del trabajo ajeno”²¹⁶. Aunque ello debe hacerse -y esto es algo también de gran relevancia- respetando escrupulosamente los contenidos debidos del programa formativo correspondiente. De modo que no es admisible, desde nuestro punto de vista, prescindir de algunos de dichos contenidos obligatorios -aquellos no estudiados o menos trabajados en la investigación- o introducir otros -sobre los que sí se ha investigado- que no se incluyen dentro de aquellos contenidos debidos. Tampoco puede aceptarse, en nuestra opinión, introducir los contenidos que han sido objeto de la actividad investigadora del profesor de un modo sobredimensionado respecto de lo que es más idóneo desde la perspectiva general de la materia a tratar.

Y si la conveniencia de las interrelaciones entre investigación y docencia puede afirmarse con carácter general respecto a cualquier resultado de la previa actividad investigadora del profesor universitario, debe ser especialmente tenida en cuenta en el ámbito del Derecho comparado. Esto se debe, de modo principal, a las particulares dificultades que tiene el empleo del método comparatista.

Puesto que, como se ha dicho con acierto, “comparar no es fácil ni seguro, porque los peligros son importantes, pues, sobre todo, comparar a veces se reduce a copiar o, mucho peor, solo a informar”²¹⁷. En esta misma línea, se ha señalado también que la “primera gran dificultad que entraña el Derecho comparado no es de índole puramente jurídica sino también lingüística y cultural, pues aún conociendo el idioma y perteneciendo a un entorno cultural próximo, las dificultades en la comprensión de la terminología, conceptos e instituciones jurídicas supone una auténtica barrera inicial para afrontar el estudio y conocimiento de un sistema jurídico ajeno”²¹⁸. Además, en todo estudio de Derecho

²¹⁶ Viejo Ximénez (2001), p. 16-17.

²¹⁷ Gómez Colomer (2020), p. 988.

²¹⁸ Morán (2002), p. 503. Desarrolla estas ideas más adelante cuando se refiere a “los problemas derivados de las diferencias lingüísticas, semánticas y terminológicas. Es aquí -añadiendo el léxico jurídico difiere sobremanera a diferencia de las demás ciencias que emplean

comparado, a la hora “de interpretar y estudiar el texto extranjero, el comparatista debe entrar en el tejido jurídico de referencia en su globalidad. No debe detenerse únicamente en el contenido proporcionado por la normativa extranjera, sino que debe avanzar y examinar cómo este se amalgama en un único conjunto, incorporando también la doctrina y la jurisprudencia, que (...) son el ‘formante’ del derecho. Esta toma de conciencia en su conjunto ayuda al comparatista a comprender la correcta finalidad, eficacia y alcance de la norma que está analizando”²¹⁹.

Por todas estas razones, resulta conveniente que el aspecto sobre el Derecho comparado que se utilice como elemento dinamizador de la docencia haya sido estudiado y trabajado suficientemente y de modo profundo por el propio profesor con carácter previo a través de un auténtico y riguroso estudio de Derecho comparado. Será así como se estará en condiciones de poder aportar a los estudiantes todos los elementos de juicio para que se exploten al máximo las posibilidades que ofrece el Derecho comparado, también en el ámbito del aprendizaje del Derecho: sea en forma de materiales previamente elaborados o seleccionados; sea en forma de ideas generales o detalles específicos a introducir en el

una terminología común. Y es aquí también, donde se suelen cometer los primeros errores debidos a una traducción deficiente o ambigua de los contenidos jurídicos”, recogiendo a continuación diversos ejemplos: Morán (2002), p. 523-524. Insisten también en estas dificultades: Ferrante (2016), p. 606-611, desde la perspectiva general del comparatista como traductor-intérprete; y, De La Sierra (2016), p. 79-80, en cuanto a los aspectos lingüísticos por la ausencia a veces de “expresiones equivalentes en la lengua de destino”.

²¹⁹ Ferrante (2016), p. 613. Como señala Somma (2015), p. 154, “entre los iuscomparatistas el formante indica los componentes del derecho (...) En este sentido, se identifican, entre otros, un formante legal, para referirse a las reglas producidas por el legislador, un formante doctrinal, compuesto por los preceptos formulados por los estudiosos, y un formante jurisprudencial, que coincide con las indicaciones provenientes de los tribunales”. En esta misma línea, García Cantero (2010), p. 30, cuando se refería a los requisitos para la comparación jurídica fecunda, mencionando, entre otros, el de que “no debe limitarse a la mera comparación de Códigos o leyes, sino a la aplicación global del derecho extranjero en su conjunto, tal como se deduce del texto literal, de la interpretación jurisprudencial y de la doctrina”. También Sotomarin Cáceres (2018), p. 61, que señala que “aunque la comparación jurídica pueda iniciarse con la revisión del texto legislativo, no puede quedarse en tal etapa, en tanto no se podrá comprender el fenómeno jurídico de manera completa. Quedará fuera, por ejemplo, la razón de la permanencia o del rechazo por el grupo social o los cambios impulsados desde la labor de los jueces o de los académicos formalizada en la doctrina jurídica. Esta es la mirada integradora de los orígenes y mantenimiento del Derecho que se reclama, sea que nos hallemos en el Derecho Constitucional, en el Civil, en el Penal, etc.”.

debate que pueda llevarse a cabo con los estudiantes en el aula o, en su caso, en el foro de la plataforma de aprendizaje correspondiente, de utilizarse esta última.

Lo más usual será que el trabajo de investigación esté ya finalizado o incluso publicado, de modo que será dicho trabajo el material fundamental que se podrá poner a disposición de los estudiantes o la base de la cual se extraigan los materiales docentes a emplear. No obstante, también podría utilizarse una investigación previa aún no terminada o publicada cuando se encontrara en un avanzado estado de elaboración. Ello con la finalidad de lograr una discusión y debate con los propios estudiantes sobre la problemática suscitada, lo que podría incluso enriquecer las conclusiones o reflexiones no definitivas a las que previamente hubiera llegado el profesor por sí mismo.

Y una segunda idea que convendría tener presente a la hora de seleccionar el aspecto del Derecho comparado a utilizar en la docencia es que se conecte con problemas reales del Derecho vivo.

Además, lo anterior también guarda una estrecha relación con lo que suele considerarse objeto del Derecho comparado desde una perspectiva general, fundamentalmente en el ámbito de la investigación jurídica. Puesto que también desde nuestro punto de vista, el objeto a comparar en los trabajos de Derecho comparado debe ser una realidad jurídica identificada en torno a uno o varios problemas jurídicos que se plantean en dos o más diferentes ordenamientos jurídicos, el propio y el ajeno o ajenos. Este sería el “punto de partida común para la comparación”, “un problema de la vida real”²²⁰. Y de lo que se trata es identificar primero con el mayor grado de detalle posible los términos en los que exactamente se plantea dicho problema o grupo de problemas en uno u otro ordenamiento, para después exponer la solución o soluciones que dichos ordenamientos jurídicos ofrecen al respecto.

En este sentido, Palao Taboada (2008) ponía de relieve que “el objeto de la comparación no son las categorías o conceptos formales, sino la

²²⁰ Reitz (1998), p. 622.

realidad jurídica”²²¹. En palabras de Rheinstein (1987), dicho objeto “no es un artículo de la ley o una máxima jurisprudencial, sino el Derecho vivo”²²². Por este motivo, el método comparatista atiende “a la función que desempeñan las instituciones o figuras del Derecho, no a su concepto; su principio esencial es el llamado ‘principio de la funcionalidad’: sólo se puede comparar lo que tiene la misma función o trata de resolver el mismo problema jurídico. La función desempeña, pues, el papel lógico de *tertium comparationis*”²²³. Como señalan Zweigert y Kötz (1971), las soluciones que los distintos ordenamientos dan a un determinado problema “tienen que ser separadas de los conceptos sistemáticos de dichos ordenamientos, aisladas de sus incrustaciones dogmáticas exclusivamente tradicionales y contempladas únicamente bajo el aspecto de la funcionalidad, de la satisfacción de la necesidad jurídica de que se trate”²²⁴.

También en esta línea se sitúa la posición de Morán (2002), que sale al paso de aquellas otras opiniones que consideran que “la comparación ha de estar referida a las normas y a las distintas concepciones del Derecho según los diversos sistemas jurídicos, puesto que si el objeto de la comparación no es el derecho sino un problema jurídico planteado individualizadamente, el método jurídico empleado -según esta opinión- correrá el riesgo de desvirtuarse, convirtiéndose en una cuestión meramente sociológica y no jurídica”.

Sin embargo, como señala aquella autora, “los problemas jurídicos concretos serán resueltos, no ateniéndonos a la sociología sino al método jurídico propiamente dicho, por lo que la comparación será eminentemente una tarea de juristas. Los cuales desde el conocimiento de los distintos modos de concebir el derecho y elaborar sus normas puedan afrontar y resolver con éxito problemas jurídicos concretos apelando a la comparación entre supuestos jurídicos, normas, o instituciones pertenecientes a sistemas u ordenamientos diferentes. Y es aquí donde la

²²¹ Palao Taboada (2008), p. 208.

²²² Rheinstein (1987), p. 12.

²²³ Palao Taboada (2008), p. 208.

²²⁴ Zweigert y Kötz (1971), p. 43.

tarea del comparativista (...) se convierte en un arte, el arte de hacer posible lo justo, utilizando para ello la comparación jurídica”²²⁵.

4. CONCLUSIONES

El Derecho comparado puede ocupar un papel relevante en la docencia de los estudios jurídicos en la Universidad. En particular, cuando se utiliza de manera puntual y complementaria en el estudio de determinados problemas jurídicos que se plantean en el Derecho español.

El empleo del método de la comparación jurídica en la docencia puede contribuir a la formación del jurista completo buscado en los estudios de Derecho. Ello se debe a que aporta amplitud de miras y enriquece la experiencia jurídica del estudiante.

En el ámbito específico del Derecho tributario, por lo que se refiere a la docencia en esta materia, es especialmente idónea la perspectiva microcomparatista, que centra su atención en determinados aspectos, figuras o problemáticas.

Se ha propuesto en este ámbito la introducción de materiales en inglés de Derecho Comparado en un curso tradicional sobre contenidos del Derecho español. Se logran así objetivos que se persiguen con el manejo del método de la comparación jurídica en esta materia, que se añaden al aumento de competencias de los estudiantes en lenguas extranjeras.

Desde la óptica de la selección de los aspectos de Derecho Comparado a introducir en la docencia, es conveniente que se recurra por el profesor a aspectos específicos que previamente hayan sido objeto de sus tareas investigadoras. De este modo, no se renuncia a enseñar desde los resultados de la propia actividad investigadora, y se asegura haber superado las muchas dificultades que rodean a la labor comparatista.

También lo más adecuado es seleccionar aspectos de Derecho comparado que se conecten con problemas reales del Derecho vivo. Esto tiene mucho que ver con el propio objeto de la comparación jurídica, también

²²⁵ Morán (2002), p. 507-508.

en el ámbito de la investigación, que no son categorías o conceptos formales, sino la realidad jurídica, siendo su punto de partida problemas de la vida real.

5. REFERENCIAS

- Chesterman, S. (2008). The Globalization of Legal Education. *Singapore Journal of Legal Studies*, 58 [como se cita en Vega García, A. (2011), 154].
- De la Sierra, S. (2016). Límites y utilidades del Derecho comparado en el Derecho público. En particular, el tratamiento jurídico de la crisis económico-financiera. *Revista de Administración Pública*, 201, 69-99.
- Esteban De la Rosa, F. (2017). Prólogo. En N. Marchal Escalona (Dir.) (2017). *El Derecho comparado en la docencia y en la investigación*. Dykinson, 13-15.
- Ferrante, A. (2016). Entre Derecho comparado y Derecho extranjero. Una aproximación a la comparación jurídica. *Revista Chilena de Derecho*, 43-2, 601-618.
- García Cantero, G. (2010). *Estudios de Derecho comparado*. El Justicia de Aragón.
- García Roca, J. (2014). El desarrollo de la comparación jurídica como ciencia y como materia en la enseñanza en España. *Revista General de Derecho Público Comparado*, 14, 1-17.
- Gómez Colomer, J.L. (2020). El método comparatista en el ámbito del Derecho Procesal. *Revista Criminalia*, 87, 987-1009.
- Gutteridge, H.C. (2018). *El Derecho comparado*. Olejnik.
- Marchal Escalona, N. (Dir.) (2017). *El Derecho comparado en la docencia y en la investigación*. Dykinson.
- Martos García, J.J. (2017). La tributación de las rentas de las personas físicas en el Derecho comparado. En N. Marchal Escalona (Dir.) (2017). *El Derecho comparado en la docencia y en la investigación*. Dykinson, 350-366.
- Morán, G.M. (2002). El derecho comparado como disciplina jurídica: la importancia de la investigación y la docencia del derecho comparado y la utilidad del método comparado en el ámbito jurídico. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, 6, 501-529.
- Mössner, J.M. (2002). Why and How to Compare Tax Law. En *Liber Amicorum Luc Hinnekens*. Bruylant [como se cita en Vega García, A. (2011), 154].

- López Ulla, J.M. (2013). El influjo del Derecho comparado en el razonamiento jurídico constitucional. *Revista General de Derecho Público Comparado*, 12, 1-11.
- Ospina Garzón, A.F. (2016). Mis clases de Derecho comparado y el Derecho comparado en mis clases. *Docencia y Derecho*, 10, 1-8.
- Palao Taboada, C. (2008). El método comparativo en el Derecho tributario. En Villar Ezcurra, M., Martínez Lafuente, A., Herrera Molina, P.M. y Albiñana Cilveti, C. (Coords.), *Estudios jurídicos en memoria de D. César Albiñana García-Quintana*. IEF, 207-221.
- Pizarro Moreno, E. (2020). *Instituciones de Derecho comparado, público y privado*. Dykinson.
- Reitz, J. (1998). How to Do Comparative Law. *American Journal of Comparative Law*, 46, 617 ss [como se cita en Palao Taboada (2008), 208].
- Rheinstein, M. (1987). *Einführung in die Rechtsvergleichung*. 2ª ed. Beck [como se cita en Palao Taboada (2008), 207].
- Sánchez Blázquez, V.M. (2014). Igualdad, capacidad económica y coherencia en las limitaciones a la deducibilidad de los gastos de desplazamiento entre el domicilio y el centro de trabajo en el Derecho alemán. *Revista Española de Derecho Financiero*, 164, 127-174.
- Sánchez Blázquez, V.M. (2021). *Las declaraciones y autoliquidaciones tributarias electrónicas en el ordenamiento jurídico alemán*. Tirant Lo Blanch.
- Somma, A. (2015). *Introducción al Derecho comparado*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Sotomarinó Cáceres, R. (2018). Apuntes introductorios al Derecho comparado. *THEMIS-Revista de Derecho*, 73, 57-64.
- Vega García, A. (2011). La introducción del inglés en la docencia y su influencia en los contenidos de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario. *Documentos del IEF*, 12 (VII Jornada Metodológica de Derecho financiero y tributario Jaime García Añoveros. Interpretación del Derecho financiero y tributario. La asignatura de Derecho financiero y tributario en los nuevos planes de estudio), 147-161.
- Viejo Ximénez, J.M. (2001). *Proyecto docente*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Zweigert, K. y Kötz, H. (1971). *Einführung in die Rechtsvergleichung auf den Gebiete des Privatsrechts. I. Grundlagen*. J.C.B. Mohr [como se cita en Palao Taboada (2008), 208].

SECCIÓN III

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA
Y EN LA INVESTIGACIÓN DEL DERECHO PENAL
Y LA CRIMINOLOGÍA

USO Y ANÁLISIS DE FUENTES DE DATOS SOBRE DELINCUENCIA E INSEGURIDAD CIUDADANA EN ESPAÑA: CASOS PRÁCTICOS

FEDERICO POZO CUEVAS
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Muchas preguntas fundamentales en criminología tienen que ver con la dimensión de la delincuencia, cuánta hay, de qué tipo es, cómo evoluciona, cómo se presenta distribuida en el espacio urbano o geográfico, cuánto y cómo afecta a la población, cómo y cuánto de eficaces son o se perciben las actuaciones del aparato de justicia penal frente a la misma, etc. Las respuestas a este tipo de preguntas pasan en buena medida por obtener información de carácter numérico, relativo a las dimensiones del delito. En estos casos, el uso de fuentes estadísticas resultantes del registro oficial de la delincuencia o de datos procedentes de la realización de encuestas a la población resulta clave.

La acción pública organizada contra la delincuencia produce información a la que se denomina genéricamente estadísticas criminales (policiales, judiciales o penitenciarias). Sin duda, esta información constituye una fuente a la que puede acudir a la hora de realizar estudios que contribuyan a un mejor conocimiento de la delincuencia. Junto con estas fuentes, y a partir de algunas limitaciones que las mismas presentan a la hora de dar respuesta a algunas cuestiones fundamentales, se realizan encuestas a la población que pretenden determinar la victimización existente, la percepción social de inseguridad, o la valoración ciudadana de la actuación pública en materia de prevención de la

criminalidad (Fernández-Villazala, 2008; Roldán, 2009; Pérez y Benito, 2013; Pozo et al., 2013; Torrente y Bartolomé, 2019).

Un reto que afecta en particular a las asignaturas que introducen al alumnado de los grados de criminología a la metodología de la investigación lo constituye precisamente el conocimiento y manejo de fuentes y recursos para obtener, analizar e interpretar datos sobre delincuencia e inseguridad ciudadana. Este trabajo presenta los enunciados de seis casos prácticos que pretenden guiar al alumnado por diferentes fuentes de datos criminológicos ayudándole a obtener, organizar y presentar información estadística, a la vez que a conocer algunas de las dificultades que se pueden plantear en este proceso. Cada caso práctico permite ir adquiriendo dos habilidades fundamentales para la investigación criminológica. Por un lado, la realización de operaciones básicas de comparación con datos procedentes tanto de fuentes oficiales como de encuesta. Por otro, la medición mediante encuestas de objetos criminológicos como la victimización, el miedo al delito o la problematización social de la criminalidad, en general o de algunas de sus formas específicas, como es el caso de la violencia contra la mujer.

En la sección siguiente, a lo largo de seis epígrafes, se presentan los citados casos prácticos. Cada uno de ellos está centrado en dar a conocer una fuente de datos criminológicos y en obtener analizar e interpretar resultados sobre aspectos clave de la delincuencia y la inseguridad ciudadana. El trabajo concluye con un tercer apartado donde se apuntan brevemente algunas consideraciones finales.

2. SEIS CASOS PRÁCTICOS PARA APRENDER A USAR Y ANALIZAR FUENTES DE DATOS SOBRE DELINCUENCIA E INSEGURIDAD CIUDADANA

El conjunto de casos requiere la lectura previa y la consulta recurrente de estos cuatro capítulos pertenecientes a dos manuales:

- Pozo, F. Navarro, L., López A. y Caro, M. (2013) “Conceptos básicos para el análisis de datos: la medida de la delincuencia” y “Operaciones básicas de comparación”. Ambos textos son

capítulos de *Introducción al análisis de datos cuantitativos en criminología*. Madrid: Tecnos; páginas 27-75 y 76-114).

- Torrente, D., Giménez-Salinas, A. y Bartolomé, R. “Medición de la delincuencia y la victimización” y Aizpurúa, E. y Gómez Fraguela, X.A. “La encuesta en Criminología”. Ambos textos son capítulos de Barberet, R., Bartolomé, R. y Fernández Molina, E. (coords.) (2019) *Metodología de la investigación en Criminología*. Valencia: Tirant; páginas 67-100 y 137-160.

Cada caso finaliza con una invitación al alumnado a saber más sobre fuentes de datos y su análisis presentándole uno o varios recursos adicionales.

2.1. PRIMER CASO PRÁCTICO: ESTUDIO DE LA ESTRUCTURA Y EVOLUCIÓN DE LA CRIMINALIDAD REGISTRADA

El primero de los casos se centra en la composición y evolución de la criminalidad por tipos delictivos. Pretende familiarizar al alumnado con los datos policiales, en concreto con las Estadísticas del Ministerio del Interior (MIR).

“Tener una idea clara y precisa de la prevalencia de los delitos en un país y momento determinados es importante para conocer su realidad criminológica, más allá de las apreciaciones que sobre ella suelen hacer los medios de comunicación o los actores políticos, y de la capacidad que estas apreciaciones tengan de instalarse en la opinión pública (Varona, 2011)”.

“Cada vez es más frecuente observar la mayor presencia de los delitos violentos en los medios, tanto en espacios informativos e infodivulgativos, como en series y películas de ficción. Si se atendiera sólo a los acontecimientos delictivos a los que atienden preferentemente los medios, nuestra percepción de la realidad delictiva en España sería una en la que primaría el delito violento frente al patrimonial. Conocer la prevalencia e incidencia de los diferentes tipos delictivos supone manejar sus cifras absolutas, pero también construir argumentos estadísticos que hagan más sólida y comprensible las comparaciones entre dichas cifras absolutas (Pozo et al, 2013: 336)”.

Los objetivos específicos de este caso práctico son los siguientes:

- Saber responder a la pregunta de por qué es relevante para la criminología conocer cuántos y cuáles son los delitos en un país y periodo determinado.
- Conocer y saber describir como fuente de datos al MIR y las distintas opciones de acceso público a los datos que ofrece.
- Saber realizar operaciones de tratamiento y análisis con los datos que ofrece el MIR.
- Aprender a calcular e interpretar porcentajes, ratios y tasas y a establecer e interpretar comparaciones longitudinales.

El acceso a las fuentes que permiten el acceso público y explotación de los datos policiales (Anuarios estadísticos y Portal estadístico de criminalidad) se realiza desde la sección “Anuarios y estadísticas” de la web del MIR: <http://www.interior.gob.es/es/web/archivos-y-documentacion/documentacion-y-publicaciones/anuarios-y-estadisticas>.

El caso consiste en responder a las siguientes preguntas y/o realizar las siguientes actividades:

1. ¿Por qué es relevante para la criminología conocer la estructura y composición de la criminalidad registrada?
2. Estudia y describe brevemente, comparándolos, el contenido y potencial de uso de estos recursos del sitio web del MIR: Anuario estadístico; Portal Estadístico e la Criminalidad; Información estadística en formato reutilizable
3. Estudia y describe brevemente la utilidad de los siguientes recursos: Metodologías y calendarios de las estadísticas del MIR; Guía de usuario y metadata (Portal estadístico de la Criminalidad).
4. Con los últimos datos policiales disponibles:
 - a. Establece al menos tres operaciones de comparación distintas con datos relativos a (elegir una de las tres):

hechos conocidos; hechos esclarecidos; detenciones e investigados. ¿Para qué podrían utilizarse dichas operaciones, de qué podrían ser indicadores?

- b. En el ámbito de los datos policiales, ¿qué son las victimizaciones? Define este concepto de acuerdo con dicha fuente. Analiza los datos sobre victimizaciones en España en relación con el tipo o tipos delictivos que prefieras estableciendo tres indicadores: uno que se exprese en términos absolutos, una tasa de prevalencia y una tasa de incidencia.
 - c. Obtener e interpretar un indicador (un argumento estadístico) de la eficacia policial basado en una tasa de prevalencia y una tasa de incidencia. Compara con dicho indicador dos tipos delictivos. Determinar la evolución de este mismo indicador para ambos tipos delictivos en los últimos cinco años.
 - d. Establece dos indicadores distintos de la incidencia delictiva y compara con ello la criminalidad en las comunidades autónomas de Galicia, Madrid y Andalucía. Hazlo tanto en términos absolutos como relativos.
5. ¿Qué otros análisis comparativos realizarías podrían realizarse con los datos de los que dispones en la fuente que has conocido en este caso práctico? ¿Qué aspecto de la criminalidad en España estudiarías?

Para la realización de estas tareas se advierte al alumnado de que en los apartados en que proceda, explicita con claridad los datos que toma y de qué fuente y sección de la fuente los toma, las operaciones que realiza, el resultado que obtiene y la interpretación o lectura que se hace de dicho resultado.

Para saber más:

Sección “Metodología” del Portal Estadístico de Criminalidad del MIR:
<https://estadisticasdecriminalidad.ses.mir.es/publico/portalestadistico/metodologia.html>

2.2. SEGUNDO CASO PRÁCTICO: ESTUDIO DE LAS DIFERENCIAS POR GÉNERO EN LA COMISIÓN DE DELITOS

El segundo de los casos prácticos se centra en el análisis descriptivo de la relación entre comisión de delitos y género. Pretende familiarizar al alumnado con los datos judiciales, en concreto las Estadísticas Judiciales del Instituto Nacional de Estadística (INE), también con los datos de población que ofrece el citado organismo, sin perder de vista los datos policiales y también los penitenciarios que ofrece el MIR.

Los estudios sobre la relación entre género y criminalidad se realizan principalmente con base en estadísticas oficiales. A partir de lo aprendido en el primer caso práctico, una opción sería la de recabar datos del MIR sobre hechos conocidos por la policía y por los que se ha detenido o investigado a alguien. Como ya se pudo comprobar, en los casos en los que se ha producido una detención, se registra información de la persona que presuntamente ha cometido el delito (Ver Portal Estadístico de la Criminalidad –MIR-). Además de estos datos, se pueden utilizar las estadísticas de condenados que facilita el INE. Se trata de datos judiciales y que, por tanto, informan sobre la llamada delincuencia juzgada o legal (Ruidíaz, 1990: 39-41; Pozo *et al*, 2013: 29). Este tipo de datos no incluyen a las personas que han cometido delitos pero que no han sido condenadas por ellos. Sólo una parte de las personas que cometen delitos son detenidas y llevadas a juicio, y de estas, sólo una parte son encontradas culpables y más tarde condenadas (Murriá y González, 2010: 2-3).

Los objetivos específicos de este caso práctico son los siguientes:

- Saber responder a la pregunta de por qué es relevante para la criminología conocer las diferencias entre hombres y mujeres en lo que a comisión de delitos se refiere.

- Conocer y saber describir como fuente de datos al INE (datos de población y estadística de condenados) y las distintas opciones de acceso a los datos que ofrece.
- Saber realizar operaciones de tratamiento y análisis con datos oficiales de criminalidad.
- Calcular e interpretar operaciones básicas de comparación: transversales y longitudinales.
- Conocer y aplicar al estudio de la criminalidad los llamados indicadores básicos de género.
- Comparar las fuentes INE y MIR como base para responder a la cuestión de si cometen los hombres más delitos que las mujeres.

El acceso a la fuente se realiza a través de la pestaña de “Seguridad y Justicia” de la sección de “Sociedad” de la página web del INE. Tras seleccionar dicha opción, aparece un listado de las distintas bases de datos judiciales. La que se utiliza en este caso práctico es la llamada “Estadística de condenados”: https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254735573206

Una vez se ha accedido a la fuente, se trata de responder a las siguientes preguntas y/o realizar las siguientes actividades:

1. ¿Por qué es relevante para la criminología conocer las diferencias entre hombres y mujeres en lo que a comisión de delitos se refiere?
2. A partir de los datos judiciales disponibles más recientes analiza las diferencias entre la criminalidad masculina y femenina mediante el cálculo e interpretación de (define o nombra cada una de las tres operaciones):
 - a. Una ratio o razón con datos referidos a delitos y otra ratio o razón con datos referidos a personas que delinquen (personas condenadas por delinquir).
 - b. Una tasa de prevalencia (o porcentaje) con datos relativos a delitos y otra tasa de prevalencia con datos referidos a personas que delinquen.

- c. Un indicador de criminalidad que exprese en términos relativos:
- a. cuántos de los delitos han sido cometidos por hombres y cuántos por mujeres
 - b. cuántos de la población masculina y cuántas de la población femenina han cometido delito
 - c. cuántos delitos por cada cien (o mil) habitantes cometen respectivamente hombres y mujeres (dicho de otra forma, cuál es la relación entre los delitos cometidos y la población en el caso de los hombres y en el caso de las mujeres).
3. A partir de los datos judiciales disponibles más recientes analiza las diferencias entre la criminalidad masculina y femenina mediante el cálculo e interpretación de los llamados indicadores básicos de género. Los cuatro indicadores más usados son Índice de concentración, Índice de distribución, Brecha de género e Índice de Feminización. Para su definición, cálculo e interpretación ver la sección “Para saber más” de este caso práctico ¿Con qué denominaciones más genéricas puede aludirse también a estas operaciones?
4. En este caso práctico se presta atención a los datos judiciales del INE ¿Podría compararse la comisión de delitos entre hombres y mujeres con datos policiales? Compara ambas fuentes (datos policiales – datos judiciales) a efectos del análisis de las diferencias de género en cuanto a criminalidad se refiere. Consulta también una fuente de datos sobre población reclusa ¿Podría servir también para dicho propósito? ¿Qué cifras usarías, qué operaciones realizarías, qué resultados y claves de respuesta obtendrías, en qué términos se respondería con estas cifras a la pregunta sobre criminalidad y género?
- a. MIR > Secretaría General de Instituciones Penitenciarias > Estadísticas penitenciarias

<https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/fondo-documental/estadistica-penitenciaria>

- b. MIR> Anuarios y Estadísticas > Portal estadístico de criminalidad <https://estadisticasdecriminalidad.ses.mir.es/>
5. Algunas criminólogas han sugerido la llamada hipótesis de la convergencia. Dicha hipótesis dice que a medida que los roles masculinos y femeninos se vayan acercando —algo que los cambios sociales y culturales parecen ir garantizando—, más mujeres engrosarán las filas de la delincuencia (Pozo *et al.*, 2013: 355; Gil Villa, 2013: 39-42).
- a. ¿A partir de qué datos de los que ofrecen las fuentes que conoces (INE y MIR) realizarías un estudio para comprobar la denominada hipótesis de la convergencia? ¿Mediante qué operaciones?
 - b. A la hora de analizar las diferencias (o las potenciales convergencias) entre hombres y mujeres en cuanto a comisión de delitos se refiere ¿Qué preguntas te harías? ¿A qué preguntas podría responderse con las fuentes y datos que ya conoces? ¿Qué otro tipo de datos o cifras podrían completar o mejorar dicho análisis?

Para saber más:

Sección “Indicadores básicos de Género” del sitio web del Instituto Andaluz de la Mujer de la Junta de Andalucía: https://www.junta-deandalucia.es/institutodelamujer/ugen/modulos/Indicadores/indicadores_basicos.html

2.3. TERCER CASO PRÁCTICO: LA COMPARACIÓN INTERNACIONAL DE CIFRAS DE CRIMINALIDAD

El tercer caso práctico se centra en la cuestión del lugar que ocupa España entre los indicadores de criminalidad de otros países europeos. Persigue el conocimiento y manejo de los datos sobre criminalidad y

justicia accesibles desde la web de Eurostat, que ofrece tanto datos policiales como judiciales y penitenciarios.

La comparación entre los niveles de criminalidad de distintos países es uno de los procedimientos más difíciles de implementar en criminología. La razón no es tanto la falta de datos a nivel internacional que hay en la actualidad, sino más bien la dificultad que existe a la hora de compararlos con la fiabilidad y la validez adecuada (Serrano Gómez, 2007: 123-126). La cuestión fundamental es la unidad de criterio al definir y contar lo que constituyen los diversos tipos de delitos.

Esta uniformidad sólo es posible si se hace la medición y el informe de los datos siguiendo unas normas iguales en todos los países que se comparan. Esto podría hacerse a través de encuestas, ya que los datos oficiales se extraen de sistemas penales que se constituyen sobre la base de procedimientos y requerimientos distintos, surgidos de años y años de historia y de rasgos políticos, sociales y culturales diferentes (Pozo et al, 2013: 398). Pero las encuestas internacionales de victimización son muy costosas debido al enorme número de personas que hay que entrevistar en distintos países y la realidad es que constituyen procedimientos muy poco habituales. La más conocida de ellas es la Encuesta Internacional de Víctimas de Delitos (International Crime Victims Survey, ICVS), del Instituto Interregional de Naciones Unidas para la Investigación sobre justicia y crimen (UNICRI, según sus siglas en inglés). Se llevaron a cabo cinco oleadas de esta encuesta entre 1989 y 2005. Aunque ha dejado de realizarse, la ICVS es el esfuerzo más relevante de entre los alumbrados a favor de la institucionalización de estudios comparados sobre evolución de la seguridad ciudadana en el plano internacional (Thomé, 2004: 77).

España sólo participó en dos de las oleadas de la encuesta, en 1998 y 2005 (García España *et al.*, 2010). De uso más frecuentes, pero también más problemático, son las bases de datos que recaban estadísticas oficiales de delitos en varios países. Son más comunes porque el esfuerzo de recabar los datos ya ha sido realizado por los distintos países y el trabajo de quien investiga sería el de recopilarlos para su posterior análisis. Por ejemplo, la Oficina de Naciones Unidas contra Drogas y el Delito (UNODC) recopila información de diversas fuentes oficiales

acerca de los niveles de delito y de la actuación de los sistemas penales de un gran número de países, información que pone a disposición del público a través de diversas publicaciones y de su página web [www.unodc.org](https://dataunodc.un.org/) (<https://dataunodc.un.org/>). También se hacen esfuerzos a nivel de la Unión Europea por desarrollar una fuente de datos basada en la recopilación de datos oficiales. Destaca en este sentido el *European Sourcebook of Crime and Criminal Justice Statistics* (en español, *Libro europeo de fuentes estadísticas sobre delitos y sistemas penales*). Su primera publicación fue en 1999 (cubriendo el periodo 1990-1996). En 2021 se ha publicado su sexta edición correspondiendo al periodo 2011-2016) (<https://wp.unil.ch/europeansourcebook/database/6th-edition/>). En cualquier caso, las cifras oficiales a nivel internacional son problemáticas porque carecen de la citada unidad de criterio.

Las razones por las que se extrema la cautela en las comparaciones internacionales de datos oficiales son varias. Pueden resumirse en estos cinco aspectos: a) diferencias entre lo que cada sistema penal considera legal o ilegal; b) diferencias en el momento de definir una actividad como delito; c) falta de uniformidad a la hora de contar los delitos; d) diferencias en la manera en que se cuentan los delitos múltiples; y e) diferencias en la proporción de delitos que la ciudadanía de cada país denuncia a su policía. Estos aspectos aparecen descritos en las páginas 399-400 del ya citado libro *Introducción al análisis de datos cuantitativos en criminología*. Las páginas citadas constituyen por tanto la lectura previa de referencia para la realización de este caso práctico.

Sus objetivos específicos son los siguientes:

- Saber responder a preguntas relativas a las razones que complican para la criminología la comparación de niveles de criminalidad entre países y por las que se recomienda extremar la cautela a la hora de hacer comparaciones internacionales con datos oficiales.
- Conocer distintas fuentes de datos que permiten responder a la pregunta de qué lugar ocupa España entre las tasas de criminalidad europeas y los datos que ofrecen dichas fuentes.

- Conocer cómo se obtienen las tasas de criminalidad de países o regiones y lo que dichas tasas aportan y permiten analizar en relación con las cifras absolutas de criminalidad.
- Conocer y saber describir como fuente de datos a EUROSTAT y las opciones de acceso y uso de sus datos que ofrece.
- Saber interpretar operaciones de análisis con datos oficiales de criminalidad.

Como se ha mencionado, la fuente con la que se trabaja en este caso práctico es Eurostat, la agencia estadística de la Unión Europea. Permite acceder desde su base de datos, dentro de la temática “Población y condiciones sociales”, a datos sobre “Crimen y justicia penal”: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/data/database>.

El caso consiste en responder a las siguientes preguntas y/o realizar las siguientes actividades:

1. ¿Qué cinco razones resulta complican el comparar los niveles de criminalidad entre países? Descríbelas brevemente.
2. Con los datos más recientes, compara, tanto en términos absolutos como relativos (comenta brevemente los resultados que obtengas):
 - a. las cifras de violaciones entre España, Francia y Portugal. Utiliza los datos correspondientes tanto a víctimas como a agresores.
 - b. La prevalencia e incidencia del robo entre España, Francia y Portugal.
3. Basándote en cifras que expresen las muertes por asesinato, compara dichas muertes entre España, Italia y Alemania. Hazlo en términos absolutos y también en términos relativos.

Para la realización de estas tareas se advierte al alumnado de que en los apartados 2 y 3, deben aparecer con claridad los datos que se toman y de qué apartado de la fuente se toman, las operaciones que implican dichos datos y la interpretación o lectura que se hace de dicho resultado.

Para saber más:

Pérez, A.I. y Benito, D. (2013). Estudio de los instrumentos existentes para medir la delincuencia”. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 15. <http://criminet.ugr.es/recpc/15/recpc15-08.pdf>

2.4. CUARTO CASO PRÁCTICO: ESTUDIO DE LA VICTIMIZACIÓN Y EL MIEDO AL DELITO A TRAVÉS DE ENCUESTAS

El cuarto caso práctico se centra en la victimización y la percepción social de inseguridad o miedo al delito y permite al alumnado conocer la fuente criminológica primordial para el estudio de estos objetos, las encuestas. En concreto familiariza al estudiantado con el Banco de datos del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) y con las diferentes opciones de acceso público a las encuestas y a la explotación de sus datos que este organismo permite (catálogo de encuestas y análisis online).

La encuesta constituye uno de los procedimientos de uso más generalizado en las ciencias sociales. Es una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta (Cea D’Ancona, 1999: 239). La delincuencia produce experiencias, percepciones y comportamientos. La obtención de datos sobre las experiencias y percepciones que produce el delito y sobre sus consecuencias en términos actitudinales o conductuales es posible mediante la realización de encuestas a la población. Las llamadas encuestas de inseguridad ciudadana proporcionan información sobre cuánto y cómo afecta la delincuencia a la población, y también sobre cómo y cuánto de eficaces considera dicha población que son las respuestas político-criminales a la misma. Junto con las estadísticas oficiales sobre criminalidad, basadas en el registro policial y judicial de la actividad delictiva conocida por ambas instancias, las encuestas a la población constituyen instrumentos ineludibles para medir el delito y la inseguridad que provoca (Caro et al, 2020: 11).

Los cuatro objetos o aspectos relativos a la inseguridad ciudadana de los que se ocupan las encuestas son: a) la victimización o experiencia de delito; b) las percepciones o reacciones que expresan inseguridad o miedo al delito; c) la valoración que se hace de la respuesta formal frente a la delincuencia (la protagonizada fundamentalmente por la

policía y los tribunales del orden penal); y d) las actitudes punitivas que presenta la ciudadanía, esto es, la predisposición y el apoyo que reciben determinados planteamientos y alternativas político-criminales.

En España la producción y disponibilidad de datos sobre estos cuatro objetos es ciertamente escasa. Pese a que el campo de las experiencias, percepciones y reacciones de la ciudadanía acerca de la delincuencia es uno de los principales ámbitos de investigación criminológica, no son muchas las encuestas y por consiguiente los datos sobre dicho ámbito que existen en nuestro país. Aunque no han dejado de realizarse encuestas de este tipo desde los ámbitos institucional o académico, este procedimiento no ha sido integrado aún en la producción estadística oficial, pese a que no han faltado recomendaciones en ese sentido (Stangeland, 2001: 21; García España *et al.*, 2010: 2). La única excepción en este sentido la constituye Cataluña, con una dilatada experiencia en la realización de este tipo de encuestas tal y como atestigua el trabajo de Murriá, Sobrino y González (2020) que se cita en el apartado “Para saber más”.

El CIS ha realizado hasta la fecha varias encuestas de seguridad ciudadana de ámbito nacional o autonómico, la primera en 1978. Cabe destacar como referencia a tres de ellas, dos por sus amplitudes muestrales y temáticas, Delincuencia, seguridad ciudadana e imagen de la policía (Estudio 2125, 1995) y Seguridad ciudadana y victimización (Estudio 2315, 1999); la tercera por ser la encuesta específica más reciente, *Delincuencia y victimización en la Comunidad de Madrid* (Estudio 2702, 2007). Entre las encuestas generalistas del CIS que han estudiado la seguridad ciudadana debe destacarse, por el amplio número de preguntas incorporadas, la edición 2015 de la Encuesta Social General Española (ESGE) (Estudio 3123). Otras experiencias reseñables son las encuestas de victimización realizadas por el Observatorio de la Delincuencia (ODA), adscrito a la Universidad de Málaga, en distintas capitales andaluzas, durante 2006, 2007 y 2008, y para el conjunto de España en 2009 (pueden consultarse estos informes en <http://www.oda.uma.es/index.php>). En todos estos casos se utilizó como instrumento una adaptación del cuestionario de la International

Crime Victims Survey (ICVS) a la que se hizo mención en el caso práctico anterior.

Como declara en su página web, el CIS tiene por finalidad el estudio científico de la sociedad española. Para ello realiza estudios, en su mayoría encuestas, que tratan de captar las opiniones y actitudes de la población. El CIS facilita el acceso y explotación de su banco de datos a través de una aplicación web llamada “Análisis en línea” (<http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>). El objetivo de este recurso es posibilitar una vía de acceso a los datos sencilla y eficiente. Desde esta aplicación web se puede acceder a la información completa de los estudios, de las preguntas que los componen y a las series temporales.

En la sección “Estudios”, la información de todos los estudios del CIS es almacenada en una base de datos, lo que facilita la consulta del contenido. La aplicación “Análisis en línea” permite, combinando diversos criterios de búsqueda, localizar los estudios y consultar toda la información asociada a ellos (características técnicas, resultados porcentuales, cruces, matrices de datos, etc.). En la metodología de encuestas la pregunta es el elemento principal de recogida de información. En la sección “Preguntas” se dispone de una base de datos con todas las preguntas realizadas por el CIS desde su creación en 1963 y tener acceso a sus resultados, proporciona un conocimiento extenso de las opiniones y actitudes de la ciudadanía y también facilita la toma de decisiones en la elaboración de futuros cuestionarios.

Como se ha mencionado, entre las encuestas del CIS de ámbito nacional que estudiaron victimización y delito, la más reciente es la ESGE 2015 (Estudio CIS 3123). La información de interés criminológico que aporta esta encuesta, su ficha técnica, cuestionario y fichero de datos, puede verse y descargarse desde el siguiente enlace: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=14252.

Los objetivos específicos de este caso práctico son los siguientes:

- Saber responder a preguntas sobre la relevancia criminológica del estudio de la victimización y el miedo al delito.
- Conocer la ESGE 2015 como fuente para la investigación criminológica de estas cuestiones ¿Qué información ofrece esta encuesta sobre victimización y miedo al delito? ¿Qué otra información relevante desde el punto de vista criminológico ofrece?
- Conocer cómo se mide la victimización y el miedo al delito mediante encuestas.
- Conocer estas cuestiones en la población española con base en los datos de esta encuesta.
- Saber obtener e interpretar datos de encuesta mediante la herramienta “Análisis on-line” del Banco de datos del CIS.

El caso consiste en responder a las siguientes preguntas y/o realizar las siguientes actividades:

1. ¿Por qué es relevante para la criminología conocer datos sobre victimización? ¿Y sobre miedo al delito?
2. Describe brevemente las encuestas de inseguridad ciudadana como fuentes para la investigación criminológica sobre estas cuestiones.
3. Medir la victimización: Presta atención a la forma que se mide la victimización en la ESGE 2015 a través de las preguntas 26 a 29 ¿Qué permite conocer esta encuesta sobre dicho fenómeno? ¿Qué dimensiones de la victimización se miden exactamente?
4. Medir el miedo al delito.
 - a. Presta atención a las preguntas sobre inseguridad o miedo al delito (18 a 25 y 30 a 32) ¿Qué medidas te parecen más interesantes desde un punto de vista criminológico? Elige las tres que te parezcan más interesantes para el estudio criminológico del fenómeno del miedo al delito, justifica tu respuesta.

- i. ¿Hasta qué punto creen probable los españoles que en el barrio o localidad en que viven vayan a ser víctimas de un atraco?
- j. ¿Cuáles son las tres medidas más habituales que toma la gente para sentirse más segura?, ¿qué porcentaje de personas las toma?
- k. ¿Cuáles son los lugares o establecimientos que se consideran menos seguros en nuestro país?
- l. ¿Cuáles son los tres problemas o situaciones que más se asocian a la inseguridad ciudadana, ¿qué porcentaje de personas los señala como tales?
- m. Pensando en ese tipo de problemas, ¿cómo de segura se siente la gente en su casa? ¿Y en su barrio o localidad?
- n. Establece e interpreta dos indicadores sobre la percepción social de inseguridad o miedo a la delincuencia en la sociedad española. Comenta y compara brevemente la manera en la que expresan estos indicadores el concepto de inseguridad o miedo.

Para saber más:

- Murrià, M. Sobrino, C. y González, C. (eds.) (2020) 30 años de la Encuesta de Victimización del Área Metropolitana de Barcelona. Vigencia y uso de las encuestas de seguridad en las metrópolis. Barcelona, Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona. <https://iermb.uab.cat/es/altrepublicacion/30-anos-de-la-encuesta-de-victimizacion-del-area-metropolitana-de-barcelona/>
- Caro, M.J.; Pozo, F.; López, A.; Navarro, L. Encuestas de seguridad ciudadana. Madrid, CIS, Colección Cuadernos Metodológicos, nº 61

2.5. QUINTO CASO PRÁCTICO: ESTUDIO DE LA VIOLENCIA DE GÉNERO A TRAVÉS DE ENCUESTAS

El quinto y el sexto de los casos prácticos pretenden que el alumnado conozca los fundamentos y rasgos básicos de la medición de la violencia de género (en adelante VG) a través de encuestas. Se trata de conocer de primera mano los estudios por encuesta más recientes sobre VG en España y los resultados que dichos estudios arrojan. En particular, el quinto caso realiza una aproximación a los rasgos e incidencia de la VG con base en la edición más reciente (2019) de la Macroencuestas de violencia contra la mujer.

Las encuestas sobre VG son de dos tipos o tienen dos objetos fundamentales. Por un lado, medir la victimización de las mujeres junto con indicadores relacionados con la experiencia posterior de las víctimas (afectación subjetiva, repercusiones económicas, uso de servicios de atención, etcétera) y la de sus hijos o hijas fundamentalmente. Por otro, conocer la percepción social de dicha problemática entre población general (Pozo et al., 2020). Las primeras son objeto del quinto caso práctico, las segundas lo son del sexto.

De entre las primeras, destaca para el conjunto de España la ya citada *Macroencuesta de Violencia contra la Mujer*. Sus dos últimas ediciones corresponden a 2015 (Estudio CIS 3027) y 2019 (Estudio CIS 3235). Fueron realizadas a muestras, de 10.171 y 9.568 mujeres respectivamente, representativas de la población femenina residente en España de 16 y más años. La macroencuesta permite analizar la prevalencia de cinco tipos de violencia de género: física, sexual, psicológica de control, psicológica emocional y económica. También estudia las consecuencias de esta violencia sobre la salud física y psíquica de las mujeres afectadas, en qué medida han denunciado su situación, acudido algún servicio de ayuda o contado su situación a personas del entorno. Mide también el impacto que la violencia de género tiene sobre los hijos e hijas de las víctimas y la salida de la VG. Asimismo, permite estudiar la prevalencia entre las mujeres de la violencia física y sexual ejercida por personas con las que las mujeres no mantienen, ni en la actualidad ni con anterioridad, una relación de pareja, distinguiendo en función de si dicha violencia se sufrió en la infancia o en la edad adulta y

desagregándola por tipos de agresores. El estudio atiende por último a la situación específica, en lo que a violencia se refiere, de los siguientes colectivos: mujeres con discapacidad acreditada del 33% o más, mujeres nacidas en el extranjero, residentes en municipios de pequeño tamaño poblacional, jóvenes de 16 a 24 años, y mayores de 65 (MSSSI, 2015).

La Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019 (Estudio CIS 3235) fue realizada a una muestra de 9.568 mujeres representativa de la población femenina residente en España de 16 y más años. De esta encuesta se puede conocer, accediendo y trabajando con los recursos que se ofrece desde el sitio web institucional de referencia: a) Su muestra (a quiénes se pregunta y cómo se seleccionan las personas a entrevistar); b) Su cuestionario (sobre qué temas se pregunta y a través de qué estructura de bloques o módulos); c) Las definiciones (operativas) del fenómeno que traducen las medidas utilizadas en el cuestionario. Esto es, qué rasgos o aspectos se identifican como parte de la violencia de género y cómo se miden exactamente formulando preguntas (qué y cómo se mide su prevalencia, su incidencia y su percepción social); y d) Sus resultados (cuáles son y qué permiten decir sobre el fenómeno).

El acceso al cuestionario, datos y resultados se realiza a través de este enlace: http://www.cis.es/cis/opencm/ES/2_bancodatos/estudios/ver.jsp?estudio=14470&cuestionario=17449&muestra=24513.

Los objetivos que se pretenden prestando atención a esta encuesta en este caso práctico son

- Conocer la encuesta como procedimiento de investigación criminológica.
- Conocer cuestionarios sobre violencia de género.
- Conocer cómo se obtienen datos (medición) sobre violencia de género a partir de encuestas.
- Iniciarse en el tratamiento y análisis de estos datos.

El caso consiste en realizar lo siguiente:

1. Conoce los recursos que ofrece la web del CIS en relación con la Macroencuesta y responde a estas preguntas:
 - a. ¿Por qué se denomina marcoencuesta?
 - b. ¿Qué es la ficha técnica?
 - c. En relación con los resultados de la encuesta, ¿qué son los llamados cruces?
2. Lee el cuestionario utilizado en este estudio. Conoce así el modo en que se mide una delincuencia específica como es la violencia de género. La Macroencuesta emplea un cuestionario que se divide en 6 módulos. Tras la lectura del cuestionario, responde a las siguientes cuestiones:
 - a. ¿Sobre qué aspectos se preguntó a hombres en esta macroencuesta de violencia contra la mujer?
 - b. Como has podido comprobar al leer el cuestionario, el cuestionario está dividido en módulos, ¿qué son estos módulos?, ¿qué significado tienen?
 - c. ¿Sobre qué recogen información los módulos 1 y 2? ¿Cabe establecer alguna diferencia entre la información que recogen ambos módulos? (si es que sí, ¿cuál?; si es que no ¿por qué?)
 - d. ¿Sobre qué recogen información el módulo 3? ¿Cabe establecer alguna diferencia entre la información que recoge este módulo y lo que se hace en los dos anteriores? (si es que sí, ¿cuál? si es que no ¿por qué?).
 - e. Diferencia entre el objeto y contenido de los módulos 4 y 5.
 - f. ¿Para qué se recoge en una encuesta de este tipo la información del módulo 6?

Para saber más:

- Informe de la Macroencuesta de Violencia contra la Mujer 2019. <https://violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/macroencuesta2015/Macroencuesta2019/home.htm>

2.6. SEXTO CASO PRÁCTICO: ESTUDIO DE LA PERCEPCIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA SEXUAL A TRAVÉS DE ENCUESTAS

El sexto caso práctico se centra el segundo de los tipos de encuestas sobre la VG mencionados al comienzo del caso práctico anterior. En concreto, en la última de ámbito nacional realizada. La *Encuesta sobre percepción social de la violencia sexual 2017* (Estudio CIS 3182) fue promovida por la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género (DGVG) en colaboración con el CIS. Se hizo a una muestra de 2.465 personas de 16 y más años, representativa de la población de hombres y mujeres residente en España.

Según declara el propio informe final del estudio, se considera que la erradicación de la violencia sexual no puede lograrse sin abordar las actitudes sociales que la toleran o justifican (DGVG, 2017: 11). En este sentido, el estudio proporciona una panorámica detallada de las percepciones que la población manifiesta sobre los distintos aspectos relacionados con la violencia sexual. Tras contextualizar la percepción de la violencia sexual en el marco de las desigualdades de género y el sexismo, se analiza la percepción existente en relación con el acoso sexual en el trabajo, profundizando en el rechazo o la tolerancia hacia actitudes que pueden de alguna forma justificar dicho acoso. Se continúa analizando la tolerancia entre la población hacia actitudes que pueden implicar justificar la violencia sexual, culpabilizar a la víctima, o eximir al agresor, y las opiniones de la población sobre la punibilidad de los distintos tipos de violencia sexual contra las mujeres. El estudio aborda también los estereotipos acerca de los agresores, el conocimiento de casos de violencia sexual en el entorno de las personas entrevistadas, y el conocimiento y opiniones sobre las denuncias por violencia sexual, para finalizar con un análisis sobre la prevención de la violencia sexual a través de la educación y la sensibilización ciudadana (DGVG, 2017).

De la Encuesta sobre percepción social de la violencia sexual 2017 (Estudio CIS 3182) se pretende conocer los mismos aspectos señalados en el caso de la Macroencuesta de violencia contra la mujer 2019 apuntados anteriormente.

El acceso al cuestionario, datos y resultados se realiza a través de este enlace:

http://www.cis.es/cis/opencm/ES/2_bancodatos/estudios/ver.jsp?estudio=14354.

Los objetivos que se pretenden prestando atención a esta encuesta en este caso práctico son:

- Conocer la encuesta como procedimiento de investigación criminológica.
- Conocer cuestionarios sobre percepción social de la violencia sexual.
- Conocer cómo se obtienen datos sobre percepción social de la violencia sexual a partir de encuestas.
- Iniciarse en el tratamiento y análisis de estos datos.

Para ello, se trata de realizar lo siguiente:

1. Conoce los recursos que ofrece el CIS acerca de esta encuesta: ficha técnica, cuestionario, informe de resultados, cruces y fichero de datos. Sigue para ello el enlace mostrado anteriormente o accede a través del catálogo de encuestas (busca por tema, año, número de estudio...).
2. Mira (enlace: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marginales/3180_3199/3182/Cru3182_enlace.html) los resultados de la encuesta en los citados informes de resultados: a nivel univariable y bivivariable (cruces) teniendo en cuenta las llamadas:
 - a. Variables sociodemográficas: sexo, estudios, edad, tamaño del municipio de residencia
 - b. Variables políticas: escala de ideología
 - c. Variables socioeconómicas: condición y estatus socioeconómicoSeñala al menos dos resultados que te llamen la atención como indicadores de la percepción social de la violencia sexual.
3. Lee el cuestionario utilizado en este estudio y, con él, los temas que trata una encuesta de percepción social (sobre violencia sexual) como es esta.

4. Observa el cuestionario de esta encuesta, en particular, preguntas como la 3, 4, 5 o 6. Se trata de preguntas que miden el grado de acuerdo/desacuerdo con conjuntos de afirmaciones (ítems). Lo miden haciendo corresponder dicho grado de acuerdo con valores numéricos entre 0 y 5 con lo que el resultado de la medición es en la práctica una variable numérica.

Prestando atención a la forma en que se aplican estas preguntas (por ejemplo, a las instrucciones a los/as entrevistadores/as), señala o destaca cuatro rasgos de la encuesta como técnica de investigación (de recogida de información) criminológica.

5. Según aseguran sus promotores, en el diseño del cuestionario de esta encuesta se prestó especial atención a la necesidad de minimizar el efecto de la denominada “deseabilidad social” en las respuestas de las personas entrevistadas ¿En qué consiste el citado efecto y porqué debe evitarse en una encuesta? Para evitarlo, se emplearon preguntas procedentes de escalas psicométricas validadas a nivel internacional como la Escala AMMSA (Aceptación de Mitos Modernos sobre las Agresiones Sexuales), la Escala ISHMA (Escala Illinois de Aceptación del Mito del Acoso Sexual), y las escalas de sexismo moderno, de neo-sexismo y de sexismo ambivalente ¿Qué son las escalas psicométricas? Interésate por alguna de las que aquí se mencionan y descríbela brevemente como instrumento de medida de actitudes.

Para saber más:

- Informe del estudio Percepción social de la violencia sexual: http://www.violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/Libro25_Violencia_Sexual.htm

3. BREVES CONSIDERACIONES FINALES

Los seis casos prácticos presentados han sido utilizados y testados como material de trabajo en clases prácticas de asignaturas que introducen a la investigación criminológica. Su elaboración es fruto de la experiencia docente del autor en materia de metodología de la investigación social en enseñanzas regladas de criminología en la Universidad de Cádiz, la UNED y la Universidad Pablo de Olavide. Sobre esta base, se confía en que sean herramientas útiles para la mejora de la enseñanza de la criminología y particularmente de la metodología de la investigación criminológica.

4. REFERENCIAS

- Aizpurúa, E. y Gómez Fragueta, X.A. (2019). La encuesta en Criminología. En Barberet, R., Bartolomé, R. y Fernández Molina, E. (coords.) *Metodología de la investigación en Criminología* (pp. 137-160). Tirant lo Blanch.
- Caro, M.J.; Pozo, F.; López, A.; Navarro, L. *Encuestas de seguridad ciudadana*. CIS, Colección Cuadernos Metodológicos, nº 61.
- Cea D'Ancona, M^a.A. (1999) *Metodología Cuantitativa, estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- DGVG –Delegación del Gobierno contra la Violencia de Género- (2017) *Percepción sobre la violencia sexual*. Madrid.
http://www.violenciagenero.igualdad.gob.es/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/estudio/Libro25_Violencia_Sexual.htm
- Fernández Villazala, T. (2008) *La medición del delito en la seguridad pública*. Madrid.
- García España, E., Díez Ripollés, J. L.; Pérez, F., Benítez, M. J. y Cerezo, A. I. (2010). Evolución de la delincuencia en España: análisis longitudinal con encuestas de victimización. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 8(2), 1-27. <https://doi.org/10.46381/reic.v8i0.52>
- Gil Villa, F. (2013) *Introducción a las teorías criminológicas. Por qué rompemos con la norma*. Tecnos.
- MSSSI -Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad- (2015) *Macroencuesta de violencia Contra la mujer 2015*. Madrid.
http://www.violenciagenero.igualdad.gob.es/en/violenciaEnCifras/estudios/colecciones/pdf/Libro_22_Macroencuesta2015.pdf

- Murrià, M. Sobrino, C. y González, C. (eds.) (2020) *30 años de la Encuesta de Victimización del Área Metropolitana de Barcelona. Vigencia y uso de las encuestas de seguridad en las metrópolis*. Institut d'Estudis Regionals i Metropolitans de Barcelona.
- Murrià, M. y González, C. (2010, 1-3 de junio). *La seguridad ciudadana: instrumentos de análisis*. [Comunicación] X Congreso Español de Sociología. Federación Española de Sociología. Pamplona, España. <https://tecnicasmasseroni.files.wordpress.com/2012/02/murria-y-gonzalez-la-seguridad-ciudadana-instrumentos-de-anc3a1lisis.pdf>
- Pérez, A. I. y Benito, D. (2013). Estudio de los instrumentos existentes para medir la delincuencia. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 15-08: 1-34. <http://criminet.ugr.es/recpc/15/recpc15.html>
- Pozo, F., Domínguez, M. y Martínez, B (2020). Aportes conceptuales y metodológicos desde la sociología, la psicología y los métodos cuantitativos al análisis de encuestas sobre violencia de género en el ámbito criminológico. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, L. Molina-García, A. Jaén-Martínez y A. H. Martín-Padilla (eds.) *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa* (pp. 2134-2143). Octaedro.
- Pozo, F., Navarro, L., López, A. y Caro, M.J. (2013). *Introducción al análisis de datos cuantitativos en criminología*. Tecnos.
- Roldán, H. (2009). *Introducción a la investigación criminológica*. Comares.
- Ruidiá, C. (1990). Métodos y técnicas de Sociología jurídico-penal, apuntes metodológicos, *Revista de Estudios Penitenciarios*, 243: 33-43.
- Serrano Gómez, A. (dir.) (2007). *Tendencias de la criminalidad y percepción social de la inseguridad ciudadana en España y la Unión Europea*. Edisofer.
- Stangeland, P. (2001). Encuestas de victimización. En J.L. Díez Ripollés, A.I. Cerezo Domínguez (eds.) *Los problemas de la investigación empírica en Criminología: la situación española* (pp. 11-23). Tirant lo Blanch.
- Thomé, H. (2004). *Victimización y cultura de la seguridad ciudadana en Europa*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona.
- Torrente, D., Giménez-Salinas, A. y Bartolomé, R. (2019). Medición de la delincuencia y la victimización. En Barberet, R., Bartolomé, R. y Fernández-Molina, E. (coords.) *Metodología de la investigación en Criminología* (pp. 67-100). Tirant lo Blanch.
- Varona, D. (2011). Medios de comunicación y punitivismo. *Indret: Revista para el Análisis del Derecho*, 1(11). <https://indret.com/medios-de-comunicacion-y-punitivismo/>

DANGEROUS MINDS Y LA AMBIVALENCIA DEL CONTROL SOCIAL INFORMAL ANTE LA CRIMINALIDAD

ISAAC MARTÍN LUPIÁÑEZ
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

El control social es un concepto fundamental en criminología que se mantiene latente en casi cualquier acercamiento a esta ciencia. El control social formal cimenta una parte importante de los acercamientos teóricos y empíricos a cómo las sociedades complejas generan un sistema reglado para actuar de forma reactiva ante la desviación de cualquiera de sus miembros. Esta configuración de instituciones policiales, judiciales y penitenciarias requieren de la creación de un orden social determinado dado por el derecho penal y teorizado por los académicos contractualistas. No obstante, la mayoría de las acciones que se producen en nuestras sociedades no están directamente controladas o prevenidas por estos agentes de control formal, sino que existen otros que facilitan el orden y la supervivencia del colectivo.

A través de procedimientos no reglados e inherentes a la agrupación humana, existen otros elementos de control social que encauzan al individuo a acciones sociales esperables. La familia, la escuela y el barrio son tres de los agentes de control social informal más trabajados por la bibliografía y forman tres de los contextos más estudiados en su relación con el control social. No obstante, no existen códigos reglados o pactos sociales alrededor de estos fenómenos y su aprendizaje está cimentado por aportaciones sociológicas y conceptos intangibles de difícil transmisión pedagógica.

El presente proyecto de innovación docente pretende la comprensión autónoma del alumnado a través de la visualización de una película que les acerque a un contexto cinematográficamente empírico. La proyección del filme, como si de una observación no participante se tratara, les ofrece la oportunidad de aplicar la teoría estudiada a un contexto visible y parecido al que se enfrentarán en su futuro profesional. Por ello, se ha escogido un largometraje que tratase con claridad los tres agentes de control social informal y su relación con acciones antisociales o delictivas. Utilizando esta realidad simulada se pueden transmitir elementos que están presentes en un estudio profundo de las diversas teorías sobre la materia, pero que rara vez son tratados de forma pedagógica por su complejidad. Las disfuncionalidades presentes en algunos agentes de control son observables en el filme y permiten al alumnado concluir que no siempre cumplen con su cometido de controlar la delincuencia y que, además, pueden gestarse como verdaderos contextos de riesgo y agentes criminovales. Asimismo, las relaciones, fricciones o compenetraciones patentes entre los diferentes agentes también son otros elementos no tratados desde la docencia, pero visibles tanto en el mundo real como en la metodología propuesta. La incompatibilidad entre la sociabilización familiar o de barrio y la escolar, o viceversa, es una verdadera contradicción tratada por los académicos y que el alumno puede observar por su propia experiencia observable.

Además de esta visualización como una especie de entrenamiento posterior al acercamiento teórico, –tal y como se hará en el presente artículo–, se propone una tarea individual de cimentación de la aplicación práctica observada en el filme y una puesta en común que ha demostrado ser importante para identificar un mayor número de elementos sobre la sociabilización de estos agentes.

El presente proyecto ha sido empleado dentro de la asignatura Delincuencia y Control Social del grado en criminología de la Universidad Loyola Andalucía a un total de 34 alumnos y alumnas. Las tareas se han dividido en una clase de dos horas, película (90 minutos) y discusión grupal, y una tarea individual para realizar en casa. De las 30 tareas recibidas la evaluación media ha sido más que notable y las discusiones

en clase se observaron fructíferas y concluidas como necesarias para la consecución de los objetivos planteados.

Después de la presentación teórica, la visualización del filme contextualizado como acercamiento científico del alumnado y las tareas individuales y colectivas; se ha conseguido un acercamiento profundo a una materia de notable importancia en la ciencia criminológica. Esto no se ha pretendido a través de la lectura tediosa de clásicos teóricos del siglo pasado, sino mediante la presentación contextualizada a una realidad cercana y mediante procedimientos que promovieran su interpretación personal y profesional, pero también su puesta en común y conclusión global como estudiantes de un grado que requiere de identidad propia y diferenciada de otras ciencias. Este acercamiento ha producido en la clase donde se ha desarrollado el logro de los objetivos dotando de gran importancia a cada uno de los procesos previstos. Igualmente, también se ha concluido que una propuesta probablemente favorable sea la de acortar el filme a la escena donde los objetivos académicos son más notables y, por ende, eliminar las excesivas cargas cinematográficas que apenas aportan a nuestro cometido.

1.1. MARCO TEÓRICO

El elemento central de la teoría gira entorno al surgimiento de normas o pautas de comportamiento aceptadas y esperadas en cualquier tipo de colectividad social. El control social es un fenómeno patente tanto en sociedades tribales como en sociedades modernas y, –quizás–, fruto del análisis de una u otra sociedad surgen acercamientos más descriptivos o valorativos sobre este fenómeno inherente a la sociedad humana. Tanto es así que ya en el siglo XIV el considerado por muchos como padre de la sociología, Ibn Jaldún, apuntó la necesidad de ciertos elementos en la supervivencia de cualquier tipo de sociedad, entre los que contemplaba al ejército, la policía o la cohesión social o *asabiyyah* (Khaldun, 1958:87-ss.).

Resaltando autores más conocidos por la criminología actual y, a pesar de que los primeros acercamientos criminológicos sobre el tema ya se pueden encontrar en Toby (1957) y Nye (1959), la obra de Travis Hirschi (1969) capitaliza el cambio de paradigma y enfoque en la

ciencia criminológica a final de los años sesenta. A partir de este momento, la literatura empieza a contemplar y estudiar los procedimientos o motivos por los que la mayoría de los individuos se adecuan a las diversas normas sociales y colaboran en el mantenimiento del orden social. El cambio de perspectiva no resulta baladí a pesar de su simplicidad, todo lo contrario, las consecuencias multiplican y dificultan los futuros análisis del control. La atención no se encuentra en aquellos que han roto las normas establecidas o reconocidas por la sociedad, sino que el procedimiento de aceptación de esas normas e influencia del colectivo sobre el individuo serán protagonistas en esta nueva etapa de la criminología.

El desarrollo teórico de Hirschi propone cuatro elementos sobradamente conocidos por la criminología, pero que se alejan radicalmente de los entendimientos anteriormente conocidos; y es que esta propuesta teórica emana del interaccionismo simbólico generado en la Escuela de Chicago durante los años veinte. El apego a otros, el compromiso con la obediencia, la implicación social y las creencias en los valores convencionales son dimensiones basadas en la interacción del individuo con su entorno y, por tanto, con la sociedad en la que se desenvuelve. Pronto empiezan a resaltar en la bibliografía (Johnson, 1979; Elliott et al., 1979; Weis y Sederstrom, 1981 y Elliot et al., 1985) acercamientos específicos que empezaron a concretar y a dar forma a estas relaciones individuo-sociedad en diferentes agentes, entre los que destacarán en un primer momento la familia y la escuela, y posteriormente el barrio como principales entornos de sociabilización y elementos de protección ante la desviación social.

1.1.1. Familia

La atención al entorno familiar se ha mostrado como un elemento primordial y, sobre todo, recurrente en el análisis de la desviación social, especialmente en épocas tempranas de la carrera delictiva. A partir de la notable exposición empírica que resaltó el autor anteriormente citado (Hirschi, 1969), además de otros que le precedieron (Rutter, 1971 y Chilton y Markle, 1972); este entorno ha adquirido un especial interés en los acercamientos académicos, aunque las variables atendidas han

evolucionado considerablemente desde las centradas estrictamente en la estructura familiar, como el tamaño de la familia o la presencia de padres separados; hacia estudios centrados en el funcionamiento de la familia.

En la actualidad y desde hace unas décadas, tanto en el ámbito investigador y tal y cómo se refleja en la docencia, los estos estudios sobre este agente de control se aglutinan entorno a dos factores principales: la supervisión parental y el afecto familiar. Está más que consolidado el hecho de que principalmente estos factores, pero también otros, son cruciales en la sociabilización del individuo y en la interiorización de las dimensiones que establecía Hirschi o en la aceptación intrínseca del plano fundamental que defendía Weber (1958) para respetar las normas sociales.

A nivel empírico contamos desde hace décadas con numerosos ejemplos que corroboran la importancia de este agente como mecanismo de control, y por tanto de protección, pero también de riesgo si no se satisfacen las variables analizadas (Farrington, 1979; Mirón et al. 1988, Farrington et al., 2001; Mirón y Otero-López, 2005 o Rodríguez, Mirón y Rial, 2012). Estos estudios coinciden en señalar al afecto y la sana relación padres-hijos como elemento principal en la sociabilización del adolescente en este agente; lo que, unido a una apropiada supervisión y control parental fuera del hogar, proporciona una comprensión y respeto a las normas por parte del individuo para la mejor convivencia social (Rodríguez, 2016).

1.1.2. Escuela

El entorno escolar o la institución educativa en sí generan, asimismo, otro de los agentes clásicos reconocidos dentro del control social informal. Se trata de un elemento indudablemente fundamental en el proceso de sociabilización del individuo desde sus edades más tempranas, además de ser la principal encargada, junto a la familia, en la transmisión de valores y encauzar a los individuos para su posterior iniciación en el mundo laboral y convivencia en un determinado tipo de sociedad (Ferrer, 1995). Además, el terreno escolar se configura como el primer contexto de sociabilización del individuo fuera el núcleo familiar y

empiezan a manifestarse la experiencia de formar grupo de iguales o subgrupos que también aportan códigos y conductas determinadas.

Con respecto al presente agente o instancia de control social informal, los acercamientos académicos han versado sobre casi la total complejidad que abarca el fenómeno, encontrando relaciones indirectamente proporcionales entre la educación en valores y las tendencias delictivas (Aguilar, 2010 o Vega, 2017), –aunque se aprecie exclusiva atención a la delincuencia clásica–; importantes análisis de la violencia interna a la institución (Abramovay, 2005 o Cook, Gottfredson y Na, 2010); estudios que se adentran en la institución educativa para analizar la calidad del centro y determinar la eficiente prevención o el mayor riesgo delictivo (Deming, 2011) o acercamientos específicos sobre la influencia de los éxitos académicos en la prevención delictiva más allá de la mera escolarización (Burdick-Will, 2013).

El entorno escolar, su institución y todo lo que ello conlleva reflejan una etapa con gran influencia en infinidad de aspectos del individuo y su importancia en el mantenimiento del orden social y configuración con objetivos políticos no va a ser cuestionada en estas líneas (Foucault, 1976/2018). La institución y el paso de los individuos por ella tiene unas consecuencias que van más allá de la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones y su relación con las acciones antisociales parece estar demostrada, al menos, en determinadas tipologías delictivas (Thornberry et al., 1991:18-19); sin obviar las variables que pueden estar detrás e influir tanto en la educación como en la delincuencia, como otros agentes de control o elementos propios del individuo.

1.1.3. Barrio

El tercer agente clásico de control social informal es el relacionado con las divisiones urbanísticas originadas principalmente con el aumento poblacional en las grandes ciudades tras la revolución industrial. Esta ordenación de las urbes posee alta relevancia en la ciencia y los primeros acercamientos sociológicos se sitúan al inicio del siglo pasado. La actividad delictiva y otros fenómenos de interés de la criminología, como el miedo al delito, la oportunidad delictiva o la victimización, han

sido relacionados sobradamente con esta realidad y su función en el mantenimiento del orden social no es nuevo para nuestra disciplina.

En los acercamientos íntimamente relacionados con la funcionalidad de los barrios o las características urbanas en el mantenimiento del orden social a través de medidas de control social informal resaltan los complejos argumentos de integración, heterogeneidad, cohesión social o convivencia en estos barrios (Wirth, 1938; Wikström, 1998 y Wikström y Dolmén, 2001).

En consecuencia, lo que la bibliografía asume, –más allá de la relación de este agente con la delincuencia o la prevención de ésta–, es en primer lugar, la importancia del contexto urbanístico en la sociabilización del individuo, la difusión y mantenimiento de valores; además del fortalecimiento de conexiones sociales que conllevan y son de por sí elementos de control y mantenimiento del orden social (Lenzi et al., 2011). Asimismo, se han resaltado y desarrollado factores estructurales de estos entornos como los niveles de desempleo, pobreza, movilidad residencial, etc., que también poseen un importante peso sobre la actividad delictiva y la probabilidad de su comisión (Leventhal y Brooks-Gunn, 2000). Por ello, tanto como factor de sociabilización esencial en el individuo, como por las características estructurales que implica este agente, se configura nítidamente como un elemento esencial en el estudio criminológico.

1.2. ELEMENTOS DE ESPECIAL INTERÉS

Cada uno de los agentes clásicos anteriormente expuestos posee una serie de mecanismos propios para, a través de la sociabilización, –con todo lo que ello conlleva–, u otros procedimientos como el castigo informal, la exclusión, etc., contribuir a la interiorización de las normas o del pacto social. Esta visión de la sociedad subyace evidentemente de una perspectiva funcionalista en la que las diferentes esferas sociales contribuyen al mantenimiento de la estructura y del orden social. No obstante, y siguiendo las aportaciones de uno de los padres del funcionalismo, Robert K. Merton; además de las conocidas funciones manifiestas y latentes que pueden presentar los subsistemas sociales, –que estarían por el mantenimiento del control social–, también se pueden

encontrar subsistemas que produzcan resultados disfuncionales y, por tanto, que resulten contraproducentes al mantenimiento del orden (Merton, 2013:126).

Esta aportación pareciera situarnos de nuevo en las consideraciones anteriores al postulado de Hirschi, donde la atención estaba exclusivamente en las causas de la delincuencia; sin embargo, tras su cambio de enfoque y la consideración mertoniana, las posibles causas se amplían a subsistemas sociales o supuestos agentes de control social informal que, no solo fracasan en su función del mantenimiento del orden, sino que producen efectos contrarios y, por tanto, son favorecedores de la criminalidad.

Esta perspectiva ambivalente no es para nada novedosa y está considerada por los autores que han trabajado la prevención de la delincuencia desde los agentes expuestos. La familia como agente primordial puede funcionar como agente criminovalente si los valores que transmite están relacionados con la ruptura de normas, está directamente relacionada con actividades delictivas u ocasiona otros factores de riesgo (Jessor y Jessor, 1977). Igualmente, la institución escolar y su entorno también pueden favorecer las probabilidades de comisión delictiva y, por tanto, funcionar como factor de riesgo ante la delincuencia en determinadas circunstancias. El fracaso escolar, altos índices de abandono de la escuela, una nula y contraproducente gestión de conflictos internos con el alumnado; pueden presentarse como elementos que favorezcan, además de una afuncionalidad de este agente, una nítida disfuncionalidad social con consecuencias delictivas (Nieto Morales, 2011). Finalmente, y quizás uno de los contextos más estudiados en su relación con la delincuencia, el agente de control social del barrio se presenta frecuentemente como un claro elemento favorecedor para la existencia de actividad antisocial o delictiva. Por un lado, el fracaso de control informal en este contexto favorece las oportunidades delictivas en la zona y la disfuncionalidad en la sociabilización o una sociabilización encaminada al delito también son consecuencias observables dentro de este agente de control social que puede actuar, dadas ciertas variables determinadas, como un verdadero foco de criminalidad (Wikström y Dolmén, 2001:124).

Asimismo, y desde una perspectiva aplicada, existen numerosos programas de prevención de la delincuencia que han demostrado un notable índice de efectividad centrados en los tres agentes expuestos. Las actividades dirigidas en estos contextos comienzan neutralizando las posibles disfuncionalidades que encaminan al riesgo delictivo y continúan cimentando las variables que generan unos agentes en pos del orden social. Un ejemplo de programa orientado a estos agentes es el conocido como comunidades que se preocupan, *communities that care*, una exitosa intervención desarrollada por David Hawkins y Richard Catalano (1992) basada en los tres agentes de control social expuestos con prometedores resultados tanto en la prevención de la delincuencia como en otros factores relacionados como el consumo de drogas, abandono escolar y violencia. En este mismo sentido, las evaluaciones de programas de intervención han dejado patente que las medidas orientadas a los agentes expuestos producen una efectiva reducción de la delincuencia, además de una disminución de otros factores relacionados, por delante de otras respuestas como el aumento de la penalización o la mayor actividad policial (Lawrence et al., 1998).

2. OBJETIVOS

El cometido del presente proceso es inducir a través de la metodología propuesta la comprensión autónoma e inductiva de los alumnos tanto de los agentes expuestos como de los elementos de interés señalados anteriormente. La criminología y las ciencias que se le acercan conocen de la importancia de los agentes sociales para la prevención del delito y los estudiantes, además de conocer teóricamente, deben saber identificar la relevancia de estos contextos en el individuo, así como las disfuncionalidades con el fin de señalar, prevenir e intervenir como profesionales con un claro porvenir social. Los objetivos específicos de la intervención didáctica son:

- Identificar los diferentes agentes de control social informal, principalmente: la escuela, la familia y el barrio.

- Conocer los procedimientos de sociabilización de cada agente de control social informal: hábitos, prejuicios, costumbres, etc.
- Entender la ambivalencia de estos agentes, que también se pueden presentar como factores criminovalentes.
- Valorar las posibles incompatibilidades entre los agentes de control social informal, es decir, objetivos contraproducentes entre los agentes.

Mediante el proceso propuesto, se persigue de igual modo, posicionar al alumnado en una realidad simulada para que apliquen sus conocimientos teóricos y generen sus propias conclusiones profesionales acerca de los condicionantes y contextos alrededor de la actividad anti-social o delictiva.

3. METODOLOGÍA

La metodología trabajada con 34 alumnos y alumnas del grado en criminología se basa en tres procesos diferenciados. El primero de ellos les presenta la realidad simulada a través de la película *Dangerous Minds* de John N. Smith, 1995, basada en la autobiografía *My Posse Don't do Homework* [Mi pelotón no hace los deberes] de la profesora y exmarine estadounidense LouAnne Johnson.

En este primer paso los estudiantes son expuestos a una observación no participante en la que deben atender a los contextos de los principales protagonistas de la historia, identificar principalmente los tres agentes estudiados y observar cómo sociabilizan, condicionan y predisponen a los individuos presentados en el filme. En este sentido el largometraje transcurre en un instituto de California donde acuden un pequeño grupo de estudiantes provenientes de un barrio marginal y que serán expuestos a numerosas vicisitudes en los tres contextos tratados. “Pandilla de problemas sociales”, tal y como son definidos por los profesores del instituto, se pretende situar al alumnado en una posición de identificación y análisis profesional a través de la relación y situación individual de los tres protagonistas de la película. Emilio Ramírez, Raúl Sanchez y

Callie Roberts son compañeros de clase y están sociabilizados en el mismo barrio, un elemento primordial para todos al que hacen continuamente referencia con frases como “no se puede elegir donde yo vivo”, “en nuestro mundo tienes que defenderte” o “¿vas a sacarme de la calle?, ¡¿cómo vas a salvarme de mi vida?!”. No obstante, todos presentan una situación familiar diferente, aunque el contexto económico es generalmente desfavorecido, Emilio es huérfano y se crio con sus abuelos, Raúl provienen de una familia numerosa y Callie está embarazada; cada situación provocará contextos diferenciados interesantes de conocer como elementos de presión y condicionantes de la conducta individual.

El segundo paso de la metodología es el de identificar por escrito las funcionalidades o disfuncionalidades de cada uno de los agentes para cada protagonista. Con el objetivo de expresar tanto factores de riesgo como de protección presentes en los contextos, así como las posibles tensiones entre los agentes de control social informal estudiados en su labor de mantener el orden social. De esta forma también se observan los procesos sociales como un todo relacionado no solo con el individuo sino también entre ellos, persiguiendo latentemente el último objetivo expresado. Las fricciones entre los agentes de control se mantienen de forma continuada y serán la causa de importantes encrucijadas personales. El objetivo de este procedimiento es que el alumnado describa por escrito las relaciones favorecedoras o contraproducentes que producen cada agente para observar si existe un alineamiento funcional o si, por el contrario, se producen tiranteces entre los agentes en la prevención de acciones antisociales o delictivas. Por ejemplo, el agente de control de la institución educativa evoluciona desde una clara disfuncionalidad al ser una institución que no piensa en las circunstancias ni nivel educativo de los alumnos de este grupo, a un fuerte agente que les proyecta un escape y prospectiva más favorecedora. Asimismo, el barrio se mantiene constante como el elemento más disfuncional de los individuos que aparecen en el filme y los procesos individuales que lidian con ello están cargados de detalles intangibles dignos de ser considerados.

GRÁFICO 1. Ejemplo del paso dos de la metodología.



Fuente: elaboración propia

Finalmente, el último paso aplicado es el de la verbalización y debate en pequeños grupos sobre lo trabajado anteriormente. La discusión y puesta en común entre los alumnos y alumnas les ayuda a definir las interrelaciones presentes entre los agentes de control y observan de la exteriorización de sus compañeros elementos que no habían considerado. Con este proceso final también se producen debates, no solo sobre la importancia de los agentes y de su correcta funcionalidad para con el orden social; sino también en la necesidad de que estos elementos estudiados se desarrollen de forma coordinada y dirigida a la correcta sociabilización de los individuos con el fin de producir un futuro individual próspero, pero también comunitario; lo que conlleva una menor delincuencia entre otras consecuencias inherentes a la reducción del riesgo delictivo.

La metodología propuesta expone al alumnado a una situación de realidad simulada que le permite interiorizar la teoría con claridad y, de igual modo, identificar las aristas comunes de la realidad más empírica. Además de la identificación de los agentes, –evidentes en la película–, los diferentes elementos de sociabilización primordiales para su funcionalidad, así como la consideración disfuncional de estos agentes que pueden predisponer nítidamente a la desviación; la presente proyección aporta la posibilidad de acercarse a la relación y tiranteces entre los diferentes agentes.

Esta relación está considerada por los acercamientos funcionalistas, pero rara vez se trabaja pedagógicamente dada la dificultad que esconde. En el filme existen dos ejemplos contrarios en los que se presenta una relación positiva y otra negativa entre los diferentes agentes. Con la evolución de la escuela en un contexto positivo de transmisión de valores y elementos preventivos ante la criminalidad, se producen dos reacciones diferenciadas en el contexto o el agente familiar. Por un lado, la familia de Raúl Sancho, tras una visita de la profesora (figura 1), –y por tanto una compenetración de estos dos agentes–, los padres quedan sorprendidos de que su hijo pueda ser el primero en la familia en graduarse y fomentan su relación y apoyo para perseguir el mismo objetivo que pretende la escuela y, por tanto, actuar de forma paralela. Por el contrario, y de forma paralela, se observa con otros dos estudiantes que desde el momento en el que el agente de la escuela comienza a promover una prospectiva positiva a todos los alumnos, el agente de la familia para los hermanos Benton reacciona de forma diferente. La abuela de éstos increpa a la profesora y posee otros objetivos como agente familiar: “mis chicos tienen mejores cosas de las que preocuparse [...] su futuro no va por ahí, no estoy criando médicos ni abogados, tienen factoras que pagar” (figura 2).

FIGURA 1. Escena en la que la profesora acude a conocer a los padres de Raúl Sancho y se produce una compenetración entre los agentes de control social informal de la escuela y la familia.



Fuente: Mentes peligrosas, 1995, minuto 44.

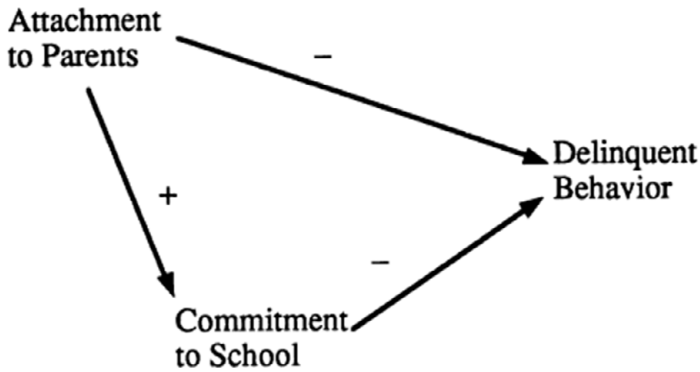
FIGURA 2. Escena en la que la abuela de los hermanos Benton, agente de la familia, muestra una incompatibilidad y discrepancia con la profesora, agente de la escuela.



Fuente: *Mentes peligrosas*, 1995, minuto 75.

Ambas escenas son un ejemplo claro de lo que el último objetivo del proyecto persigue, y es que los agentes de control social informal pueden presentarse como disfuncionales, pero también ser contraproducentes entre ellos para el mantenimiento del orden. Las diferentes reacciones observadas en los agentes de control social informal de la familia dejan patente que la relación entre agentes es fundamental para la funcionalidad de los subsistemas sociales y la eficiente prevención de la delincuencia. Asimismo, también transmite al alumnado la evidente relación entre los agentes que no se suele considerar en la teoría y que está más que considerada en los acercamientos empíricos (gráfico 2).

GRÁFICO 2. Estudio empírico sobre los agentes de control social informal presentes en la bibliografía.



Fuente: Thornberry et al., 1991.

4. RESULTADOS

La consecución de las tres tareas ha producido resultados observables en los informes creados individualmente y en la discusión grupal posterior. Con respecto a la tarea individual, un total de 30 alumnos enviaron la actividad obteniendo una evaluación media de 84,5. En este proceso se ha observado la excelente identificación de los agentes de control social informal y su influencia en las conductas de los individuos presentados en el filme. Los estudiantes no presentan problema alguno en identificar tanto a los agentes como elementos de sociabilización, sobre todo, dentro del barrio descrito donde se aprecia claramente ciertas normas de conducta, resolución de problemas, actividades ilícitas, entre otros elementos; pero también dentro de la institución escolar, donde las normas y procedimientos quedan identificados.

El tercer objetivo perseguido también se consigue con bastante nitidez observando los informes individuales y, al mismo tiempo, es uno de los fenómenos que produce más debate en las discusiones en grupo. La ineficacia del agente del barrio en una sociabilización que mantenga el orden social y que produce todo lo contrario se convertía en el foco principal de los argumentos defendidos por los estudiantes para

promover posibles intervenciones de control comunitario y prevención dentro del principal agente disfuncional mostrado en la proyección.

El último objetivo ha demostrado ser el más complejo en analizar dentro de los informes individuales, no así en las discusiones grupales. La tarea por alumno ha sido construida de forma ordenada por agentes y valorando en menor medida la perspectiva integradora de la realidad empírica que rodea al individuo. Con la metodología grupal ha surgido más fácilmente la contraposición de agentes y sus fricciones para el mantenimiento del orden social y la prevención de la delincuencia. La visión de que los agentes se relacionan entre sí y que no siempre funcionan con factores de protección es un elemento trabajado principalmente de forma oral, donde los estudiantes contraponen la funcionalidad de estos contextos. En este sentido resaltan y cuestionan el funcionamiento del instituto hasta la llegada de la profesora y la actitud de la familia Benton de excluir el agente de la escuela (figura 2). Por lo que se percatan con facilidad de los elementos resaltados en el filme para la comprensión de perspectivas más cercanas a la realidad, favoreciendo una interpretación y análisis más cercanos a su futuro profesional.

5. DISCUSIÓN

La presentación de la película como realidad a analizar es una metodología pertinente para acercar al alumnado a un mundo simulado y, también, cargado de ciertos tópicos y modificaciones con un claro objetivo cinematográfico. No obstante, ofrece la oportunidad de, tras haber presentado de forma clásica la teoría expuesta, que el alumno se acerque empíricamente a un contexto más parecido a lo que se encontrará en su futuro profesional. La aplicación y relación de la teoría clásica con una realidad simulada les permite relacionar e interiorizar los conocimientos teóricos, además de su utilidad para nuestra ciencia. Ciertamente dos elementos se muestran como necesarios para que este procedimiento sea efectivo: por un lado, la presentación inicial de la teoría, para que los estudiantes sepan qué analizar y que la visualización se produzca de la forma más científica posible; y un trabajo posterior individual y grupal, pues se ha observado que cada método produce consecuencias

diferenciadas y refuerzan de forma complementaria los objetivos perseguidos por el procedimiento docente.

De igual modo, y a pesar de que la película dura 90 minutos, podría ser pertinente eliminar ciertas escenas que no aportan nada a los objetivos planteados y que alargan excesivamente la proyección. Centrar la visualización exclusivamente a las escenas donde se observa el funcionamiento de los agentes y su influencia en los protagonistas podría producir una actividad más fluida.

6. CONCLUSIONES

La metodología llevada a cabo para la transmisión pedagógica de los agentes de control social informal resulta un éxito no solo por la enseñanza en sí de esta teoría fundamental en criminología, sino también por el posicionamiento en un contexto cercano a la realidad a la que se enfrentarán en un futuro como profesionales. Adicionalmente, las tareas individuales ayudan a cimentar en el alumno el análisis propio sobre los elementos que rodean al fenómeno del control social informal, las relaciones entre agentes de control, su contrariedad, elementos de sociabilización, contextos y reacciones individuales, etc. Finalmente, la puesta en común y discusión, además de otros beneficios, provocan el aprendizaje de otras consideraciones observadas por sus compañeros y compañeras y se traduce como un paso fundamental para que el proyecto didáctico surta el efecto pretendido.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En esta actividad quiero agradecer en primer lugar a la Universidad Loyola Andalucía y directamente a Miguel Romero Velasco, decano de Derecho, por su completa confianza y apuesta por procesos docentes que acerquen al alumnado a un futuro profesional prometedor. Asimismo, gracias a los alumnos y alumnas del grado en criminología y de la asignatura Delincuencia y Control Social, pues su actitud es parte fundamental del aprendizaje.

8. REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista iberoamericana de educación*, 38, 53-66.
- Aguilar, D. (2010). Control Social y Prevención delictiva. Una introducción al tema desde el análisis de los medios de comunicación sociales. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*.
- Burdick-Will, J. (2013). School Violent Crime and Academic Achievement in Chicago [Crimen violento escolar y logros académicos en Chicago]. *Sociology of Education*. 86 (4), 343-361.
- Chilton, R. J. y Markle, G. E. (1972). Family disruption, Delinquent Conduct and the Effects of Subclassification [Separación familiar, conducta delictiva y efectos de subclasificación]. *American Sociological Review*, 37, 93-99.
- Cook, P. F., Gottfredson, D. C. y Na, C. (2010). School Crime Control and Prevention [Control y prevención de delitos escolares]. *The University of Chicago*.
- Deming, D. J. (2011). Better schools, less crime? [Mejores escuelas, ¿menos delincuencia?]. *The Quarterly Journal of Economics*, 126, 2063-2115.
- Elliot, D. S., Ageton, S. S. y Canter, R. J. (1979). An integrated theoretical perspective on delinquent behavior [Una perspectiva teórica integradora sobre la conducta delictiva]. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 16 (1), 3-27.
- Elliot, D. S., Huizinga, D. y Ageton, S. S. (1985). Explaining delinquency and drug use [Explicando la delincuencia y el consumo de droga]. Sage Publications.
- Hirschi, T. (1969). Causes of delinquency [Causas de la delincuencia]. University of California Press.
- Farrington, D. P. (1979). Environmental Stress, Delinquent Behavior and Convictions [Estrés Ambiental, Conducta Delictiva y condenas]. En I. G. Saranson y C.D. Spielberg, *Stress and Anxiety*. Wiley.
- Farrington, D.P., Jolliffe, D., Loeber, R., Stouthamber-Loeber, M. y Kalb, M. (2001). The concentration of offenders in families, and family criminality in the prediction of boys' delinquency [La concentración de delincuentes en las familias y la delincuencia familiar en la predicción de la delincuencia juvenil]. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 82, (1), 3-35.

- Ferrer, F. (1995). El control social de la escuela: reflexiones para un análisis internacional. *Revista Española de Educación Comparada*, 1, 177-203.
- Foucault, M. (1976/2018). *Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión*. Editorial siglo veintiuno.
- Hawkins, D. y Catalano, R. (1992). *Communities that care: action for drug abuse prevention [Comunidades que se preocupan: acción por la prevención del abuso de drogas]*. Jossey-Bass.
- Jessor, R. y Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth [Problemas de comportamiento y desarrollo psicosocial: Un estudio longitudinal sobre la juventud]*. Academic Press.
- Johnson, R. E. (1979). *Juvenile delinquency and its origins [Delincuencia juvenil y su origen]*. Cambridge University Press.
- Khaldun, I. (1958). *The Muqaddimah: An Introduction to History [Los prolegómenos. Una introducción a la historia universal]*. New Jersey: Princeton University Press. (Obra original publicada en 1377).
- Lenzi, M; Vieno, A; Perkins, D; Pastore, M; Santinello, S. y Mazzardis, S. (2011). Perceived neighborhood social resources as determinants of prosocial behavior in early adolescence [Los recursos sociales del barrio percibidos como determinantes del comportamiento prosocial en la adolescencia temprana]. *American Journal of community psychology*, 50 (1-2), 37-49.
- Lawrence, S., Denise, G., Doris, M., Eck, J., Reuter, P. y Bushway, S. (1998). *Preventing Crime: What Works, What Doesn't, What's Promising [Prevención de la delincuencia: ¿Qué funciona, qué no, qué promete?]*. National Institute of Justice. U.S. Department of Justice.
- Leventhal, T. y Brooks-Gunn, J. (2000). The neighborhoods they live in: The effects of neighborhood residence on child and adolescent outcomes [Los vecindarios en los que viven: los efectos de la residencia en el barrio en los resultados de los niños y adolescentes]. *Psychological Bulletin*, 126, 309-337.
- Merton, R. K. (2013). *Teoría y estructura sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Mirón Redondo, L., Luengo Martín, A., Sobral Fernández, J. y Otero López J. m. (1988). Un análisis de la relación entre ambiente familiar y delincuencia juvenil. *Revista de Psicología Social*, 3, 165-180.

- Mirón Redondo, L. y Otero-López, J. M. (2005). Jóvenes delincuentes. Ariel.
- Nieto Morales, C. (2011). Fracaso escolar y conflicto con la ley. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4, (2), 186-203.
- Nye, F. y Mckeown, J. (1959). Family relationships and delinquent behavior [Relaciones familiares y comportamiento delictivo] *American Sociological Review*, 20.
- Rodríguez, J. A., Mirón, L. y Rial, J. A. (2012). Análisis de la relación entre grupos de iguales, vinculación familiar y escolar, autocontrol y conducta antisocial en una muestra de adolescentes venezolanos. *Revista de Psicología Social*, 27 (1), 25-38.
- Rodríguez, J. A. (2016). Comunidad y delincuencia juvenil: El rol mediador de la familia y el grupo de iguales. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 2, 14.
- Rutter, M. (1971). Parent-Child Separation: Psychological effects on the children [Separación paternofamiliar: efectos psicológicos en los hijos]. *Journal of Child and Psychiatry*, 12, 233-260.
- Thornberry, T., Lizotte, A., Krohn, M., Farnworth, M. y Jonn Jang, S. (1991). Testing interactional theory: an examination of reciprocal causal relationships among family, school, and delinquency [Probando la teoría de la interacción: un examen de las relaciones causales recíprocas entre la familia, la escuela y la delincuencia]. *The Journal of Criminal Law and Criminology*, 82, 1.
- Toby, J. (1957). Social disorganization and stake in conformity: Complementary factors in the predatory behaviour of hoodlums [Desorganización social y participación en el conformismo: factores complementarios en el comportamiento depredador de vándalos]. *Journal of Criminal Law, Criminology and Police Science*, 48.
- Vega Fernández, E. (2017). El control y la prevención del delito como objeto de la criminología. *Miscelánea Comillas*, 75, 146, 171-194.
- Weber, M. (1958). Los tres tipos puros de dominación legítima. *Revista de Ciencias Sociales*, (3), 301-316.
- Weis, J. G. y Sederstrom, J. (1981). Reports of the National Juvenile Justice Assessment Centers. The Prevention of Serious Delinquency: What to Do? [Informes de los Centros Nacionales de Evaluación de la Justicia Juvenil. La prevención de la delincuencia grave: ¿Qué hacer?]. Department of Justice, OJJDP.

- Wikström, P-O. H. (1998). Communities and crime [Comunidades y delincuencia]. En M. Tonry (ed.) Oxford Handbook of Crime and Punishment [Manual de Oxford sobre delincuencia y penas]. Oxford University Press.
- Wikström, P-O. H. y Dolmén, L. (2001). Urbanisation, Neighbourhood social integration, informal social control, minor social disorder, victimisation and fear of crime [Urbanización, integración social de barrio, control social informal, desorden social menor, victimización y miedo al delito]. *International Review of Victimology*, 8, 121-140.
- Wirth, L. (1938). Urbanism, as a Way of Life [Urbanismo como un método de vida]. *American Journal of Sociology*, 44, 1-24.

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO. PROPUESTA PARA EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA Y SEGURIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

MARIANA N. SOLARI-MERLO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Entre los métodos de enseñanza que otorgan al estudiante un rol activo en su proceso de aprendizaje (en profundidad, Elena, 2010), destaca especialmente el aprendizaje basado en proyectos (en adelante, ABP). Como señalan Jones, et al. (1997), se trata de:

“Un conjunto de tareas de aprendizaje basada en la resolución de preguntas y/o problemas, que implica al alumno en el diseño y planificación del aprendizaje, en la toma de decisiones y en procesos de investigación, dándoles la oportunidad para trabajar de manera relativamente autónoma durante la mayor parte del tiempo, que culmina en la realización de un producto final presentado ante los demás”.

Así, mediante el problema que se introduce con este método, no se persigue ampliar los contenidos curriculares del curso (Thomas, 2000; Sánchez, 2016) sino introducir una visión eminentemente práctica mediante su aplicación en la resolución de problemas reales, tal y como a continuación se expone.

Los orígenes de este método señalan Morales y Landa (2004: 145-146), se sitúan en las décadas de los 60 y 70 del siglo pasado, cuando un grupo de profesores de medicina de la Universidad de McMaster, Canadá, detectó la necesidad de abordar los contenidos curriculares desde una nueva perspectiva con el objetivo de dotar a sus estudiantes de una mejor preparación, una que estuviera especialmente orientada hacia el

mercado profesional en el que se insertarían sus alumnos. Hasta el momento, la enseñanza de la medicina estaba centrada en las clases expositivas donde, de modo exhaustivo, se impartía un largo temario para su memorización. A lo largo de los años, los resultados observados por estos educadores demostraron la falta de efectividad de este modelo, dado el crecimiento exponencial del progreso de la medicina –nueva información- y el desarrollo de las nuevas tecnologías y, en este sentido, prácticas cambiantes en la profesión. Como señalan las autoras:

“Era evidente, para estos educadores, que el perfil de sus egresados requería habilidades para la solución de problemas, lo cual incluía la habilidad para adquirir información, sintetizarla en posibles hipótesis y probar esas hipótesis a través de la adquisición de información adicional” (Morales y Landa, 2004: 145)”.

Este proceso fue denominado Razonamiento Hipotético Deductivo.

1.1. UN CAMBIO DE ROLES: NUEVOS PAPELES PARA ALUMNOS Y PROFESORES

Con el ABP el rol del estudiante cambia dentro del proceso de aprendizaje. Adquiere un papel protagonista, activo, y se fomenta su autonomía a la par que se lo introduce en problemáticas concretas y reales de la materia objeto de estudio (Medina-Nicolalde y Tapia-Calvopiña, 2017). A través del ABP, el alumno se implica en su formación detectando sus propias carencias e indagando en cada tema, esto es, decidiendo sus metas de aprendizaje y construyendo su conocimiento (Thomas, 2000; Sánchez, 2016).

Así, al insertarse dentro de las metodologías de aprendizaje activo – que, a su vez, se entienden comprendidas dentro de la teoría del aprendizaje del constructivismo- se enfatiza la necesidad de construcción de su propio conocimiento por parte del alumnado (Piaget, 1999). El comportamiento activo por parte del estudiante contribuye a que su aprendizaje se vuelva significativo toda vez que no es un mero destinatario pasivo de la información, sino que se lo fuerza a actuar, pensar, interpretar y aplicar lo aprendido. Como señala González (2000), se expone al alumno a situaciones que requieren operaciones intelectuales superiores, tales como analizar, sintetizar, interpretar o evaluar, entre otras.

El papel del profesorado, por su parte, también cambia, desplazándose del centro de atención a un segundo plano. Su labor se aproxima a la orientación y guía en el proceso de aprendizaje del alumno, centrado en encaminar al estudiante hacia la solución del problema (Reverte, et al. 2006). y fomentando, a su vez, su autonomía y responsabilidad en el aprendizaje (Johari y Bradshaw, 2008).

Como apuntan Márquez, Garrido y Moreno (2006: 34), este cambio de rol supone que:

“El profesor universitario ya no es el único depositario del conocimiento, aunque sigue siendo una pieza clave de su transmisión, ya que el estudiante necesita, fundamentalmente, de su enseñanza, orientación y asesoramiento. En este sentido las clases presenciales se reducen para que el alumno pueda contar con más tiempo para otras actividades (tutorías, seminarios, realizar trabajos, búsqueda de información, etc.). Eso no implica que el tiempo de dedicación del profesor a tiempo completo sea menor sino que el trabajo de éste sea más global incluyendo tutoría, seguimiento, planificación, etc.”.

1.2. LOS BENEFICIOS DERIVADOS DEL ABP

Entendemos que este método ofrece diversas ventajas respecto al sistema tradicional de enseñanza puesto que el objetivo no se centra sólo en la adquisición de los contenidos curriculares; el ABP promueve el desarrollo de sistemas complejo de pensamiento destinada a la ejecución, esto es, a la resolución de un problema concreto. Se trata de un aprendizaje experiencial, que, siguiendo a Dale (1969), se encuentra entre los más efectivos y participativos. Asimismo, al alterar sus métodos de aprendizaje, se prepara a los alumnos de mejor modo para afrontar problemáticas reales del mundo laboral (Willard y Duffrin, 2003) y se refuerza su capacidad de trabajo en equipo, incrementando el interés de sus miembros, la motivación mutua, y el aprendizaje inter pares.

Sus múltiples ventajas han sido sintetizadas por Galeana de la O. (202) del siguiente modo:

“Los alumnos desarrollan habilidades y competencias tales como colaboración, planeación de proyectos, comunicación, toma de decisiones y manejo del tiempo... Aumentan la motivación. Se registra un aumento en la asistencia... mayor participación en clase y mejor

disposición para realizar las tareas. Integración entre el aprendizaje... y la realidad. Los estudiantes retienen mayor cantidad de conocimiento y habilidades cuando están comprometidos con proyectos estimulantes. Mediante los proyectos, los estudiantes hacen uso de habilidades mentales de orden superior en lugar de memorizar datos en contextos aislados, sin conexión. Se hace énfasis en cuándo y dónde se pueden utilizar en el mundo real... Desarrollo de habilidades de colaboración para construir conocimiento. El aprendizaje colaborativo permite a los estudiantes compartir ideas entre ellos, expresar sus propias opiniones y negociar soluciones, habilidades todas, necesarias en los futuros puestos de trabajo [...]

En el mismo sentido, destacan Morales y Landa (2004: 151-152) que mediante la técnica del ABP ha demostrado ser especialmente efectiva para la consecución de diversos objetivos y fomento de habilidades, entre los que destacan:

1. *Facilitar la comprensión de nuevos conocimientos.* Algo fundamental para alcanzar un aprendizaje significativo. Como señala Coll (1988), cuando el alumno consigue establecer conexiones sustantivas –no arbitrarias o al pie de la letra- entre la información que recibe y el conocimiento que ya posee, no sólo se asegura la comprensión de la nueva materia sino, también, el carácter significativo del aprendizaje;
2. *Motivación de los estudiantes.* Característica también indispensable para lograr un aprendizaje significativo. Ante la complejidad de los procesos cognitivos y mentales implicados en el proceso de aprendizaje –significativo-, se considera fundamental que el docente pueda introducir los elementos de motivación afectiva y volitiva necesarios en el alumnado (Ausubel, 1976)
3. *Promoción de conflictos cognitivos en el alumnado.* El surgimiento de un conflicto cognitivo nos obliga a buscar una solución para poder recuperar el equilibrio perdido. Siguiendo a Piaget (1999), cuando esto tiene lugar en el entorno del aprendizaje, este se vuelve más significativo, relevante y duradero. Así, el conflicto se convierte en el motor o impulso que fomenta dicho cambio.

1.3. EL ÁMBITO DE APLICACIÓN DEL ABP: LA UNIVERSIDAD

El ámbito universitario resulta un entorno especialmente propicio para la implementación de metodologías docentes que implican un compromiso del alumnado con su propio aprendizaje. El grado de madurez adquirido, especialmente en los últimos cursos de Grados del EEES, así como el vertiginoso salto al que pronto se enfrentarán al acceder al mercado laboral, exige a los docentes una especial labor preparatoria, centrada en el desarrollo de las herramientas personales, resolutivas, que luego les serán necesarias en su vida profesional. Como señala Zumaquero Gil (2018), *“no es lo mismo que el propósito del profesor sea simplemente transmitir conocimientos al alumno, convirtiéndose en un mero reproductor de conceptos, que enseñarle a aplicar tales conocimientos o promover la participación, el debate y el intercambio entre ellos”*.

En este sentido, apunta Rodríguez Izquierdo (2010:33) que:

“Es cada vez más evidente y fundamental el papel de la universidad en el desarrollo del aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida... Es decir, una formación concebida como el inicio de un proceso formativo que durará toda la vida, donde el individuo precisa ser capaz de manipular el conocimiento, de actualizarlo, de seleccionar lo que es apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente, de entender lo que aprende, de tal forma que pueda adaptarlo a nuevas situaciones que cambian rápidamente”.

1.4. EL CONTEXTO DE APLICACIÓN DEL ABP: GRADO EN CRIMINOLOGÍA Y SEGURIDAD

En este sentido, la introducción de este método se propone en una asignatura que tradicionalmente ha tenido cierta dosis de dificultad para el alumnado como es Política criminal de cuarto curso del Grado en Criminología y seguridad de la Universidad de Cádiz. Esta asignatura tiene un importante componente valorativo y crítico donde una parte importante del estudio se centra en el análisis de las decisiones adoptadas en relación al fenómeno criminal por parte de los responsables políticos.

Siguiendo a Zipf (2018), podemos definir la política criminal como:

“Un sector objetivamente delimitado de la Política jurídica general: es la Política jurídica en el ámbito de la justicia criminal”. En este sentido, prosigue el autor, “se refiere a la determinación del cometido y función de la justicia criminal, consecución de un determinado modelo de regulación en este campo y decisión sobre el mismo..., su configuración y realización de prácticas en virtud de la función y su constante revisión en orden a las posibilidades de mejoras”.

En este sentido, su estudio requiere el dominio de diversos contenidos de la carrera que el alumno de Criminología ha visto a lo largo de su formación. Así, por ejemplo, al abordar el sistema de penas la explicación no se centra en las distintas modalidades existentes –contenido que lo alumnos han estudiado en asignaturas previas del Grado– sino en valorar dicho sistema, comprender su evolución, las causas, su efectividad de cara a la prevención del delito, la adecuación y proporcionalidad de las penas concretas a la gravedad de los delitos a los que están asociadas, entre otros.

Según se ha podido comprobar a lo largo de los años de impartición, se trata de una asignatura compleja para los alumnos puesto que su estudio no se centra tanto en cuestiones memorísticas como suele ser habitual en otras asignaturas sino en la reflexión y valoración de situaciones, en ser capaces de ofrecer una evaluación crítica de los diversos problemas abordados sin perder de vista la visión del sistema penal como un conjunto con una finalidad determinada.

El método de ABP aquí propuesto, no obstante, no está encaminado a aplicarse a todo el temario sino, a modo introductorio, en relación a los contenidos que guardan relación con las cuestiones más prácticas que pueden ser fácilmente visualizados por el estudiantado con un correcto planteamiento de los supuestos/proyectos a los que se enfrentarán.

2. CARACTERÍSTICAS

Morales y Landa (2004: 147-149) destacan especialmente la presencia de tres características en el diseño y ejecución de un modelo de ABP:

1. *Los problemas se sitúan en el centro de la organización y estímulo para el aprendizaje.* En cada caso, se adaptará al ámbito

de la enseñanza en el que se vaya a implementar y, como es lógico, a la materia objeto de trabajo. En este contexto, el problema supone un desafío al que los alumnos se enfrentarán en su práctica profesional, dotando así de relevancia y motivación el aprendizaje. Al tener que comprender, en primer lugar, el problema, el propio estudiantado será quien identificará sus necesidades de aprendizaje procurando, en la medida de lo posible, integrar información de diversas disciplinas.

2. *Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades de resolución de problemas reales.* Si bien, como se ha expuesto, este método se desarrolló para la enseñanza de la medicina y, por tanto, se centraba en problemas clínicos, su éxito y exportación a otras disciplinas no desvirtúa esta característica. En cada caso, el problema a tratar deberá centrarse en un problema real, una situación con la que el alumnado pueda enfrentarse en el futuro en su práctica profesional.
3. *La nueva información es adquirida a través del aprendizaje autónomo.* Se procura que los alumnos aprendan a partir del conocimiento del mundo real, pero, también, desde su propia experiencia obtenida del estudio autónomo y la investigación. El hecho de que el método se plantee para desarrollarse en grupos permite que puedan trabajar juntos, discutir, comparar y debatir de modo continuo sus conocimientos, hipótesis y soluciones.

De modo complementario, descartan Bueno Doral y Hänninen (2012: 164) que el ABP promueve un aprendizaje activo, crítico y creativo fomentando así el compromiso de los alumnos con su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, se fomenta el desarrollo de otras competencias transversales que les serán necesarias para la resolución del problema.

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta es facilitar la comprensión de una materia compleja como es la política criminal involucrando al alumno en primera persona en la resolución de un problema concreto.

El alumno debe ser capaz de comprender las múltiples variables y agentes implicados detrás de cada decisión en materia de política criminal.

Asimismo, se pretende que el alumno sea capaz de trabajar de un modo profesional en materias que pueden no ser de su agrado y defendiendo posturas que puede no compartir.

De modo secundario, cabe destacar los siguientes objetivos:

- Fomento de la autonomía a través de la búsqueda de materiales necesarios para complementar el conocimiento de los temas
- Diseño de estrategia, tanto para su trabajo escrito como para su exposición ante la audiencia
- Manejo de las fuentes y datos más adecuados para defender su postura
- Argumentación y claridad: el alumnado tendrá que resultar convincente no sólo ante los decisores sino también ante la audiencia, un público que desconoce la materia, por lo que el lenguaje a emplear deberá evitar, en la medida de lo posible, tecnicismos
- Capacidad de síntesis: tanto para adaptarse al tiempo proporcionado en la exposición como para no abrumar a la audiencia con excesivos detalles
- Manejo de recursos TICs en la elaboración del póster. Los aspectos visuales suelen tener cierta influencia en la audiencia, máxime en el eventual caso de una docencia exclusivamente online dado que será el principal elemento al que tenga acceso el público.

4. DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

4.1. CONTEXTO DE LA PROPUESTA

La presente propuesta fue pensada para la asignatura de Política criminal de primer cuatrimestre de cuarto curso del Grado en Criminología y Seguridad de la Universidad de Cádiz. Se trata de una asignatura

obligatoria que cursan tanto los alumnos que opten por el itinerario de seguridad como los del itinerario privado y de la empresa.

El número de alumnos matriculados oscila entre los 75-85. Las clases teóricas se imparten a todo el grupo en conjunto mientras que las sesiones prácticas se imparten al grupo dividido en dos subgrupos. El método ABP se plantea en las clases prácticas, por lo que se trata de grupos de en torno a los 40 alumnos.

4.2. EJECUCIÓN DE LA PROPUESTA

La asignatura consta de un total de 12 temas. Los primeros tres temas tienen la finalidad de contextualizar la materia, definiendo qué es la política criminal y cómo se diferencia y relaciona con otras disciplinas como la Criminología y la Dogmática penal. Estos temas quedarán al margen del método ABP. La propuesta trabajará con los restantes temas que abordan problemáticas concretas relacionadas con diversas materias que, como se ha mencionado, el alumnado ha estudiado a lo largo de la carrera. En la siguiente tabla se ofrece un resumen.

TABLA 1. *Temario de Política criminal*

Temas	Contenidos
PARTE GENERAL	
Tema 1.- La Política criminal	Concepto. Política general y Política criminal: la Política criminal como política. Funciones de la Política criminal en el sistema penal. Los actores de la Política criminal. Las ideologías subyacentes.
Tema 2.- Política criminal y Criminología	El apoyo empírico de la Política criminal. Teorías criminológicas y Política criminal. Las políticas de prevención desde el conocimiento criminológico. Influencias en el Derecho penal.
Tema 3.- Política criminal y Dogmática penal	La Dogmática penal. Funciones de la Dogmática penal. Implicaciones de las teorías dogmáticas en la Política criminal: modelos político criminales derivados de las teorías dogmáticas
Tema 4.- Función del sistema penal	Constitución y Política criminal: valor axiológico y valor normativo. Derechos fundamentales y garantías constitucionales. Las teorías de la pena. Los límites del <i>ius puniendi</i> : límites formales y límites materiales.

Tema 5.- La Política criminal supraestatal	Globalización y Derecho penal. Política criminal internacional y legitimidad penal. Políticas criminales en la Unión Europea: el modelo europeo y los intereses comunes.
Tema 6.- Criminalización y procesos de selección	El concepto de delito. Principios de necesidad y oportunidad. Criminalización-descriminalización. El desarrollo de la legislación penal: fases y factores condicionantes. La información sobre el delito. Las instituciones de control formal e informal: procedimientos de selección propios. La alarma social como fundamento de la selección de delitos
Tema 7.- El proceso penal desde la Política criminal	Principios rectores del proceso penal. Instituciones penal-procesales: las alternativas. La sentencia penal: la pena y su ejecución.
Tema 8.- Sistema de sanciones y superación de las consecuencias del delito	La privación de libertad como eje del sistema penal. El doble modelo: custodia-tratamiento. Alternativas a la pérdida de libertad: la expansión del sistema penal. Alternativas a las alternativas. Mecanismos compensatorios y resarcitorios. El papel de la víctima en el sistema penal: especial referencia a la victimodogmática.
Tema 9.- Análisis económico del delito	El coste del delito. El carácter rentable de las actividades delictivas. El efecto disuasor de la pena. Posibles alternativas
PARTE ESPECIAL	
Tema 10.- La Política criminal en la sociedad tecnológica	Política criminal y controles sociales tecnológicos. La defensa de los ciudadanos: la libertad informática. Criminalidad informática y Política criminal
Tema 11.- Política criminal y crimen organizado	Tipologías delictivas asociadas al crimen organizado. El papel de la Administración Pública. Empresa y crimen organizado. Políticas penales, procesales y penitenciarias en materia de crimen organizado, drogas y terrorismo
Tema 12.- Política criminal y corrupción pública	Estudio y descripción del fenómeno. Los mecanismos extrapenales de control: respuestas formales e informales. Las respuestas del sistema penal.

Fuente: Elaboración propia

Así, como se puede comprobar, los temas 4 a 12 que serán objeto de trabajo en el ABP comprenden materia tanto de la parte general como de la parte especial, lo cual resulta especialmente relevante dado que el alumnado podrá integrar en conocimiento de diversos temas en la resolución del problema, sean normas, modelos y principios generales aplicables a diversos ámbitos, sean cuestiones concretas de otros temas que, tras una reflexión, sean propicios para su adaptación al objeto en cuestión.

4.2.1. Primera sesión: introducción del ABP y comienzo del trabajo

Tras impartir los primeros tres temas de la asignatura, lo cual tiene una duración aproximada de un mes, el alumnado comienza a familiarizarse con los conceptos básicos y metodológicos de la misma. Es entonces cuando se introduce el ABP para tratar los restantes temas de carácter más específico.

Los alumnos, distribuidos en sus grupos de prácticas –aproximadamente 40 alumnos-, conformarán subgrupos de 4-5 personas. Constituidos los grupos, el profesorado asigna los casos a cada grupo de forma aleatoria asignando a cada supuesto una letra que se empareja con el número de subgrupo mediante alguna plataforma informática tipo random.com.

Ejemplo de supuesto: Como consecuencia de la intensa actividad industrial en la zona de... los técnicos de medioambiente han podido constatar un deterioro incipiente en el entorno natural circundante. Se ha podido constatar la presencia de compuestos químicos en el cauce del río X, aunque sin superar los valores permitidos por la ley.

Agricultores y ganaderos de la zona se quejan de que la contaminación del río resulta muy perjudicial para sus cultivos y ganado, dado que el agua se utiliza para el regadío, y los animales se alimentan de los pastos de la zona y acuden al río a beber. Los empresarios, por su parte, señalan que cumplen con la legalidad vigente y que un endurecimiento de la normativa los obligaría a adecuar sus instalaciones y procesos de reciclaje implicando un alto coste en términos económicos. De llevar a cabo tal acción, se verían obligados a reducir su plantilla, con la consiguiente pérdida de puestos de trabajo, llegando a plantearse incluso el traslado de las instalaciones a otra población. Por su parte, los grupos ecologistas alertan de deterioro irreversible de la zona a largo plazo de continuar acumulándose los desechos tóxicos en la zona.

Como órgano responsable, deberá analizar la situación y adoptar la decisión que estime adecuada una vez oídos los argumentos de los implicados.

En esta primera sesión, la labor de los grupos será, lógicamente, comprender el caso y la problemática planteada, consultando las dudas oportunas al profesorado. A continuación, comienza la tarea de investigación sobre la materia partiendo de la consulta del propio material

habilitado por el profesorado en el campus virtual y profundizando de modo autónomo tanto como sea necesario. En este punto resulta especialmente relevante la colaboración entre los propios alumnos del grupo y el aprendizaje colaborativo, fomentado especialmente por el profesorado.

De modo especial destacamos la integración de las TIC en la propuesta. Así, una vez se conformen los grupos, un responsable de cada uno deberá encargarse de crear el padlet del grupo, dando acceso (y máximos permisos) y los restantes miembros y a la profesora (en este caso, sólo permisos de escritura).

Se opta por padlet por ser un recurso que facilita el trabajo en grupo a través de la colaboración y plasmación del trabajo en un muro o padlet. Asimismo, permite la supervisión del trabajo por parte del profesor, pudiendo intervenir en la dinámica del grupo o ser un mero espectador.

Así, una vez creado el padlet en cuestión, cada miembro de grupo dejará constancia de sus aportaciones en el tablero común, pudiendo el profesorado constatar la evolución del trabajo, la dinámica del grupo y las diferentes intervenciones de cada uno. En este caso, el rol de profesorado preferimos que sea limitado para no romper con la dinámica del grupo, aunque permitiendo leer y escribir comentarios a efectos de guiar y aportar recursos necesarios, en caso de requerirse. Cabe destacar que el uso de padlet se ha probado en otras asignaturas con resultados especialmente satisfactorios, especialmente en la situación de pandemia y confinamiento experimentados a causa de la evolución del COVID-19 y la impartición de la docencia *online* durante parte de los cursos 2019-2020 y 2020-2021.

Tarea para la siguiente sesión: ser capaces de identificar las partes implicadas en el problema.

4.2.2. Segunda sesión: asignación de roles e investigación autónoma

Al comienzo de la sesión, el profesorado comprueba que los subgrupos han podido identificar las partes implicadas en el caso. En caso de detectar alguna carencia, el profesor guiará a los grupos a efectos de alcanzar dicho objetivo.

A continuación, el profesorado asigna a cada alumno del subgrupo, también de modo aleatorio, el rol que deberá defender. Mínimamente deberá asignarse un alumno a favor, otro en contra y dos alumnos decisores. En los casos de grupos de cinco, el otro alumno adoptará una postura distinta a los anteriores.

En el ejemplo planteado, un alumno asumiría el rol de agricultores y ganadores, otro haría las veces de representante del sector empresarial, y los dos restantes adoptarían la decisión final. En caso de haber un quinto alumno, asumiría el papel de los ecologistas. De tratarse de cuatro alumnos, este rol lo asumiría también quien represente a agricultores y ganaderos.

Cada alumno se centrará entonces en investigar y aportar los datos que estime oportuno para defender su postura. En el caso de los decisores, deberán estudiar en profundidad la situación sin decantarse, a priori, por ninguna de las partes. Deberán pensar la forma más efectiva de resolver la cuestión teniendo en cuenta las posibles implicaciones a corto y largo plazo de la decisión que se adopte.

La razón de establecer la aleatoriedad tanto en la asignación de subtemas como de roles es forzar al alumnado a acercarse y defender posturas con las que puede no sentirse cómodo o, incluso, estar en contra. Se trata de sacarlos de su zona de confort para que sean capaces, por un lado, de comprender otras visiones de un mismo problema y, por otra, de trabajar en temas que no siempre podrá elegir o serán de su agrado, tal y como ocurrirá cuando accedan al mercado laboral.

Tarea para la siguiente sesión: profundizar en el conocimiento de la problemática y esbozar los argumentos a utilizar.

4.2.3. Tercera sesión: finalización del trabajo y preparación de la exposición

Cada alumno, de forma individual, trabajará en la redacción de sus argumentos del modo que estime oportuno. En este punto, el profesorado comprobará la evaluación del trabajo y los argumentos a utilizar, guiando al alumnado en caso de detectar algún fallo o carencia.

Finalizada esta labor, cada parte (no los decisores) elaborará un póster que sintetice los principales argumentos. Para esto se recomienda el uso de la plataforma *canva.com* que ofrece diseños y plantillas con un componente visual y estético que aporta claridad al mensaje que se quiere transmitir.

Canva es una herramienta de diseño gráfico y publicación *online* creada en 2013. Al estar especialmente –que no únicamente- orientada al diseño gráfico, uno de sus puntos fuertes son los aspectos visuales y la claridad que aporta en la transmisión del mensaje. Su objetivo, no obstante, es aportar facilidad a la creación de contenidos con estas características para usuarios que no son expertos en diseño gráfico. Esto es, un manejo sencillo e intuitivo para todos.

En este sentido, permite crear diversos tipos de contenidos, entre los que destacan:

- Presentaciones: se verán a continuación
- Redes sociales: creación de post con el formato y las características más apropiadas para cada una de las principales redes sociales, tales como *Instagram, Facebook, Tik Tok, Youtube* o *Twitter*, entre otros
- Vídeos: permite la creación de videos, sea con carácter general, sea con un destino específico tal como la publicación en una red social, un anuncio, *Youtube*, etc.
- Impresiones: permite diseñar productos que serán luego objeto de impresión, tales como tarjetas de visita, tazas, lienzos, pegatinas, postales, invitaciones, etc.
- Marketing: creación de logos, posters, *flayers, banners*, etc.
- Oficina: herramientas para la creación de currículums, informes, cartas, propuestas, facturas, entre otros.
- Otros: entre los que se incluyen infografías, *collage* de fotos, fondos de pantalla, gráficos, portada para libros o revistas,

mapa mental, fondo virtual para zoom, sitio web, calendario, agenda, historietas, entre otros.

Cabe mencionar que, en este caso, se trabaja con infografías dada su similitud con el formato poster. Así, el alumando no sólo puede crear fácilmente un poster de calidad sino que, además, se familiariza con el manejo de este tipo de plataformas que le resultarán de gran utilidad en las restantes asignaturas y en la práctica profesional a la que se enfrente en el futuro.

Tarea para la siguiente sesión: envío de trabajo y póster.

4.2.4. Cuarta y quinta sesión: exposición pública

De modo aleatorio, se seleccionará los subgrupos que presentarán su trabajo en el siguiente formato:

- Decisores: resumen el caso para el conocimiento de la audiencia, esto es, los restantes alumnos que harán las veces de “opinión pública”
- Alumno a favor: presentación de su argumentación mediante póster. Tiempo máx. 5 min.
- Alumno en contra: presentación de su argumentación mediante póster. Tiempo máx. 5 min.
- Opinión pública: conocido el caso y oídas las posturas, procederán a la votación a través de una encuesta habilitada a tal efecto en el campus virtual de la asignatura señalando la opción que, en su consideración, entiendan que deben apoyar los decisores políticos
- Decisores: oídos los argumentos y conocida la postura de la opinión pública, expondrán su decisión final. Tiempo máx. 5 min.

El motivo de establecer sólo dos decisores, con la consiguiente posibilidad de no adoptar un acuerdo, es asignar un tercer voto a la influencia de la opinión pública. Tal y como ocurre habitualmente en la política criminal, el papel de la opinión pública se limita al de mero espectador de los argumentos esgrimidos por las partes implicadas sin tener el

mismo nivel de conocimiento que estos. Aun así, su opinión tiene un peso relevante en las decisiones adoptadas en materia criminal.

Es de destacar especialmente que, al implicar al resto de estudiantes que no están exponiendo su proyecto, se fomenta el aprendizaje y la evaluación crítica de sus compañeros. La audiencia tiene que prestar atención a los distintos argumentos acercándose así no sólo al conocimiento de la materia –transmitido por otros estudiantes- sino a los distintos métodos utilizados para investigar y exponer el asunto.

En el plazo de cinco días, los decisores deberán enviar su trabajo (redacción y póster) al profesorado con un resumen de los argumentos a favor, en contra, y de la opinión de la audiencia. Asimismo, se deberá incluir su decisión final y los motivos de la adopción.

5. CONCLUSIONES

La presente propuesta aborda el estudio de la política criminal desde una vertiente eminentemente práctica con el objetivo de superar las dificultades a las que habitualmente se enfrenta el alumnado a la hora de estudiar la materia. Introduciendo problemáticas concretas e implicando al estudiante en la defensa de una postura, se facilita su visualización y disminuye el carácter abstracto que pudiera tener en las explicaciones teóricas o textos científicos.

El diseño planteado fomenta el trabajo autónomo de los estudiantes a la par que fomenta el trabajo colaborativo y la implicación del alumno en su propio proceso de formación. Entendemos que estas habilidades devienen una exigencia para alumnos de último curso de la carrera dado que estos elementos resultan claves en el mercado laboral en el que pronto se insertarán. Asimismo, se ha procurado la integración de las nuevas tecnologías en las diferentes fases del proyecto no solo por aportar practicidad a su ejecución sino para habituar al estudiantado a su manejo.

6. REFERENCIAS

- Ausuble, D. P. (1968) *Educational psychology: a cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Ausubel D. P. (1976), *Psicología Educativa, Un Punto de Vista Cognoscitivo*, México: Ed. Trillas.
- Bonwell, C.; Eison, J. (1991) *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*,. AEHEERIC Higher Education Report, núm. 1.
- Bueno Doral, T. y Hänninen, L. I. (2012) Innovación docente con jóvenes interactivos: proyectos sociales reales y estrategias digitales para enseñar comunicación. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 18, Número especial (octubre): La enseñanza de la Comunicación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).
- Coll C. (1988) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. En *Infancia y Aprendizaje* N° 41, pp. 131-142.
- Contreras-Espinosa, R. S. (2016) “*Presentación. Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación*”. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, núm. 19 (2), pp. 27-33.
- de-Miguel-Molina et al. (2015) *Teaching Open Innovation based on LSP: a practical experience*. 1st International Conference on Business Management Project: Teaching Management and related subjects.
- de-Miguel-Molina et al. (2019) *Aprendiendo liderazgo y trabajo en equipo mediante el juego fuera del aula*. Congreso In-Red 2019 UPV.
- Elena García, P. (2011) *El aprendizaje activo en traducción y su evaluación*. Estudios de traducción, núm. 1, pp. 171-183.
- Espaliú Berdud, C. (2017) *La aplicación del juego de roles a la enseñanza del derecho de la Unión Europea*. Revista de educación y derecho. *Education and law review*, núm. 15.
- Fernández Solo de Zaldívar, I. (2015) *Juego serio: gamificación y aprendizaje*. Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos, núm. 281-282, (Ejemplar dedicado a: Gamificación). <
<http://www.centropc.com/juego-serio-gamificacion-aprendizaje/> >
[Consulta: 26 de marzo de 2021]
- Gaete-Quezada, R. A. (2011) *El juego de roles como estrategia de evaluación de aprendizajes universitarios*. Educ.Educ., vol. 14, núm. 2, pp. 289-307.
- García Magna, D. et al. (2011) *La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una guía para el diseño de juegos de rol*. Teoría de la Educación, 12(1)27.

- González Zamora, H. (2000). *La evaluación de los estudiantes en un proceso de aprendizaje activo*. Colombia: Centro de recursos para el aprendizaje.
- Jiménez Martín, S. y Moncholi Chaparro, M.A. (2009) *El entrenamiento en técnicas creativas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Actas del I Congreso Internacional Latina de Comunicación Social (pp. 1-12). Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Linder, M.O., Roos, J. y Victor, B. (2001) *Play in organizations*. Working Paper 2. Imagination Lab.
- Márquez García, A. M., Garrido Álvarez, M. T. y Moreno Martos, M. C. (2006) La innovación tecnológica en la enseñanza universitaria: análisis de un caso de utilización de foro y chat. *RELATEC* - vol. 5 nº 1.
- Morales Bueno, P. y Landa Fitzgerald, V. (2004) Aprendizaje Basado en Problemas. *Theoria*, Vol. 13: 145-157.
- Oltra Mestre, M. J. et al. (2012) *Aprendizaje activo y desempeño del estudiante: diseño de un curso de dirección de la producción*. Working Papers on Operations Management, vol 3, núm. 2, pp. 84-102.
- Piaget J. (1999), *Psicología de la Inteligencia*, Madrid: Ed. Psique
- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. Nueva York: Longman.
- Zumaquero Gil, L. (2018) *Los juegos de rol como estrategia de enseñanza-aprendizaje para fomentar la adquisición de competencias: una experiencia en la titulación de grado en turismo*. REJIE Nueva época: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, núm.18, Junio, pp. 43-56.

LA IMPORTANCIA DEL TRIBUNAL EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL

DAVID COLOMER BEA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

La razón de ser de cualquier Estado democrático es garantizar los derechos fundamentales de los ciudadanos. Esta idea a menudo cae en el olvido, debido principalmente a la complejidad de los sistemas jurídicos. La existencia de multitud de normas e instituciones en cada uno de los sectores del ordenamiento favorece una visión esencialmente técnica de los diversos aspectos jurídicos que componen dicho ordenamiento, perdiendo de vista su fundamento último.

Este fenómeno se traslada al campo educativo. La enseñanza del Derecho también tiende a centrarse en cuestiones técnicas, lo cual no es necesariamente un problema; pero sí lo es que, para su resolución, se prescindiera muchas veces de la implicación que dichas cuestiones pueden tener en materia de derechos fundamentales.

Pues bien, el Proyecto en el que se enmarca este trabajo, el Proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” (ref.: UV-SFPIE_PID20-1352499), coordinado por la Profesora Ángeles Solanes, Catedrática de Filosofía del Derecho de la Universitat de València, pretende precisamente poner en el foco de la enseñanza del Derecho la importancia de los derechos humanos.

El mencionado Proyecto se inspira en la Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos (A/C.3/66/L.65). En este documento, se parte del reconocimiento a toda persona del “derecho a obtener, buscar y recibir información sobre

todos los derechos humanos y las libertades fundamentales”, así como de la necesidad de proporcionarle el “acceso a la educación y la formación en materia de derechos humanos” (art. 1.1), en tanto en cuanto “la educación y la formación en materia de derechos humanos son esenciales para la promoción del respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas” (art. 1.2). A partir de estas premisas, el art. 2 precisa en qué consiste la educación y formación en materia de derechos humanos:

Artículo 2

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban:

a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen;

b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos;

c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y los ejerzan, y respeten y defiendan los de los demás.

Por su parte, el art. 4 señala cuáles son las metas de la educación y la formación en materia de derechos humanos:

Artículo 4

La educación y la formación en materia de derechos humanos deben basarse en los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos y los demás instrumentos y tratados pertinentes, con miras a:

- a) Fomentar el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las normas y los principios universales de derechos humanos, así como de las garantías de protección de los derechos humanos y las libertades fundamentales a nivel internacional, regional y nacional;
- b) Desarrollar una cultura universal de los derechos humanos en la que todos sean conscientes de sus propios derechos y de sus obligaciones respecto de los derechos de los demás, y favorecer el desarrollo de la persona como miembro responsable de una sociedad libre y pacífica, pluralista e incluyente;
- c) Lograr el ejercicio efectivo de todos los derechos humanos y promover la tolerancia, la no discriminación y la igualdad;
- d) Garantizar la igualdad de oportunidades para todos mediante el acceso a una educación y formación en materia de derechos humanos de calidad, sin ningún tipo de discriminación;
- e) Contribuir a la prevención de los abusos y las violaciones de los derechos humanos y a combatir y erradicar todas las formas de discriminación y racismo, los estereotipos y la incitación al odio y los nefastos prejuicios y actitudes en que se basan.

Esta perspectiva debe estar presente en cualquier nivel educativo y área de conocimiento, sobre todo en las ciencias sociales y, muy especialmente, en las ciencias jurídicas. Si los sistemas jurídicos adquieren su legitimidad por ser una herramienta útil para la protección de los derechos fundamentales de los ciudadanos, en ningún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho debe perderse de vista que cada norma e institución jurídica ha de estar encaminada, en última instancia, a garantizar los derechos fundamentales. De ahí que sea necesario “propiciar [desde la docencia] una práctica comprometida con el ejercicio de los derechos” (Gonzales Mantilla, 2007, p. 95). Y es que, como señala Castellanos Claramunt (2019, p. 2), “la sociedad requiere de ciudadanos formados y que tengan interés en participar en la mejora y desarrollo democrático”.

Pues bien, si hablamos de garantías de los derechos fundamentales, hay una institución que destaca sobre todas las demás: el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH), la instancia última de tutela de los derechos fundamentales. Pese al importantísimo papel que cumple esta institución, apenas se le dedica atención en los planes de estudio del Grado de Derecho (al menos, en el de la Universitat de València). Este defecto, no obstante, puede ser suplido en muchas asignaturas de Derecho a través de actividades como la que vamos a analizar en este trabajo.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES DEL PROYECTO

El Proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” se adscribe en la línea de otros proyectos impulsados desde el curso 2012-2013 por la Profesora Ángeles Solanes, centrados en la consecución de los siguientes objetivos:

Objetivo 1: Promover el conocimiento y educación de los derechos humanos.

Objetivo 2: Estudiar las necesidades y requerimientos de formación en derechos humanos de las diferentes titulaciones.

Objetivo 3: Presentar un catálogo de derechos a tratar por titulación.

Objetivo 4: Profundizar en la sistematización, definición y evaluación de las competencias genéricas.

Objetivo 5: Organizar y programar la metodología del aprendizaje cooperativo y el juego de roles para la formación en derechos humanos.

Objetivo 6: Evaluar la idoneidad del aprendizaje cooperativo y el juego de roles en la formación y educación en derechos humanos.

Objetivo 7: Cumplir con las recomendaciones de Naciones Unidas en la formación en derechos humanos por parte de las y los estudiantes universitarios.

Objetivo 8: Difundir mediante su publicación los resultados obtenidos (Solanes Corella y García Medina, 2020, pp. 219-220).

2.2. OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD

Uno de los objetivos concretos del Proyecto es lograr que los alumnos conozcan las instituciones encargadas de hacer valer las garantías de los derechos fundamentales, vinculando dicho conocimiento con la concreta disciplina jurídica de la que nos encargamos como docentes cada uno de los integrantes del Proyecto.

En mi caso, como profesor de la asignatura Derecho penal político y de la función pública, me ocupé el curso pasado (2020-2021) de tratar de hacer comprender a mis alumnos la importancia que en el ámbito de este sector del Derecho penal adquiere el TEDH. Para ello, preparé una actividad con la que pretendía que se cumplieran los siguientes objetivos:

1. Que los alumnos conozcan las distintas instancias que puede atravesar un caso en el que se alega alguna vulneración de derechos fundamentales. En las asignaturas de Derecho procesal, se analizan los procedimientos y vías de recursos que prevé nuestro ordenamiento, mientras que en la actividad propuesta se ofrece una visión panorámica de los diversos órganos jurisdiccionales que pueden intervenir en un caso, así como del objeto de sus correspondientes procedimientos, incluyendo al Tribunal Constitucional y al TEDH.
2. Que los alumnos comprendan cuál es la función del TEDH, así como el valor de sus resoluciones. Es importante conocer que las sentencias del TEDH tienen carácter vinculante, si bien la ejecución de sus pronunciamientos corresponde a los Estados miembros del Consejo de Europa.
3. Que los alumnos entiendan el papel institucional que cumplen los derechos fundamentales, en especial el derecho a la libertad de expresión. Deben tener claro que los derechos fundamentales no solo atribuyen un haz de facultades a sus titulares, sino que, además, constituyen componentes estructurales básicos del sistema democrático.

4. Que los alumnos conozcan los parámetros establecidos por el TEDH para valorar la legitimidad de las injerencias o restricciones en el ejercicio de los derechos fundamentales adoptadas por los poderes públicos y muy especialmente de las que comporten la imposición de penas de prisión.
5. Que los alumnos observen cómo se aplica el Derecho en un caso de la vida real, transitando de la teoría a la práctica jurídica, pues “una completa formación jurídica debe facultar al alumnado para comprender no sólo qué son o cuál es el significado de los conceptos jurídicos, sino también cómo se aplican *de facto*” (García Martínez *et al.*, 2020, p. 1326).

3. METODOLOGÍA

La actividad que propuse consistía en responder un cuestionario y debatir sobre un caso juzgado por el TEDH: el caso *Stern Taulats y Roura Capellera c. España* (STEDH, Sección 3.^a, de 13 de marzo de 2018). En este caso, el derecho fundamental implicado es el derecho a la libertad de expresión, y el delito, el de injurias a la Corona del art. 490.3 del Código Penal español, uno de los delitos que es objeto de estudio en la asignatura Derecho penal político y de la función pública.

El cuestionario constaba de las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es el objeto del procedimiento?

Respuesta tipo: El objeto del procedimiento es examinar si el Estado español ha vulnerado los arts. 9 (libertad de pensamiento, de conciencia y de religión) y 10 (libertad de expresión) del Convenio Europeo de Derechos Humanos (CEDH) al condenar a los españoles Enric Stern Taulats y Jaume Roura Capellera a una pena de quince meses de prisión e inhabilitación de sufragio pasivo durante el tiempo de la condena por un delito de injurias contra la Corona tipificado en el art. 490.3 CP por exhibir públicamente una foto grande del Rey colocada bocabajo, prendiéndole fuego.

2. Identificación de las partes y postulación

Respuesta tipo: Los demandantes son Enric Stern Taulats y Jaume Roura Capellera, quienes actúan representados por el abogado Benet Salellas. En este procedimiento no interviene procurador.

El demandado es el Estado español (Reino de España), aunque, en los procedimientos ante el TEDH, interviene en su nombre el Gobierno español, que, como en este caso, actúa siempre representado por un Abogado del Estado.

Además de los demandantes y del demandado, interviene en el caso una organización internacional, la organización “Artículo 19”, defensora de los derechos a la libertad de expresión y a la información.

3. *Iter* procesal

Respuesta tipo: Los demandantes son condenados, mediante sentencia de 9 de julio de 2008, por un delito de injurias contra la Corona tipificado en el art. 490.3 CP por el Juzgado Central de lo Penal de la Audiencia Nacional (art. 65.1.a LOPJ y art. 14.3 LECrim.).

Dicha sentencia fue confirmada el 5 de diciembre de 2008 por la Sala de lo Penal de la Audiencia Nacional (art. 65.5 LOPJ).

Los demandantes recurren en amparo ante el Tribunal Constitucional por vulneración de los derechos a la libertad ideológica (art. 16.1 CE) y a la libertad de expresión (art. 20.1.a CE); recurso que es desestimado en sentencia de 22 de julio de 2015.

El 2 de octubre de 2015 los demandantes presentan sendas demandas ante el TEDH, que finalmente dicta sentencia el 13 de marzo de 2018.

4. ¿Es necesario agotar las vías de recursos internas para acudir al TEDH?

Respuesta tipo: En efecto, es necesario agotar las vías de recursos internas del correspondiente Estado miembro del Consejo de Europa para acudir al TEDH. Así lo requiere el art. 35.1 CEDH, que dice: “Al Tribunal no podrá recurrirse sino después de agotar las vías de recursos internas, tal como se entiende según los principios de derecho internacional generalmente reconocidos y en el plazo de seis meses a partir de la fecha de la decisión interna definitiva”.

5. ¿Se alega alguna causa de inadmisión de las demandas por parte del Gobierno? ¿Cómo resuelve la cuestión el TEDH?

Respuesta tipo: Sí, el Gobierno alega abuso de derecho (art. 17 CEDH, en relación con el art. 35.3 CEDH), al entender que la condena penal de los demandantes se basa en unos hechos relacionados con el discurso del odio o, subsidiariamente, se trata de una condena “necesaria en una sociedad democrática y proporcional” (FJ 21).

El TEDH entiende que la demanda no está manifiestamente mal fundada ni incurre en otra causa de inadmisión, y que la cuestión que se plantea debe ser resuelta entrando en el fondo del asunto.

6. ¿En la vulneración de qué derecho se centra el TEDH?

Respuesta tipo: El TEDH centra el examen del caso *Stern Taulats y Roura Capellera c. España* en determinar si se ha vulnerado el derecho a la libertad de expresión (art. 10 CEDH).

7. ¿Qué requisitos debe reunir una restricción o injerencia en el derecho a la libertad de expresión para resultar conforme con el CEDH?

Respuesta tipo: Para resultar conforme con el CEDH, las restricciones o injerencias en el derecho a la libertad de expresión deben reunir los siguientes requisitos: a) estar prevista en la ley; b) perseguir una finalidad legítima, y c) ser “necesaria en una sociedad democrática” (art. 10.2 CEDH).

8. En este caso, ¿se produce una injerencia en el derecho a la libertad de expresión? ¿Está prevista en la ley? ¿Persigue una finalidad legítima?

Respuesta tipo: Sobre estas cuestiones no existe controversia entre las partes: a) se ha producido una injerencia en el derecho a la libertad de expresión, pues los demandantes fueron condenados por unos hechos en los que emitían opiniones o expresaban ideas, en este caso respecto de la figura del Rey o la institución de la monarquía; b) dicha injerencia está prevista en la ley, pues se fundamenta en un precepto de la legislación penal, el art. 490.3 CP, y c) la injerencia, en este caso la condena penal, persigue una finalidad legítima: proteger la reputación o los derechos ajenos, en este caso, del Rey (art. 10.2 CEDH).

9. ¿En qué aspecto se centra, pues, el razonamiento del TEDH?

Respuesta tipo: El razonamiento del TEDH se centra en comprobar si la condena penal restrictiva del derecho a la libertad de expresión fue “necesaria en una sociedad democrática” (art. 10.2 CEDH).

10. ¿Qué valor institucional posee la libertad de expresión?

Respuesta tipo: El TEDH destaca que la libertad de expresión no es un simple derecho subjetivo que otorga un haz de facultades a su titular, sino que, además, constituye uno de los fundamentos esenciales de una sociedad democrática, pues contribuye a su progreso y garantiza el pluralismo político (FJ 30).

11. ¿Ampara la libertad de expresión las ideas ofensivas? ¿En qué medida?

Respuesta tipo: La libertad de expresión ampara no solo “las informaciones o ideas acogidas favorablemente o que se consideran inofensivas o resultan indiferentes”, sino también “las que hieren, ofenden o importunan”, siempre que no rebasen los límites del art. 10.2 CEDH, los cuales, sin embargo, deben interpretarse restrictivamente (FJ 30).

12. ¿Cómo afecta el contexto político en la consideración de los límites a la libertad de expresión?

Respuesta tipo: Aunque la libertad de expresión no se limita al ámbito del discurso o debate político o a cuestiones de interés general, cuando se proyecta en este contexto, el margen de restricción del derecho fundamental es muy estrecho, más aún cuando la crítica se vierte sobre un personaje político: este debe mostrar un mayor grado de tolerancia por quedar expuesto al control de los medios de comunicación y de los ciudadanos (FJ 32).

13. En este caso, ¿concurrió dicho contexto político?

Respuesta tipo: Los hechos acontecieron durante una manifestación antimonárquica celebrada en Girona en vísperas de la visita del Rey a la ciudad y consistieron en quemar una foto del Rey de tamaño grande colocada bocabajo. Sin duda, concurre dicho contexto político, pues la crítica inserta en dicha acción no iba referida al ciudadano Juan Carlos de Borbón, sino a la institución de la monarquía y al Reino de España como nación (FJ 36).

14. ¿Qué es el discurso del odio? ¿Puede operar como límite a la libertad de expresión en este caso?

Respuesta tipo: El discurso del odio engloba “todas las formas de expresión que propaguen, inciten, promuevan o justifiquen el odio basado en la intolerancia” (FJ 33).

En este caso no puede operar el discurso del odio como límite a la libertad de expresión al no afectar a una persona o colectivo vulnerable (ex FJ 41).

Tampoco cabe apreciar incitación a la violencia, pues los incidentes producidos días más tardes se enmarcan en las protestas contra la inculpación de los demandantes, siendo pues una reacción a la represión penal del Estado, no una consecuencia de la puesta en escena organizada por los demandantes (FJ 40).

15. Más allá de su aplicación al caso concreto, ¿hace alguna consideración el TEDH respecto de la existencia de un delito de injurias contra el Jefe del Estado?

Respuesta tipo: Sí, indirectamente, pues señala que “el interés de un Estado en proteger la reputación de su propio Jefe de Estado no puede justificar que se le otorgue a este último un privilegio o una protección especial con respecto al derecho de informar y de expresar opiniones que le conciernen” (FJ 35).

16. ¿Influye el tipo de pena impuesta a la hora de valorar la legitimidad de la medida restrictiva del derecho a la libertad de expresión? ¿Tiene relevancia que en este caso la pena de prisión fuese sustituida por pena de multa?

Respuesta tipo: Sí influye el tipo de pena impuesta a la hora de valorar la legitimidad de la medida restrictiva del derecho a la libertad de expresión, pues el TEDH parte de un principio general de prohibición de las penas de prisión como sanción por infracciones cometidas en el marco de un debate político (FJ 42).

No tendría relevancia en este caso que la pena de prisión fuese sustituida por pena de multa, haciendo uso de la facultad que otorga el art. 84.1.2 CP, ya que, en el sistema penal español, el impago de la pena de multa comporta imposición de responsabilidad personal subsidiaria consistente en privación de libertad (art. 53 CP).

17. ¿Qué decide el TEDH?

Respuesta tipo: El TEDH resuelve que el Estado español ha incurrido en una violación del art. 10 CEDH (libertad de expresión) y que, en consecuencia, debe abonar a los demandantes los importes correspondientes al pago de las multas, gastos y costas.

18. ¿Tiene carácter vinculante la sentencia? ¿Y si se tratase de una resolución de la Asamblea General de la ONU?

Respuesta tipo: La sentencia, como todas las del TEDH, posee carácter vinculante, a diferencia de lo que sucede con las resoluciones de la Asamblea General de la ONU, que tienen valor de simple recomendación.

Como podemos observar, algunas preguntas versan sobre el funcionamiento del TEDH (preguntas 1, 4 y 18); otras se refieren a la doctrina del TEDH sobre el ámbito del derecho a la libertad de expresión y de sus límites penales (preguntas 7, 10, 11, 12, 14, 15 y 16); y un último grupo de preguntas se centran en el caso concreto enjuiciado por el TEDH (preguntas 1, 2, 3, 5, 6, 8, 9, 13, 14, 16 y 17). De este modo, sin perder de referencia la materia objeto de la asignatura, el Derecho penal político, se ofrece a los alumnos una visión multidisciplinar sobre un asunto sometido al conocimiento del TEDH, que les permite conocer su funcionamiento a la vez que la importancia que los derechos fundamentales tienen en el mencionado sector del Derecho penal.

Una vez preparado el cuestionario, lo envié por aula virtual a los alumnos, acompañado de la sentencia del TEDH. Disponían de una semana para que leyesen ambos documentos y contestaran las preguntas. En el correo enviado a los alumnos se avisaba que la clase siguiente estaría dedicada a debatir el caso.

La participación en la actividad era voluntaria y no tenía asignada una puntuación específica, pues de lo que se trataba era de enriquecer los contenidos del temario, de modo que el alumno que decidía libremente participar en la práctica obtenía como recompensa una mejor comprensión de la materia, lo que le reportaría utilidad de cara a afrontar el examen final. Pese a su voluntariedad, cabe decir que la participación en la actividad fue notable, siendo muchos los alumnos que quisieron compartir sus respuestas y plantear interrogantes en la clase de debate. Mi papel se limitó básicamente a aclarar dudas y a ordenar el turno de intervenciones.

4. DISCUSIÓN

En pocas áreas del conocimiento la argumentación es tan importante como en Derecho. Las normas que componen el ordenamiento jurídico están destinadas a ser aplicadas, lo que requiere una actividad de subsunción en la que la argumentación jurídica juega un papel decisivo. La célebre frase de Montesquieu ha perdido vigencia, pues es evidente que ni los jueces ni el resto de los operadores jurídicos pueden ser considerados hoy “la boca por donde habla la ley, seres inanimados que no pueden moderar ni su fuerza ni su rigor” (Montesquieu, 1906, p. 237). El propio Código Civil señala que las normas deben ser interpretadas teniendo en cuenta “la realidad social del tiempo en que han de ser aplicadas” (art. 3.1).

Por ello, en la enseñanza del Derecho se utiliza con cierta frecuencia la práctica jurídica argumentativa como herramienta docente, en la que se persiguen los siguientes objetivos:

- Mejorar las capacidades orales de los estudiantes
- Desarrollar un pensamiento crítico de corte lógico jurídico
- Dotar al alumno de aptitudes para la compleja formación de la “argumentación jurídica” y sus capacidades resolutorias
- Aumentar el rendimiento de los conocimientos teóricos vertidos en las distintas asignaturas
- Aprender a interrelacionar conceptos jurídicos
- Favorecer la participación activa y el interés del alumnado por la asignatura
- Lograr una mayor motivación y rapidez en el aprendizaje a través de la realidad jurídica actual (García Martínez *et al.*, 2020, p. 1326).

Además de memorizar normas, conceptos o doctrinas, es importante que “se tienda a incentivar la capacidad de razonamiento jurídico, así como el espíritu crítico del estudiante” (Alonso y Bea, 2012, p. 3), pues al estudiante de Derecho se le prepara para ser jurista, esto es, para

ejercer una profesión jurídica (abogado, juez, fiscal, notario...) en la que es necesario justificar muchas de las decisiones o actuaciones que se llevan a cabo. Pese a ello, la enseñanza del Derecho sigue siendo fundamentalmente teórica y sigue estando excesivamente centrada en el desarrollado de habilidades memorísticas, que sin duda son muy importantes, pero no hasta el punto de arrebatar el espacio de la enseñanza-aprendizaje del Derecho a otras aptitudes igualmente valiosas como la argumentación jurídica.

“La enseñanza del Derecho es básicamente teórica con desconocimiento del aprendizaje activo en el que el estudiante pone en práctica lo aprendido, sin hacer un análisis de la realidad social, insuficiente investigación, predominio de la cátedra magistral, retención memorística debido a la repetición de códigos y de leyes, currículos poco flexibles, ausencia de estrategias pedagógicas renovadoras, incapacidad del estudiante para comunicarse y argumentar sus ideas, lo que no permite que se desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo en el estudiante y futuro abogado (Bayuelo Schoonewolff, 2015, p. 168)”.

Pues bien, la actividad presentada en este trabajo y aplicada en la asignatura Derecho penal político y de la función pública del curso 2020-2021 pretendía precisamente que los alumnos desarrollasen sus aptitudes argumentativas, tratando de poner en conexión los conocimientos teóricos asumidos a lo largo del curso con un caso de la vida real. La clase de debate fue muy satisfactoria a estos efectos, pues en algunos puntos se plantearon diversas soluciones jurídicas y su puesta en común sirvió para que los alumnos ejercitaran su capacidad de argumentación jurídica. Bien es cierto que la tendencia general fue apoyarse en los razonamientos esgrimidos por el TEDH en la sentencia que resolvía el caso, lo que va en detrimento de la originalidad de los argumentos jurídicos sostenidos por los alumnos, pero tampoco puede perderse de vista que el abogado o el profesional del Derecho suelen fundamentar sus alegaciones en las resoluciones emitidas por los tribunales, de modo que dicho proceder resulta coherente con lo que es la práctica jurídica.

5. RESULTADOS

La actividad cumplió los objetivos marcados, pues permitió:

1. Que los alumnos conocieran las distintas instancias que puede atravesar un caso en el que se alega alguna vulneración de derechos fundamentales. Antes de la realización de la práctica, varios estudiantes reconocieron no saber que el TEDH es la instancia última de tutela de los derechos fundamentales.
2. Que los alumnos comprendieran cuál es la función del TEDH, así como el valor de sus resoluciones. Algunos alumnos creían que el TEDH era una institución de la Unión Europea y no del Consejo de Europa. La práctica sirvió para conocer mejor este importante órgano jurisdiccional, así como el papel que cumplen sus resoluciones dentro del sistema judicial de los Estados miembros del Consejo de Europa.
3. Que los alumnos entendieran la función institucional que desempeñan los derechos fundamentales, en especial el derecho a la libertad de expresión. El estudio del caso *Stern Taulats y Roura Capellera c. España* permitió que los alumnos fuesen capaces de distinguir entre el ámbito jurídicamente protegido de un derecho fundamental y su función institucional, así como de comprender la importancia que esta distinción tiene a efectos de valorar las restricciones en el ejercicio de tales derechos.
4. Que los alumnos conocieran los parámetros establecidos por el TEDH para valorar la legitimidad de las injerencias en el ejercicio de los derechos fundamentales adoptadas por los poderes públicos y muy especialmente de las que comporten la imposición de penas de prisión. La actividad sirvió para que los alumnos asimilaran el carácter de ultima ratio del Derecho penal y el principio favor libertatis.
5. Que los alumnos observasen cómo se aplica el Derecho en un caso de la vida real, transitando de la teoría a la práctica jurídica.
 - Para evaluar esta y otras actividades del Proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” desarrolladas en el curso 2020-2021, enviamos un formulario de Google a los alumnos

de las diversas asignaturas a las que se aplicaron dichas actividades; formulario que constaba de las siguientes cinco preguntas de respuesta simple (“sí” o “no”):

- ¿Consideras las metodologías docentes utilizadas apropiadas para los contenidos propuestos en la asignatura?
- ¿Crees que este tipo de metodologías deberían ser aplicadas en otras materias?
- En tu opinión ¿los métodos utilizados te han ayudado a afianzar mejor los conocimientos?
- ¿Has adquirido competencias que te parecen necesarias para tu formación?
- ¿Valoras positivamente lo que te ha aportado el trabajo en equipo?

La gran mayoría de los alumnos que contestaron al formulario respondieron afirmativamente todas las preguntas: más del 90 % de las respuestas a cada una de las preguntas fueron “sí”, lo que pone de manifiesto la buena aceptación que entre los alumnos tuvieron las actividades desarrolladas en el marco del Proyecto.

6. CONCLUSIONES

La actividad objeto de análisis en este trabajo resultó muy satisfactoria, pues, en primer lugar, permitió a los alumnos conocer una institución de vital importancia en el ámbito jurídico como es el TEDH. Una institución a la que lamentablemente se le suele dedicar muy poca atención en el Grado de Derecho. Quizá ello se explique por su transversalidad, esto es, por que su estudio puede ser abordado en cualquier disciplina jurídica, ya que cada uno de los sectores del ordenamiento jurídico tiene como fin último garantizar los derechos fundamentales de los ciudadanos, de modo que el TEDH va a ser siempre la última instancia a la que acudir cuando se produzca la vulneración de un derecho fundamental por parte de los Estados miembros del Consejo de Europa. Este carácter transversal del TEDH hace que muchas veces el profesor de la correspondiente asignatura deje de explicar dicha institución pensando que el profesor de otra asignatura ya se habrá ocupado de ello.

Por otra parte, la actividad analizada sirvió para que los alumnos desarrollasen sus aptitudes argumentativas, siendo estas esenciales en la práctica jurídica. El estudiante de Derecho debe adquirir habilidades para poder ejercer en el futuro una profesión jurídica y, de entre las habilidades que puede adquirir, la de la argumentación jurídica es una de las más importantes.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el Proyecto “Innovación Docente en Derechos Humanos” (ref.: UV-SFPIE_PID20-1352499), coordinado por la Profa. Ángeles Solanes Corella, Catedrática de Filosofía del Derecho y Política de la Universitat de València.

8. REFERENCIAS

- Alonso, A. y Bea, E. (2012). Metas y mitos de la adaptación de la docencia universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior. *ReCrim*, 7, 2012, 1-9.
- Bayuelo Schoonewolff, P. A. (2015). La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. *Justicia*, 27, 167-184.
- Castellanos Claramunt, J. (2019). Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los Derechos Humanos. *Revista de Educación y Derecho*, 19, 1-21.
- García Martínez, A. *et al.* (2020). Experiencias de la práctica argumentativa en la enseñanza del Derecho. En R. Roig-Vila (Coord.), *Memorias del Programa de Redes-I3CE de calidad, innovación e investigación en docencia universitaria. Convocatoria 2019-20 (1325-1328)*. Universitat d’Alacant.
- Gonzales Mantilla, G. (2007). Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización. *Derecho PUCP*, 60, 51-96.
- Montesquieu (1906). *El espíritu de las leyes* (tomo 1) (S. García del Mazo, Trad.). Librería General de Victoriano Suárez. (Obra original publicada en 1748).
- Solanes Corella, A. y García Medina, J. (2020). Red Interuniversitaria de innovación docente en Derechos Humanos. En F. J. Palao Gil *et al.* (Dir.), *La innovació educativa en Dret: nous mètodes per a una societat en transformació* (217-231). Tirant lo Blanch.

ASUMIENDO EL RETO DE LA PROFESIONALIZACIÓN MEDIANTE EL ROLE PLAY: EL JURISTA Y EL DERECHO PENITENCIARIO

ROSA M. GALLARDO GARCÍA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La sustitución de las antiguas Licenciaturas y Diplomaturas por Grados tuvo como resultado la revisión del contenido de muchos planes de estudios. La adaptación a Grado de la titulación en Derecho en la Universidad de Cádiz tuvo como consecuencia la entrada de la asignatura de Derecho penitenciario en el plan de estudios, por primera vez. Esta se cursa en último año, 4º curso del itinerario de Derecho público, y tiene 6 créditos.

Esta materia tiene como objeto el estudio la regulación y organización de la vida de aquellas personas privadas de libertad en una prisión, así como la dinámica de la intervención tratamental en los condenados. Este amplio y complejo contenido en algunos puntos se aleja de la estricta formación jurídica y exige al alumno acercarse y formarse en conceptos que, aunque no son propios de la ciencia jurídica, precisan de su conocimiento y comprensión. Esta particularidad propició la necesidad de usar dinámicas docentes diferentes que permitieran al alumno alcanzar una idea de conjunto respecto a la labor que se desarrolla en las prisiones. La tradicional clase magistral se queda obsoleta cuando nos marcamos como objetivo adaptar el contenido de las prácticas a lograr competencias en el ámbito de la profesionalización.

Así pues, con este objetivo se comienza a contactar con diferentes profesionales para lograr que se acerquen a las aulas. Tras usar diferentes fórmulas se considera la técnica de role play la que cumple con las

características apropiadas y, por tanto, nos permitiría cumplir con el objetivo marcado. Al mismo tiempo, se solicita un proyecto de innovación docente a la Universidad de Cádiz para que apoye esta iniciativa. Este proyecto comenzó a funcionar en el curso 2015-2016, con gran aceptación por parte del alumnado y de los funcionarios de prisiones y otros profesionales, que vieron una fórmula adecuada e idónea de acercar a los alumnos a la labor que desarrollan. Además, con el paso del tiempo se han ido mejorando y actualizando las dinámicas para lograr cumplir con las competencias marcadas.

La necesidad de que los alumnos logren visualizar la labor que se desarrollan dentro de las prisiones se complementa con una importante actividad práctica y de campo previo de gran importancia para que el alumno contextualice un ámbito de la complejidad del penitenciario, como es la visita a una prisión. Esta visita se realiza al centro penitenciario de Puerto III, centro tipo o también llamado macrocárcel, entre otros nombres. Los grupos que se crean para desplazarse por este centro son pequeños de un tamaño aproximado de 20 alumnos, por obvias razones de seguridad, además siempre nos acompaña uno o dos funcionarios que nos guían y explican qué función se desempeña en cada uno de los departamentos y módulos que nos permiten visitar. El acceso a las zonas se ha realizado por criterios de oportunidad y seguridad propios de un centro de las características de una prisión. Esta visita se ha realizado siempre al terminar la docencia teórica lo que les facilita una mejor comprensión de lo que veían y una mayor capacidad crítica y poder formular preguntas adecuadas y oportunas.

2. LA NECESARIA PROFESIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: ORIENTANDO AL JURISTA Y BUSCANDO PROFESIONALES

En estos momentos estamos viviendo una revivificación del Derecho penitenciario, que por diferentes razones en los últimos años ha alcanzado un importante protagonismo en nuestra sociedad. Si queremos acercarnos al origen de este fenómeno debemos señalar causas de diferente naturaleza. Sin ánimos de profundizar en este aspecto, se

evidencia una relación entre el aumento del interés penitenciario y la entrada en prisión de famosos, políticos y realeza, que han conseguido popularizar temas de naturaleza jurídica-penitenciaria, como la concesión de un tercer grado, en programas de diferente naturaleza, desde debates políticos hasta tertulias del corazón, según el interés que suscite el personaje en cuestión.

Pues bien, esta circunstancia tiene como consecuencia que el alumnado comience el curso con un vivo interés por la materia. Así pues, para mantener este interés debemos presentar las opciones profesionales de estos estudiantes en el ámbito penitenciario, asumiendo que esta presentación carece de ánimo de exhaustividad, ciñéndonos a destacar las opciones más conocidas o reconocidas. Con intención de organizar esta información vamos a distinguir dos espacios: por un lado, las posibilidades de trabajo fuera de la Administración penitenciaria, y por otro, dentro de esta.

Respecto a las primeras, los futuros juristas tienen ante sí un elenco bastante amplio de posibles profesiones a desarrollar en el ámbito penitenciario. A destacar en estas líneas las más conocidas por ser las clásicas, aunque explicando la especialización en esta rama jurídica:

- Abogado: especial importancia ha tenido la creación del turno de oficio penitenciario, que amplía y concreta la especialización del abogado penitenciarista.
- Juez y Fiscal de Vigilancia Penitenciaria: encargados del control judicial de la ejecución de la pena.

La crisis ha aumentado el interés por el empleo público, y en especial por las oportunidades dentro de prisión. De estas opciones, a los alumnos que cursan último año del Grado en Derecho, en esta tarea, debemos destacar la figura del jurista de prisiones. Obviamente un licenciado o graduado en Derecho puede optar por la opción que ofrece integrarse en el cuerpo de ayudantes de Instituciones Penitenciarias, ya que no es necesario estar en posesión de una titulación universitaria y sus estudios ofrecerán una ventaja respecto de otros opositores. Aunque, la posibilidad de conseguir una plaza como jurista de prisiones

resulta más atractiva para estos alumnos. De ahí, que se preste especial atención a explicar las diferentes funciones que desempeñan en un centro, dedicando un espacio a distinguir los múltiples encargos como miembros de un órgano colegiado, como la comisión disciplinaria o la junta de tratamiento, o bien en cargos unipersonales, como la subdirección de tratamiento, entre otras. Este último cargo justifica la especial atención que debemos prestar a la interdisciplinariedad que requiere la intervención penitenciaria debido a las serias opciones de asumir ese cargo una vez apruebas las oposiciones a jurista de prisión.

El conocimiento de las diferentes tareas que se desarrollan en un centro penitenciario repercutirá positivamente en la comprensión de la materia y en su desarrollo como profesionales en el futuro, sea cual sea el camino por el que se decidan. Así pues, una vez se identifica la necesidad de ofrecer un espacio a diferentes profesionales que tengan un papel protagónico en el ámbito penitenciario, se debe estudiar y decidir: quién y cómo.

Respecto al “quién”, al comienzo de este trabajo ya se manifestó que la docencia en Derecho penitenciario, o al menos parte del contenido, puede alejarse del formato del resto de materias que ha recibido el estudiante de Derecho. Por un lado, en la medida en que abarca la regulación de todos los aspectos vitales de un grupo de personas confinadas en un lugar cerrado, acoge contenidos propios de otras ramas del Derecho²²⁶. Y, por otro lado, se aleja del esquema específico de las ciencias jurídicas, como se observa en los temas de intervención tratamental, que se acercan a las funciones concretas del psicólogo, el trabajador social, el educador o el criminólogo.

Esta complejidad propia de la intervención jurídica y social en el ámbito penitenciario permite y aconseja invitar a profesionales como psicólogos, educadores, además de juristas de prisiones, que ofrezcan una

²²⁶ Se estudia la relación laboral especial penitenciaria, tema propio de Derecho del trabajo, el régimen disciplinario, más propio del Derecho administrativo sancionador, o las funciones del Juez de Vigilancia penitenciaria, materia propia del Derecho procesal, la vigencia de los derechos fundamentales, estudiados en Derecho constitucional. Se trata de un compendio de saberes jurídicos orientados a organizar la vida en prisión, por lo que lo sustantiva la situación y relación jurídica especial de las personas privadas de libertad.

visión global de su labor. Y es que resulta importante conocer la labor tratamental porque en el futuro serán los informes de estos profesionales los que determinarán la concesión de los beneficios penitenciarios. De esta forma, si en el transcurso de un procedimiento entre la documentación se encuentran con estos informes, podrán conocer qué función o qué papel juegan en la concesión de los mismos.

En definitiva, es importante contar con diferentes profesionales fuera y dentro de la prisión, juristas y abogados, principalmente, aunque sin olvidar a otros, como psicólogos o educadores. El conocimiento adquirido lo podrán trasladar para mejorar su competencia profesional, sea cual sea la profesión por la que se decidan. Y esta competencia profesional en el ámbito jurídico penitenciaria debe estar necesariamente orientada a la interdisciplinariedad como competencia educativa (García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Ríos Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, MJ., Rodríguez Mérida, RM., Pastor García, I., González Ramírez, D., 2011, pp. 393 y ss.).

Una vez se invita a estos profesionales hay que buscar una fórmula que encaje, es decir, hay que responder al “cómo”. En este proceso de búsqueda se debe tener en cuenta la elección de una técnica que sea atractiva para todas las partes, como es el role play. El docente debe asumir la tarea de proponer un contenido que se adecue a las necesidades del alumnado, y en un formato apropiado para que se cumplan los objetivos que derivaron en esa invitación a participar en la docencia. En las razones y beneficios de esta herramienta docente profundizaremos en las siguientes líneas.

3. EL ROLE PLAY EN LA DOCENCIA DEL DERECHO PENITENCIARIO: UNA PROPUESTA PARA LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN DERECHO

La necesidad de orientar al mercado laboral y profesional la enseñanza superior resurge como uno de los retos que asumió la Universidad al

entrar en el Espacio Europeo de Educación Superior²²⁷ . El Derecho, junto a la Medicina y la Ingeniería, ha sido incluida en el privilegiado grupo de las consideradas profesiones mayores o principales (Campillo Díaz, Saéz Carrera y Del Cerro Velázquez, 2012, p. 6). Estas ramas de conocimiento generan profesionales con puestos de trabajo con funciones muy estandarizadas y estructuradas (Campillo Díaz, Saéz Carrera y Del Cerro Velázquez, 2012, p. 6), pero al mismo tiempo, variadas y que requieren una continua labor de investigación y reciclaje. De ahí, que todavía sea tan necesario continuar en la senda de la innovación docente y que esta, además, sea sensible a esta demanda de profesionalización.

El conocimiento científico especializado y aplicado, propio de las ciencias jurídicas, tiene su mayor enemigo en la estandarización de los procedimientos y soluciones, bien porque se repiten errores, o bien porque se produce un estancamiento que se aleja de necesario dinamismo que permite avanzar socialmente. La mecanización limita, y a veces impide, ofrecer la respuesta que exige una sociedad dinámica y en continua transformación, ya que no podemos olvidar la función social del Derecho. Así pues, hay que prevenir en sede académica esta práctica porque el Derecho no tiene como fin simplemente el éxito de la aplicación de la norma (Campillo Díaz, Saéz Carrera y Del Cerro Velázquez, 2012, pp. 15 y ss), si no organizar una compleja sociedad con el fin de que esta funcione sin que apenas se note su presencia.

La fórmula tradicional, que habitualmente abunda en las aulas de las Facultades de Derecho, ha sido y continúa siendo la conocida clase magistral. Aunque en estas líneas, no se pretende negar los beneficios que también puede reportar este formato, se evidencia la necesidad de un cambio de paradigma docente, que ya se está comenzando producir. Esta fórmula ofrece la visión del docente universitario, de gran interés si se cuida que se corresponda con sus líneas de investigación, aunque estas dinámicas la participación del alumno es residual. Sin embargo, no siempre es posible asignar la docencia estableciendo

²²⁷ Este espacio tiene su origen en 1999, a través del Proceso de Bolonia, con el objetivo de armonizar la enseñanza universitaria.

prioritariamente la necesaria especialización del profesor encargado de la docencia, en ocasiones las razones se alejan de consideraciones docentes.

Las metodologías activas surgen como respuesta a la necesidad de otorgar más protagonismo al estudiante, en este sentido parten de un modelo de aprendizaje mediante experiencias, por lo que trasladar estas propuestas a la enseñanza del Derecho debe ser considerada como una opción válida y adecuada. En definitiva, estas fórmulas permiten internalizar el conocimiento, convirtiéndose en un conocimiento adquirido no memorizado (Cano Daros, L., y Mauri Castello, J., 2005, p. 1), como ha sido habitual en el estudio del Derecho. La educación del futuro reclama una orientación de la docencia más social y participativa (Noguera Fructuoso, 2014, pp. 2 y ss.).

El role play es una técnica que tradicionalmente se ha ubicado en el campo de las llamadas dinámicas activas en las aulas. Además, esta fórmula mediante la cual el alumno asume un papel establecido por el profesor, no es ajena al Derecho, ya que los juicios simulados gozan de cierta tradición en la enseñanza del Derecho. Con estas consideraciones como base, se presenta la experiencia práctica que hemos desarrollado los últimos años con los alumnos que cursan la asignatura de Derecho penitenciario. La asunción de roles se hace en tiempos y formas diferentes a lo largo del curso académico:

- Role play académico: desarrollado por la profesora durante el curso. Los alumnos rotan los roles en una especie de juicio simulado formando grupos, trabajando sobre diferentes casos que, aunque con algunas modificaciones, provienen de supuestos reales.
- Role play profesional: desarrollado por profesionales, abogados, funcionarios de prisiones, psicólogos, educadores o juristas, entre otros, al finalizar el curso y se trabaja sobre supuestos reales.

Como se desprende de esta definición, la diferencia entre ambas herramientas va referida al sujeto que dinamiza, el objeto y el objetivo. En

estas líneas explicaremos en qué consiste el primero, para dedicarle el siguiente epígrafe al profesional.

La figura a la que hemos decidido designar como role play académico, la desarrolla y dinamiza el docente universitario encargado de la coordinación de la asignatura. El objeto de esta práctica va referido al análisis jurídico de determinados supuestos ficticios, aunque inspirados en situaciones reales. El contenido, y sobre todo el formato, varían respecto de la práctica real, ya sea en los centros penitenciarios o en sede judicial, puesto que las decisiones, que se toman dentro de una prisión, han sido calificadas en ocasiones de excesivamente estandarizadas y mecanizadas. También, en sede judicial se reprocha la ausencia de referencias bibliográficas a los jueces y magistrados en la redacción de los autos y sentencias.

Obviamente a los alumnos se les exige argumentar sus posiciones, usando las diferentes fuentes propias de la ciencia jurídica y, además, también se les recuerda la importancia de que citen correctamente indicando de dónde provienen las ideas que están desarrollando. Además, se les explica estas diferencias respecto de la práctica profesional, de esta forma, se señala que el plagio está prohibido y sancionado, dándole mayor protagonismo a la calidad y cantidad de las fuentes de lo que en la práctica profesional existe. A destacar, la presentación de los escritos con notas a pie de página citando fuentes -algo que no ocurre en la práctica judicial- pero de esta forma se logra que se familiaricen con las fuentes propias del Derecho y mecanicen su uso. El alumnado debe saber qué cuestiones no se van a encontrar en la práctica y la razón de que sí se les exija en el aula.

Para una mejor operatividad de las clases, los estudiantes se conforman en grupos de tres para el desarrollo de los tres supuestos, así de esta forma pueden rotar entre los tres roles existentes, en cada uno de los tres casos prácticos diferentes que se les propone a lo largo del curso. Los roles son: Juez de Vigilancia penitenciaria, Fiscal de Vigilancia penitenciaria y abogado.

Los supuestos prácticos se cuelgan en el aula virtual antes de la primera sesión, dejándolos a disposición del alumnado. Se trata de supuestos

ficticios, aunque no alejados de la realidad ya que se acude para su elaboración a supuestos que han llegado a la vía judicial con algunos cambios, mezclando diferentes situaciones reales, o partiendo de uno incluyendo otros elementos para así hacerlos más complejos y consigan abarcar las numerosas realidades estudiadas en la docencia teórica. Se aconseja a los que alumnos lean el caso práctico antes y lleven al aula aquellos materiales que consideren de utilidad para el desarrollo de la práctica. Cada supuesto se resuelve en dos sesiones, cada una de estas tendrán una duración de 60 minutos, atendiendo al horario de la asignatura.

La primera sesión tiene como objetivo que el alumno sepa identificar las fuentes de las que dispone como jurista, y tome conciencia de que el Derecho es una ciencia y que, por tanto, tiene su propia metodología. El grupo base de tres se dedica a la búsqueda del material necesario para solventar los problemas que el supuesto plantea. De ahí que se les aconseje traer al aula aquellos materiales básicos, como manuales o monografías, así como las herramientas necesarias para un mejor aprovechamiento de la clase como, por ejemplo, un portátil. Durante esta sesión la profesora explica cómo usar las bases de datos, dónde conseguir los datos que necesiten, qué autores son especialistas en los temas tratados, o cómo organizar un escrito, entre otras cuestiones.

En la segunda sesión, una vez han leído y consultado en casa las fuentes seleccionadas en la primera fase, se debate en torno a las posibles soluciones o los posicionamientos que pretenden adoptar los alumnos atendiendo al rol que han debido asumir. La primera parte del tiempo el grupo grande se dividirá en jueces, abogados y fiscales, así se unen y reúnen todos atendiendo al perfil, cuando ya han consultado las fuentes y pueden asumir con criterio una postura. Este debate les permite conocer y compartir las líneas que están siguiendo sus compañeros. Al final de la clase, la segunda parte, se vuelve a reunir el grupo base que debatirá en torno a las diferentes tesis adoptadas. El tiempo de debate se alargará hasta el final de la clase.

En ambas sesiones, la profesora permanece atenta respondiendo las diferentes dudas, además de controlar los tiempos. Si los alumnos han cumplido con su obligación y han elaborado parte de la actividad

previamente, la profesora podrá explicar las consecuencias de cada toma de postura y qué respuesta obtendrán de cada fuente, incluso hacer una lectura lineal de los que en la segunda sesión han traído un borrador del escrito; en caso contrario, se limitará a orientar sin poder concretar.

Este role play será evaluado tras la entrega de la resolución de los casos prácticos desarrollados en clase. Se entregan en grupo vía campus virtual, una vez tenga lugar el role play profesional y la visita a prisión, al finalizar el curso, así podrán usar todo lo aprendido para mejorar su trabajo. Los criterios a tener en cuenta serán la calidad del resultado, la coherencia del texto, la redacción, el contenido y la cantidad y calidad de las fuentes, entre otros. Junto a la entrega del documento escrito, el grupo base podrá entregar además un video para que sea igualmente calificado. El trabajo audiovisual consiste en la grabación de la representación de uno de los casos, aquel que ellos decidan. De esta forma, se consigue evaluar la expresión oral y si han logrado una comprensión de la materia suficiente, para defender sus argumentos con solvencia y soltura. En esta parte tiene lugar, por tanto, la dramatización.

Este role play, denominado académico, usa la y adapta la tradicional formula de los juicios simulados. La razón de este nombre tiene el objetivo de enfatizar que los alumnos que los desarrollan se encuentran en periodo de aprendizaje, por lo que debe aprovechar el periodo universitario para conocer la ciencia jurídica, a usar con soltura las fuentes del Derecho, a tener criterio jurídico, aprender a argumentar, entre otros. Se indica que en la práctica habitual no se exige y, por tanto, no se usa con rigurosidad la cita de las fuentes, lo cual no quiere decir que no se use, al final y al cabo, el Derecho es una ciencia y no una verdad revelada. El dinamismo propio de esta disciplina obliga a todo jurista a estar atento de las diferentes reformas, por lo que el estudio debe ser continuo, y no desaparece al terminar la carrera. Y dada las múltiples opciones y salidas profesionales, lo más importante es que el alumno asuma como natural el uso de las herramientas de las que dispone, y que si aprende a usar las interioriza y mecaniza, en el futuro simplemente se deberá adaptar a los usos específicos de la profesión por la que se decida. Por esta razón, esta actividad se completa con su variante

profesional, con intención de explicar cómo usar lo aprendido en clase, y cómo desarrollar estas competencias en el futuro.

3.1. ESPECIAL REFERENCIA AL ROLE PLAY PROFESIONAL: DINÁMICA Y DESARROLLO

Este modelo llega a las aulas fruto de un camino previo de cooperación e intercambio con algunos técnicos y funcionarios de los centros penitenciarios cercanos²²⁸, con ganas de aportar a la docencia de esta materia. En un principio se crea un espacio adecuado para integrarlos, como el que nos ofrece el Seminario Permanente de Derecho Penitenciario, y mediante conferencias explicaban algún tema actual, se priorizaban las reformas y que permitiese un enfoque práctico. Con el paso del tiempo se evidencia la necesidad de abarcar más temas, individualizar la atención al alumnado y poner en valor la experiencia de los profesionales que se acercaban. Con estas demandas presentes y mediante la tradicional fórmula de “ensayo y error”, surge la idea de adaptar estas intervenciones a la mecánica propia del juego de roles. De esta forma, es posible presentar varios supuestos reales, una atención más cercana al estudiante, y desde lo experiencial conseguir que los alumnos pudieran abarcar de forma comprensiva la complejidad de la intervención penitenciaria, tanto en su dimensión regimental como tratamental.

Así surge el role play profesional, confeccionado de forma coordinada con la profesora de la materia y dinamizado por funcionarios de prisiones de los centros penitenciarios que nos rodean, y otros profesionales relacionados con la práctica del Derecho penitenciario. Estos se acercan a las aulas con expedientes y casos reales para que los alumnos conozcan los problemas a los que deberán enfrentarse. Todos son supuestos reales sobre los que han trabajado, aunque siempre cumpliendo con la ley de protección de datos, es decir, los alumnos no pueden identificar

²²⁸ En toda la provincia podemos encontrar: el centro penitenciario de Puerto I, destinado a internos de primer grado; Puerto II, cuyos pobladores son principalmente preventivos y, por último, Puerto III y Algeciras (también conocido como Botafuegos), que son centro tipos y albergan tanto hombres como mujeres en diferente situación penal y penitenciaria.

a las personas²²⁹. De esta forma, se facilita al profesional mostrar su día a día en prisión de una forma fácil y dinámica, mediante la exposición y debate de casos y expedientes reales y, pudiendo señalar los puntos de fricción. El uso de esta herramienta docente activa resulta la más apropiada para que el alumno comprenda todos los aspectos y problemas abordados en la docencia teórica, no solo los propios de su función jurídica. Precisamente esta característica, resulta determinante para que se aborde desde una perspectiva interdisciplinaria, para así conseguir una comprensión de una materia como es el Derecho y la intervención penitenciaria caracterizada por la complejidad.

A lo largo de estos cursos se han ido organizando diferentes tipos de roles play, atendiendo a las funciones o perfil del profesional que se acerca, o si participa en un órgano colegiado de interés: jurista, junta de tratamiento, comisión disciplinaria y abogado. Para el orden de cada sesión se tendrá en cuenta únicamente las agendas, ya que la especialización evidente de cada temática no exige ningún orden cronológico.

Respecto al primero, se trata de una sesión de role play a la que asiste una jurista a explicar en qué consiste la función de un jurista, cómo se integra en diferentes órganos o qué tipo de informes deben confeccionar en una prisión. En el proceso de selección de los casos se tiene en cuenta diferentes variables: la aplicación de las últimas reformas penales y penitenciarias, la jurisprudencia más actualizada, e incluso los supuestos que han sido objeto de evaluación en las oposiciones a juristas.

Esta sesión suele comenzar con una breve explicación de las funciones del trabajo que desarrolla un jurista en prisión, y con una introducción de los casos que trae al aula y que posteriormente se repartirán entre los grupos que se han conformado. Una vez se han repartido y explicado los casos cuidadosamente seleccionados, los alumnos deben debatir asumiendo el rol de jurista, teniendo en cuenta la explicación dada respecto a las funciones que cumplen en un centro penitenciario. Durante

²²⁹ En ningún momento se accede a datos personales de ningún interno, se tiene un especial cuidado por cumplir con las obligaciones establecidas en el ordenamiento jurídico al respecto. No solo porque estemos ante una obligación establecida en la normativa, sobre todo, porque se ha puesto especial cuidado, en el desarrollo de la materia, en fomentar el respeto por todas las personas, incluidas las privadas de libertad.

el desarrollo del debate en el seno de estos grupos, la jurista se va acercando, resolviendo las diferentes dudas que plantean los casos. Al finalizar, cada grupo, representado por un portavoz, expondrá las conclusiones a las que han llegado y la jurista comentará las consecuencias de sus decisiones.

El role play profesional sobre el funcionamiento de una junta de tratamiento lo desarrollan la Subdirectora de tratamiento del centro penitenciario de Puerto I, que viene acompañada de parte de la junta de tratamiento. Entre los profesionales que se acercan, a destacar, uno de los psicólogos, con gran experiencia en la intervención tratamental y que lleva acompañándonos desde que comenzamos a trabajar con estas nuevas fórmulas docentes. En ocasiones, también les han acompañado educadores, y alguna vez un jurista o incluso dos.

Esta sesión comienza con una presentación de las funciones de las juntas de tratamiento y la particularidad de la intervención penitenciaria que presenta un centro de máxima seguridad, como es Puerto I, único, por sus características, en todo el Estado. Posteriormente, se dividirá a los alumnos en varios grupos y cada uno intervendrá en un caso diferente, a su vez cada uno de estos grupos se subdividirá en cuatro que asumirán el rol de los diferentes técnicos miembros de la junta (jurista, psicólogo, trabajadores sociales y educadores). Los alumnos trabajarán con expedientes y supuestos reales que han tratado en la junta de tratamiento de este centro penitenciario y, podrán consultar cuantas dudas les surja del caso a los profesionales que estarán en el aula, moviéndose entre los grupos. Al finalizar se pondrá en común la decisión que cada grupo ha tomado, mediante la elección de portavoces, y los técnicos de prisiones expondrán cual fue la discusión y la decisión que tomaron ellos.

El role play profesional de la comisión disciplinaria tiene en cuenta que uno de los miembros de este órgano debe ser un jurista, dado que cumple una función eminentemente de naturaleza jurídica como es la aplicación de las infracciones y sanciones que recoge régimen disciplinario en prisión. Así pues, se ha intentado que sea un jurista el que se acerque, dado que son estudiantes de Derecho y les interesa más su experiencia. De hecho, si algún año falta el role play del jurista, este comienza la

sesión explicando las funciones como jurista, en caso de que sí venga, se limita a explicar las funciones como parte de este órgano colegiado. En ocasiones, no se ha podido conseguir que participe un jurista, y esta dinámica ha sido organizada y dirigida por un funcionario de prisiones de vigilancia, siempre que sea o haya sido miembro de la comisión disciplinaria. A pesar del mayor interés que origine un jurista, no hay que olvidar que son muchos los futuros graduados en Derecho, que se deciden por las oposiciones del cuerpo de ayudantes por encontrarlas más accesibles.

Para el desarrollo del role play de comisión disciplinaria se trabaja sobre varios expedientes sancionatorios que se reparten entre los alumnos. Estos se dividen en grupos, atendiendo al número de casos que traigan, y cada grupo estudiara en qué infracción se subsume el caso que se le ha presentado y cuál debe ser la sanción que se adecua al supuesto. Durante el debate interno en el grupo aprovecha para preguntar al jurista o funcionario que se acerque cuantas dudas les surja, tanto del caso como de los documentos consultados, o incluso de su labor en una prisión. Este es el role play que más se asimila en principio a los conocidos y tradicionales juicios simulados por la dinámica. Además, se trata de un realizar un análisis jurídico, concretamente aplicar una norma sancionadora. Sin embargo, se aleja porque no se fuerza la contradicción, no se exige que cada uno asuma un papel, ya que se trata de asumir el rol de la comisión disciplinaria, por lo que se permite que, ajustándose a Derecho, apliquen el criterio que consideren el más adecuado al caso concreto. Una vez ha finalizado el debate, un portavoz de cada grupo explica las particularidades del caso al resto de compañeros de clase, en qué ha consistido el debate y la solución a la que han llegado.

Por último, el más reciente, el role play profesional con un abogado. Este debe ser especialista en Derecho penitenciario y encontrarse inscrito en el turno de oficio penitenciario. Al comienzo de esta sesión se ofrece con una explicación del origen de este turno de oficio, y sobre la especialización en la rama jurídica penal y penitenciaria.

Los alumnos han trabajado sobre casos reales y que todavía se encontraban activos. El abogado facilitaba la documentación de la que disponía y que servían de base para el debate jurídico en el seno de cada

grupo. Efectivamente siguiendo las dinámicas anteriores, los alumnos se conformaban en grupos, atendiendo al número de supuestos y asumían el role del abogado. Tras el debate interno en el grupo y consultar cuantas dudas tuvieran al abogado que se iba acercando a los grupos, estos exponían sus conclusiones, mediante los portavoces.

Cada uno de los roles play, que se han presentado, tendrá una duración de dos horas, y se hará sin dividir el grupo de prácticas en dos, para que pudiéramos disfrutar de un role profesional más tiempo, ya que la división del grupo tiene como consecuencia la división del tiempo. Así pues, se hace con el grupo unido, para que así podamos desarrollar en el tiempo todas las actividades, a diferencia del académico que se separa en dos.

Esta actividad tiene lugar justo al terminar la docencia teórica y práctica, así como tras una visita a una prisión del entorno, que normalmente es en el centro penitenciario de Puerto III. De esta forma, el alumno ya conoce la materia y el entorno ofreciéndole así la oportunidad de que participe en el debate con más seguridad y con mayor control del tema, y que, por tanto, aproveche la oportunidad y experiencia de debatir con estos profesionales, no solo con opinión, también con criterio.

Al mismo tiempo, eliminamos la presión de la evaluación ya que el alumnado no será puntuado por esta actividad, ni debe hacer entrega de la solución al finalizar la clase, solo se tendrá en cuenta la asistencia para aquellos que hayan optado por el sistema de evaluación continua, así podrá centrarse en atender, aprender y participar. A pesar de las dudas iniciales, no ha sido necesario ofrecer ningún estímulo para motivar al alumno a participar en estos ejercicios prácticos, por el contrario, la oportunidad de aprender de profesionales directamente, trabajar con expedientes reales, así como lo novedoso de la actividad, se han conformado como elementos motivadores suficientes para conseguir tanto asistencia como atención y participación.

El role play, además, consigue que el profesional se encuentre más cómodo, ya que apenas precisa de preparación previa, dado el carácter experiencial, consiguiendo una fórmula atractiva, para evitar que pierdan interés y conseguir que repitan el curso siguiente. Además, al

finalizar cada curso, se establece un enriquecedor debate con la profesora para evaluar si es necesario cambiar o adaptar alguna cuestión.

4. LOS CONSECUENTES BENEFICIOS Y ALGUNAS NECESIDADES DE MEJORA

La distinción entre role play académico y profesional nos permite mostrar al alumno de Derecho la disciplina jurídica como una ciencia y que, por tanto, contiene su propio elenco de fuentes y utiliza una metodología propia para alcanzar unos objetivos específicos. Con el role play académico el alumno mecaniza el uso de fuentes como la jurisprudencia, y asume la interpretación jurídica como clave en su futuro profesional, sea cual sea. En consecuencia, para lograr este objetivo se debe explicar detenidamente en qué consiste la metodología jurídica, por ende, se exige que citen usando notas al pie de página al entregar sus trabajos, alejándose de la práctica jurídica habitual. Además, se avisa a los alumnos de esta diferencia y se les explica que el objetivo es que aprendan a utilizar las fuentes propias de la ciencia jurídica, además de complicar-evitar la tentación del plagio. De ahí la necesidad de que la primera sesión tenga como objeto explicar estas cuestiones.

Efectivamente la dinámica de esta actividad práctica guiada por la docente se asemeja más a lo que tradicionalmente se ha hecho en múltiples ocasiones en las aulas de Derecho, como son los juicios simulados. Con esta fórmula, se consigue mediante la asunción de roles diferentes, que el estudiante adopte una perspectiva diferente, y esto trae consigo un necesario pensamiento reflexivo. Esta reflexión les permite tener una visión más completa de los problemas prácticos que se van a encontrar, y además se convierte en una herramienta útil para solucionarlos y confrontarlos.

Por otro lado, a través role play profesional se acercan a las aulas diferentes profesionales abogados, juristas, y otros funcionarios de prisiones con puesto específico en diferentes órganos colegiados que intervienen en un centro penitenciario. Esta técnica posibilita a estos profesionales mostrar su día a día en prisión de una forma fácil y dinámica, mediante la exposición y debate de casos reales, con los expedientes de

los internos y señalando los puntos de fricción. De esta forma, solucionamos un problema al ofrecer no solo contenidos, también un vehículo adecuado a profesionales ajenos a la docencia, evitando que la dificultad del reto les desmotive a participar.

En un principio la posible lejanía del contenido con la práctica tradicional del Derecho, dada la intervención de otros profesionales como los psicólogos, podría suponer una falta de interés personal, y, sobre todo, profesional del estudiante. Sin embargo, no podemos obviar que el puesto de subdirector de tratamiento suele ser ocupados en no pocas ocasiones por juristas, por lo que es necesario que estos conozcan la implementación y resultados de los programas de tratamiento. Así como es importante que sepan cómo funciona una junta de tratamiento, ya no solo porque se deberían integrar en ellas si optan por la profesión de juristas. Precisamente el ámbito penitenciario se ha caracterizado por ser una materia tradicionalmente de gran complejidad, en la que intervienen diferentes profesionales, que se integran en órganos colegiados. De ahí que permita la introducción de dinámicas como las propuestas y, aconseje, además, invitar a profesionales como psicólogos, educadores, no solo a juristas de prisiones, que ofrezcan una visión global de su labor. Es más, si el estudiante en el futuro prefiera aplicar a las oposiciones del cuerpo de ayudante, le resultará muy útil conocer la dinámica de los técnicos, ya que entre sus obligaciones se encuentra la de apoyar la actividad tratamental.

De hecho, esta interdisciplinariedad también puede ser de utilidad en el ejercicio de la profesión: quizás es un concepto con el que la docencia en Derecho no está del todo familiarizada, aunque no en la práctica profesional. En el ejercicio profesional como abogado, juez o fiscal, por ejemplo, es necesario acudir a informes de peritos forenses, entre otros, para determinar algunas cuestiones que se escapan al estricto conocimiento jurídico. Precisamente la integración de la interdisciplinariedad y el fomento de la misma en la docencia y en el esquema mental del alumno de Derecho, se convierte en una de las vías más adecuadas para superar el temido estancamiento en el conocimiento, tanto teórico, como práctico. Efectivamente, los beneficios del juego de roles son múltiples y han sido referenciados por parte de los docentes en no pocas

ocasiones. Además, la posibilidad de adaptarse a las diferentes realidades que convergen para cumplir con los objetivos que precisan las materias complejas, la convierte en una herramienta muy popular. Cumple con la demandada profesionalización, para una mejor integración del alumno en el mercado laboral.

Desde la otra perspectiva, los profesionales, que se han acercado cada curso, han valorado positivamente esta herramienta y han señalado que se encontraban muy cómodos. A ellos les facilita mostrar su día a día de una forma cercana y dinámica. Además, estos vuelven cada curso, mostrando así que esta dinámica favorece su participación. Con esto, es evidente que se estos resultados marcan un camino: la importancia de crear puentes entre la universidad y otras administraciones.

Esta fórmula no pretender ser un escaparate de salidas profesionales, tiene el cometido de generar un pensamiento reflexivo con la adopción de diferentes papeles. Como método de enseñanza activa posee la capacidad de contrarrestar los efectos negativos del tipo de docencia más tradicional, por lo que el alumno consigue interiorizar los conocimientos que ha ido adquiriendo, de forma que, el role profesional funciona como refuerzo en la medida en que se realiza al finalizar la docencia teórica y práctica. A todas estas actividades, se une la visita a prisión guiada y explicada por funcionarios de prisiones.

La razón de la introducción de nuevas metodologías docentes, como el role play, viene determinada por la necesidad de innovar para aportar diferentes perspectivas a los estudiantes universitarios. Esta apuesta auspiciada por la conformación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior no ha venido acompañada de cuestiones tan básicas como es la reducción del número de alumnos en las aulas, entre otras, por lo que ha determinado que el esfuerzo sea principalmente individual, es decir, del docente, ya que apenas se ha intervenido en los problemas sistémicos. En definitiva, el escaso reconocimiento de la innovación docente ha determinado que el profesor universitario asuma esta carga por el denominado compromiso universitario o por vocación, y que estas se conformen como las principales razones que impulsan que el docente universitario decida invertir su escaso tiempo en adaptar la materia para conseguir mejorar el rendimiento académico.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A todos los profesionales de Instituciones Penitenciarias que se han acercado a las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz, para ofrecer a los alumnos del Grado en Criminología su experiencia: gracias por vuestra generosidad con el conocimiento y por vuestro compromiso incansable.

A Nanda, a José Manuel, a Paco, a Rodrigo, a Javier, a Auxi, a Juan Manuel, a Antonio, a David, a Susana, a Alejandro, a Edi.

6. REFERENCIAS

- Campillo Díaz, M., Saéz Carrera, J., y Del Cerro Velázquez, F. (2012). “El estudio de la práctica y la formación de los profesionales: un reto a las universidades”, en Revista de Educación a distancia-Docencia universitaria en la sociedad del conocimiento, núm. 6, (Recuperado de: <https://www.um.es/ead/reddusc/6/campillo.pdf>).
- Canos Daros, L., y Mauri Castelló, J. (2005) “Metodologías activas para la docencia y la aplicación. de las nuevas tecnologías: una experiencia”, en XX Simposium Nacional de la URSI, Gandia (Valencia), (Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/Jordi-Mauri-3/publication/237685227_metodologias_activas_para_la_docencia_y_aplicacion_de_las_nuevas_tecnologias_una_experiencia/LINKS/569DFA5008AED27A7030D54B/metodologias-activas-para-la-docencia-y-aplicacion-de-las-nuevas-tecnologias-una-experiencia.pdf).
- García Magna, D., Castillo Rodríguez, C., Ríos Moyano, S., Cristofol Rodríguez, C., Carrasco Santos, MJ., Rodríguez Mérida, RM., Pastor García, I., González Ramírez, D. (2011) La interdisciplinariedad en la educación superior: propuesta de una Guía para el diseño de los Juegos de Rol”, en Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, vol. 12, núm. 1, 2, Universidad de Salamanca, Salamanca, (Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201021400018>).
- Noguera Fructuoso, I. (2014) “Un juego de Twitter en educación superior: juego de rol”, en Revista del CIDUI, núm. 2, 2014, (Recuperado de: <http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/718/689>).

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN PRISIÓN: LA DOCENCIA AL SERVICIO DE LA HUMANIDAD Y LA LUCHA CONTRA LOS PREJUICIOS

ESTHER MONTERO PÉREZ DE TUDELA
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años, redes como *Prisoners' Education Trust*²³⁰, que busca la transformación de la vida de los internos a través de la educación (creada en 1989 pero desarrollada fundamentalmente la última década) o entidades internacionales, como *Europris*²³¹, prestan especial atención a la educación en prisión, y cada vez con más frecuencia, otorgan importancia a dar acceso a los internos a la educación académica²³². Ciertamente, los efectos positivos de la educación superior en el interno han sido constatados en numerosas ocasiones (Davis et.al, 2013; Bayliss, 2003; Vacca, 2004).

De otro lado, ha resultado ser muy valioso el aprendizaje en comunidad, modelo de educación basado en las prácticas inclusivas, y los principios de igualdad y diálogo (Marín y Soler, 2004). Una comunidad de aprendizaje brinda la oportunidad a cada individuo del grupo de aprender nuevos patrones de conducta a través de la socialización, la visualización y la imitación (Lave y Wenger, 1991; véase también Akers, 2001) propiciando la capacidad de cambiar en el individuo. Ciertamente, la educación hace posible cambiar la mentalidad del ser humano,

²³⁰ Disponible en: <https://cutt.ly/zmg9OXg>

²³¹ Véase: <https://cutt.ly/amg9Ual>

²³² Véase informe sobre *Good Practice Collection on European Prison Education*, elaborado por el grupo de expertos de educación en prisión de Europris; disponible en: <https://cutt.ly/lmg9Ry0>

modificar el conjunto de actitudes y formas de pensar arraigadas en las personas, incluso la percepción de los propios límites, permitiendo al individuo desarrollar su potencial (Dweck, 2007).

A esto se suman las ventajas y beneficios de la enseñanza transformativa, lo que ha sido también puesto de manifiesto en diversas ocasiones. Se trata, a grandes rasgos, de dar al educando un rol más activo en su proceso de educación, permitiendo el cuestionamiento y la autorreflexión, desarrollando la capacidad analítica y crítica, se trata, en resumen, de provocar en el educando un cambio de perspectiva (Mezirow, 2009; Howie y Bagnall, 2013). Este tipo de enseñanza tiene grandes ventajas en el ámbito académico (Espejo Leupin y González-Suárez, 2015; Viton y Gonçalves, 2014) y es especialmente útil en la educación para adultos (Christie, Carey, Robertson y Grainger, 2015; Mezirow, 1991 y 1995).

Ahora bien, cuando hablamos del ámbito correccional, destaca como la más adecuada la enseñanza transformativa de corte *freiriano*. En 1970 el autor Paolo Freire ya ponía de relieve los beneficios de la enseñanza transformativa en la educación de los “desfavorecidos” a través de su obra “*la pedagogía del oprimido*”, y es que, cuando se trata de colectivos desaventajados social y económicamente (como podría ser el caso de los presos y penados) no sólo hay que hacer al educando protagonista de su propio proceso educativo, sino que hay que propiciar su empoderamiento, haciéndole capaz de pensar por sí mismo, desarrollar su capacidad crítica, para vencer los falsos límites impuestos a su potencial por las circunstancias que le rodean y desaprender los valores negativos interiorizados y aprendidos que le limitan (Freire, 1970 y 1996).

No es discutido hoy por tanto la importancia y los beneficios de la educación en prisión, los beneficios del aprendizaje en comunidad, y los buenos resultados de la enseñanza transformativa en el ámbito académico y en la enseñanza para adultos, así como su utilidad y éxito en la educación dirigida a colectivos “oprimidos”. A esto se añaden, en relación al proyecto que se presenta en estas páginas, los exitosos resultados que arrojan las recientes experiencias de co-aprendizaje y co-educación entre Universidad y Prisión: la unión entre el ámbito académico y el entorno correccional, a través de cursos impartidos a alumnos de

uno y otro entorno conjuntamente, ha resultado ser muy enriquecedora para ambos colectivos, provocando resultados visible en ambos grupos (Armstrong y Ludlow, 2016; Ludlow, Armstrong y Bartels, 2019).

De las primeras experiencias de asociación entre Universidad y Prisión podemos destacar los siguientes resultados: que la unión del ámbito académico y carcelario ayuda a corregir los prejuicios (Armstrong y Ludlow, 2016), que ayuda superar el sentimiento de alienación (Pompa, 2013), que fomenta la creación en el interno de una nueva identidad (positiva) como estudiante, ayudando a vencer la estigmatización (Gray, Ward y Fogarty, 2019) y a aumentar la humanización del estudiante que viene de fuera (Harris, 2013), que ayuda a conformar una mejor futura orientación laboral para ambos grupos (Turner et al., 2019) y a vencer la barrera entre “ellos y nosotros” creada entre la comunidad exterior y la población carcelaria, dejando esta última de ser “los otros” para pasar a formar parte de un único grupo, venciendo por ende los estereotipos a través del diálogo y el debate (O’Grady y Hamilton, 2019). A pesar de los buenos resultados de este tipo de enseñanza “conjunta” -ningún efecto negativo ha sido constatado hasta hoy- aún son pocas las experiencias de este tipo. Esta idea, originariamente creada en Estados Unidos, a través del programa “Inside-Out Prison Exchange”, comenzado en la Universidad de Temple, en Filadelfia (Davis y Roswell, 2013), ha sido puesta en marcha mayormente en Reino Unido, donde la red “Learning Together”, creada por el Instituto de Criminología de la Universidad de Cambridge, que promociona este tipo de coeducación entre estudiantes universitarios del exterior e internos de las prisiones británicas, se ha extendido ya a unas 24 universidades²³³. Además de una experiencia aislada en Australia (Ludlow, Armstrong y Bartels, 2019), en la Unión Europea existen sólo por ahora algunas experiencias de este tipo de aprendizaje, concretamente hasta 2019, en Dinamarca y Bélgica²³⁴.

²³³ Véase por ejemplo, la web de la Universidad de Cambridge, donde se proporciona información acerca de la red “Learning Together”: <https://cutt.ly/8mg3oOJ>

²³⁴ Véase informe sobre *Good Practice Collection on European Prison Education*, elaborado por el grupo de expertos de educación en prisión de Id; disponible en: <https://cutt.ly/lmg3l4M> .

Se presenta en este trabajo una experiencia pionera en España de aprendizaje conjunto entre estudiantes de criminología de la Universidad Loyola Andalucía (ULA) y los internos de la prisión de Sevilla 1, pertenecientes a la Unidad Terapéutica Educativa. A través del aprendizaje en comunidad y del uso de técnicas de enseñanza transformativa, y con el objetivo de desarrollar al máximo el potencial de ambos colectivos, sus capacidades críticas y analíticas, se ha realizado un curso de derecho y criminología a través de un proyecto de innovación docente, llamado “Aprendiendo Juntos”, llevado a cabo durante el primer semestre del año académico 2019-2020.

Los resultados de esta experiencia han sido muy positivos para ambos grupos, si bien, nos centramos en estas páginas en los resultados alcanzados en el grupo de universitarios, para poner de manifiesto las ventajas de esta forma de innovación docente que ha transportado a los estudiantes de la ULA al entorno laboral más realista donde testar sus habilidades, enfrentándolos a la realidad más cruda: la cárcel²³⁵.

2. OBJETIVOS

Al margen del objetivo básico de este proyecto, que es impartir un curso a estudiantes de la ULA y de la Prisión de Sevilla 1, y por tanto, aumentar sus conocimientos sobre derecho y criminología, se pretende como objetivo final lograr un cambio relevante en la mentalidad de los participantes.

El propósito ha sido crear un entorno de aprendizaje donde ambos colectivos pudieran desarrollar su máximo potencial, mejorando así sus capacidades analítica y crítica. A través de un enfoque muy participativo (creando una comunidad de aprendizaje) se buscaba desarrollar las

²³⁵ Los resultados de este proyecto resultaron ser tan “visibles”, que con la colaboración del Servicio de Producción Audiovisual de la Unidad de Formación e Innovación Docente de la Universidad Loyola y la autorización de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, se decidió realizar un mini-documental que dejara constancia de la transformación vivida por los participantes. Este documental se expone en su totalidad en el canal de *youtube* de la Secretaría general de Instituciones Penitenciarias (<https://cutt.ly/9mg36zL>) tras haber sido seleccionado este proyecto como ganador al premio Universidades Excelentes 2021; véase la noticia en: <https://cutt.ly/Umg3AGX>.

capacidades de expresión y comunicación, de reflexión y de crítica, de los estudiantes, en un entorno académico dominado por la tolerancia y el respeto. Concretamente, como resultado de la mejora de esas habilidades, se pretendía desmontar los prejuicios mutuos preconcebidos entre ambos grupos, lograr un cambio en la mentalidad de los participantes haciendo más “humanos”, tolerantes y realistas a los estudiantes universitarios, y abriendo la mente de los estudiantes de la prisión para ampliar sus horizontes a nuevas perspectivas.

El paso por la prisión en estas condiciones, compartiendo “pupitre” con la población carcelaria, brinda sin duda al estudiante universitario con vocación para trabajar en el sistema de justicia penal una oportunidad única para obtener una perspectiva práctica, para conocer unas realidades que de otro modo serían inaccesibles, y sin duda, para testar y desarrollar sus competencias y habilidades en el trato con un colectivo *a priori* conflictivo.

3. METODOLOGÍA

El desarrollo de este tipo de innovación docente ha requerido de un largo proceso de preparación del proyecto, una cuidadosa selección de los participantes y la implementación de una adecuada metodología de evaluación, a la par que compleja, dadas las condiciones del entorno donde este proyecto se ha llevado a cabo.

3.1 PROCESO DE PREPARACIÓN DEL CURSO

La realización de un curso universitario en prisión de corte presencial, incluyendo la participación semanal de alumnos universitarios del exterior en contacto directo con la población carcelaria, ha requerido de diversos trámites y autorizaciones. Autorizada la actividad tanto por la Institución Penitenciaria como por la ULA, se procedió a la realización de un curso – seminario sobre derecho y criminología, que cumpliendo con las exigencias del ámbito académico, fuera de interés y accesible a ambos grupos de estudiantes.

Así, el seminario, titulado “De la conducta desviada a la inclusión social: un paseo por la sociología clásica, el derecho y la criminología”,

confeccionado en el seno de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, fue compuesto de 10 sesiones – talleres, de dos horas de duración, completado con 30 horas de lectura de textos y trabajo individual y 10 horas (aproximadamente) de trabajo de redacción e investigación individual, y se focalizó en temas de interés jurídico-criminológicos como la creación de la sociedad y la utilidad de las normas, el control social, las causas de la conducta desviada, la reeducación y la reinserción, la justicia restaurativa, las alternativas a la prisión, etc., entre otros temas.

Todos y cada uno de los temas fueron abordados de manera práctica, con actividades conjuntas y dinámicas grupales, ejercicios de reflexión (reflexiones grupales y auto-reflexión), fomentando siempre el cuestionamiento, la crítica positiva y constructiva, el debate, la toma de perspectiva, la tolerancia y el respeto.

Con objeto de verificar la calidad del seminario elaborado y aumentar la motivación del alumnado (así como la “recompensa” por el buen seguimiento del curso) se sometió el curso confeccionado al Comité Académico de la ULA, quien le otorgó un valor de 2 créditos académicos.

3.2 LA SELECCIÓN DE PARTICIPANTES

Este proyecto se ha gestado en el área de Criminología de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas de la ULA, por lo que se ha dirigido a estudiantes de criminología (del grado simple o de los dobles grados junto a Psicología o Derecho). Los estudiantes de la ULA fueron seleccionados tomando como criterio, previo estudio de sus cartas de motivación, su interés en trabajar en el futuro en el sistema de justicia penal (mayormente en prisiones o en la policía). De otro lado, dado el contacto directo que los estudiantes iban a tener con la población carcelaria se exigió que los candidatos cursaran 3° o 4° de criminología (o 5° en caso de los dobles grados), para aumentar las posibilidades de que los estudiantes tuvieran un nivel adecuado de madurez emocional. De los 20 candidatos se seleccionaron 12 estudiantes para recibir el curso, y se contrataron 3 estudiantes como alumnos colaboradores (con el mismo perfil que los estudiantes, pero con funciones de apoyo, para actuar como “facilitadores” en los grupos).

En cuanto a la prisión, se escogió la prisión de Sevilla 1 como lugar para realizar esta experiencia por la cercanía con la ULA. Dentro de ésta, se decidió implementar el curso en la Unidad Terapéutica Educativa²³⁶ (Montero Pérez de Tudela, 2019, p. 241), unidades que constituyen en sí un programa de tratamiento integral en el ámbito penitenciario y cuyo perfil de internos (drogodependientes en rehabilitación, reincidentes, internos con diversas patologías) ofrece una gran diversidad de perfiles y de historias que permitiese proporcionar una muestra realista del entorno carcelario. De otro lado, en estas unidades la educación se considera una pieza fundamental del tratamiento del interno, aquellos internos que no tienen la educación básica obligatoria (primaria o secundaria) tienen el deber de asistir a la escuela. Por ello, el entorno de las Unidades Terapéuticas Educativas favorecía (tal y como fue) el desarrollo del curso, pues se trata de módulos habituados a la realización de actividades de formación y que, por tanto, además, cuentan con la infraestructura necesaria para el buen desarrollo de proyectos educativos. De los 20 candidatos inicialmente retenidos, 17 fueron entrevistados y 15 seleccionados siguiendo criterios de oportunidad. Es decir, partiendo de que estuvieran motivados y supieran leer y escribir, se seleccionó a aquellos que presentaban condiciones para realizar el curso completo²³⁷. De los 15 seleccionados, 14 iniciaron el curso (uno fue inesperadamente puesto en libertad) y 12 lo finalizaron, ya que dos - uno por expulsión del país, dada su condición de extranjero, y otro por cuestiones disciplinarias y recaída en las drogas- abandonaron la Unidad Terapéutica Educativa donde se desarrollaba el curso.

²³⁶ Para más información sobre la UTE, consúltese la página de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias: <https://cutt.ly/1mg89an>

²³⁷ Fueron elegidos aquellos que no fuesen a ser trasladados a otro centro, que no presentaras patología que le impidiesen o dificultasen en exceso el buen seguimiento del curso, que no estuvieran a espera de ser trasladados a una comunidad terapéutica externa o tuviesen posibilidades de obtener próximamente la libertad condicional, definitiva o la semi-libertad.

3.3 METODOLOGÍA UTILIZADA

3.3.1 Metodología para impartición del curso

Las clases, desarrolladas con una periodicidad semanal -de finales de septiembre a la última semana de noviembre de 2019- constaban de una parte teórica, que se desempeñaba de forma participativa, siendo los alumnos los que iban dando forma al contenido del curso, a través de preguntas abiertas y debates, y una parte práctica, desarrollada a través de trabajos y dinámicas de grupo (a veces combinadas con previas reflexiones individuales).

La semana anterior a cada clase se entregaban a cada estudiante dos lecturas (artículos académicos, capítulos de libros y apuntes confeccionados por la profesora), siendo obligatoria la lectura comprensiva de todo el material antes de cada clase, de forma que todo estudiante acudiera al curso con los conocimientos, al menos, parcialmente asimilados, con el objeto de propiciar la puesta en común de los conocimientos adquiridos, el análisis, el debate, el diálogo y la crítica constructiva de las materias estudiadas.

3.3.2 Metodología de evaluación

Antes de la realización del curso los participantes seleccionados fueron entrevistados individualmente, siguiendo un protocolo simple de entrevista semi-estructurada, en la que se les preguntaba acerca de sus motivaciones para realizar el curso, sus perspectivas profesionales futuras, su visión sobre el sistema penitenciario y sobre el ámbito académico (para conocer sus ideas preconcebidas) y sus expectativas acerca del curso. Estas entrevistas fueron repetidas tras la finalización del curso, con objeto de explorar cómo había sido la experiencia para los participantes en el proyecto y detectar los eventuales cambios (en caso de haberlos) más destacables en la forma de pensar de los estudiantes, en sus ideas, juicios de valor y opiniones.

Todas las entrevistas (pre y post) fueron transcritas minuciosamente y analizadas sistemáticamente con el programa InVivo por temáticas.

4. RESULTADOS

En general, la experiencia fue definida por todos los participantes como positiva y transformadora. Palabras como enriquecedora, extraordinaria o muy buena fueron las utilizadas por todos los participantes durante las entrevistas post-proyecto. Todos consideraban haber cubierto sus expectativas y haber “mejorado en algo” sus capacidades intelectivas²³⁸ (por ejemplo, haber mejorado el conocimiento del sistema penal y penitenciario, la forma de dialogar, las capacidades de expresión, la forma de pensar de manera crítica pero constructivamente etc.).

En todos y cada uno de ellos se produjo, en menor o mayor medida, un cambio en su forma de pensar, en su mentalidad, que se ilustra en sus opiniones expresadas durante las entrevistas a través de diversas expresiones: algunos aludían a un cambio de perspectiva, a un cambio en la forma de ver y entender las cosas o, literalmente, con esas palabras, a un cambio en la forma de pensar o en la mentalidad.

Centrándonos en el análisis de las entrevistas realizadas al grupo de estudiantes universitarios de la ULA, lo más destacable es que la experiencia fue calificada de transformadora: los alumnos referían haber sufrido un importante cambio de mentalidad que había transformado su forma de comprender, no sólo el sistema penitenciario, sino a las personas que lo componen. Explicaba una de las alumnas haber experimentado una significativa transformación de perspectiva, por “haber conocido otras realidades de primera mano”, otra señalaba haber cambiado su “forma de ver a las personas”, decía haber aprendido a valorarlas, y varios estudiantes señalaban haber cambiado su forma de entender el trabajo con el interno.

En realidad, lo que había cambiado profundamente es la imagen que desde fuera, y antes de empezar el proyecto, tenían de los presos y

²³⁸ Utilizamos esta palabra para aunar bajo un mismo término las distintas expresiones usadas por los participantes; la capacidad cognitiva o intelectual es la capacidad de comprensión, la habilidad que tiene una persona para “entender”, y de algún modo, todos aludían a una mejora en su capacidad para entender el sistema, conocer otras realidades, obtener otras perspectivas y formas de ver las cosas, capacidad para tener una visión crítica que les permitiese adoptar otro punto de vista etc.

penados. A pesar de que todos al inicio del proyecto decían ser tolerantes y no tener prejuicios, todos reconocían tras la experiencia haber experimentado un cambio en su forma de ver al interno: los alumnos que no hablaban directamente de “prejuicios” con tal nomenclatura (pues tres de ellos reconocían directamente que la experiencia les había ayudado a trabajar con los prejuicios) hacían afirmaciones que indicaban un cambio en tal sentido (“me he dado cuenta de que son personas como tú y como yo” señalaba una alumna, o “es que para nada es como se ven en la tele...” afirmaba otra). Todos afirmaban haberse sentido parte de un grupo, en una clase “normal” (“nos olvidábamos de donde estábamos” indicaba una participante) y haber alcanzado una intimidad con sus compañeros (penados) como compañeros de clase “habituales” (“al final te sentías bien, como parte de un grupo, como compañeros” señalaba una de las universitarias).

De las reflexiones expuestas por los alumnos de la ULA, que denotan un cambio apreciable en su forma de pensar, pueden destacarse como principales los siguientes resultados que se resumen a continuación.

La experiencia provocó una disminución importante en los prejuicios de los participantes. El conocer de forma directa a los penados, en un “rol” de compañeros de clase, situación que les permitió alcanzar un nivel de intimidad y complicidad como la que sienten con sus compañeros de la Universidad, permitió a los alumnos de la ULA cambiar la visión que desde fuera se tiene de la población penitenciaria. Es representativo lo que explicaba una alumna, que señalaba que cuando pensaba en los internos (antes del proyecto) los definía por la comisión del delito, ella pensaba “si están ahí dentro, es por que algo habrán hecho, se lo merecerán”. Desde fuera, el rol de penado prevalece a ojos de la sociedad, una imagen de “criminal, delincuente o infractor” que no permite a la población “de fuera” apreciar otras características o cuestionarse la motivación que lleva a esas personas a la comisión de los delitos por los que cumplen condena. Sin embargo, tras la experiencia, la etiqueta de “delincuente” no era la que prevalecía: todo lo contrario, las alumnas y el alumno de la ULA que participaron en el proyecto veían a los internos antes como personas, como seres humanos, que como infractores.

Ciertamente, ese derrumbe de prejuicios provocó un aumento de la humanización, del sentido de humanidad, en los estudiantes de la ULA. Expresiones como “es que son personas, son seres humanos...”, “son personas con sus preocupaciones... sus familias...”, “no son sólo un expediente o un informe, son personas”, predominaron en el discurso de los participantes durante las entrevistas de evaluación. Frente a la deshumanización del delincuente que presentan los medios y el auge del punitivismo que caracteriza a la opinión pública (véase Sanz Mulas, 2016, Cap. 5), el contacto directo con el interno, la oportunidad de conocerlos como personas y conocer la historia detrás de cada caso, y el integrarlo en su grupo de “iguales” como un compañero, ha ayudado a los estudiantes de la ULA, no sólo a romper con los prejuicios e ideas preconcebidas inculcadas por los medios de comunicación, sino también a derrumbar las barreras que separaban inicialmente a ambos grupos de participantes -los que han cometido un delito de los que no- y ver a sus compañeros internos como personas, lo que dio lugar a otro claro resultado: la disminución del punitivismo.

Durante las reflexiones de los alumnos de la ULA todos coincidían en que la pena privativa de libertad era mucho más dura de lo que se pensaba desde el otro lado de las rejas, que el tiempo en prisión pasaba muy despacio y que sin duda los internos no tenían a su alcance esas comodidades de las que aparentemente disponían según los medios de comunicación (tal y como se desprende de la imagen de las prisiones que se muestra a la opinión pública), y que, en conclusión, señalaba una alumna, “tanta pena no era necesaria”. Los estudiantes tomaron conciencia de la ausencia de necesidad de penas excesivamente largas tras comprobar de primera mano los efectos de la privación de libertad; señalaba a este respecto una de las participantes que “esos años de más (de privación de libertad sufridos el interno) les perjudicaban”, que la sociedad “sólo pide más, más y más pena”, intentando verbalizar con sus palabras la idea de necesidad de una mayor proporcionalidad en las penas, para que fueran adecuadas a la necesidades de tratamiento del interno, y el error en el que se halla la sociedad creyendo que la solución a las cuestiones relacionadas con la criminalidad es el incremento de las penas.

Por ello, de entre los diversos resultados obtenidos, algunos inesperados²³⁹, destacamos sin duda como resultados principales de este proyecto de innovación docente, el visible cambio de mentalidad y de forma de pensar en los participantes de la universidad, que se ilustra en una manifiesta disminución de los prejuicios (en cuanto a la imagen que tenían del interno y de la reinserción), la corrección de ideas preconcebidas (se denota claramente “un antes y un después”) y aumento del nivel de humanidad, que se tradujo en una importante disminución del punitivismo.

Como se observa, nuestros resultados van en línea con los obtenidos en las experiencias similares previas realizadas en otros países, yendo un poquito más lejos en lo concerniente a la humanización, pues en nuestra experiencia se ha denotado un mayor ahondamiento en la reducción del punitivismo en relación con lo descrito por otros autores.

5. CONCLUSIONES

La experiencia ha sido verdaderamente reveladora y positiva, y sin duda el contacto con la realidad ha sido la mejor “enseñanza” que se ha transmitido al grupo de estudiantes universitarios. Los resultados han sido múltiples, aunque la diversidad y amplitud de los mismos trascienden al objeto de estas páginas, que por exigencias de extensión y límites de contenido, se focalizan únicamente en los resultados alcanzados en el grupo de estudiantes universitarios, y dentro de estos, en aquellos relacionados con el cambio de mentalidad que ha tenido lugar en los participantes.

La reducción de los prejuicios y del nivel de punitivismo en los estudiantes, así como el aumento del nivel de humanidad, redundan en una mejora de su formación a todos los niveles.

²³⁹ Pues inicialmente, de la revisión de la literatura existente relacionada con el proyecto, llegamos a la conclusión de que a través de esta experiencia era posible lograr una reducción de los prejuicios en el colectivo de estudiantes, pero no esperábamos obtener una reducción del punitivismo tan visible en el grupo de estudiantes de la universidad.

A efectos docentes, la mayor y más importante conclusión que podemos extraer de los resultados expuestos es que los estudiantes de la ULA que han participado en esta experiencia serán sin duda grandes profesionales del sistema de justicia penal el día de mañana, con capacidad para “ver” a la persona que hay detrás de cada caso, de cada expediente y de cada causa penal. Cuando estos estudiantes, seleccionados por su interés en trabajar el día de mañana en el sistema de justicia penal como policías, funcionarios de prisiones, psicólogos penitenciarios, fiscales etc. alcancen sus metas y traten con infractores, sin duda recordarán su estatus de ser humano y, posiblemente, indagarán en las causas que han llevado a dichos infractores a la comisión del delito desde una perspectiva más humanitaria.

La universidad tiene por objeto educar a las futuras generaciones de profesionales, y esa educación no puede consistir únicamente en la transmisión de conocimientos científico (teóricos o prácticos) sino también en la educación en valores. La tolerancia, la humanidad y la ética, son valores intrínsecos a la lucha contra los prejuicios y estereotipos, y son valores que se han visto reforzados en nuestros participantes.

Naturalmente, se trata de una experiencia pionera, y por tanto, una mayor investigación sobre este tipo de experiencias sería recomendable en el contexto español. Concretamente, sería interesante explorar la extensión y dimensión de ese cambio de mentalidad expresado por los estudiantes (si el cambio verdaderamente perdura en el tiempo y en el espacio) e investigar, de manera más profunda, sus consecuencias, así como indagar acerca de los posibles efectos colaterales o consecuencias negativas que puedan derivarse del paso de alumnos universitarios por la prisión, y *a sensu contrario*, del contacto del interno con el ámbito académico. Aunque ningún efecto negativo ha sido revelado en ninguna de las experiencias previas llevadas a cabo en otros países, ciertamente, debemos de ser muy cuidadosos a la hora de poner en marcha experiencias de esta índole, dado que los patrones de conducta no se aprenden sólo de manera unidireccional.

Aún finalizando estas páginas con una llamada a la cautela, debemos concluir nuestro trabajo remarcando los importantes efectos positivos que el proyecto “Aprendiendo Juntos” ha tenido en todos y cada uno de

los participantes, e impulsando a los docentes a la búsqueda de nuevos ámbitos de enseñanza que proporcionen a los estudiantes experiencias, como esta, únicas y transformadoras.

6. REFERENCIAS

- Akers, R. (2001). *Social Learning Theory*. En Paternoster, R. y Bachman, R. (eds). *Explaining Criminals and Crime: Essays in Contemporary Criminological Theory*. Roxbury.
- Armstrong, R. Y Ludlow, A. (2016). Educational partnerships between universities and prisons: How Learning Together can be individually, socially and institutionally transformative. *Prison Service Journal*, 225, 9-17.
- Bayliss, P (2003). *Learning Behind Bars: Time to Liberate Prison Education*. *Studies in the Education of Adults*, 35 (2), 157-72.
- Christie, M., Carey, M., Robertson, A. Y Grainger, P. (2015). Putting transformative learning theory into practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 55 (1), 10-30.
- Davis, L. M, Bozick, R., Steele, J. L., Saunders, J. y Miles, J. M. (2013). *Evaluating the Effectiveness of Correctional Education A Meta-Analysis of Programs That Provide Education to Incarcerated Adults*. RAND Corporation. <https://cutt.ly/SmSrRBY>
- Dweck, C. (2007). *Mindset: Changing the way you think to fulfil your potential*. Random House Publishing Group.
- Espejo Leupin, R. y González-Suárez, J. M. (2015). Aprendizaje transformativo y programas de investigación en el desarrollo docente universitario. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 13 (3), 309-330. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2015.5431>
- Europriis, Expert Group on Prison Education (2019, octubre). Report: Review of European Prison Education Policy and Council of Europe Recommendation (89) 12 on Education in Prison. <https://cutt.ly/HmSrO6v>
- Europriis, Expert Group on Prison Education (2019, octubre). Good Practice Collection on European Prison Education. <https://cutt.ly/HmSrO6v>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed* (2º Ed.). Penguin.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gray, N., Ward, J. Y Fogarty, J. (2019). Transformative Learning Through University and Prison Partnerships: Reflections From “Learning Together” Pedagogical Practice. *Journal of Prison Education and Reentry*, 6 (1), 7-24.

- Howie, P. Y Bagnall, R. (2013). A beautiful metaphor: Transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, nº32, issue, 6, pp. 816-836.
- Lave, J. Y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Ludlow, A., Armstrong, A. Y Bartels, L. (2019). Learning Together: Localism, Collaboration and Reflexivity in the Development of Prison and University Learning Communities. *Journal of Prison Education and Reentry*, 6 (1), 25-45.
- Marin, N: Y Soloer, M. (2004). Una comunidad de aprendizaje. *Cuadernos de pedagogía*, 331, 60-62.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1995). Transformation theory of adult learning. En Welton M. R. (Ed.), *In defense of the lifeworld*. SUNY.
- Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. En Mezirow J. y Taylor E. W. (Eds). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community*. Jossey-Bass.
- Montero Pérez De Tudela, E. (2019a). La reeducación y la reinserción social en prisión: el tratamiento en el medio penitenciario español. *Revista de estudios socioeducativos (RESED)*, nº 7, pp. 227-249. <https://cutt.ly/5mSw0NM>
- Montero Pérez De Tudela, E. (2019b, 5 de febrero). Visiting Learning Together. *Learning Together Netwrok*, <https://cutt.ly/6mSwVpm>
- O'grady, A. Y Hamilton, P. (2019). "There's More That Binds Us Together Than Separates Us": Exploring the Role of Prison–University Partnerships in Promoting Democratic Dialogue, Transformative Learning Opportunities and Social Citizenship. *Journal of Prison Education and Reentry*, 6 (1), 78-95.
- Prisoners Education Trust (2019). *Mission, vision, values*. Prisoners Education Trust. <https://cutt.ly/kmSe6MZ> . Consultado el 13 de julio de 2021.
- Sanz Mulas, N. (2016). *Política Criminal. Actualizada a las reformas de 2015*. Ratio legis.
- Vacca, J. (2004). Educated prisoners are less likely to return to prison. *Journal of Correctional Education*, 55, 297-305.
- Viton, M.J. (2013). Educación como transformación y sentido de una formación crítico reflexiva. Valor de una Pedagogía del cuidado en el proceso de acompañamiento del aprendizaje. En Ibáñez Martín J. A. (coord.), *Educación, Libertad y Cuidado*. Actas del VII Congreso Internacional de Filosofía de la Educación (e-book). Biblioteca Online.

LOS MÉTODOS MAYÉUTICO Y CARTESIANO: RECUPERANDO A LOS CLÁSICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL ONLINE²⁴⁰

ALFREDO ABADÍAS SELMA

Universidad Internacional de La Rioja UNIR

1. INTRODUCCIÓN

La COVID-19 es una pandemia derivada de la enfermedad ocasionada por el virus SARS-CoV-2 que se localizó por vez primera en diciembre de 2019 en la ciudad de Wuhan China. El origen era una tipología de neumonía de etiología desconocida, y la gran mayoría de afectados tenían una vinculación con trabajadores del mercado al por mayor de mariscos de la ciudad indicada. La Organización Mundial de la Salud reconoció de forma oficial la situación de pandemia mundial el día 11 de marzo de 2020.

El primero de los casos de esta enfermedad que se diagnosticó en España data del 31 de enero de 2020 en la isla de La Gomera, y el primero de los fallecimientos que se conoció sucedió el 13 de febrero en Valencia. Como consecuencia de la virulencia de esta pandemia de origen prácticamente desconocido y que se propagaba de forma exponencial, el Gobierno de España decretó el estado de alarma con confinamiento estricto de toda la población que entró en vigor el domingo 15 de marzo a las 00:00 h.

²⁴⁰ Artículo elaborado en el marco del proyecto «Hacia un modelo de justicia social: alternativas político-criminales», concedido por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades del Gobierno de España en la convocatoria 2018 de proyectos I+D+i «Retos investigación» para el período 2019-2021 (ref. RTI2018-095155-A-C22), perteneciente al proyecto coordinado «Aporofobia y Derecho penal» (ref. RTI2018-095155-B-C21).

Se llegó a tener hasta tres estados de alarma mediante prórrogas. El Gobierno aprobó el 25 de octubre de 2020 declarar el estado de alarma en todo el territorio nacional para contener la propagación de infecciones causadas por el SARSCoV-2. La situación legal quedó en que, a los efectos del estado de alarma, la autoridad competente es el Gobierno de la Nación, pero cada comunidad o ciudad autónoma, la autoridad competente delegada es quien ostente su presidencia.

El estado de alarma declarado por el Real Decreto 926/2020 finalizó a las 00:00 horas del día 9 de noviembre de 2020. El Consejo de Ministros aprobó el 3 de noviembre una prórroga del Estado de alarma por un periodo de 6 meses desde las 00:00 horas del 9 de noviembre de 2020 hasta las 00:00 horas del 9 de mayo de 2021.

Esta situación de permanencia obligada en los domicilios y de clausura de todos los negocios que no fueran indispensables comportó que las familias tuviesen que convivir durante tres meses de forma muy intensiva, y muchos padres tuvieron que acudir al teletrabajo y los hijos a la educación online.

No podemos soslayar que en este momento histórico hubo grandes diferencias entre familias que disponían de la logística suficiente para teletrabajar y para que a la vez sus hijos pudieran seguir las clases online. Por otra parte, hubo centros educativos que hicieron todo lo posible para que las clases no se interrumpiesen, mientras otros, por carencias tecnológicas hacían lo que buenamente podían. Como bien señala Rodríguez Almirón (2021) la pandemia supuso un duro reto al que los profesores tuvieron que enfrentarse, y la universidad no estaba preparada para un cambio tan radical y brusco, por lo que no fue una situación nada fácil, siendo necesario implantar de forma urgente métodos que facilitasen el aprendizaje al alumnado.

Se producía aquí una gran brecha digital referida a la diferencia en el acceso y conocimientos de uso de las nuevas tecnologías que se determinó en base a diferentes criterios, *ad exemplum* económicos, geográficos, de género, edad o entre diferentes grupos sociales. Pero la llamada brecha digital se producía también entre padres “inmigrantes

digitales” e hijos “nativos digitales”²⁴¹. Marc Prensky (2001) es conocido por ser quien divulgó los términos “nativo digital” e “inmigrante digital”. Estos aparecieron por primera vez en su artículo *Digital Natives, Digital Immigrants* del año 2001. El uso de la noción o del concepto de nativo digital, surge a partir de que esas personas podrían ser consideradas como habitantes de otro país o de otra civilización, ya que entre otras cosas, pareciera que han forjado su propio idioma y su propia manera de pensar y de razonar.

2. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO PENAL EN UN CONTEXTO COMPLEJO

En esta compleja situación histórica los centros educativos, con más o menos fortuna, hicieron lo posible para que la educación no se paralizase, pues muchos alumnos, al menos en las primeras semanas de confinamiento obligado se tomaron la situación como una especie de vacaciones.

Fueron muchos los profesores que intentaron seguir impartiendo sus clases de Derecho penal online, cometido nada fácil, pues en muchas ocasiones se encontraban con alumnos que afirmaban que no tenían una buena conexión, que les fallaba la cámara, etc.

Pero la realidad es que *ad principio*, los alumnos que se enfrentaban al estudio de esta disciplina, lo hacían con una enorme curiosidad, pues de todos es sabido que el mundo del crimen atrae las más de las veces por haber visto películas y/o series televisivas de gran impacto mediático²⁴² que tratan la materia con el afán de conseguir índices muy altos de *Share* y alejándose casi siempre del rigor científico.

²⁴¹ El concepto nativo digital se refiere a una persona que ha crecido en la era digital, en lugar de haber adquirido familiaridad con los sistemas digitales como adulto en cuanto entonces se le debe considerar como un inmigrante digital. Ambos conceptos se usaron ya en 1996, como parte de la “Declaración de Independencia del Ciberespacio”. A menudo, ambas nociones (o ambas valoraciones) se utilizan en vinculación al concepto de brecha digital, en lo que se refiere a la diferente capacidad de uso tecnológico que existe entre las personas nacidas a partir de 1980 en adelante y las nacidas con anterioridad.

²⁴² Antidisturbios, La unidad, Prison break, Jack Ryan, Expediente x, True detective, Alias, Homeland, 24, Hijos de la anarquía, Navy, Investigación criminal, Banshee, Narcos, etc.

Lo más frecuente que sucede en el primer día de clase es que los alumnos quieren saber cómo será el examen, si tipo test, desarrollo, de ambas formas, si se puntuarán las asistencias, los trabajos, etc., y acto seguido cuando el profesor empieza a realizar una explicación del Derecho penal y algún alumno tiene un código en la mano es casi inevitable que aparezca la pregunta: «Profesor ¿nos tenemos que aprender de memoria todos estos artículos para el examen?», pues claro está que se dan cuenta de que nuestro código penal tiene más de seiscientos artículos, disposiciones adicionales, disposiciones transitorias, disposición derogatoria y siete disposiciones finales. Si a ello le añadimos que van a tener que conocer legislación penal especial como: la Ley Orgánica de Responsabilidad Penal del Menor y su reglamento, la Ley Orgánica de Represión del Contrabando, la Ley Penal y Procesal de la Navegación Aérea, entre otras, amén de la Ley de Enjuiciamiento Criminal y la Ley Orgánica del Poder Judicial, empieza a sobrevolar en el aula, aunque sea virtual, una sensación de desasosiego generalizado que el docente tendrá que amainar. Un buen docente de Derecho penal va a tener que desmitificar que hay que memorizar de forma automática, a no ser que alguien vaya a presentarse a una oposición de judicatura, fiscalía, entre otras. El profesor va a tener que indicar que los alumnos van a tener que comprender, aprender y aprehender el Derecho penal con su parte general y sus fundamentos básicos y una parte especial sobre los delitos y sus penas, pero ello siempre de forma razonada, estructurada, dialogada, debatida y no absurdamente memorizada.

El docente para captar la atención positiva y proactiva del alumno puede explicar que en clase se van a ver casos²⁴³ reales muy cercanos a los alumnos, incluso ¿por qué no?, apoyándose con algún título de alguna de las series televisivas más famosas que todos conocen. Aquí es cuando ya empieza a cambiar la situación y el interés por la materia con una actitud mucho más positiva.

²⁴³ Vid. Bustos Rubio, M. (2021, del 24 al 25 de junio) *El método de casos para el estudio del Derecho penal económico. Simposio Innovación docente y renovación pedagógica en la enseñanza del Derecho Penal y Criminología*. <https://inndoc.org/simposios/innovacion-docente-y-renovacion-pedagogica-en-la-ensenanza-del-derecho-penal-y-criminologia/>

También en la primera clase, es muy normal que los alumnos pregunten qué material van a estudiar, cuál será el manual tipo “varita mágica” que con solo leerlo se conseguirá aprobar la asignatura sin problema alguno. Es entonces cuando el buen profesor indica un listado de obras que son de obligada consulta para poder aprender de verdad Derecho penal desde diversos puntos de vista y escuelas. Claro está que los alumnos se angustian si no ven que hay un manual más referente que otros y que se han de leer cientos de páginas y páginas de varios autores. Sí, es un punto crítico y crucial para los alumnos, pero aquí es cuando el docente que de verdad sabe transmitir, lo hará explicando que tener un solo manual de referencia es algo realmente paupérrimo, y que hay que enriquecerse leyendo y releendo materiales de diversos autores para poder conseguir unos conocimientos realmente sólidos y fundamentados que nos irán acompañando a lo largo de los años en las distintas formas de la práctica jurídica.

Si a todo lo antedicho le sumamos que el profesor va a tener que transmitir una serie de conocimientos a través de unas pantallas, ya sean de ordenador, tablet, smartphone, etc., la cuestión se complica, pues conseguir a una “audiencia fiel” y motivada no es nada fácil cuando el contacto es virtual y a veces con unas distancias de miles de kilómetros, con diferencias horarias muy considerables, realidades sociales muy distintas, compaginación trabajo-estudio, etc²⁴⁴.

Pero no hay que caer en el desánimo, y hay que ver que las nuevas tecnologías nos pueden aportar apoyos muy importantes, y que pueden sernos de muchísima ayuda consiguiendo una enseñanza de calidad. Vamos pues a adentrarnos en este peculiar mundo de la enseñanza online para ver qué es lo que podemos aportar sin olvidar que entre profesor y alumno hay una distancia factica inevitable.

²⁴⁴ El sistema español, a la luz del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, establece como principal objetivo impulsar un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de su vida. No se trataría tanto de acentuar lo que se enseña y cómo se enseña, cuanto lo que se aprende y cómo se aprende (Palomino 2009: 299), por lo que resulta preciso incorporar nuevas maneras de enfocar la evaluación del proceso de aprendizaje (Cámara, 2021).

3. PLANTEAMIENTO DEL PROYECTO EDUCATIVO

Dícese que si no puedes con tu enemigo, únete a él, y es que lo que hemos de entender en primer lugar es que las series televisivas, los videojuegos y algunas películas, no han de ser precisamente “enemigos”, pues en todo caso, la realidad es la que es, con múltiples plataformas y contenidos muy diversos relacionados con el crimen que muy posiblemente incluso puedan ayudarnos en nuestra tarea docente del Derecho penal. Si a esta realidad sumamos que durante los tiempos de confinamiento la exposición a este tipo de contenidos ha sido casi de forma inevitable, tenemos un escenario muy definido con el que no podemos “competir” con volúmenes de obras de más de quinientas páginas, pues en el mejor de los casos, lo que vamos a conseguir es aburrir hasta conseguir el hastío de los alumnos.

En una situación como la que estamos planteando queremos proponer una serie de alternativas que no es que sean una verdadera novedad pedagógica, sino todo lo contrario, pues se trata de acudir al sentido común, o al “menos común de los sentidos” para llamar a la puerta de los clásicos que no quisiéramos que durmieran en ningún caso el sueño de los justos.

Queremos recuperar al maestro Sócrates con su método mayéutico y a Descartes, con su método cartesiano, sin inventos “con gaseosa” ni circunloquios innecesarios. Pretendemos apoyarnos en dos de los clásicos más aceptados, indiscutibles e indiscutidos de todos los tiempos, eso sí, sin renunciar a todos los demás, pues sería absurdo prescindir de lo que es realmente bueno, por muy antiguo que sea.

Pretendemos avivar en el discente un pensamiento proactivo y una actitud ante el aprendizaje del Derecho penal que sea realmente activa y jamás pasiva ante contenidos ingentes de materiales y ¿por qué no decirlo?, clases soporíferas.

4. OBJETIVOS DE NUESTRO PROYECTO

Los objetivos son:

- Desmitificar lo que es el Derecho penal visto desde los mass media.
- Que los alumnos vean y “vivan” el Derecho penal a través de casos reales que hayan sucedido o que estén sucediendo en su entorno.
- Proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para que lleguen a plantearse cuestiones entorno al Derecho penal.
- Proporcionar a los alumnos las herramientas necesarias para que sean capaces de aportar soluciones sólidamente argumentadas en Derecho.
- Suscitar a los alumnos un interés real por la asignatura del Derecho penal.

5. ¿CÓMO HACERLO?

Pues en primer lugar vamos a hablar de una serie de aspectos formales que quizás nos parezcan una obviedad, pero que cuando el lector tenga en sus manos el presente texto, estamos seguros de que en algún momento se sentirá identificado.

5.1 PLANIFICACIÓN PEDAGÓGICA PREVIA

Hemos de ser conscientes de que la docencia online es muy diferente de la presencial, con sus pros y sus contras, pero lo que sí hemos de tener claro es que si no captamos la atención del alumnado en forma y contenidos, es muy posible que un día nos encontremos explicando solos ante la pantalla, siendo un escenario realmente desmotivador.

Es muy necesario proporcionar un material escrito muy conciso, claro, sin ambages, que permita seguir a los alumnos nuestras clases online. Ha de ser un material escrito que se ajuste de forma muy fiel a lo que vamos a explicar, pues lo más probable es que el alumno primero nos vea y escuche, y luego lea los materiales proporcionados, y es ahí donde

ha de ver que lo dicho en clase coincide con lo que está escrito, sin fisura alguna, la contradicción es un mal enemigo.

En esta parte, una buena maquetación, el uso de esquemas, fotografías, enlaces interesantes y actuales, van a convertirse en unos buenos aliados para nuestro cometido.

Buena parte de nuestro éxito o fracaso en el acto comunicacional con los alumnos dependerá de los textos que utilicemos, sin olvidar que nos encontramos en un ámbito donde la complejidad y la variedad son notorias. De forma muy certera Robles (2015b) al respecto indica que:

“Una de las características del Derecho moderno es que se presenta como un conjunto de textos escritos. En el ordenamiento encontramos los textos ordinamentales: constituciones, tratados internacionales, leyes, reglamentos, sentencias judiciales, etc. En el sistema hallamos los textos que lo conforman o textos sistémicos: tratados doctrinales, manuales, monografías, artículos, estudios, etc. Junto a los textos ordinamentales y los sistémicos, en cada ámbito jurídico se generan multitud de escritos que no pertenecen ni al texto ordinamental ni al sistémico; tales como: demandas, querellas, escrituras públicas, dictámenes, asesoramientos, documentos con contenido jurídico de la más diversa especie”.

5.2. DOTACIÓN DE INFRAESTRUCTURA

Claro está que el profesor ha de tener una buena conexión a Internet que le permita mostrar todos los contenidos necesarios sin interrupciones ni problemas técnicos, pero aquí también es fundamental que el docente motive a los alumnos para que también tengan una buena conexión, y audio y video operativos para que la clase sea bidireccional y la interacción se produzca de forma muy natural, como si de una clase presencial se tratase.

Aquí el software habrá de ser muy intuitivo, sencillo y versátil, y por supuesto, el profesor habrá de ser un gran “motivador”, que sepa suscitar en el alumnado un interés por expresarse y participar con al menos audio, aunque lo ideal sería mostrarse ante las cámaras, pues un penalista lo más seguro es que termine teniendo que explicarse ante un amplio público de forma fluida.

También está claro que el profesor y los alumnos habrán de estar en un lugar idóneo para impartir y para recibir la clase, pues algo que es tan

obvio, a veces se olvida y se relajan tanto las formas, que se pierde la sustancia de lo que ha de ser una auténtica clase universitaria.

Tanto el profesor como el alumno han de vestirse de forma adecuada para impartir y estar en clase, pues no vale el chándal o pijama a todas horas, pues se puede perder también la orientación de que estamos ante un especialista que nos va a enseñar contenidos muy interesantes y fundamentales.

Hay diversas plataformas que nos van a ayudar en el cometido del aprendizaje como: WhatsApp, pues esta aplicación de mensajería instantánea, propiedad de Facebook, también puede ser usada para impartir clases online ya que, mediante los grupos, permite crear salas virtuales para impartir conocimiento.

Zoom: Es una herramienta que se usa para conferencias, webinars o para realizar videollamadas. Es una alternativa a Skype o herramientas de este estilo, pero funciona de forma similar.

Microsoft Teams: esta aplicación se incluye en el paquete de Office 365 de Microsoft. A pesar de que es de pago, es bastante útil para dar clases online. Posee funciones de corrección de trabajos, se pueden crear numerosas salas de chat con diversas temáticas para personalizar las clases según las necesidades de cada participante.

ClassRoom de Google: esta plataforma permite acercar a alumnos y profesores de una manera muy profesional. Es una herramienta ágil y fácil de usar, con el que se pueden crear y administrar las asignaciones generales de un curso.

Moodle Cloud: es una herramienta gratuita en software libre, con un estilo clásico para funciones e-learning (aprendizaje-enseñanza por Internet). Sus funciones más notorias son la amplia capacidad de almacenamiento, la posibilidad de generar múltiples interacciones y el hecho de crear numerosos perfiles de usuarios con roles específicos.

GSuite de Google: este es un paquete integral con los servicios de Google que, empleados de manera conjunta, pueden ser un gran sistema para el aprendizaje y la enseñanza a distancia. Cuenta con sistemas de chat y videollamadas a través de Hangout, permite compartir archivos

con Google Drive, crear notificaciones y recordatorios con Google calendar y crear archivos de diferentes formatos a través del paquete ofimática de Google, entre otros.

YouTube: la plataforma de videos, propiedad de Google, También se ha sumado a fortalecer el sistema educativo en el mundo, a raíz de este confinamiento. Se ha asociado con Khan Academy, una organización sin fines de lucro y ofrece canales educativos para los más pequeños de la casa. Se puede acceder desde el ordenador o desde el dispositivo móvil.

GoToWebinar: es una herramienta compatible con Windows y Mac que permite impartir clases online con solo crear un espacio virtual. Permite desarrollar encuestas en vivo, compartir archivos, enviar correos electrónicos, mostrar presentaciones, compartir la pantalla de los ordenadores... entre otras funciones.

Social Studies de Apple: esta es una plataforma creada por Apple para facilitar el seguimiento y evaluación de las actividades, rendimiento y desempeño de los alumnos. Se puede utilizar dentro de los salones de clase, pero con el confinamiento, permite crear un espacio online de aprendizaje controlado a distancia.

Microsoft Learning Tools: se compone de un gran número de herramientas gratuitas, que facilitan el aprendizaje en materia de lectura y escritura para los estudiantes. No importa su edad o capacidad, se ajusta perfectamente a todo tipo de condiciones de aprendizaje de cada participante.

Jitsi: esta herramienta posee funciones para realizar videoconferencias y acceso a chat instantáneos. Es multiplataforma, lo que le permite ser utilizada en diferentes espacios virtuales. Es gratuita, de código abierto, funciona de dos formas: se puede descargar o se puede utilizar directamente desde el navegador. Además, permite compartir pantalla, limitar el acceso de los participantes y mucho más.

Como hemos visto, tenemos múltiples herramientas para poder impartir online, pero es fundamental que el profesor proporcione un buen plano, bien centrado, con un fondo neutro a poder ser, o si hay una biblioteca,

tampoco pasa nada, pero lo que se ha de evitar es que haya puertas o ventanas donde se paseen otras personas ajenas a nuestras explicaciones, o haya ruidos innecesarios. Es muy recomendable el uso de un *Roll up* que no distraiga al alumnado.

Otro de los aspectos más importantes y que se suelen dejar de lado es la iluminación, pues si tenemos una buena ventana podemos intentar aprovechar la luz natural.

El problema de la luz natural es que no es constante, y no es lo mismo por la mañana que por la tarde, si pasa una nube nos cambia completamente la iluminación, en invierno tendríamos menos horas de luz aprovechable, y ello nos condiciona mucho.

Merece la pena invertir en al menos un par de puntos de iluminación artificial. También se pueden conseguir kits de iluminación continua relativamente económicos, pues no necesitamos tampoco un sistema de iluminación ‘profesional’.

Con la luz artificial buscamos cantidad de luz suficiente para que la cámara trabaje en su zona de rendimiento óptimo (mejor calidad de imagen posible) y así conseguir una iluminación homogénea y suave, sin sombras duras y sin excesivo contraste entre zonas claras y zonas oscuras de la escena. La colocación de la cámara es muy importante (Abadías Selma, 2021) pues una cámara demasiado lejana provoca que la persona pierda el contacto con el observador, lo que disminuye la atención.

IMAGEN 1.



Fuente: Bbc.com

No se trata de llegar a ser un Matías Prats JR, pero sí que hay que cuidar la puesta en escena siempre, buscando causar una buena sensación utilizando técnicas de telegenia básicas.

IMAGEN 2.



Ad exemplum, podemos ver a este profesor explicando con un correcto encuadre y un aspecto sencillo, pero correcto para impartir clase, y lo que es más importante, comunicar lo que sabe.

5.3 LA IMPORTANCIA DE LA TELEGENIA

Radbruch²⁴⁵ realzó como el Derecho puede servirse del arte y el arte puede utilizar el Derecho. Como todo fenómeno cultural, el Derecho necesita medios corpóreos para su expresión (lenguaje, gestos, ropaje, símbolos, edificios). Y de igual modo que cualquier otro medio corpóreo, la expresión del Derecho está también sometida a juicios de valor estético. Del mismo modo, como cualquier otro fenómeno, el Derecho puede ser también materia del arte, penetrando en el dominio de la valoración estética, y por ende de la valoración y hoy día “evaluación” de los discentes, del auditorio.

Como hemos indicado con anterioridad, no se trata de ser una estrella televisiva, pero es muy recomendable seguir unas sencillas pautas de telegenia, entendida según la RAE como «Conjunto de cualidades de una persona que la hacen atractiva en televisión». Y claro está que hoy día hay que realizar un esfuerzo para resultar atractivo/a no solo en televisión, sino, en una tablet, smartphone, pantalla de ordenador, Iwatch, etc.

Vamos a dar una serie de pautas que nos van a servir para captar la atención de nuestros alumnos de una forma nada compleja.

5.3.1. Saludar al comenzar la clase

Es muy importante no olvidar el hecho de realizar de forma correcta una bienvenida, que perfectamente puede ir acompañado de la indicación de la hora del lugar en el que estamos impartiendo y también la de otras franjas para alumnos que pueden estar incluso en nuestras antípodas.

5.3.2. Proporcionar una buena presencia

Hay que vestir de forma apropiada, aunque ello no significa que siempre tengamos que acudir a un traje, y sí que hay que buscar causar una

²⁴⁵ Citado en De Ángel Yágüez, R. (2016). *¿Es bello el Derecho? Respuesta ilustrada con una antología*. Navarra: Aranzadi.

buena primera impresión incluso con algún guiño en la vestimenta acorde a las edades de nuestros alumnos.

No es nada adecuado vestir con camisas a rayas, pues distorsionan la visión, y por otra parte, tampoco suelen ser efectivas las telas brillantes. La sobriedad es un grado, aunque ello no tiene que significar “aburrimiento”. Al buen docente no se le ha de recordar por su forma de vestir, sino por aquello que explica e intenta comunicar.

Sobre el tema del maquillaje hay muchas teorías, pero entendemos que hay que eliminar brillos en los hombres y en las mujeres.

Sobre el peinado, decir que es mucho más importante de lo que se puede pensar, pues perfila de forma importante el conjunto general de nuestra presencia. No es igual un pelo con la raya a un lado que a otro, o sin raya, o con un corte determinado. El pelo es importante llevarlo arreglado y, suele lucir con mejor resultado, con un corte relativamente clásico. El cuidado capilar también se refiere a llevar bien arreglada la barba, el bigote y las cejas. Una barba mal cuidada, transmite un efecto de dejadez.

Sobre cómo sentarse, las sillas o sofás, no son demasiado cómodos o ergonómicos. El profesor online ha de encontrar una posición cómoda, pero a la vez que no parezca que está en un “trono”. El docente puede perfectamente impartir de pie si tiene suficiente espacio, y quizás una pizarra de apoyo.

Las piernas pueden estar cruzadas a la altura de sus tobillos o bien cruzadas en la parte más alta, por la rodilla. Siempre deber ser cruces leves de piernas, nada de cruces enseñando la suela de los zapatos a los espectadores. Las manos no deben estar en los bolsillos o escondidas en cualquier otro lado. Siempre a la vista y mejor libres para poder gesticular (de forma moderada).

Los brazos cruzados suelen denotar desconfianza, estar en una situación “a la defensiva”, o de una excesiva seguridad. Explicar con un lápiz en las manos o un bolígrafo, puede ser un buen recurso. La sencillez ha de ser una premisa, y hay que dejar que las manos se muevan de la forma más normal posible.

Hay cierto tipo de profesores que suelen alzar la voz quizás para imponerse o incluso porque les emociona lo que explican. En este punto los alumnos van a detectar rápidamente cuál es la auténtica situación, y desde luego, que lo que se desaconseja es “sobreactuar”.

Es bueno que la cara siempre tenga una sonrisa o un esbozo de la misma, y los ojos siempre han de estar atentos a la cámara.

El reloj es un complemento al vestuario, y por supuesto que da un mal efecto el mirarlo de forma repetida, pues puede denotar impaciencia por terminar.

Sobre la voz, no se trata de impostar, pero sí que es preciso pronunciar como se debe y utilizar un léxico adecuado, lejos por ejemplo de un “colegueo” innecesario. Como muy acertadamente indica Robles (2015a) de cualquier forma que se mire, es verdad que el Derecho, en todas sus formas (o sea, como ley, como costumbre, como actos de los particulares) se manifiesta en lenguaje o, para ser más exactos, es susceptible de manifestarse en lenguaje. De ahí deducimos que el Derecho es lenguaje, y por lo tanto, entendemos que hay que cuidarlo, y de forma especial en la docencia online.

Hay que pronunciar de forma clara y utilizar un tono de voz adecuado. Todo el mundo tiene un tipo de voz muy personal, que no puede cambiar, pero si moderar y adecuar a las circunstancias. Recordemos que hoy día nuestros ordenadores y cámaras pueden modularse hasta conseguir unos efectos de naturalidad magníficos. Aunque parezca una obviedad, es bueno recordar que el tener a mano un vaso de agua siempre es un buen aliado, pues los nervios suelen hacer que la garganta se seque, o también porque llevamos varias horas impartiendo.

Siempre es bueno contar con algún pañuelo cercano para el sudor o incluso las lágrimas, un estornudo, etc.

También puede ser muy útil llevar algún tipo de pastilla o caramelo, que puede servir en un momento dado para cortar una tos o carraspeo inoportuno.

Y para los profesores que llevamos gafas, es muy importante que los cristales estén bien limpios, que se cuente con unas de repuesto, y que tengan un cristal que evite en lo posible los reflejos.

6. Y AHORA ES EL MOMENTO DE IMPARTIR DERECHO PENAL

Es muy recomendable saludar a los alumnos con una sonrisa de bienvenida, y en los primeros minutos invitar a que visualicen un video sobre algún caso real, un fragmento de una película, un breve documental, etc. para acto seguido, y después de unos diez minutos explicar el concepto nuclear de lo que va a tratar nuestro tema.

Vamos a poner un ejemplo, cuando hay que explicar lo qué es el dolo, y el dolo eventual, acudiríamos al inveterado método mayéutico de Sócrates.

“La mayéutica, del griego maieutiké, significa matrona, partera o comadrona. También se llama mayéutica socrática Sócrates (470-399 a. de C.), o ‘método socrático’, que consiste en la utilización del diálogo (día más logos “a través de la razón”) para llegar a aprender de verdad. (Segura Peralta, 2017)”.

Sócrates se quedó con la idea de que su madre no paría a las criaturas, sino que ayudaba a las madres a dar a luz. Pues esta es la actitud que pretendemos infundir a nuestros alumnos de Derecho penal.

Usaremos la ironía y la mayéutica para provocar, para incitar a través del diálogo, un razonamiento inductivo que llevará finalmente a una verdad universal que el alumno “alumbrará” de forma propia, a base de su esfuerzo intelectual y de su espíritu crítico.

Eso sí, la ironía habrá de ser utilizada con elegancia y sobriedad para que en ningún momento el alumno sienta que se le está “vacilando”, pues ello podría comportar un efecto de distanciamiento nada positivo para el aprendizaje.

No es que haya un método socrático que nos lo describa de forma exacta, pero sí podemos realizar un esbozo con una serie de puntos:

Planteamiento del tema, como, por ejemplo: ¿estamos ante un delito de administración desleal? o de ¿apropiación indebida?

Aquí hay que provocar que los alumnos respondan, rebatan, discutan y en definitiva se enriquezcan de forma mutua.

La confusión y desorientación del alumno es una de las condiciones necesarias para el aprendizaje, aunque ello pueda parecer paradójico.

Es cuando llega el momento en que se genera un cambio desde lo que se creía que se sabía hacia la aceptación de la propia ignorancia, una ignorancia buscada por el “Maestro”. Sócrates ejemplifica este proceso con los dolores que siente la mujer en los momentos antes de dar a luz.

La conclusión: aunque no siempre se llega a una conclusión, el objetivo es siempre llegar a ella con la seguridad de que el conocimiento de la realidad adquirida es universal, preciso y estricto.

Después de la confusión, el alumno, con la ayuda de un debate enriquecedor y con las técnicas de persuasión del profesor, llegará a una certera conclusión.

Pero no nos queremos quedar aquí, pues queremos también ayudarnos del método cartesiano para saber distinguir por ejemplo un hurto de un robo.

Partiendo de la situación de la duda “buscada” por el propio profesor, que habrá de conseguir el “solo sé que no sé nada” que contaba Platón de su maestro Sócrates, se aplicarán los siguientes puntos de René Descartes (Descartes, 2010):

I. La evidencia: «No admitir como verdadera cosa alguna, como no supiese con evidencia que lo es. Es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención, y no comprender en mis juicios nada más de lo que se presentase tan clara y distintamente a mi espíritu, que no hubiese ninguna ocasión de ponerlo en duda». Así pues, aquel alumno que está seguro de que un caso que se está estudiando es un robo, habrá que hacerle situar en una posición de “punto de partida”.

II. Análisis: «Dividir cada una de las dificultades, que examinaré, en cuantas partes fuere posible y en cuantas requiriese su mejor solución».

Pero ¿en cuántas partes hemos de dividir el problema? Según Descartes la división deberá detenerse cuando nos hallemos en presencia de elementos del problema que puedan ser conocidos inmediatamente como verdaderos y de cuya verdad no puede haber duda alguna.

El caso puede ser muy complejo, pero conviene estudiar *ad exemplum*, el delito dividiéndolo en: acción punible, bien jurídico protegido, sujeto activo, sujeto pasivo, elemento subjetivo del injusto, grado de consumación, circunstancias modificativas de la responsabilidad criminal, tipo agravado, tipo híperagravado, tipo atenuado, concurso y penalidad.

III. Síntesis: «Conducir ordenadamente mis pensamientos, empezando por los objetos más simples y más fáciles de conocer, para ir ascendiendo, gradualmente, hasta el conocimiento de los más compuestos, e incluso suponiendo un orden entre los que no se preceden naturalmente».

Aquí recorreremos los puntos anteriores desde lo más básico hasta lo más complejo. Por ejemplo, si hay un cadáver, primero tendremos que comprobar que existe, y que no sea algo falso, pues podemos comprobar quizás que no puede haber un asesinato porque quien disparó se encontró con una persona que pareciendo dormida había fallecido ex ante.

IV. Comprobación: «Hacer en todo unos recuentos tan integrales y unas revisiones tan generales, para llegar a estar seguro de no omitir nada». Aquí revisaremos todos y cada uno de los elementos estructurales del delito, sin dejarnos ni uno solo, realizando tantas revisiones como sean precisas, y si se trabaja en equipo, mucho mejor para que no se pierda ningún detalle.

Recordados estos puntos, el profesor aportará a los alumnos una serie de materiales complementarios para poder alcanzar la solución de las cuestiones planteadas, consistiendo en: legislación, lecturas doctrinales, bases de datos de jurisprudencia (Vlex, La Ley, Aranzadi, Tirant Lo Blanch, Iberley, etc.) documentales, entrevistas, etc.

Muy posiblemente ya en la siguiente clase, se podrá pedir a varios alumnos que indiquen la conclusión a la que han llegado, pero eso sí, siempre de forma argumentada, entonando aquello de “lo breve, si bueno, dos veces bueno”, pues de todos es sabido que los juzgados están saturados y los operadores jurídicos si encuentran una respuesta clara, sucinta y directa lo agradecen sobremanera.

Para llegar a unas conclusiones, el profesor puede valerse de plataformas como Adobe Connect o BB Collaborate, que permiten crear grupos de trabajo para fomentar la colaboración y la interdisciplinariedad.

Otra de las herramientas que suelen tener mucha aceptación es el Kahoot, una herramienta muy útil para profesores y estudiantes para aprender y repasar conceptos de forma entretenida, como si fuera un concurso. La forma más común es mediante preguntas tipo test, aunque también hay espacio para la discusión y debate, que es lo que más interesa, pues la “olvidada” competencia de la oratoria se merece hoy más que nunca, que se intente recuperar en las aulas.

El Kahoot²⁴⁶ es una de las más conocidas formas de “gamificación” o “ludificación”²⁴⁷ que el profesor puede utilizar en el aula, pero hay muchas más, como los juicios virtuales a través de Second life (Monterroso Casado y Escutia Romero, 2011).

Al hilo de lo comentado Marczewski (2013) menciona que en el mundo del juego solemos tener una retroalimentación constante e inmediata a diferencia del que llama mundo “real”. Entendemos que esta retroalimentación es fundamental para el aprendizaje del Derecho penal. La retroalimentación entendemos que consiste en una respuesta verbal, escrita o gestual por parte del docente en relación al desempeño o comportamiento de un estudiante. Nuestro objetivo aquí es potenciar al estudiante para que obtenga una capacidad de cuestionarse cualquier

²⁴⁶ Kahoot! es el nombre que recibe este servicio web de educación social y gamificada, es decir, que se comporta como un juego, recompensando a quienes progresan en las respuestas con una mayor puntuación que les catapulta a lo más alto del ranking. ¡Cualquier persona puede crear un tablero de juego, aquí llamado “un Kahoot!”

²⁴⁷ La Gamificación es una técnica de aprendizaje que traslada la mecánica de los juegos al ámbito educativo-profesional con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos.

Este tipo de aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en el usuario.

El modelo de juego realmente funciona porque consigue motivar a los alumnos, desarrollando un mayor compromiso de las personas, e incentivando el ánimo de superación. Se utilizan una serie de técnicas mecánicas y dinámicas extrapoladas de los juegos.

situación jurídica, pensar en posibles soluciones y encontrar una o varias salidas.

Para terminar, el profesor es interesante que proporcione unas encuestas de satisfacción anónimas con el caso o tema trabajado para “tomar el pulso” a la clase y así saber y comprender en qué se puede mejorar en el próximo tema.

7. CONCLUSIONES

Ante un escenario como el actual, poliédrico, dinámico y multifactorial, el docente ha tenido que adaptarse a pasos agigantados para llegar a comunicar aquello que sabe a sus alumnos. Sobre todo, en el ámbito online y en confinamiento, ello se ha vivido como una especie de trauma, cuando, en definitiva, puede vivirse como un reto positivo siempre y cuando mantengamos nuestras mentes abiertas y expectantes a los avances de la tecnología y de lo que demandan nuestros alumnos.

Es muy importante disponer de una logística mínima y de unos materiales óptimos que sean capaces de captar la atención del alumnado, alejándonos de la inveterada clase magistral unidireccional. Hoy día, en la enseñanza online, entendemos que se impone un corto tiempo de clases muy intensas y con una gran participación del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Hemos de cambiar de mentalidad y llevar a cabo un verdadero giro copernicano en el sentido de conseguir que los alumnos estén en clase de forma activa constantemente, pues está demostrado que una clase magistral de más de 45 minutos, si no tiene una alta participación, los alumnos literalmente “se desconectan” y empiezan a trastear con sus móviles, etc.

Sí, ello requiere mucho esfuerzo por parte del docente porque tendrá que preparar muy bien unos materiales atractivos, mostrar una buena presencia ante las cámaras, tener dotes de comunicador, y sobre todo, entendemos que es esencial saber motivar para que los alumnos aprendan, pero sobre todo disfruten de la apasionante materia del Derecho penal.

8. REFERENCIAS

- Abadías Selma, A (2021, del 24 al 25 de junio) «La enseñanza del Derecho penal online para el fomento de la interacción profesor-alumno, Simposio Innovación docente y renovación pedagógica en la enseñanza del Derecho Penal y Criminología».
<https://inndoc.org/simposios/innovacion-docente-y-renovacion-pedagogica-en-la-ensenanza-del-derecho-penal-y-criminologia/>
- Bustos Rubio, M. (2021, del 24 al 25 de junio) El método de casos para el estudio del Derecho penal económico. Simposio Innovación docente y renovación pedagógica en la enseñanza del Derecho Penal y Criminología. <https://inndoc.org/simposios/innovacion-docente-y-renovacion-pedagogica-en-la-ensenanza-del-derecho-penal-y-criminologia/>
- Cámara Arroyo, S (2021, 25 de mayo) *II Seminario Internacional sobre sistemas de evaluación a distancia para estudiantes de derecho*.
- De Ángel Yágüez, R. (2016). *Es bello el Derecho. Respuesta ilustrada con una antología*. Navarra: Aranzadi.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Madrid: Espasa Calpe.
- Marczewski, A. (2013). *Gamification: A Simple Introduction*. Surrey: Inglaterra.
- Monterroso Casado, E. y Escutia Romero, R. (2011). «Enseñanza práctica en 3D: juicio virtual», en Revista d’Innovació educativa de la Universitat de València. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693961>
- Palomino Lozano, Rafael (2007): «El campus virtual en la enseñanza del Derecho: elaboración de dictámenes e informes». III Jornadas Campus Virtual. Madrid: UCM.
- Prensky, M.: (2001). «Digital Natives, Digital Immigrants», *From On the Horizon* (MCB University Press), Vol. 9 No. 5.
- Robles Morchón, R. (2015). *Teoría del derecho. Fundamentos de teoría comunicacional del Derecho* (volumen I). Navarra: Aranzadi. pp. 89-90.
- Robles Morchón, R. (2015). *Teoría del derecho. Fundamentos de teoría comunicacional del Derecho* (volumen II). Navarra: Aranzadi. pp. 266.
- Rodríguez Almirón, F. (2021). «Hacia la renovación pedagógica en la enseñanza del Derecho Penal. La implantación de nuevos modelos docentes en el aula a consecuencia de la pandemia», en *Congreso internacional en innovación en la docencia investigación de las ciencias sociales y jurídicas*. 24 y 25 de junio de 2021. <https://shortest.link/yhh>
- Segura Peralta, C. (2017). *El método socrático hoy: Para una enseñanza y práctica dialógica de la filosofía (Akóasis)*. Madrid: Ed. Guillermo Escolar.

EL MODELO DUAL DE DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PENAL. HACIA LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA Y LA IMPLANTACIÓN DE NUEVOS MODELOS DOCENTES EN EL AULA

FRANCISCO JOSÉ RODRIGUEZ ALMIRÓN
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia originada por el coronavirus ha propiciado que el modelo de transformación de la universidad de una enseñanza clásica a un modelo digital se haya tenido que realizar de un día para otro, con los problemas que esto suscita. Sin duda la adaptación del profesorado –al igual que el resto de la sociedad- ha sido modélica. No era fácil ni tampoco todo el mundo contaba con los medios apropiados para poder afrontar en veinticuatro horas una “transformación digital” de esta vergadura.

En este sentido las universidades virtuales y aquellas personas acostumbradas a utilizar las nuevas tecnologías contaban con una amplia ventaja, ya que, no solo conocían y aplicaban nuevos métodos de enseñanza de forma habitual, sino que, además, contaban con los medios tecnológicos para hacerlo. Desgraciadamente, en muchos casos, las universidades estaban centradas en un modelo de enseñanza tradicional, presencial y no estaban preparadas ni disponían de los medios adecuados para afrontar esa situación, por lo que hubo que planificar y adaptar plataformas que en principio no estaban enfocadas a la docencia. Tampoco el profesorado, en ocasiones, disponía de los medios técnicos más elementales para dar una clase virtual desde casa, como pueda ser un micrófono, o una buena conexión a internet.

Como se pudo, y con gran esfuerzo de todos se superó esta situación, y de forma paulatina se retomaron las clases, que pasaron a ser “virtuales”

y se consiguió “salvar un curso” que se antojaba difícil. El problema continuó en los exámenes, donde desafortunadamente sufrimos con las nuevas plataformas “caídas”, y donde descubrimos que algunas personas, -los menos- aprovechaban esta situación atentando contra los más elementales principios académicos que rigen en la universidad.

El profesorado se adaptó a la nueva forma de examinar en línea, por medio de exámenes orales, test, ensayos, etc. Medidas no exentas de polémica, así, hubo quejas por limitar el tiempo en los test, por las respuestas secuenciales, por el uso de las cámaras de vigilancia en los exámenes -que han planteado problemas nuevos como la privacidad²⁴⁸ y donde encontramos pronunciamientos interesantes como la Consulta a la AEPD sobre el uso de técnicas de reconocimiento facial²⁴⁹.

La pandemia ahondó en la brecha digital que separa a los estudiantes, entre aquellos que disponían de medios y aquellos que no los tenían, con independencia de la magnífica labor que algunas universidades han hecho con sus estudiantes al proveer de estos servicios.

En este tiempo, prácticamente todos nos hemos hecho “expertos” en la utilización de nuevos medios, sabemos utilizar nuevas plataformas, hacer exámenes en la red, etc.; pero es el momento de hacer una crítica sosegada y plantearnos la necesidad de una renovación pedagógica en la enseñanza en el aula.

La enseñanza online tiene muchas virtudes, pero también tiene muchos defectos. Es cierto, que proporciona una serie de ventajas, así, facilita el aprendizaje del alumno que puede asistir desde su casa cómodamente a clase, -e incluso con mayor flexibilidad de horarios en caso de que las

²⁴⁸ Interesante es la ponencia realizada por el Profesor Cámara Arroyo (2021) dentro del Seminario Internacional sobre sistemas de evaluación a distancia para estudiantes de derecho, donde trató la problemática de la detección de fraudes y las fricciones con el derecho a la intimidad de los estudiantes (por ejemplo, con la realización aleatoria de fotografías; los sistemas de reconocimiento facial, etc.) y donde vaticinaba que esta clase de pruebas online serían cada vez más frecuentes y que, en las universidades online (sobre todo las privadas), terminarían por imponerse un sistema de pruebas finales a distancia. <https://www.docrim.es/2a-edicion-seminario-internacional-sobre-sistemas-de-evaluacion-a-distancia-para-estudiantes-de-derecho/>

²⁴⁹ Consulta a la AEPD sobre el uso de técnicas de reconocimiento facial, N/REF: 0036/2020 <https://www.aepd.es/es/documento/2020-0036.pdf>

sesiones se graben, e incluso conectarse cuando quiera y las veces que lo desee- realizar ejercicios, tutorías virtuales, foros etc. Por contra, el defecto más importante es la pérdida de contacto entre los alumnos y entre el alumno-profesor, esa percepción directa que en el aula se tiene del alumnado es insustituible, apreciar si se están asimilando o no los conocimientos, si se están aburriendo, etc. En las clases virtuales, y a través de una cámara, esta circunstancia es difícil de evaluar, sobre todo cuando tienes muchos alumnos.

Por otro lado, quien conoce la enseñanza online sabe de la necesidad de adaptar los tiempos reales de docencia, ya que el trabajo online multiplica enormemente el trabajo del docente. Para cualquier tarea debe de conectarse a la plataforma, subir los materiales, colgar los avisos, adaptar los materiales, planificar la duración de la clase virtual, algo que debería de tenerse en cuenta a la hora de planificar los POD para profesores y el trabajo para alumnos.

En mi opinión, como defendí en el reciente Congreso de Innovación docente celebrado en Murcia, (Rodríguez Almirón, 2021), dentro de los diferentes modelos de docencia (dual, virtual, o presencial) no existe un modelo que sea perfecto. Personalmente apuesto por el sistema de enseñanza dual, distinto de la enseñanza híbrida de la pandemia, donde se han turnado alumnos para asistir a clase presencialmente con parte del grupo que se quedaba en casa. El sistema dual busca potenciar la formación del alumno mediante un complemento de la presencialidad con el uso de una serie de recursos digitales y partiendo siempre de la necesidad de mantener la clase magistral.

2. OBJETIVOS

A lo largo de este trabajo trato de explicar mi experiencia y las actividades que normalmente desarrollo en la enseñanza del Derecho Penal y como las he adaptado en tiempos de pandemia. Se busca identificar una serie de recursos que posibiliten la organización, gestión y optimización de la enseñanza, mediante la incorporación de recursos al aula. En este sentido, trato de incorporar mi experiencia anterior donde he sido docente en una universidad exclusivamente online, a la

universidad presencial, buscando, con los recursos existentes la consecución de un modelo dual donde pueda poner en funcionamiento lo mejor de uno y otro sistema.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar la adquisición de conocimientos mediante una formación complementaria que aglutine la enseñanza presencial con recursos virtuales.
- Determinar los modos de creación del material docente y actividades virtuales de cara a facilitar la comprensión y estudio por parte del alumnado.
- Generar recursos que potencien la capacidad de aprendizaje autónomo del alumno.
- Facilitar mecanismos que fomenten la adquisición de habilidades retóricas y argumentación en el alumno.
- Promover el trabajo en equipo mediante con apoyo de herramientas virtuales.
- Proporcionar instrumentos al alumnado para que adquiera competencias en el uso de nuevas tecnologías y en el uso de base de datos jurídicas.
- Fomentar las competencias interpersonales del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Para lograr los objetivos propuestos se seguirá como metodología la adaptación a la enseñanza presencial de la asignatura Derecho Penal, partiendo de la clase magistral, una serie de recursos virtuales. Para ello se analizarán diferentes recursos que pueden ser utilizados por el docente. En primer lugar, se analizará el uso de diferentes plataformas, centrándonos en este caso en PRADO, y el uso de diferentes herramientas como Google Meet, Microsoft Team, Zoom etc.

Desde el punto de vista de mi experiencia en el ámbito virtual señalaré los principales errores que se cometen a la hora de impartir las clases virtuales, y sus posibles soluciones. En esta línea se analizará:

- Estructura y planificación previa del trabajo. Uso y elección de la plataforma.
- Elección y uso de la herramienta de difusión.
- La adaptación del material docente a las necesidades del alumnado en red.
- La planificación previa de la clase
- Descripción de los diferentes recursos que se pueden utilizar digitalmente. Así: el uso del método de los casos prácticos, la asistencia a juicios o su sustitución por juicios simulados, la implantación de los foros de debate y noticias dentro del aula, la instrucción en el manejo de bases de datos jurídicas como instrumento de fomento del aprendizaje y contacto del alumno con herramientas jurídicas, el uso de videos como herramienta de apoyo a la docencia, y el uso correcto de las ppt.

4. LA PLANIFICACIÓN PREVIA: LA GUÍA DIDACTICA DE LA ASIGNATURA

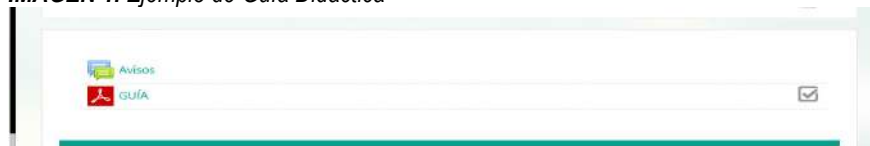
La previa planificación de la asignatura es fundamental, y para ello se debe de realizar una previa organización de la materia que incluya y ajuste el tiempo a los recursos y actividades que se desarrollarán de forma complementaria a la clase presencial. Hemos de tener en cuenta que los tiempos en la aplicación de los recursos virtuales no siempre coinciden con los presenciales. Esto es necesario tenerlo en cuenta para no sobrecargar al alumnado.

Así, lo primera tarea sería ajustar las actividades programadas al calendario y trasladar estas a la guía didáctica de la asignatura. Debe de constar en la guía todos los aspectos e hitos importantes que se prevé a lo largo del curso. Lo ideal es que estuvieran detalladas las actividades que se van a realizar, los plazos de entrega, los objetivos, y como serán

valoradas todas y cada una de las actividades, todo junto con el índice del temario lo más detallado posible. La guía didáctica es como un contrato que debemos de cumplir con el alumno y ceñirnos e él lo máximo posible, lo que dará garantías al alumno y también al profesor, por eso, esta planificación debe de realizarse cuidadosamente, con tiempo y ser lo más clara posible.

Recomiendo subir siempre la guía al campus virtual, pues, aunque en algunos centros están centralizadas en la web, lo cierto, es que algunos alumnos ni las buscan ni las leen. Al subirse a la plataforma y estar visible todo el curso el alumno puede acceder a ellas directamente, con facilidad, y saber todos los entresijos de la asignatura.

IMAGEN 1. *Ejemplo de Guía Didáctica*



Fuente: Elaboración propia. Subida a plataforma PRADO.

También es conveniente dejar plasmado en la plataforma las horas de tutoría y programados los enlaces permanentes para acceder a las clases y tutorías. Particularmente, utilizo dos enlaces diferentes, uno para las tutorías, que es común a todos los grupos, y otro distinto para las clases que eventualmente se pudieran impartir de forma virtual. Estos enlaces los mantengo durante todo el curso a fin de que el alumno no se despiste y acceda a un enlace diferente. El establecer dos enlaces lo realizo principalmente por privacidad y eficacia, ya que al utilizar la herramienta de comunicación (video llamada) algunas aplicaciones permiten acceder a la reunión de forma directa -si así se configura- sin necesidad de pedir permiso al administrador, lo que es interesante en los supuestos en los que se tienen muchos alumnos, o algunos de ellos tienen algún problema de conexión, pues, de no activarlo se obliga a estar admitiendo individualmente los alumnos, lo que afecta al normal funcionamiento de la clase. En cambio, en las sesiones de tutoría, al ser normalmente individual, sí establezco el permiso de acceso con el fin de proteger la privacidad del alumno, principalmente en aquellos casos donde

puedan existir necesidades especiales o el alumno lo requiera, y así, evitar accesos indebidos durante la entrevista con el alumno.

En cualquier caso, al igual que ocurre con las tutorías presenciales hay que concienciar al alumno, que existen horarios de trabajo y existen horarios de descanso, que se deben de respetar por ambas partes. En este sentido, -si es posible-, lo ideal sería repartir el horario de tutorías, al menos, en dos días a la semana a fin de poder responder a las dudas del alumnado dentro de un plazo máximo de 48 horas.

Por otro lado, es fundamental, que el alumno conozca previamente cómo será evaluado. A tal fin les indico, cuanto puntúa la evaluación continua, el examen, su forma -si es oral u escrito; si es tipo test, preguntas cortas, ensayo o práctico; si las preguntas incorrectas restan o no, etc.- así como las demás cuestiones que pueden incidir en la evaluación y calificación del alumno. También dejo señalado otro apartado para aquellos alumnos que tengan reconocida la evaluación única.

IMAGEN 2. Modelo de instrucciones de examen

Examen final evaluación continua	
No mostrado a los estudiantes	
Asistencia a clase, realización de las prácticas... conforme guía didáctica	Valor 3 puntos
25 preguntas tipo test. Las incorrectas restan.	Valor 4 puntos
3 preguntas de reserva	
1 caso práctico	Valor 2 puntos
1 pregunta de desarrollo (corta)	Valor 1 puntos
<input checked="" type="checkbox"/> examen test evaluación continua	
<input checked="" type="checkbox"/> test reserva	
<input checked="" type="checkbox"/> Preguntas cortas evaluación continua	
<input checked="" type="checkbox"/> Caso práctico evaluación continua	

Fuente: elaboración propia. Subido a PRADO.

5. ESTRUCTURA Y PLANIFICACIÓN PREVIA DEL TRABAJO

5.1 LA ELECCIÓN DE LA PLATAFORMA O CAMPUS VIRTUAL Y LA HERRAMIENTA DE IMPARTICIÓN

La planificación del trabajo viene condicionada por la plataforma o campus virtual existente en cada universidad. En mi caso, utilizo la Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia (PRADO), bastante intuitiva y dispone de bastantes herramientas que pueden ser utilizadas por el docente.

A pesar de la ingente labor que se está realizando a nivel global en formación del profesorado en el uso de plataformas, cursos sobre capacitación digital docente etc. a veces, estos cursos se quedan en unos marcos excesivamente teóricos, cuando lo realmente interesante es dotar de recursos y aprender a manejarlos de forma práctica.

En cuanto a los instrumentos de comunicación, -me refiero a la plataforma en la que se imparten de forma habitual las clases o las tutorías, son muchas las herramientas que existen, así, tenemos Google Meet, Microsoft Team, Zoom etc. Es necesario concienciarse de la importancia de utilizar y disponer de buenas herramientas de comunicación, ya que, facilitan mucho la labor del docente. Y aquí, es necesario buscar herramientas específicas para la enseñanza. Muchas plataformas están pensadas para realizar videoconferencias, pero no son un instrumento adecuado –en mi opinión- para impartir docencia. Sería deseable que se dotara a los docentes de plataformas específicas y diseñadas para impartir docencia, con instrumentos que faciliten su labor e integren ayudas como pizarras virtuales, rotación de imagen, etc. Por otro lado, es necesario que el profesorado disponga de medios técnicos y equipamiento adecuado y se fomente su uso mediante cursos de formación eminentemente prácticos.

5.2 PREPARANDO LA CLASE

La preparación de una clase debe de realizarse al igual que una clase presencial. Así, hemos de cuidar la presencia y aspecto del ponente.

Una cosa es estar cómodos y otra estar desaliñado. Parece obvio, pero no siempre se cuida la imagen, y no podemos olvidar que se está trasladando no solo la imagen de la persona sino también de la Institución. Es conveniente entrar a la reunión unos minutos antes y comprobar el correcto funcionamiento del micrófono y la imagen, realizando una prueba de sonido.

La imagen debe de ser nítida, y se ha de cuidar mucho el fondo que se tiene detrás. Si la conexión se realiza desde casa se debe de tener cuidado no solo con el encuadre, sino también con lo que tenemos a nuestra espalda, ya que cualquier olvido puede ser embarazoso. Así, se debe de huir en la medida de lo posible de los sitios ruidosos o de tránsito. No es la primera vez que en medio de una conexión aparece una persona detrás, la pareja, un menor etc.

Aunque parece una obviedad lo cierto es que no se presta atención a la colocación de la cámara, cuando debería de ser algo fundamental. La colocación de la cámara es muy importante (Abadía Selma, 2021) pues una cámara demasiado lejana provoca que la persona pierda el contacto con el observador, lo que disminuye la atención. Tampoco ayuda el pegarse demasiado y ocupar toda la pantalla ya que resulta demasiado agresivo y agobiante. Lo ideal es que la imagen quede centrada sin un excesivo espacio por encima de la cabeza, y que se lleguen a ver los hombros. Debemos de evitar que la cámara quede demasiado baja y el alumno nos vea desde abajo, o que quede demasiado alta, en cuyo caso nos verá los ojos o frente.

Otro factor a cuidar es la luz. Si entra en exceso la imagen se verá demasiado blanca, pálida, y por tanto tendremos una imagen borrosa. Si falta luz apenas se nos verá. Es conveniente prever la duración de la reunión, ya que, si dura demasiado y disponemos solo de luz natural podemos encontrarnos con la necesidad de levantarnos en mitad de la sesión para encender la luz y que se nos pueda ver.

Una vez iniciada la clase, es conveniente solicitar que los alumnos confirmen la correcta recepción de la imagen y del sonido. En el caso de actividades online, es conveniente evitar posturas que puedan tapar u obstaculizar la visión que de nuestro rostro tiene el alumno, pues, a

veces se me ha dado el caso de tener alumnado con necesidades especiales y esta circunstancia, que para nosotros puede parecer nimia, les puede afectar en el seguimiento de la clase. En estos supuestos, sería deseable intentar vocalizar correctamente y tratar de hablar de forma algo más pausada.

Cuando imparto clases teóricas virtuales cada cierto tiempo formulo una pregunta que deben de contestar los alumnos, para comprobar, que efectivamente siguen así, que están atentos a la explicación, y que además, no existe ningún problema técnico.

6. IMPLANTACIÓN DE NUEVOS MODELOS DOCENTES EN EL AULA: POSIBLES ACTIVIDADES A DESARROLLAR DENTRO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA

La enseñanza dual proporciona una serie de posibilidades complementarias a la enseñanza presencial, con muchas y variadas actividades que se pueden plantear dentro y fuera del aula. De esta forma podemos implantar actividades dentro de la evaluación continua como los foros de dudas, foros de noticias, auto test de evaluación de conocimientos y un sinfín de actividades complementarias, como pueden ser las visitas a los juzgados, la simulación de procedimientos etc.

6.1 EL USO DE RECURSOS VIRTUALES COMPLEMENTARIOS A LA ENSEÑANZA PRESENCIAL.

6.1.1 Elaboración y edición del material docente

La elaboración de los materiales en el entorno online tiene una especial importancia. Algunos profesores facilitan el material al alumno en forma de “apuntes” que suben a la plataforma, lo que implica un proceso de elaboración, maquetación, y edición para hacerlo atractivo. Algunas universidades, principalmente las que trabajan online, cuentan con sus propios departamentos de elaboración de contenidos, donde el docente aporta los contenidos y estos son editados directamente por ese departamento. El problema, -a veces-, es que en materias sujetas a frecuentes cambios, es fácil que estos queden obsoletos e implica un

esfuerzo constante del profesorado en su actualización. Otras veces ocurre que se cambia el docente a última hora y al estar el temario editado, subido a la plataforma y descargado por los alumnos, el nuevo docente queda condicionado, lo que puede llegar a afectar a su libertad de cátedra. Este modelo es interesante cuando es el mismo docente el que realiza el temario, lo sube y lo imparte, y además, tiene cierta continuidad en la impartición de esa materia, lo que le permite poder ir actualizando y mejorando el contenido.

El material es conveniente –más aún si se trata de material de lectura en línea- que disponga de un índice y estructura que, en la medida de lo posible, diferencie entre aquellos contenidos fundamentales o ideas clave para poder superar la asignatura y aquellos otros que posibilitan adquirir unos conocimientos complementarios. Así, suelo estructurar el estudio de los tipos penales de la siguiente forma:

- a. Introducción y objetivos: En este apartado señalo los objetivos y las competencias que va a adquirir el alumno en el tema, la importancia de su estudio, y cualquier otro dato relevante. Se trata de que el alumno sepa porqué estudia ese tema y que le aportará en su desarrollo profesional. Es importante hacer hincapié en la necesidad de comenzar con una lectura pausada de los diferentes tipos penales, intentando comprender el alcance de cada uno de los conceptos que delimitan el tipo penal.
- b. Ubicación sistemática. Es importante que el alumno sepa donde se ubica la materia de estudio, por eso, utilizo esquemas que faciliten al alumno esa ubicación.
- c. Cuestiones previas: En este apartado señalo aspectos o conceptos que el alumno ha de tener en cuenta a la hora de estudiar la materia.
- d. Delimitación de los diferentes tipos penales. Utilizo para su desarrollo el esquema de la Teoría del Delito para facilitar el desarrollo y aprendizaje del alumno de una forma ordenada.

- e. Anexo de Jurisprudencia relacionada con el tema: Se añaden una serie de resoluciones judiciales, referenciadas por número, fecha y ECLI, y se indica brevemente el contenido de cada una. Esto servirá para posteriormente trabajar con el alumno, y facilitar el trabajo grupal.
- f. Material bibliográfico básico y bibliografía complementaria. Se señala la bibliografía más importante en relación al tema. Es conveniente que siempre esté actualizada.

6.1.2 Los foros de dudas

Los foros de dudas son un recurso importante a la hora de planificar las actividades ya que posibilitan que las dudas se resuelvan de forma pública, lo que ayuda al resto del grupo. Para que funcione el profesor debe de hacer un esfuerzo en contestar estas, en la medida de lo posible, en un plazo no superior a 48h. Es muy importante prestar atención al lenguaje utilizado en la contestación a fin de no desincentivar al alumno.

IMAGEN 3. Foro de Dudas



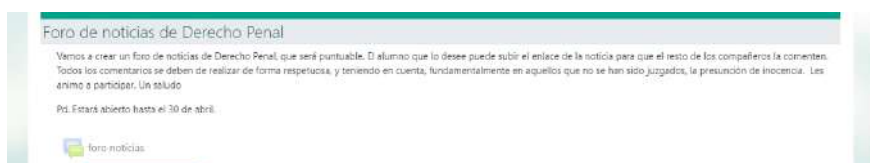
Fuente: elaboración propia. Subido a PRADO.

6.1.3 El foro de noticias

Se trata de un foro puntuable donde el alumno debe de comentar diferentes noticias relacionadas con la asignatura, y donde doy libertad al alumno para subir y comentar las noticias que más le interesen, limitado eso sí, por el debido respeto a las opiniones diferentes. Esta actividad me está dando muy buenos resultados, pues, suele generar un debate interesante en algunos temas y aporta mucho dinamismo al aula. Aquí el docente ha de tomar un papel activo a la hora de favorecer la participación del alumnado.

Precisamente, el debate como instrumento dinamizador cobra gran importancia en el aula (Macías Espejo, 2020) y en la medida de lo posible es conveniente potenciarlo, pues nos favorece la adquisición de otras competencias como la retórica jurídica.

IMAGEN 3. Foro de Noticias



Fuente: elaboración propia. Subido a PRADO.

6.1.4. Los ejercicios de autoevaluación

De gran interés me resultan los test de autoevaluación que realizo al final de cada clase como complemento. En el modelo de enseñanza virtual mi experiencia es que el alumno a partir de los 45 minutos reinicia y desconecta. En este sentido, una manera de mantener su atención es introducir tras la clase teórica la prueba de autoevaluación. Se trata de una pequeña prueba o cuestionario que el alumno debe de responder y que está enfocado a afianzar conceptos y que salgan las dudas a flote. En este sentido, la experiencia está siendo muy positiva. La actividad la complemento con un control de repaso cada cierto tiempo, donde el alumno puede valorar su grado de asimilación de la materia. Se trata en definitiva de ejercicios que potencian la evaluación continua.

IMAGEN 4. Test de asignatura



Fuente: elaboración propia. Subido a PRADO.

En todos los casos, y es lo interesante, terminado el ejercicio el alumno recibe de forma automática un feedback con la respuesta correcta, y en el que se detalla la puntuación obtenida y los errores cometidos. Configuro el ejercicio con varios intentos de cara a que el alumno pueda modificar y corregir los errores, pero obligando en este caso a realizar de nuevo el ejercicio al completo, lo que afianza los conocimientos.

El principal problema de esta actividad es lo tedioso de estar implementando en la plataforma el banco de preguntas, pero una vez creado este permite conservar, editar o eliminar preguntas, así como exportarlas a otros cursos.

En ocasiones, sustituyo la actividad test por la modalidad de ensayo, y que me permite corregir individualmente el ejercicio mientras lo realiza el alumno, o si lo prefiero mostrarle posteriormente un ejemplo de respuesta correcta o solución. Son muchas las posibilidades que se nos presentan desde formular preguntas cortas, a la pregunta de ensayo, verdadero o falso, tipo test, emparejamiento, o actividades, como la actividad taller que permite la recopilación, revisión y evaluación por pares del trabajo de los estudiantes. Otras actividades que son interesantes son rellenar cuestionarios donde las palabras que faltan en el texto de la pregunta se rellenan mediante los menús desplegables (“Elige la palabra perdida”) o más visuales como en el recurso que permite emparejar imágenes o etiquetas que son arrastradas y soltadas sobre una imagen de fondo.

Me consta que existen, además, otros recursos como son el uso de aplicaciones donde el alumno compete, en una especie de concurso a través de su dispositivo móvil con el resto de los alumnos, por ver quien contesta más rápido, apareciendo las puntuaciones en pantalla. Estos recursos de gamificación han sido estudiados por autores como López Pico (2020) y tratan en definitiva de motivar al alumno y de aprovechar todas aquellas ventajas que nos brindan las nuevas tecnologías e incorporarlas a nuestras clases presenciales, fomentando un modelo dual.

6.1.5 El método del caso y los casos prácticos

Es importante que el alumno realice una serie de prácticas para completar su formación, estas pueden realizarse, dependiendo del ejercicio de forma conjunta o individualmente. En cualquier caso, la puntuación de cada práctica debe de quedar fijada de antemano, así como la rúbrica de criterios de corrección.

En los plazos suelo ser bastante rígido para que el alumno se vaya acostumbrando a la realidad de los plazos en los juzgados y la Administración pública. Solo, en causas justificadas permito las entregas extemporáneas.

Es conveniente subir todas las características de configuración de entrega del ejercicio, formato, letra, extensión aproximada, reglas especiales de citación, etc.; En algunos ejercicios con el fin de potenciar la retórica jurídica y la expresión oral pido voluntarios para la exposición pública de los trabajos grupales o individuales. Es una forma de continuar con el aprendizaje y no hacerlo depender exclusivamente de las clases teóricas.

La primera clase de prácticas la dedico siempre a enseñar a utilizar las diferentes bases de datos que se manejan en el mundo jurídico. Así, les enseño a utilizar la base del CENDOJ, les explico cómo realizar búsquedas, qué es el ECLI, etc. También les doy nociones básicas del uso de las principales herramientas de otras bases de datos de que dispone la universidad, como Aranzadi, Tirant, etc.

Diferente a las prácticas es el uso del método del caso, que como señala Bustos Rubio (2021), trata de aproximar al individuo a las condiciones de la vida real, por lo que lo convierte en un modelo valioso para la docencia. Es un recurso muy valioso que permite al alumno comprender y asimilar la teoría de una forma diferente. En la parte especial lo he puesto en práctica y motiva bastante al alumnado, en mi caso busco supuestos que irán complementando la explicación de una forma ordenada en función de los diferentes tipos penales.

6.1.6. El control de la participación “activa” de los alumnos en las actividades

Durante este último año estoy llevando un control de participación en clase que me está generando buenos resultados. En este sentido, puntúo no la asistencia a clase, sino la participación activa, y al terminar cada sesión subo la relación de alumnos que han puntuado en la actividad concreta con sus intervenciones; Desde que subo a la plataforma las puntuaciones he detectado una mayor participación y calidad de las intervenciones. Los primeros días, potencio la participación, de cara a romper la timidez del alumno, y a partir de las primeras clases fomento y puntúo, la calidad de la intervención.

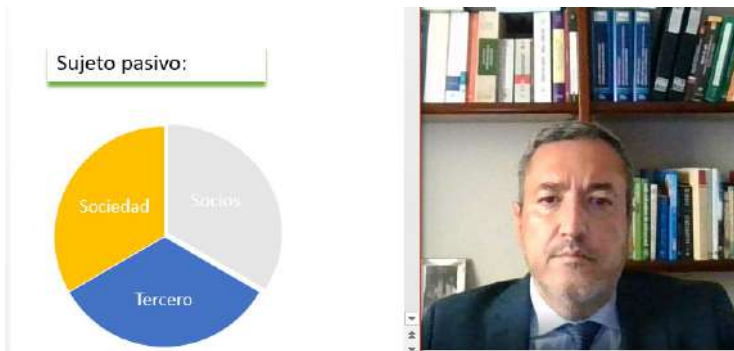
6.1.7 El apartado de documentación

Es fundamental que exista un apartado para subir la documentación, como sentencias relevantes, artículos de interés académico, legislación, y demás documentos que el docente entienda de interés para el aprendizaje del alumno. Aquí, incluyo –no siempre- PowerPoint de la asignatura y otros materiales.

6.1.8 Videos y podcast

En este apartado publico pequeños videos de solo unos minutos donde explico de forma práctica algunas cuestiones que son relevantes y que deben de ser objeto de estudio por parte del alumno. Han de ser breves, y deben de ser extremadamente prácticos y buscar aclarar o ampliar cuestiones que han quedado confusas o no ha dado tiempo a ver en clase.

IMAGEN 5. Ejemplo de apartado: Videos y podcast



Fuente: elaboración propia.

6.2 RECURSOS COMPLEMENTARIOS A LA CLASE MAGISTRAL

Existen otras actividades que en la medida de lo posible suelo incorporar como complemento a la clase magistral, como son la visita a los juzgados para ver juicios. Esta es sin duda una de las actividades que más entusiasma a los alumnos, pues es una realidad que algunos no han pisado un juzgado antes de terminar el Grado. La experiencia puedo decir que es muy gratificante, eso sí es conveniente realizarla a mediados de curso para que el alumno pueda aprovechar la actividad y ver la aplicación práctica de sus conocimientos. Otras actividades interesantes son la visita al Tribunal Supremo, al Tribunal Constitucional...etc.

En otras asignaturas, he planteado la visita a centros de menores, o al centro penitenciario, y son tremendamente enriquecedoras para el alumno. Actualmente, con la pandemia, puede sustituirse por actividades como la visualización de algún documental sobre la materia.

Los juicios simulados en el aula de vistas son una magnífica actividad complementaria como recoge López Picó (B:2020), aunque no siempre pueden realizarse, pues en algunas titulaciones como señala el Bustos Rubio (2021) el alumno no ha visto la asignatura de procesal penal cuando está estudiando la parte especial de Derecho penal.

7. DESARROLLO Y DURACIÓN DE LA CLASE TEORÍCA-PRÁCTICA

Las nuevas dinámicas en el aula requieren la introducción de herramientas que posibiliten que el alumno continúe conectado con la clase y no pierda el hilo de las explicaciones. Algunos temas resultan más arduos por lo que mi experiencia es que, cuando nos encontramos con temas especialmente complejos, conviene intercalar la explicación teórica con otro tipo de actividades como la resolución de casos prácticos, o test, de forma que el alumno continúe motivado.

Opino que las clases teóricas –principalmente si son virtuales- no deberían de superar los 45-60 minutos, pues, a partir de ese tiempo el alumno tiende a desconectar. Transcurrido ese periodo, opino que ese es el momento de introducir, -en el caso de la asignatura de Derecho Penal-, el recurso a los casos prácticos o de la realización de test con autocorrección a través de la posibilidad que nos brinda la Plataforma de Recursos de Apoyo a la Docencia.

Particularmente, a lo largo de la explicación, para la que utilizo normalmente una presentación, suelo hacer preguntas cada cierto tiempo para que el alumno participe, y de paso comprobar que continua atento a la explicación. La clase magistral, es imprescindible e insustituible, aun que debería de adaptarse en su duración, lo que permitiría seguir trabajando las competencias del alumnado con otros ejercicios como hemos visto sin aumentar la carga lectiva del alumno.

Existen otros instrumentos interesantes, como la gamificación o la utilización de blog jurídicos, que han sido estudiados por autores como Gálvez Jiménez (2020), u otros instrumentos como el role play, a los que se refiere Domingo Jaramillo (2019).

8. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, y tras poner en práctica diferentes actividades en los diferentes grupos en los que imparto, he llegado a la conclusión de las necesidades de una implantación de nuevos modelos docentes en el aula siendo el modelo dual de aprendizaje, entendido este como el

basado en una enseñanza presencial potenciada con la utilización de los recursos virtuales el que puede resultar más beneficioso para el aprendizaje y potenciación de las competencias que ha de adquirir el alumno.

Sin duda, un modelo dual multiplica el trabajo del docente que, además, debe de investigar y formarse constantemente en nuevos métodos y nuevas tecnologías, pero, una vez incorporado facilita mucho la labor en el aula.

Las clases en el modelo dual deben de partir de un contenido teórico - clase magistral- que marque las bases para posteriormente trabajar con el alumno, - lo que supone una adaptación, por lo que no deberían de superar los 45 o 60 minutos-, e irían seguidas de actividades que ayuden a que el alumno continúe aprendiendo mediante el uso de otras herramientas ya sean virtuales o complementarias.

No obstante, se debe de ir apostando progresivamente por la implantación de instrumentos específicos pensados para la docencia, a fin de poder instaurar una enseñanza dual de calidad, fomentando la formación práctica del profesorado y adaptando las cargas docentes a estas nuevas realidades.

9. REFERENCIAS

- Abadía Selma, A (2021, del 24 al 25 de junio) *La enseñanza del Derecho penal online para el fomento de la interacción profesor-alumno*, Simposio Innovación docente y renovación pedagógica en la enseñanza del Derecho Penal y Criminología. <https://inndoc.org/simposios/innovacion-docente-y-renovacion-pedagogica-en-la-ensenanza-del-derecho-penal-y-criminologia/>
- Bustos Rubio, M. (2021, del 24 al 25 de junio) *El método de casos para el estudio del Derecho penal económico*. Simposio Innovación docente y renovación pedagógica en la enseñanza del Derecho Penal y Criminología. <https://inndoc.org/simposios/innovacion-docente-y-renovacion-pedagogica-en-la-ensenanza-del-derecho-penal-y-criminologia/>
- Cámara Arroyo, S (2021, 25 de mayo) II Seminario Internacional sobre sistemas de evaluación a distancia para estudiantes de derecho.

- Domingo Jaramillo, C. (2019). Role play como técnica de aprendizaje activo en Criminología. *Innovación educativa en la sociedad digital*. Madrid: Dykinson, 2781-2791
- Gálvez Jiménez, A Una experiencia de innovación docente. El uso de los blogs (págs. 1893-1902) *Tecnologías educativas y estrategias didácticas*, UMA Edito-rial, 2020
- López Picó, R La simulación judicial como técnica de innovación docente en la enseñanza del Derecho Procesal. En *Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación* / coord. Carmen Sánchez Hernández, 2020, págs. 345-352
- López Picó, R. “Kahoot!: una herramienta informática para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del derecho procesal”. *Anuario da Facultad de Derecho de la Universidad de A Coruña*, N° 24, 2020, págs. 241-245
- Macías Espejo, B (2020) “*El debate en clase: una herramienta de aprendizaje académica*” donde la autora abordar la técnica del debate como instrumento de aprendizaje en la asignatura Derecho Penal II del Grado en Derecho. Innovagogia.
- Rodríguez Almirón, F. (2021, del 15 al 17 de Junio) “*El modelo dual de docencia: la adaptación del material docente a la docencia digital*”. II Congreso nacional de innovación docente en Derecho penal: La enseñanza en tiempos de Covid. Universidad de Murcia.

RESILIENCIA, AUTOGESTIÓN, AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO DE HABILIDADES PARA EL TRABAJO EN EQUIPO COMO RESULTADO DE LA INNOVACIÓN DOCENTE

ESTHER MONTERO PÉREZ DE TUDELA
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO: PROYECTO LOYOLA CONTRA EL BULLYING

La experiencia que se narra en estas páginas se enmarca en un proyecto de innovación docente desarrollado en la facultad de ciencias jurídicas de la Universidad Loyola Andalucía (ULA), concretamente vinculado al área de criminología, titulado *Loyola contra el Bullying* (en adelante, proyecto LCB).

El término *bullying*, derivado del inglés y traducido a español como acoso escolar, es actualmente muy utilizado en la literatura (Olweus, 1978 y 1993) y hace referencia al maltrato entre escolares, esto es, se usa para referir la situación de violencia mantenida, mental o física, guiada por un individuo o por un grupo, y dirigida contra otro individuo del grupo, quien no es capaz de defenderse (Cerezo, 2009, p. 383). Este tipo de acoso no es una novedad en la sociedad contemporánea (Lavilla Cerdán, 2011, p. 277), si bien el desarrollo de las nuevas tecnologías y los cambios sociales han provocado que este fenómeno adquiera nuevas dimensiones en la actualidad y que se trate de un tema cada vez más preocupante en nuestra sociedad, pues cada vez con mayor frecuencia se detectan casos de acoso escolar (Enríquez Villota y Garzón Velásquez, 2015, p. 220) y éste se produce a edades más tempranas (Cerezo, 2009 y 2012; Clémence, 2001). Las causas del acoso escolar pueden ser muy heterogéneas y complejas (Olweus, 1978 y 1993;

Córdova et al., 2012), pero al margen de los motivos que lo provocan, se ha constatado en el presente una fuerte carencia en el desarrollo de factores de protección al respecto (por ejemplo, modelos sociales positivos y solidarios, gestión sana del tiempo de ocio, grupos de pertenencia positivos, adultos emocionalmente disponibles y predisuestos a la ayuda, etc). Se trata de un fenómeno, además, que no afecta sólo al acosado, distinguiéndose principalmente tres actores involucrados en el fenómeno del *bullying*: las víctimas, los agresores o acosadores y los espectadores u observadores (Castillo- Pulido, 2011).

A pesar de ser el acoso escolar un fenómeno conocido, con importantes trabajos en la materia ya en la década de los 80 (véase p. ej. Olweus, 1983), y a pesar de la existencia de diversas investigaciones en esta área (muchas de ellas desarrolladas durante las últimas dos décadas; véase p. ej. Cerezo y Rubio, 2017), aún queda mucho camino por recorrer en cuanto a la prevención de este fenómeno que, como todo fenómeno delictivo, puede ser prevenido.

En este contexto, la figura del criminólogo puede ser de gran utilidad; como “profesionales del fenómeno delictivo” el criminólogo o criminóloga puede aportar mucho en materia de prevención del acoso escolar, pues la prevención de la delincuencia forma parte de su formación (Hikal, 2008 y 2013). En el ámbito educativo, el profesional de la criminología puede jugar un rol fundamental tanto en la detección de este tipo de conductas desviadas como en el desarrollo y consolidación de factores de protección (desarrollo e implementación de programas de prevención del acoso escolar, orientación a padres y alumnos, etc.); igualmente, podría suponer un apoyo -una figura complementaria- para orientadores y educadores.

En este marco surge el proyecto LCB. Este proyecto, concedido y financiado por la Unidad de Formación e Innovación Docente de la ULA (en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior), tiene como objetivo principal, la creación de un grupo de estudiantes de criminología especialistas en el tratamiento y la prevención del *bullying*. La formación del alumnado implicado en el proyecto, que se detalla a continuación, culminará con la realización e implementación de un programa de prevención del acoso escolar en varios colegios de Sevilla y

Córdoba. El diseño del programa, su implementación y la evaluación del mismo será el tema de investigación de los trabajos de final de grado (TFGs) de los estudiantes participantes en el proyecto.

Este proyecto se inició en el año 2018 y se desarrolla en cuatro fases, de la cuales tres ya han sido finalizadas.

La primera fase, implementada en el año académico 2018-2019, tuvo por objetivo la promoción y difusión del proyecto, con objeto de captar al alumnado interesado y proceder a la selección de los candidatos. La captación del alumnado se realizó previa exigencia de cartas de motivación y la realización, por parte de las personas candidatas, de un pequeño video de presentación, en el que debían inventarse un slogan para promover la lucha contra el bullying. Concretamente, se procedió a realizar el concurso “Se buscan... alumnos de Loyola dispuestos a luchar contra el *bullying*”, mediante la tecnología de la aula “*Flippa*”, esto es, la metodología “*Flippa Learning*” (véase Bergmann y Sams, 2014 y 2012; Altemueller y Lindquist, 2017; Prieto, 2017; Perdomo, 2016) realizando una píldora informativa de aproximadamente dos minutos de duración que, indicando el objetivo del proyecto y las instrucciones para participar en el mismo, se hizo llegar al alumnado vía email. Las personas interesadas debían estar finalizando primer o segundo curso de criminología o de alguno de los dobles grados que incluyen criminología (esto es, derecho con criminología o psicología con criminología). Para participar en el concurso era fundamental que explicaran por qué deseaban combatir el acoso escolar y por qué creían que lo harían bien. Este proceso de selección aseguró que la motivación del alumnado interesado fuera alta, y sus capacidades y creatividad, adecuadas. Finalmente, cinco alumnas y un alumno pasaron a formar parte del proyecto.

La segunda y tercera fase, desarrollada durante los años académicos 2019-2020 y 2020-2021, se ha centrado en la formación del alumnado. El aprendizaje de los alumnos y alumnas se ha realizado de forma transversal a lo largo del grado en criminología, pues en un número determinado de asignaturas sus trabajos individuales y de grupo se han centrado en el tema del acoso escolar: así por ejemplo, en la asignatura de victimología han centrado sus trabajos en la víctima de bullying, o en la asignatura sobre delincuencia y control social, han explorado la

relación entre el acoso escolar y la ausencia (o no) de control social. Durante la finalización de la tercera fase del proyecto, los estudiantes, haciendo uso de todos los conocimientos adquiridos y bajo la dirección del equipo docente-investigador que lidera el proyecto (que se describe a continuación), han desarrollado un plan de prevención del acoso escolar que ha sido pre-testado con dos grupos de alumnos de la Universidad Loyola. Durante el mes de mayo de 2021, más concretamente, el lunes 17 y el miércoles 19 de mayo el plan de prevención se impartió por parte de los estudiantes del equipo LCB a dos clases completas de alumnos del campus de Córdoba y del campus de Sevilla de la Universidad Loyola, respectivamente.

Durante la cuarta fase del proyecto LCB, el precitado programa de prevención del bullying se llevará a cabo en varios colegios de Sevilla y Córdoba previamente seleccionados, y su ejecución y posterior evaluación será objeto de los TFGs de los alumnos y alumnas participantes, siempre bajo la supervisión del equipo docente – investigador. Concretamente, cada estudiante parte del proyecto dirigirá la impartición del programa de prevención de acoso escolar en un curso del colegio que le corresponda, siendo responsable del mismo, y liderando la evaluación.

Así, al objeto de poder alcanzar los objetivos señalados, varios profesionales especialistas en diversas materias han sido seleccionados para el proyecto LCB, con la finalidad de construir un equipo multidisciplinar. Bajo la dirección de una Doctora en Criminología y una Doctora en Derecho penal, han participado en la primera y segunda fase del proyecto un equipo de profesionales formado por una responsable de Recursos del Servicio de Orientación e Información de la ULA, un psicólogo especialista en psicología educativa, un Doctor en Ciencias de la Educación y una Doctora en Ciencias Sociales (licenciada en psicopedagogía), además de contar con algunos alumnos colaboradores y doctorandos que se renuevan anualmente. Durante la tercera fase, y más concretamente, durante la confección y corrección del plan de prevención del acoso escolar diseñado, un doctor en psicología ha pasado a formar parte del equipo docente del proyecto con objeto de cubrir todos los aspectos relevantes del precitado plan.

La realización por parte del alumnado de su propio plan de prevención (bajo la supervisión del equipo docente implicado), como culminación de su proceso de aprendizaje y a través del trabajo en equipo, resultó ser muy positiva para los estudiantes del proyecto LCB. A la vista de las observaciones realizadas por los participantes en el proyecto, se les pidió a finales de mayo de 2021 que realizaran unas reflexiones sobre el proyecto LCB y su participación en el mismo (cuyo contenido se amplía en la siguiente sección de este trabajo) con objeto de estudiar las eventuales consecuencias que el proyecto había tenido sobre los estudiantes implicados. Este trabajo se centra así en analizar los efectos que este tipo de innovación docente -a través de la enseñanza transversal y a largo plazo y fomentando la autonomía del estudiante en el aprendizaje- ha tenido sobre los participantes.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo del presente estudio es explorar desde un enfoque cualitativo los efectos que el proyecto, que se halla casi en su fase final, ha tenido en el estudiante participe del proyecto LCB.

Como hemos señalado, seis son los estudiantes colaboradores en el proyecto LCB, concretamente cinco alumnas y un alumno. Tres de los estudiantes cursan actualmente (y durante el estudio que se presenta en estas páginas) 4º curso del doble grado de psicología con criminología, dos 3º curso del doble grado de psicología con criminología y uno, el único varón, 3º curso del grado simple de criminología. Tres de ellos pertenecen al campus de la ULA de Córdoba y tres al de Sevilla.

Tras la finalización del programa de prevención del *bullying* desarrollado por los estudiantes (y supervisado por los profesionales del proyecto) y su implementación en la Universidad Loyola en mayo de 2021, se requirió a los estudiantes que respondieran por escrito y de manera reflexiva a una serie de preguntas sobre el proyecto. Concretamente, se pidió al alumnado que expresara libremente, en un cuestionario remitido on-line, sin límite de tiempo ni de espacio, qué estaba significando el proyecto LCB para los estudiantes (“¿*Que está significando el proyecto LCB para ti?*”), qué habían aprendido, cómo habían influido sus

experiencias previas en el desarrollo del programa de prevención, cómo había ido el aprendizaje (la metodología de aprendizaje), cómo había sido la experiencia, y finalmente, que añadieran (si lo deseaban) alguna reflexión acerca de lo que les había aportado hasta ahora este proyecto, si ese era el caso.

Cada reflexión individual ha sido anonimizada y numerada, asignando un número a cada estudiante y un código a cada cuestionario (la entrevista del estudiante número 1, se ha codificado como E_1, la entrevista del Estudiante número 2, se ha codificado como E_2, y así sucesivamente).

A través del análisis sistemático de las reflexiones realizadas por escrito por los estudiantes, tras testar el programa de prevención de bullying, se revelan unos resultados muy interesantes.

3. RESULTADOS: ¿QUÉ HA APORTADO AL ESTUDIANTE LA PARTICIPACIÓN EN EL PROYECTO LCB?

Sin duda, destaca del análisis de las reflexiones, entre otros resultados, el aumento de la concienciación del alumnado en relación al bullying (en cuanto a su relevancia, sus consecuencias y la importancia de su prevención), el aumento en su percepción de utilidad tanto del proyecto como de su propio grado (al ver aplicaciones reales y útiles de los conocimientos criminológicos), la mejora en su autosuficiencia y auto-gestión, así como el desarrollo de sus habilidades para el trabajo en equipo; y, finalmente, la resiliencia: como se expondrá a continuación, los participantes hicieron uso de sus experiencias negativas anteriores como escolares para aportar algo positivo en la lucha contra el bullying.

3.1 AUMENTO DE LA CONCIENCIACIÓN DEL ALUMNADO EN RELACIÓN AL BULLYING

Lógicamente, la especialización del alumnado en el tema del acoso desde diversos enfoques ha aumentado el conocimiento del estudiante sobre el tema, lo que conlleva consecuentemente un aumento del nivel de concienciación. Así, aspectos cruciales en el fenómeno del bullying, como el papel que juegan los observadores, eran desconocidos, al

menos subestimados, por los participantes en el proyecto. Una alumna mencionaba la renovada importancia que daba ahora a los efectos del acoso escolar (E_4).

Señala así concretamente un estudiante que había aprendido mucho sobre el bullying, sobre todo:

“Sobre los actores que intervienen en el bullying y la importancia de la concienciación, así como diversos modelos a seguir para su prevención” (E_1”).

En esta línea, los estudiantes implicados en el proyecto realizaron igualmente la importancia que tenían los nuevos escenarios en que se daban las situaciones de acoso escolar, señalando no sólo la relevancia de los actores implicados en dicho fenómeno, sino el peligro de las nuevas tecnologías, a menudo subestimado. Mencionaba una estudiante la importancia de la “*evolución que estaba adoptando el bullying*” pues excedía de los muros del centro escolar, y existía un acoso constante:

“A través de las redes sociales y a través de los grupos de clase de WhatsApp o Telegram, plataformas que al final los alumnos no pueden suprimir de sus vidas porque son necesarias con la actual forma de vida de la sociedad” (E_3”).

Esta alumna consideraba así el proyecto LCB una oportunidad de cambio para muchos jóvenes, un proyecto “*muy útil y necesario*”.

En general, un mayor conocimiento sobre el fenómeno del acoso escolar y sus distintas dimensiones llevó aparejada una mayor concienciación sobre la importancia de su prevención y una mayor sensibilización al respecto.

3.2 AUMENTO EN SU PERCEPCIÓN DE UTILIDAD TANTO DEL PROYECTO COMO DE SUS PROPIOS ESTUDIOS

Ciertamente la especialización en el tema del acoso escolar, sus consecuencias y efectos, puso de relevancia la necesidad de su prevención, lo que ha provocado en el estudiante un aumento en la percepción de utilidad del trabajo desempeñado, como se menciona sucintamente en el apartado anterior. Resulta ilustrativa la afirmación directa de una de

las alumnas que señalaba que se trataba de “*un proyecto muy importante y de mucha trascendencia*” (E_2) y otra alumna que añadía que:

“Me parece muy importante y útil crear una serie de actividades que sensibilicen a los alumnos y alumnas y les puedan proporcionar estrategias para prevenir el aumento de casos de bullying o acoso escolar” (E_4)”.

En esta línea, una estudiante recalca que:

“El proyecto LCB me parece útil, pues, como hemos podido ver mis compañeros y yo, la actuación contra el acoso escolar se centra en llevar a cabo programas reactivos, que intervienen para cortar el problema una vez ha sucedido. Sin embargo, no existen muchos programas de prevención del bullying y los que existen suele ser costosos o las instituciones educativas no los conocen o no saben cómo acceder a ellos” (E_6)”.

Dos alumnas (del doble grado de criminología y psicología) mencionaban la utilidad de la intervención psico-educativa a estos efectos, destacando así la relevancia de los estudios que cursan, pues a través de este proyecto han podido ver la utilidad real y práctica de las asignaturas que cursan en sus respectivos grados.

3.3 MEJORA EN SU AUTOSUFICIENCIA Y AUTOGESTIÓN, ASÍ COMO LA GESTIÓN DE LAS EMOCIONES

La metodología de aprendizaje en grupo, de manera dirigida pero autónoma, a través de la búsqueda de materiales por parte del estudiante, otorgando un rol activo al alumnado, ha resultado ser muy enriquecedora. Expresaba claramente una alumna que:

“Creo que siempre que nosotros seamos los que busquemos la información, intercambiemos ideas y creemos el contenido y las actividades, el proceso va a ser mucho más enriquecedor que simplemente que nos lo den hecho” (E_4). Añadía otra alumna que “hemos podido poner nuestra experiencia, conocimiento y compromiso en el proyecto, comprendiendo cada una de sus partes de una forma más eficiente que si sólo lo hubiéramos tenido que estudiar...(..)” (E_5)”.

Un alumno del campus de Córdoba afirmaba que había sido apropiado que desarrollasen el programa ellos, los estudiantes, pues les había dado

“Un papel fundamental en el proyecto” y habían podido aprender más “que si tan solo lo hubiesen recibido ya hecho” (E_1).

En esta línea, otra estudiante señalaba que:

“Siento que poder diseñar e implantar un programa de prevención constituye un proceso de aprendizaje único, siendo más práctico y, por ende, mucho más eficaz (...). Sin duda alguna es mucho más enriquecedor que seamos los alumnos los que creamos el programa, de esta forma se aprende más, ya que hemos tenido que buscar información, organizarla y darle forma al programa. Igualmente, tener a los profesores siempre disponibles para ayudarnos ha sido muy útil, de esta forma nos daban la seguridad de que el programa iba a salir bien, pues iban a comunicarnos cualquier fallo que detectaran, además de ayudarnos a corregirlo” (E_6).

En resumen, la co-gestión en el aprendizaje, la metodología transversal a través de las distintas asignaturas, dejando libertad al alumnado en la elección de los trabajos, el aprendizaje en grupo de corte autodidacta ha resultado ser muy positivo, y ha hecho a los estudiantes ser más autosuficientes y mejorar sus capacidades de autogestión, incluso a nivel emocional. A este respecto, señalaba una participante que esta forma de trabajo la había ayudado “*a tolerar ciertos niveles de frustración a nivel personal*” (E_4) pues debían trabajar en grupo con personas que no conocían antes, con distintos niveles de formación y distintos ritmos de trabajo, y eso le había enseñado a ser más tolerante; en esta línea, otra afirmaba que esta forma de trabajar le estaba ayudando a saber gestionar mejor sus emociones (E_5). Lógicamente, todo esto redundaba en una mejora en las capacidades para el trabajo en grupo.

3.4 DESARROLLO DE SUS HABILIDADES PARA EL TRABAJO EN EQUIPO

Ciertamente la totalidad de estudiantes refieren de un modo u otro una mejora en sus capacidades para el trabajo en grupo. En línea con lo anteriormente señalado, señalaba una de las participantes que:

“Desarrollar el proyecto con diversas personas, que tiene formas de trabajar y comportarse diferentes a lo acostumbrado, me está ayudando a saber gestionar mejor las emociones y el trabajo en equipo” (E_5). Añadiendo que “el trabajar en esta situación, me ha ayudado a crecer en mi

gestión de las emociones, a trabajar con mi liderazgo y al intentar que no haya graves problemas a la hora de trabajar en equipo”.

Las referencias a la mejora en la gestión de algunas emociones (frustración, paciencia etc.) en el marco del trabajo en equipo se reiteran durante las entrevistas al alumnado.

Señalaba una estudiante que:

“Tras haber pasado un poco de tiempo y haber conocido un poco a los compañeros, me ha enseñado a no esperar que todo el mundo trabaje de la misma manera. Cuando he hecho trabajos con compañeros de clase, trabajábamos de manera muy similar por lo que esta nueva experiencia ha sido a veces incómoda pero también productiva de cara a un futuro trabajo” (E_3”).

Ciertamente, todos han aprendido habilidades para trabajar con personas con distinta formación y diferentes formas de trabajo, añadiendo además que al tratarse de estudiantes de distintos campus (unido este hecho a la situación de pandemia) han tenido que realizar el trabajo *online*; tal y como señalaba una alumna, nuestros participantes han aprendido a coordinarse mejor con otras personas de forma telemática (E_6).

3.5 RESILIENCIA

Según la definición propuesta por la Real Academia Española el término resiliencia hace referencia a la capacidad de un material, -mecanismo o sistema- para recuperar su estado inicial cuando ha cesado la perturbación a la que había estado sometido; aplicado a las personas hace referencia a la capacidad del ser vivo de adaptación frente a un agente perturbador o un estado o situación adversos. Pues bien, esta última definición se utiliza en el campo de la psicología para describir la capacidad humana de enfrentar y superar situaciones traumáticas, sobrellevar y superar adversidades de la vida, que, generando sufrimiento, pueden hacer al ser humano crecer interiormente, incluso modificando su escala de valores haciéndolo más fuerte (véase Margalit, 2012; o Oriol Bosh, 2014). Así, entendemos aquí la resiliencia como la capacidad de superar situaciones difíciles y salir reforzados, sacar de una situación negativa algo positivo, como es el caso que vamos a exponer.

Ciertamente, todos los participantes del proyecto LCB hicieron uso de sus experiencias anteriores como escolares para aportar algo positivo

en la lucha contra el bullying, concretamente hicieron uso de sus malas experiencias (sus experiencias negativas relacionadas con el acoso escolar) para aportar ideas que pudieran mejorar o hacer más útil el programa de prevención diseñado.

Señalaba así una estudiante muy ilustrativamente que sus experiencias pasadas negativas en cuanto al acoso escolar eran precisamente el motivo principal por el que había querido formar parte del proyecto (E_3).

Explicaba otra estudiante que:

“Yo también sufrí acoso escolar en el instituto y me parecía muy buena idea poder implicarme en un programa que busca ayudar a otras personas que puedan estar pasando por una situación similar”; (...) “me parece muy importante y útil crear una serie de actividades que sensibilicen a los alumnos y alumnas y les puedan proporcionar estrategias para prevenir el aumento de casos de bullying / acoso escolar” (E_4)”.

La mayoría del alumnado implicado reconoció haber sufrido bullying, salvo una alumna que a pesar de no haber sido acosada en el medio escolar decía haberse sentido en muchas ocasiones “marginada”.

En esta línea, señalaba un estudiante en cuanto a sus episodios como víctima de acoso escolar en el pasado que:

“Mi experiencia personal ha hecho que mi implicación en el proyecto sea mayor, me ha ayudado a poder empatizar con las posibles víctimas y esto ha conseguido que mi enfoque respecto a estas me permitiese exponer mi opinión y mis conocimientos para ayudar” (E_1)”.

Explicaba otra participante que cuando estaba en el colegio y, posteriormente, en el instituto, ella y todos sus compañeros eran testigos del acoso que sufrían algunos niños, y eso la había ayudado a entender la importancia de los observadores en el fenómeno del bullying, y que al entender eso, había podido darles la importancia necesaria a esos actores en el programa e incluirlos como población diana (E_6).

Concluía finalmente una alumna que:

“Todos nosotros de una forma u otra hemos implicado nuestras propias experiencias personales en este proyecto, dándole diferentes perspectivas, desde quienes lo han sufrido, visto, o incluso hecho de forma inconsciente” (E_5)”.

4. CONCLUSIONES

Tras todo lo expuesto queda patente los efectos positivos que el proyecto LCB ha tenido sobre el alumnado.

En primer lugar, la utilidad social del proyecto -la finalidad primordial de luchar contra el bullying- ha provocado una “autoselección” en el alumnado participante, atrayendo a aquellos que de un modo u otro se han visto afectados por el acoso escolar.

Esa utilidad social a dado una visión muy positiva a los estudiantes, no sólo del proyecto en sí, sino de los estudios que cursan: han experimentado un aumento en la percepción de utilidad de los grados que cursan al ver la posibilidad de aplicación práctica de sus estudios en beneficio de otros, en pro de la prevención de ciertas conductas desviadas como aquellas dirigidas al acoso escolar.

Es destacable por tanto a efectos de innovación docente el aumento de la motivación e implicación del alumnado en el proyecto y en algunas asignaturas de sus respectivos grados.

De otro lado, la metodología utilizada, dejando parcialmente en manos del alumnado su propio proceso de aprendizaje, a dado resultados muy positivos. Todos los estudiantes han hecho alguna referencia a lo enriquecedor que ha sido el hecho de que fueran ellos mismos quienes crearan y dieran forma al plan de prevención del bullying. A la vista de las reflexiones aportadas por el alumnado, ha quedado patente que se han promovido y mejorado las capacidades de autogestión en el estudiante, fomentando la autorresponsabilidad, siendo además el resultado alcanzado -esto es, el plan de prevención- de bastante calidad, además de haber sido entregado en tiempo y forma. Del pre-test realizado en la ULA con alumnos universitarios, puede afirmarse sin duda que el trabajo realizado por los estudiantes ha sido completo y de calidad, si bien, la evaluación del plan de prevención excede del objetivo de este trabajo.

Igualmente, el agrupar a alumnos y alumnas de distintos campus y grados (desconocidos hasta el inicio de este proyecto) y crear con ellos un equipo de trabajo, les ha obligado afrontar muchas dificultades dimanantes de sus diferentes formas de trabajar, sus diferentes formaciones de base y sus diferentes perspectivas, lo que ha llevado a nuestros

estudiantes a afirmar en reiteradas ocasiones que han mejorado sus capacidades para la gestión de grupos, sus capacidades en materia de gestión de emociones, e incluso, sus capacidades de liderazgo.

Por último, y en opinión de esta autora lo más llamativo o novedoso a efectos de innovación docente, es el hecho de que todos los estudiantes hayan utilizado sus anteriores experiencias negativas relacionadas con el acoso escolar para aportar algo positivo al proyecto. A lo largo del proyecto, no todos los estudiantes han narrado con detalle sus experiencias dolorosas en relación al *bullying*, sin embargo, de los múltiples encuentros durante dos años nos quedó patente que todos de algún modo u otro había tenido alguna experiencia negativa en el pasado durante el colegio o el instituto relacionada con el *bullying*; en sus reflexiones tras la realización del programa de prevención del acoso escolar varios de ellos lo citan textualmente, como hemos visto; el ver a esos estudiantes hacer uso de esas experiencias negativas pasadas para ponerse en el lugar de la víctima, intentar entender al acosador, o impulsar a los observadores de un acto de acoso a intervenir, ha sido verdaderamente positivo y motivador.

Por todo ello concluimos destacando una serie de ideas:

-De un lado, habría que plantarse el orientar más a menudo la innovación docente hacia un objetivo más allá de la mera docencia, como es el caso de la utilidad social. Aunar docencia y finalidad o utilidad social hace más atractiva todo tipo de iniciativa en el campo de la enseñanza.

-De otro lado, orientar el proceso de aprendizaje hacia la consecución de objetivos reales, tangibles, como lo es la consecución de un plan de prevención del acoso escolar que será implementado en la realidad en colegios de Sevilla y Córdoba, hace mucho más atractivo el proceso de enseñanza para el estudiante.

-Finalmente añadir las enormes ventajas que ha resultado tener el otorgamiento de un rol activo al estudiante, como protagonista y co-director de su proceso de aprendizaje. Ha resultado ser muy positiva y enriquecedora, según considera el propio alumnado, la atribución al estudiante de la competencia para guiar su aprendizaje, participar en la elección de los trabajos sobre el acoso escolar a realizar en cada asignatura, diseñar el plan de prevención del *bullying* (lo que incluye la selección de

contenidos) etc., lo que además, al tener que buscar y revisar documentación y comparar contenidos para elegir los más adecuados para el programa de prevención, les ha obligado a estudiar y leer, esto es, a **aprender**, mucho más que si el proceso de formación hubiera seguido las líneas tradicionales de dar los contenidos ya seleccionados al estudiante.

5. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A Carmen Rocío García Ruiz y a Miguel Romero Velasco, vicedecana y Decano de la Facultad de ciencias jurídicas de la Universidad Loyola Andalucía, por motivarme a llevar a cabo estos proyectos, a Blanca Martín Ríos por ser una gran co-directora de este proyecto, además de una gran compañera, y a la Unidad de Formación e Innovación Docente de la Universidad Loyola Andalucía por la concesión de este proyecto, especialmente a Alicia Torres, por su gran labor al servicio de la innovación en el campo de la enseñanza.

6. REFERENCIAS

- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Dir.), *Human development. An interactional perspective* (pp. 353- 365). Nueva York: Academic Press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Cerezo Ramírez, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9 (3), 383- 395.
- Cerezo Ramírez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2 (2), 24-29.
- Cerezo Ramírez, F. y Rubio Hernández, F.J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126.

- Clémence, A. (2001). Violence and security al school: The situation in Switzerland. En: Debarbieux, E. y Blaya, C. (Eds.). *Violence in schools. Ten approaches in Europe*. Issyles-Moulineaux: ESF editeur.
- Córdova, A., Ramón, E., Silvestre, K., y Cruz, C. (2012). Bullying y consumo de drogas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4, 2, 21-48.
- Enríquez Villota, M. F. y Garzón Velásquez, F. (2015). El acoso escolar. Saber, ciencia y libertad, 10 (1), 219 – 233.
- Hikal, W. (2008). El papel de la criminología en la prevención del delito. *Quadernos de criminología: revista de criminología y ciencias forenses*, 3, 42-44.
- Hikal, W. (2013). La especialización de la criminología: de lo general a lo específico, ¿hacia una neocriminología? Teoría de las criminologías específicas. *Derecho y Cambio Social*, 10 (32), 1-23.
- Lavilla Cerdán, L. (2011), Bullying: Estrategias de prevención. *Pedagogía Magna*, 11, 275-287.
- Altemueller, L. y Lindquist, C. (2017). Flipped classroom instruction for inclusive learning. *British journal of special education*, 44 (3), 341-358.
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Oregon, USA: International Society for Technology in Education (ISTE).
- Bergmann, J. y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase. Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y cualquier lugar*. Madrid: Ediciones SM.
- Perdomo, W. (2016). Estudio de evidencias de aprendizaje significativo en un aula bajo el modelo Flipped Classroom. *EDUTECH. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 55.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2016.55.618>
- Prieto, A. (2017). *Flipped Learning. Aplicar el modelo de aprendizaje inverso*. Madrid: Narcea.
- Margalit, M. (2012). Resiliencia infantil, soledad y esperanzaperspectivas de la Psicología Positiva. *Revista de Psicología y Educación*, Vol. 7, nº 1, 2012, pp. 45-54.
- Oriol Bosh, A. (2014). Resiliencia. *Revista de la Fundación Educación Médica*, Vol. 15, nº 2, pp. 77-78.
- Castillo-Pulido, I. (2011). El acoso escolar. de las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 4 (8), julio-diciembre, 415-428.

EL CRIMINÓLOGO EN PRISIÓN: LAS POSIBILIDADES DE INTERDISCIPLINARIEDAD PROFESIONAL QUE OFRECE EL ROLE PLAY

ROSA M. GALLARDO GARCÍA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La Criminología como título universitario es relativamente reciente. Si bien existían algunos títulos, como el “Experto en Criminología” configurado como segundo ciclo, que se pueden considerar la antesala de la proliferación de los actuales Grados universitarios. La configuración de un título universitario en esta disciplina científica exigía incluir materias relacionadas con la ejecución de la pena privativa de libertad, de ahí la inclusión de la asignatura de Derecho penitenciario en el plan de estudios. Esta asignatura tiene como objeto el estudio la regulación y organización de la vida de aquellas personas privadas de libertad en una prisión, así como la dinámica de la intervención tratamental en los condenados.

La novedad de la titulación tiene como consecuencia que en la Universidad se formen profesionales, los criminólogos, que son grandes desconocidos, aunque mediáticamente reconocibles. Y es que en este ámbito algunas series de televisión han generado cierta confusión generalizada ante la figura del criminólogo y el papel social que pueden desarrollar. Esta confusión también ha afectado en ocasiones al estudiante que se matricula en este Grado. Así pues, la entrada en el mercado laboral de estos profesionales exige un importante esfuerzo por encontrarles un hueco, crearles espacios, y, por supuesto, mostrarles a ellos las opciones y herramientas de las que disponen.

La asignatura de Derecho penitenciario en el Grado en Criminología de la UCA se da en segundo curso del Grado en Criminología y tiene una

carga de tres créditos. Sobre la limitación de los 3 créditos. Esta materia permite presentar a los futuros criminólogos un importante ámbito de intervención, como es el penitenciario que, por el objeto y la complejidad de la intervención, genera un importante interés académico y profesional a estos estudiantes. Las problemáticas jurídicas generadas, la intervención tratamental, o las cuestiones de seguridad conforman una materia muy atractiva para un alumno que se forma desde la multidisciplinariedad.

Con estas particularidades marcando el camino a seguir, se presenta un Proyecto de Innovación y Mejora Docente en el marco de la oferta que proporciona la Universidad de Cádiz. En este proyecto, la necesaria presencia de los profesionales en las aulas mediante dinámicas activas para presentar la multidisciplinariedad de la organización e intervención penitenciaria se convierte en el objeto. Con este se asumen los objetivos básicos como presentar una técnica docente activa y fomentar una visión profesional y dinámica orientada al papel de criminólogo en prisión. Estos objetivos se presentan desde la interdisciplinariedad propia de la Criminología, perspectiva necesaria dada la gran cantidad de funciones que estos profesionales podrían asumir dentro del organigrama de un centro penitenciario.

2. LA NECESARIA PROFESIONALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: BUSCANDO SALIDA AL CRIMINÓLOGO

La juventud del título en Criminología tiene diferentes consecuencias, entre otras, la necesidad inmediata de abrir huecos en el mercado laboral, creando salidas profesionales adecuadas por ellos. En la Universidad se forma a estos alumnos atendiendo a la necesidad multidisciplinar que demandan, con itinerarios dedicados bien a la intervención, o bien en la seguridad creados para facilitar esta demanda²⁵⁰. En estas líneas

²⁵⁰ Memoria Grado de Criminología y Seguridad de la Universidad de Cádiz, publicado en: https://derecho.uca.es/docs/Centros/Derecho/Oferta_academica/8515.pdf. En esta memoria se orientan los itinerarios al interés profesional del alumnado: "El grado en Criminología de la UCA, tiene una orientación eminentemente profesional -sin descuidar la vertiente académica e investigadora- que se evidencia no sólo en el diseño del plan de estudios y la amplia oferta

nos centraremos, sin ánimo de exhaustividad en las oportunidades que ofrece al criminólogo el concreto y complejo ámbito penitenciario.

Con intención de concretar la presentación del mapa de oportunidades en este campo, nos centraremos en la oferta pública. Las opciones de trabajar en este ámbito, al margen de la Administración pública, se limitan a la oferta de empleo en asociaciones y ONG'S que, en algunos casos, despliegan su campo de acción de forma intrapenitenciaria, no solo fuera de los muros. Efectivamente existen importantes convenios con Instituciones Penitenciarias²⁵¹, que han permitido al tercer sector contribuir en algunos aspectos de la intervención penitenciaria. El marcado corte asistencialista de algunos entes, o la naturaleza religiosa de otros, señalan el trabajo que están desarrollando, siendo la intervención ante adicciones un clásico. De las posibilidades laborales que genera este sector, destacamos en estas líneas el aumento de asociaciones dedicadas a desarrollar herramientas propias de la justicia restaurativa y mediación penal y penitenciaria, campo que está tomando cada vez más protagonismo, y en el que un criminólogo se encontraría muy cómodo, ya que podría desplegar gran parte de las competencias propias de su formación.

Respecto a la oportunidad de convertirse en funcionario de prisiones, esta se reduce al cuerpo de ayudantes de Instituciones penitenciarias. Este funcionario desempeña sus funciones en tres áreas: Servicio Interior (funciones de vigilancia y seguridad); Oficinas (tareas administrativas), Área Mixta (servicios concretos con contacto puntual con internos)²⁵². Las tareas son de diferente naturaleza y muchas de ellas se asocian a actividades propias del criminólogo, pero entre los requisitos de acceso no se encuentra la obtención del título de criminología, de hecho, no es necesario estar en posesión de titulación universitaria, basta

práctica del título, sino también en los itinerarios específicos que se han diseñado con este fin, Seguridad e Intervención, de forma que el estudiante pueda orientar sus estudios según el perfil profesional que posee o según sus aspiraciones e intereses" (p. 29).

²⁵¹ Para más información sobre estos convenios, ver página web de la Administración penitenciaria: <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/fondo-documental/convenios>

²⁵² Ley 36/1977, de 23 de mayo, de ordenación de los cuerpos especiales penitenciarios y de creación del cuerpo de ayudantes de Instituciones Penitenciarias.

ser graduado en Educación Secundaria Obligatoria y de Bachiller. En definitiva, la referida oferta pública para el criminólogo, en estos momentos, no se encuentra especializada ya que la Administración pública no ha previsto en la relación de puestos de empleo público ofertados la posibilidad de que este profesional entre a formar parte de la plantilla en el cuerpo superior de técnicos de Instituciones Penitenciarias²⁵³.

La Administración, en general, y la penitenciaria, en concreto, no está ofreciendo a una respuesta adecuada a estos profesionales, a pesar de las obvias ventajas que tendría su incorporación. No olvidemos que el objeto de estudio de la Criminología supone conocimiento científico sobre el delito, el delincuente, la víctima y el sistema de control social. En este sentido se observa un importante esfuerzo por parte de la doctrina y profesionales de Instituciones Penitenciarias que claman por la integración de estos profesionales, señalando las ventajas que de aprovechar el conocimiento obtenido en la Universidad²⁵⁴. Estas opciones no se ciñen al trabajo desarrollado en los centros penitenciarios, como técnico, y asumiendo cargos en los que puede ofrecer una visión criminológica, como es Subdirector tratamiento, o integrándose en órganos colegiados en los que mostrar esa interdisciplinariedad que los caracteriza como, la junta de tratamiento, de régimen, o comisión disciplinaria, entre otros. Además, sería de gran interés disponer del conocimiento de un criminólogo en el organigrama de los servicios centrales de la Secretaría General, en los que podría desarrollar un importante papel en la organización, el desarrollo y la evaluación de programas en el ámbito tratamental, regimental y de seguridad²⁵⁵.

²⁵³ Ley 39/1970, de 22 de diciembre, sobre reestructuración de los Cuerpos Penitenciarios.

²⁵⁴ Entre otros: Mappelli, B. (1994). "La criminología en la formación del personal penitenciario", en AA.VV. VIII jornadas penitenciarias andaluzas. Sevilla: Junta de Andalucía; Martínez Larburu, P. (1997) "El jurista-criminólogo en prisión: ¿clínico o burócrata?" en *Eguzkilore* nº 11. Editorial Instituto Vasco de Criminología. San Sebastián; Bernabeu, F. J. (2007). "El papel del criminólogo en prisión", en Cerezo, A. I. y García, E. (Coords.) La prisión en España, una perspectiva criminológica. Granada, Comares.

²⁵⁵ Para más información sobre el organigrama, ver página web de la Administración penitenciaria: <https://www.institucionpenitenciaria.es/es/web/home/administracion-penitenciaria/organizacion/servicios-centrales>

Este sencillo mapa de las opciones del egresado en Criminología, nos permite detectar una necesidad, como es la importante y, necesaria integración de los profesionales en las aulas. Además, estos alumnos precisan ser orientados pensando en las concretas necesidades de estos alumnos, y estos requiere una orientación interdisciplinar. Esta reflexión nos permite, además evidenciar la escasa presencia -en algunos casos ausencia- de profesionales en las aulas. Si bien es cierto es que de esta necesidad se ha sido consciente desde hace tiempo, de ahí la búsqueda de fórmulas para lograr un cambio que transforme esta situación, como la introducción de la figura del profesor asociado²⁵⁶.

Al margen de esta figura, que no ha logrado este objetivo por diferentes razones, nos encontramos con la del Colaborador Honorario, o similar, que diferentes Universidades han integrado con intención de hacer más atractiva la participación académica a estos profesionales²⁵⁷. Aunque esta figura ni tiene asignación docente, ni obligaciones, ni salario, por lo que su función se reduce a apoyar la labor, tanto docente como investigadora, que desarrolla el área de conocimiento a la que se incorpora. Este esfuerzo de integración no debe ni puede ser unidireccional, esto es, no debe realizarlo solo la Universidad, también las asociaciones, los organismos públicos y las empresas deben asumir esa responsabilidad social que les exige participar en la formación de los estudiantes que están llamados a formar parte de sus plantillas en un futuro no muy lejano. Y aunque, efectivamente existen convenios de colaboración, estos normalmente no van acompañados de una descarga de

²⁵⁶ Sin embargo, la integración de estos profesionales no se ha realizado bajo los parámetros que justificaron su inclusión en la docencia universitaria. Sin intención de abundar en esta compleja problemática, podemos observar cómo estas figuras se alejan de esta función en diferentes puntos, a destacar: el ámbito de las materias cuya docencia asumen, ya que supondría que fuesen los encargados de la docencia práctica y, por el contrario, asumen la docencia como un profesor más, con carga docente tanto teórica como práctica. Por otro lado, incluso se les ha llegado a comparar en obligaciones al profesor titular, aumentando el contrato a 30 créditos si no investigaban, exigencia alejada de los parámetros que justificaba la presencia de estos profesionales en la Universidad. Ahora bien, los derechos salariales, según Convenio colectivo, se reducen considerablemente respecto a lo que percibe un profesor titular (BOJA núm. 92- 9 de mayo de 2008).

²⁵⁷ Reglamento Colaborador Honorario en la Universidad de Cádiz: <https://secretariageneral.uca.es/wp-content/uploads/2019/06/REGLAMENTO-COLABORADORES-HONORARIOS.pdf?u>

funciones u horas en su trabajo diario, o cualquier otra contraprestación, por lo que finalmente en la práctica se traduce en un voluntarismo vocacional por parte del profesional, en el mejor de los casos.

Una cuestión, a tener presente, es que acercarse a un público como los estudiantes universitarios genera ciertas dudas sobre algunas cuestiones: cómo impartir una clase, cómo ordenar una exposición, qué decir cómo y cuándo, organización tanto de contenidos como del tiempo. De ahí la importancia de encontrar una fórmula que les permita organizar el tiempo en clase de forma dinámica y sencilla. De esta forma, no solo se consigue que repitan cada año y vuelvan, además es importante en el proceso de diseño de una herramienta que se amolde a diferentes profesionales, cumpliendo con las necesidades de interdisciplinariedad que inicialmente detectamos.

Así pues, en este proceso de selección de una herramienta se debe partir de la necesidad de profesionalizar y que redunde en profundizar en el conocimiento de la materia objeto de estudio. Precisamente, el concreto ámbito del Derecho penitenciario supone un reto mayor ya que son diferentes las funciones que puede asumir el alumno en el futuro como profesional. Y aunque, la idea no es convertir las prácticas en una especie de escaparate de profesiones, sí al menos presentar y destacar el funcionamiento de la mayor parte de ellas con intención de que redunde en beneficio en el conocimiento de la materia y la obtención de habilidades eficaces en su futuro profesional, objetivo principal de la docencia.

3. EL ROLE PLAY EN LA DOCENCIA DEL DERECHO PENITENCIARIO: UNA PROPUESTA PARA LOS ESTUDIANTES DEL GRADO EN CRIMINOLOGÍA

La Universidad se ha distinguido, tradicionalmente, por el uso de clases magistrales en las que el profesor desde una tarima dicta los contenidos de la asignatura. Por esta razón, a la docencia universitaria se la ha calificado como autoritaria, en la medida en que los alumnos son considerados meros recipientes, a los que hay que ir llenando con ideas y pensamientos propios del profesor (García, y Mendoza, 2009, pp. 70 y ss.).

Este formato se aleja de las actuales fórmulas que alientan el denominado feed back. El Espacio Europeo de Educación Superior trajo nuevas formas de entender la dinámica docente en las aulas universitarias y propuso nuevos mecanismos y herramientas pedagógicas.

En base a esta nueva realidad en la Universidad, los profesores universitarios abrazamos estas propuestas y comenzamos a desarrollar mecanismos docentes novedosos. En el concreto ámbito penitenciario, se evidencia la necesidad de implementar y usar una técnica docente de naturaleza activa en la que el estudiante intervenga en el proceso de asimilación del contenido, y que, al mismo tiempo, ofrezca a estos esas importantes competencias profesionalizantes comprometidas. De esta forma, además, logramos orientar el futuro profesional de estos alumnos detectando, a su vez, la necesidad de integrar a los profesionales en el aula.

Con estas pretensiones, se comienzan a implementar fórmulas que puedan conseguir los objetivos marcados. En un primer momento, una vez nos pusimos en contacto con profesionales interesados en acercarse, la herramienta considerada como la adecuada fue la entrevista. Con esta propuesta, los profesionales que se acercaban a las aulas compartían con los alumnos su experiencia dentro de las prisiones y mediante un debate, usando la herramienta de la entrevista que se organizaba en la sesión práctica anterior, se profundizaba en la labor penitenciaria. Los alumnos usaban los contenidos de la entrevista para sus respectivas investigaciones ya que aquellos adscritos a la evaluación continua debían entregar un trabajo a final del curso. Previamente se les había explicado en qué consistía la entrevista como técnica de investigación, ya que, aunque los alumnos de este Grado reciben abundante formación en metodología, son alumnos de segundo curso y les sirvió de refuerzo.

Sin embargo, a pesar de que la entrevista es un instrumento que interesa manejar al criminólogo, realmente se estaba usando como herramienta de investigación, alejándose de la idea inicial profesionalizante. Asimismo, ese carácter colectivo desvirtuaba la utilidad en una investigación concreta. Por lo que fue necesario repensar el formato de toda la evaluación continua. En este proceso de selección se tuvo en consideración que la fórmula elegida debía ser atractiva no solo para el

estudiante, también para el profesional. Así pues, se consideró el role play como la técnica docente que cumplía con los requisitos y demandas iniciales: facilitaba al profesional la tarea de dar testimonio de su experiencia laboral, ofrecía ese necesario dinamismo, se podía actualizar sin que generase demasiado esfuerzo, ofrecía al estudiante una visión completa del trabajo en prisión, y se adaptaba a la necesaria interdisciplinariedad.

En el curso 2015-2016 se comenzó a implementar la técnica del role play, con gran aceptación por parte del alumnado y de los funcionarios de prisiones, que vieron una fórmula más adecuada de acercar a los alumnos la labor que desarrollaban. En este proceso de selección se consultó a los profesionales que solían asistir, y a todos les pareció muy buena idea, no les generaba el trabajo y esfuerzo de prepararse una conferencia, o exposición teórica, y lograba concretar el tema previamente. De esta forma, ellos controlan el objeto y seleccionan los casos, aunque siempre preguntan y consultan la opinión del docente, pero básicamente porque la relación desde el inicio fue fluida y cercana.

En el desarrollo práctico de la materia se distinguieron dos tipos de role play, por un lado, el académico y, por otro, el profesional. El primero de ellos lo desarrolla y dinamiza el docente universitario, se usa la dinámica de asunción de roles en la evaluación continua de la asignatura, durante todo el semestre. El que hemos denominado role play profesional, lo dinamizan diferentes profesionales relacionados con el ámbito penitenciario y tiene lugar al finalizar el semestre.

3.1 ROLE PLAY ACADÉMICO: JUNTA DE TRATAMIENTO

Las asignaturas propias de los Grados recogen en la memoria de los títulos el peso de la docencia teórica y práctica. En esta materia objeto de estudio la docencia práctica tiene asignado 1 crédito, en cuyo marco se planificará el sistema de evaluación continua, y así mediante el desarrollo de técnicas docente idóneas para lograr alcanzar los objetivos y competencias.

Esta asignatura de 2º curso, normalmente, alcanza una matrícula de entre 100 y 130 alumnos de forma aproximada. Así pues, para un mejor

desarrollo de la docencia práctica durante semestre se distinguieron dos grupos, huyendo de los grupos tan grandes. De hecho, la alta asistencia y participación, junto a las escasas horas asignadas, sería aconsejable que los grupos más reducidos aún.

Una vez reducidos los grupos para la docencia práctica se procedía a organizar las sesiones para lograr los objetivos. La técnica seleccionada era la del role play, y este recaía sobre una actividad propia de un órgano penitenciario con capacidad de lograr una mejor comprensión de la materia desde una óptica multidisciplinar, como es la junta de tratamiento de un centro penitenciario. La selección de este órgano es precisamente debido a que es el encargado de cumplir con el deber de individualizar científicamente la intervención tratamental de cada interno. Además, este está integrado por técnicos y profesionales de diferentes ámbitos, y entre sus competencias podemos encontrar la evaluación y concesión de las figuras asociadas a la reinserción, como la libertad condicional o los permisos de salida, entre otros. De esta forma, este órgano colegiado se convierte el idóneo para cumplir con el requisito de interdisciplinariedad que necesitan los futuros criminólogos²⁵⁸.

En coherencia con la organización y composición de una junta de tratamiento, los alumnos deben conformarse en grupo (4 ó 5 miembros). Cada uno de ellos asumirá el rol de los diferentes miembros de este órgano, aunque algo adaptado a las necesidades de estos estudiantes:

- Jurista
- Psicólogo
- Trabajador social
- Educador
- Criminólogo

En la medida en que no existe la figura del criminólogo el alumno que asume este rol debe usar como fuente algunas de las múltiples propuestas que existen para integrar al criminólogo en el área de intervención

²⁵⁸ La composición y las funciones de este órgano colegiado vienen reguladas en los artículos 272 y siguientes del Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario

tratamental. Con intención de ayudar a este alumno, y si no logra comprender el campo de intervención del criminólogo, se le propone que asuma el papel de la subdirección de tratamiento, de esta forma simplemente tiene que consultar las funciones de este cargo. De esta forma, además se reivindica el importante papel que podría desempeñar un criminólogo en este cargo.

Cada junta debe asumir la intervención en supuesto facilitada por la profesora. Una vez conformados los grupos, la profesora introduce diferentes casos que será elegido por un representante del grupo a ciegas. Sobre estos supuestos deben trabajar, por eso apenas se ofrecen unas líneas, así ellos podrán individualizar los contenidos, teniendo estas directrices como marco. A modo de ejemplo:

“Figura a solicitar: Libertad Condicional

Interno:

- Rodrigo García, 62 años
- Delincuente sexual: abuso a menores
- $\frac{3}{4}$ partes cumplidas
- Ha disfruta de 2 permisos de salida de 3 días
- Participa en actividades y programas tratamientos
- La familia no le apoya, no recibe visitas”

A cada grupo le tocaba un supuesto o perfil diferente: podía cambiar la figura (un permiso de salida, o libertad condicional, entre otros), o bien el perfil atendiendo a diferentes variables (sexo, edad, o tipo de criminalidad, entre otros). A los datos facilitados, los alumnos de forma consensuada con sus compañeros podían añadir datos, que consideraran de interés y que les permitiera enriquecer el informe a entregar.

Esta asignatura tiene 1 crédito práctico, algo que limita la dinámica y la extensión a pocas sesiones, de ahí la importancia de organizar cada sesión de forma escrupulosa:

1ª sesión: durante esta sesión se explica a grandes rasgos la metodología a seguir en el desarrollo del role play, se conforman en grupo, se les entrega el supuesto, se reparten los roles y se organizan las siguientes sesiones.

2ª sesión: en clase se profundiza en el caso, ayudando al alumno a comprender lo que significa asumir un rol y la necesidad de comprender previamente cual es la función de cada profesional integrado en la junta de tratamiento.

3ª sesión: a cada grupo se le entregó un supuesto diferente, por lo que el trabajo que han debido desarrollar en casa varía, esta sesión deben usarla para resolver dudas sobre la figura a intervenir y el perfil del interno.

4ª sesión y siguientes: los alumnos comienzan a escribir y mostrar los resultados del trabajo y resolución del caso, por lo que aprovechan esta clase para resolver las últimas dudas.

Todas las sesiones comienzan con una breve intervención de la profesora, en la primera sesión se profundiza en el método científico y el uso de fuentes, explicando el formato de entrega. Los alumnos aprovechan esta explicación metodológica para señalar las dudas y lagunas que tienen y que darán contenido a esa explicación que tiene lugar al inicio de cada sesión. De forma que, al comienzo se resuelven dudas colectivas durante los primeros 15 minutos, y el resto del tiempo se dedica al debate en grupo y atención individualizada o por grupos de la profesora.

Durante el desarrollo de las sesiones se explican las diferencias entre la práctica académica y la realidad a la que se deberán enfrentar al salir. Las variaciones respecto a la práctica real: la metodología a seguir en el desarrollo del informe, y en especial las diferencias existentes entre lo que se exige en clase y la realidad que se pueden encontrar en un futuro profesional en una prisión.

- Modelos estandarizados en prisión
- La ausencia de citas en los informes

La Universidad es acusada de forma habitual de estar alejada de las demandas del mercado laboral, o de no centrarse en aspectos más profesionales. Y es que no todas las materias tienen un objetivo profesionalizante, ni todas las actividades van dirigidas a cubrir esas necesidades, igual en alguna ocasión se debe a un diseño equivocado de los títulos universitarios, pero normalmente se debe a la necesidad de ofrecer

una formación completa y esos aspectos demandados por concretos no pueden ni deben ser atendidos en sede universitarias. Esta realidad no impide que debamos señalar qué papel cumplen nuestras enseñanzas y para qué sirven las herramientas que les facilitamos en las aulas.

La entrega de los materiales objeto de evaluación se entrega al final del semestre, una vez han tenido lugar todas las actividades diseñadas: role profesional y visita a prisión. El alumnado conoce desde el primer día las pautas de evaluación: contenidos mínimos y cuestiones formales a exigir. Esta actividad, aunque, se desarrolla en grupo a lo largo del curso, se corrige y evalúa de forma individual²⁵⁹. Junto a la entrega del documento escrito, el grupo base podrá entregar además un video para que sea igualmente calificado. El trabajo audiovisual consiste en la grabación de la representación de uno de los casos, aquel que ellos decidan. De esta forma, se consigue evaluar la expresión oral y si han logrado una comprensión de la materia suficiente, para defender sus argumentos con solvencia y soltura. En esta parte tiene lugar, por tanto, la dramatización.

3.2 ROLE PLAY PROFESIONAL: ÓRGANOS COLEGIADOS EN LOS CENTROS PENITENCIARIOS

Una vez ha finaliza la docencia teórica y práctica de la materia, tiene lugar el role play profesional. Este surge con intención de cubrir esas lagunas detectadas en el ámbito de la adquisición de competencias profesionalizantes se ofrece al alumno un role play diferente al académico, de ahí la importancia de explicar en qué consisten esas lagunas o límites en la docencia.

En el desarrollo del role play académico se dividieron en dos los grupos, sin embargo, a pesar de las bondades de la reducción de grupo en esta práctica se unen ambos grupos. A pesar de la naturaleza práctica, se tomó esta decisión para que pudiéramos disfrutar de un role profesional de dos horas, ya que la división del grupo tiene como consecuencia la

²⁵⁹ El aumento de los grupos en los últimos años ha determinado que aumente la carga de trabajo y que la evaluación se comience a diseñar para ser evaluada en grupo.

división del tiempo. Así pues, se hace con el grupo unido, para que así podamos desarrollar en el tiempo todas las actividades.

Debido a las escasas horas asignadas a esta materia se suelen hacer dos tipos de diferentes de role play profesional, aunque algún año hemos podido incluir un tercero. Sobre el tercero: jurista con titulación en criminología que trabajaba en el área de intervención, incluso tenía programados talleres de criminología a los internos interesados en esta disciplina. Respecto a los dos tipos de role play profesional:

La junta de tratamiento fue el primer role play y el que se ha mantenido en el tiempo, este órgano dadas las complejas funciones que desarrollan se convierte en el ideal para este tipo de dinámicas.

Desde que comenzamos con esta fórmula nunca ha faltado el role play de junta de tratamiento, el de mayor tradición. Este lo desarrolla la Subdirectora de tratamiento del centro penitenciario de Puerto I²⁶⁰, que viene acompañada por diferentes compañeros del área de intervención tratamental. Entre los profesionales que se acercan, a destacar, uno de los psicólogos, con una dilatada experiencia en el trabajo con internos de primer grado y que lleva acompañándonos desde que comenzamos a trabajar con estas nuevas fórmulas docentes. Ambos vienen acompañados por diferentes miembros de equipo como, un educador o un jurista. Esta sesión comienza con una presentación de las funciones de este importante órgano colegiado y de cómo desarrollan la intervención penitenciaria en la población penitenciaria que requiere mayor atención, como son los internos clasificados en primer grado. Los primeros minutos lo dedican a explicar sus funciones brevemente y a presentar los supuestos que han traído y cómo deben solucionar los problemas que plantean cada uno. Todos son supuestos reales sobre los que han trabajado, aunque siempre cumpliendo con la normativa de protección de datos, es decir, los alumnos no pueden identificar a las personas²⁶¹.

²⁶⁰ Sobre Puerto I, centro penitenciario de construcción arquitectónica antigua y previa a la construcción de las llamadas macro-cárceles, por lo que en su interior cuentan con aproximadamente 350 presos, en cuatro módulos. Lo que diferencia a este centro del resto son sus pobladores ya que está dedicado exclusivamente a presos de primer grado.

²⁶¹ En ningún momento se accede a datos personales de ningún interno, se tiene un especial cuidado por cumplir con las obligaciones establecidas en el ordenamiento jurídico al respecto.

Posteriormente, se dividirá a los alumnos en varios grupos y cada uno intervendrá en un caso diferente, a su vez cada uno de estos grupos se subdividirá en cuatro que asumirán el rol de los diferentes técnicos miembros de la junta (jurista, psicólogo, trabajadores sociales y educadores). Los alumnos trabajarán los supuestos mientras consultan cuantas dudas les surja del caso a los profesionales que estarán en el aula, moviéndose entre los grupos. Esta dinámica acerca al profesional a los alumnos, que se sienten seguros para preguntar otras cuestiones relacionadas con la materia, incluso con el caso práctico del role play académico. Al finalizar se pondrá en común la decisión que cada grupo ha tomado, mediante la elección de portavoces, y los técnicos de prisiones expondrán cual fue la discusión y la decisión que tomaron ellos.

Por último, el role play profesional de la comisión disciplinaria, este tiene menos tradición, se incorpora un par de años después de la junta de tratamiento. En el Grado en Criminología y Seguridad, este está organizado y dirigido por un funcionario de prisiones de vigilancia, el requisito principal es que sea o haya sido miembro de la comisión disciplinaria. Respecto al perfil del funcionario que se acerca se intenta que sea un funcionario de prisiones (cuerpo de ayudantes), encargado de la vigilancia, que haya estado o esté en la comisión disciplinaria del centro. Además, se tiene especial cuidado en buscar a alguien con el título en Criminología. De esta forma el estudiante de Criminología puede conocer las opciones de empleo que tiene, en qué consisten esas funciones de vigilancia y custodia, o cómo colaboran en la intervención tratamental, entre múltiples cuestiones que suscitan su interés. Asimismo, esta sesión comienza con una breve presentación de las funciones de la comisión disciplinaria y de los supuestos que trae para el desarrollo del role play.

Este profesional trae diferentes expedientes sancionatorios, de nuevo sin que se pueda identificar el nombre de los internos, y estos se reparten entre los alumnos. Cada grupo estudiara en qué infracción se

No solo porque estemos ante una obligación establecida en la normativa, sobre todo, porque se ha puesto especial cuidado, en el desarrollo de la materia, en fomentar el respeto por todas las personas, incluidas las privadas de libertad.

subsume el caso que se le ha presentado y cuál debe ser la sanción que se adecua al supuesto. Se les permite consultar el expediente y por supuesto, preguntar al funcionario cuantas dudas les surja tanto del caso, como de otras cuestiones relacionadas con la materia. Una vez ha finalizado el debate, un portavoz de cada grupo explica las particularidades del caso al resto de compañeros de clase, en qué ha consistido el debate y la solución a la que han llegado.

Los buenos resultados de esta experiencia evidencian la necesidad de crear espacios adecuados para el profesional en las aulas universitarias. En este proceso debe primar la idea de que la participación debe ser vivencial, el profesional debe acercarse para compartir su experiencia laboral con el alumnado. El role play logra que esta experiencia repercuta positivamente en la formación al crear un clima de cercanía y confianza, propicio para el diálogo y el debate, tan necesario generar conocimiento. Para que esto se convierta en una realidad es importante que se creen puentes, y se firmen convenios en esta línea, con las diferentes administraciones y que así éstas faciliten la posibilidad de que se acerquen a las aulas, sin que suponga una carga a estos profesionales.

4. LOS CONSECUENTES BENEFICIOS Y ALGUNAS NECESIDADES DE MEJORA

En estas líneas se ha realizado una descripción del contenido de la innovación docente de naturaleza práctica presentada en la que el método principal con el que comenzamos fue el clásico: ensayo-error. La experiencia docente, la observación y la escucha han ido orientando cada año la evolución de esta experiencia en el diseño de la evaluación continua. Con esto es el momento de recapitular para definir los límites, detectar problemas y realizar propuestas de mejora, hay que señalar los problemas sistémicos y estructurales. En este sentido, señalamos, por un lado, la configuración de asignaturas de tan corto recorrido (3 créditos) te impiden profundizar en un ámbito de gran complejidad, y, por otro, el cada vez mayor número de alumnos matriculados, que impiden ofrecer la atención individualizada. A estos además se añaden el difícil camino de la carrera universitaria en la que debes avanzar en no solo en

el ámbito de la innovación docente, sobre todo en el concreto de la investigación, que es lo que realmente tiene el peso para que el docente logre la tan ansiada estabilidad profesional.

Una vez asumida esta realidad y señalados los problemas sistémicos, procedemos a señalar algunos de los resultados positivos de esta actividad e identificar en el proceso las carencias que sí podemos abordar:

I

Se trata de un método de enseñanza activa con capacidad de contrarrestar los efectos negativos del tipo de docencia más tradicional, consiguiendo que el alumno interiorice el conocimiento). De ahí que se realice al finalizar la docencia teórica-práctica y visita a prisión, para conseguir potenciar ese efecto y mejorar, así, el rendimiento.

II

Se cumple con el objetivo de la interdisciplinariedad, competencia imprescindible para un estudiante de Criminología. Además, se adapta a las necesidades de la materia, ya que estamos ante una materia de gran complejidad, en la que intervienen diferentes profesionales, usando cada uno las técnicas propias de su disciplina. Por lo que el role play se adapta a diferentes realidades y está especialmente indicado para espacios complejos, como la materia que nos ocupa.

III

Se diseña y adapta una herramienta docente que facilita la labor de los profesionales que se acercan al aula, y les permite mostrar su día a día de una forma cercana y dinámica. Además, abre un abanico de posibilidades para continuar en esta línea, como sería organizar una como un subdirector de seguridad.

IV

Se intenta visibilizar los diferentes espacios de intervención del criminólogo, con mensaje de ida y vuelta. De ida para el alumno de Criminología mostrándole los espacios en los que trabajar, y al profesional que se acerca, presentándole a futuros profesionales, y así facilitar su integración en el futuro.

En definitiva, este tipo de actividades son muy enriquecedoras para el alumnado ya que les permite hacer un recorrido a las oportunidades que les brinda el complejo ámbito penitenciario. Además, dada la complejidad de la materia, también logra ofrecer una visión de la criminalidad y la intervención criminológica que el alumno puede trasladar a otros ámbitos propios de la Criminología, aunque finalmente no se decida por un futuro profesional en el ámbito penitenciario.

El criminólogo es el profesional que analiza el delito, las causas de la conducta criminal, propone fórmulas de intervención y evalúa las herramientas preventivas y a pesar de eso, no existe voluntad política ni profesional de incorporarlos en ámbitos tan pertinentes como una prisión. Desde la Universidad tenemos una oportunidad de mostrar la importancia de que nuestros alumnos salgan con las herramientas suficientes y adecuadas para demostrar su valía y capacidad. El problema de falta de empleo de estos profesionales es un problema sistémico y la propia Administración, como superestructura, debe comenzar a ser consciente de que ella misma está generando, y costeanado, profesionales preparados y formados a los que ignora de forma reiterada, al no incorporar en las plantillas exigiendo estas titulaciones en la convocatoria de plazas. agregar.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A todos los profesionales de Instituciones Penitenciarias que se han acercado a las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Cádiz, para ofrecer a los alumnos del Grado en Criminología su experiencia: gracias por vuestra generosidad con el conocimiento y por vuestro compromiso incansable.

A Nanda, a José Manuel, a Paco, a Rodrigo, a Javier, a Auxi, a Juan Manuel, a Antonio, a David, a Susana, a Alejandro.

8. REFERENCIAS

- Bernabéu, F. J. (2007). El papel del criminólogo en prisión, en Cerezo, A. I. y García, E. (Coords.) *La prisión en España, una perspectiva criminológica*. Granada, Comares.
- García, Y., y Mendoza, B. (2009). “El autoritarismo y su expresión en la formación docente”, en *Laurus*, núm. 30. (Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76120651004.pdf>)
- Mappelli, B. (1994). *La criminología en la formación del personal penitenciario*, en AA.VV. *VIII Jornadas penitenciarias andaluzas*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Martínez Larburu, P. (1997). *El jurista-criminólogo en prisión: ¿clínico o burócrata?* en *Eguzkilore* nº 11. Editorial Instituto Vasco de Criminología, San Sebastián. (Recuperado de: <https://www.ehu.es/documents/1736829/2174306/11-jurista-criminologo-prision.pdf>).

EL MÉTODO DEL CASO EN EL APRENDIZAJE
DE LA TEORÍA DEL DELITO:
CRÓNICA DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE

MIRIAM CUGAT MAURI

Universidad autónoma de Barcelona

JOAN BAUCCELLS LLADÓS

Universidad autónoma de Barcelona

MARGARITA BONET ESTEVA

Universidad autónoma de Barcelona

MARÍA JOSÉ RODRÍGUEZ PUERTA

Universidad autónoma de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

Como solemos hacer cada año, al inicio del curso 2019-2020, los profesores de Derecho penal de la UAB nos planteamos la posibilidad de introducir alguna *mejora en el método de enseñanza* de la asignatura de Derecho penal II dedicada a la explicación de la teoría del delito. Teníamos la percepción de que a los alumnos cada vez les costaba más comprender los conceptos abstractos sobre los que se construyen las categorías de la llamada “parte general del derecho penal” y decidimos ensayar con un nuevo método para intentar sortear esa dificultad.

Había factores contra los que no podíamos luchar: el progresivo avance de la cultura visual sobre la verbal; la normalización del lenguaje pictográfico sobre el alfabético en las vías de comunicación rápida propias de las TIC; el aparente descenso del nivel de conocimientos previos de los alumnos, en especial, en una Facultad con una nota de corte tan baja como la nuestra; la progresiva pérdida de importancia de la formación humanística frente a la técnica; y por qué no, la vulgarización y

desentendimiento con el que los medios de comunicación abordan los temas de derecho penal que tanto juego dan en la lucha por la audiencia

Frente a ello, *el margen de maniobra con el que contábamos no era especialmente generoso*. El tiempo del que disponíamos en el brevísimo lapso de un cuatrimestre no ofrecía mucho margen de maniobra, a lo que se añadía que la ubicación de la asignatura en el primer curso de derecho podía poner trabas a la aspiración de aprendizaje autónomo por parte de los alumnos.

Nuestro plan de estudios ubica la docencia de esta asignatura en el segundo cuatrimestre del primer curso del Grado en Derecho y segundo curso del Grado en ADE+D. Es decir, en un momento muy incipiente de los estudios jurídicos en el que los alumnos apenas están empezando a formarse una idea general acerca del conjunto del sistema y todavía están en proceso de aprendizaje del método jurídico y la terminología especializada.

El tiempo total de las asignaturas obligatorias de Derecho penal se ha reducido de los dos cursos enteros que ocupaba en la Licenciatura en Derecho que se cursaba en cinco años a los tres cuatrimestres que ocupa en el Grado en Derecho de cuatro años de duración.

Por fin, en la distribución de contenidos entre las diversas asignaturas de Derecho penal a lo largo de los tres cuatrimestres asignados, Derecho penal II puede considerarse la más desfavorecida, pues a fin de no romper los principales bloques temáticos, ha debido concentrar en ella la parte más densa en conceptos y desarrollo teórico, dejando a Derecho penal I los principios y las penas y a Derecho penal III los delitos en particular. De modo que la brevedad del tiempo disponible se sumaba la concentración de contenidos a impartir, lo que lo hacía todavía más precioso.

Es esta tesitura, cualquier experiencia innovadora debía realizarse con suma cautela, pues no podían desperdiciarse tiempo ni esfuerzos de los alumnos que tenían ante sí una de las asignaturas más complicadas de la carrera, no solo por su naturaleza intrínseca, sino también por su concreta colocación en nuestro plan de estudios.

El objetivo no podía ser completar la falta de tiempo en el aula con más tiempo para el estudio teórico. Debíamos cambiar algo a fin de que el tiempo y esfuerzos dedicados por parte de los alumnos fueran más fructíferos y tuvieran más sentido para ellos, pues solo así les pesarían menos y les cundirían más. Con ese propósito en mente la solución que se abrió ante nosotros era la de *conectar los intereses naturales del alumno con los objetivos docentes de la asignatura*, partiendo de su fascinación por la práctica para despertar su interés por la teoría. Debíamos conseguir que percibieran la teoría del delito como método racional de resolución de problemas humanos y sociales, en el mismo contexto en el que como profesionales deberían afrontarlos: el proceso penal.

Para ello pensamos que podíamos intentar trasladar a la docencia de la Parte general una iniciativa que, año tras año, habíamos realizado con éxito en la Parte especial, aunque sobre la base de la voluntariedad y sin específico reconocimiento en créditos: el seguimiento de un caso real hasta la celebración de la vista oral en la Audiencia Provincial de Barcelona.

Si hasta la fecha no lo habíamos ofrecido a los alumnos de la parte general era porque considerábamos que antes de analizar casos reales era preciso que contaran con conocimientos teóricos. Sin embargo, nuestro problema era precisamente conseguir transmitir los conocimientos teóricos. Lo que en aquel momento nos estábamos planteando, y que con posterioridad comprobaríamos que ya estaba teorizado era pasar del estudio del caso (SAAVEDRA ROJAS, 1983; HURTADO POZO, 1992) al estudio a través del caso, o del caso como objeto de *estudio al caso como método de aprendizaje* (PÉREZ-ESCODA/ANEAS ÁLVAREZ).

El recurso al caso como método de estudio no era nuevo en nuestra disciplina (SAAVEDRA ROJAS, 1982), destacando entre las experiencias docentes más brillantes y contagiosas las de profesores de la talla de JIMÉNEZ DE ASÚA, (1945) o HASSEMER (1984).

A partir de esas experiencias previas y en consideración a los buenos frutos obtenidos era preciso plantear su concreta inserción en nuestro plan de estudios, obviando las dificultades más arriba relacionadas, pues paradójicamente, a pesar de todas las estrecheces temporales y de

todo tipo a las que nos enfrentábamos, el actual *EEES* promueve la introducción de la práctica en la enseñanza universitaria (HERNÁNDEZ MOGOLLÓN/DÍAZ CASERO).

La fortuna hizo que nuestras inquietudes pudieran beneficiarse del apoyo institucional de nuestra Universidad, que nos concedió una Ayuda para proyectos de innovación y mejora de la calidad docente (Convocatoria 2019), que nos facilitó la posibilidad de reconocer formalmente la colaboración de una Magistrada de la Audiencia Provincial de Barcelona y una estudiante, así como el reconocimiento del trabajo realizado por los alumnos con el 50% de la nota de la asignatura.

2. OBJETIVOS

En el contexto educativo que acabo de exponer, y frente a las dificultades que percibíamos en los alumnos para la asimilación de las categorías abstractas en general y las propias de la teoría del delito en particular, el principal objetivo se cifraba en *captar su interés por la asignatura*, superando las naturales prevenciones que podían tener ante una disciplina muy elaborada y en ocasiones demasiado encerrada en sí misma, acercándoles a la misma a través de la reflexión sobre *casos prácticos reales* que les fueran más fáciles de manejar y que les ayudaran a entender el sentido de la teoría del delito.

A ese objetivo principal se añadían otros, cuya efectiva consecución había de contribuir a asegurar el éxito del primero.

Por un lado, pretendíamos contribuir al *estudio integrado del problema penal*, pues es difícil resolver un caso práctico real sin consideración a los conocimientos de la totalidad de asignaturas que abordan las distintas facetas del conocimiento penal, tanto en su parte sustantiva como procesal, y a las que incluso podrían añadirse otras afines como la criminología o la política criminal, como históricamente había promovido la corriente metodológica de la *Gesamte Strafrechtswissenschaft*.

En este orden de consideraciones, considerábamos posible y ausplicable aprovechar la experiencia previa para *preparar a los alumnos para el estudio de la Parte especial del Derecho penal* que se cursa en el

segundo curso de carrera, así como la asignatura de *Juicios penales*, que se ofrece como optativa de cuarto grado como especialidad en Derecho procesal, o la de *Litigación penal*, de obligado seguimiento para quienes deciden cursar el Máster de acceso a la Abogacía, sumándose a las anteriores otra asignatura optativa de creación posterior a nuestro proyecto, sobre *Simulación de juicios*, también en cuarto curso.

Por otro lado, consideramos como efecto colateral y no por ello menos deseado, el desarrollo de *habilidades argumentativas y dialécticas*, a partir de la discusión de los casos con el resto de los compañeros del grupo, los profesores y la Magistrada, lo que presentaba especial interés para el ejercicio profesional al que desde sus orígenes históricos ha querido contribuir la técnica del caso (CAMIÑA CATALÁ/CUENCA LA-CRUZ/BALLESTER SARRIÁS/SALT LLOBREGAT).

Desde este punto de vista, la experiencia podía reportar especial utilidad para el seguimiento de otras asignaturas e iniciativas docentes de vocación eminentemente práctica, contribuyendo a familiarizar a los alumnos con el material y práctica forense, en la que intervienen factores que van más allá de lo que puede verse a través del análisis técnico jurídico de los casos prácticos que tradicionalmente acompañan al estudio de la teoría del delito en las aulas.

Entre tales asignaturas deben volver a mencionarse, por encima de todas, las que se cursan en el marco del Máster de acceso a la abogacía que debe preparar para el futuro ejercicio profesional, no obstante, el formato esencialmente teórico del examen oficial no contribuya a ello. En primer lugar, la asignatura de *Litigación penal*, en la que se instruye y entrena a los alumnos en la confección de escritos forenses, como denuncias, querellas o recursos contra resoluciones judiciales. En segundo lugar, la asignatura de *Simulación de juicios*, actualmente autónoma de Litigación penal y Civil y que en su día se construyó a partir de la base de la previa experiencia informal e involuntaria de la Liga interuniversitaria de juicios penales en la que nuestros alumnos se habían enfrentado con éxito a los de otras universidades, potenciando técnicas de argumentación y debate.

Desde este punto de vista, la experiencia práctica que los alumnos podían adquirir en el marco de una asignatura obligatoria del Grado en Derecho podía servir como primera toma de contacto con la práctica, que más tarde podía continuar desarrollando en el marco de otras asignaturas optativas de cuarto curso, como la de Juicios penales, existente al tiempo de la realización del proyecto, o Simulación de juicios, de creación posterior.

Por fin, entre las actividades extracurriculares que se ofrecen a los alumnos y a cuyos objetivos podía contribuir nuestro proyecto, debe destacarse una que por su solera y éxitos conseguidos ofrece un terreno abonado para el desarrollo de habilidades útiles para la práctica de la profesión. Me refiero al “Grupo de Argumentación y Debate” de nuestra Facultad de Derecho, impulsado desde 2016 por la Prof. Margarita Bonet, miembro de equipo de trabajo y coordinadora y coautora de la obra "Argumentación y debate. Introducción al debate parlamentario británico y debate jurídico", Dykinson, Madrid, 2019.

En fin, nuestro proyecto entraba en escena en un momento en que los estudios jurídicos concedían ya un espacio protagonista a la práctica, no solo como método de ejemplificación teórica sino como medio de aprendizaje, en especial, desde que para el acceso a la profesión de abogado ya no bastaba con la demostración de la adquisición de los conocimientos teóricos que ofrecía el título universitario de la antigua licenciatura, sino que era preciso el dominio de técnicas y habilidades de eminente dimensión práctica, para las que preparaba el Máster de acceso a la Abogacía que hoy se requiere para el ejercicio de la profesión.

En vistas a esa nueva realidad, la premisa de la que partimos era que, si es importante preparar para la práctica, no basta con prever la realización de un máster profesionalizador tras la finalización del grado en derecho, sino que era necesario que los estudios del Grado prepararan para el éxito del mismo.

Por ese motivo era preciso *introducir la dimensión práctica desde el primer curso del Grado en Derecho*, pues era la pieza que creíamos que faltaba, a fin de motivar y entrenar a los alumnos para asegurar que

pudieran alcanzar conxito los retos a los que deberían enfrentarse en su futuro profesional.

A ese progresivo reconocimiento de la importancia de la práctica no escapaban los nuevos criterios de evaluación de las asignaturas, promovidos desde nuestra Universidad, que desde hace unos años ha impuesto el de distribución de la nota final entre el 50% correspondiente a la evaluación de los conocimientos teóricos, y el 50% relativo a la práctica.

En consideración a ese nuevo criterio de evaluación, y atendida la libertad de la que dispone el profesorado para decidir el contenido de las actividades prácticas evaluables, definimos como objetivo del proyecto el ofrecimiento de una actividad evaluable que permitiera conseguir el mencionado 50% de la nota.

3. METODOLOGÍA

Como se ha expuesto más arriba, en este proyecto se ha optado por el “*método del caso*”, no ya como mero objeto de análisis (SAAVEDRA ROJAS, 1983; HURTADO POZO, 1992), sino como método de estudio (PÉREZ-ESCODA/ANEAS ÁLVAREZ), que concede especial protagonismo al problema, en consideración al conjunto de emociones, intereses, facultades y habilidades que despierta en el alumno en directo beneficio para la adquisición de conocimientos (FERNÁNDEZ MARTÍNEZ/GARCÍA SÁNCHEZ/CASO FUERTES/FIDALGO REDONDO/ARIAS GUNDÍN, 2006).

En concreto, se ha optado por el *método del “caso real”*, por cuanto potencia todavía más los beneficios del método del caso (CASTELLANOS VERDUGO/CARO GONZÁLEZ/FRESNEDA FUENTES, 2010:3).

Desde estas premisas, no se ha proporcionado a los alumnos un supuesto de hecho cerrado para que aplicaran la teoría del delito previamente aprendida, pues precisamente ahí radicaba la dificultad que tratábamos de sortear.

Para empezar, han sido ellos los que han tenido que *construir el supuesto de hechos probados*, fundamentándolo a través de la valoración de la prueba, a partir de lo que han podido comprobar de primera mano que ni tan solo la realidad es unidimensional, existen puntos de vista, que se contraponen a lo largo del proceso, y que deberán defender en función del rol procesal que se les asigne.

Por otro lado, la teoría aplicable tampoco estaba predeterminada. Eran ellos quienes debían acudir a la doctrina y jurisprudencia en búsqueda de soluciones, eligiendo y fundamentando los criterios interpretativos aplicables al caso.

De ese modo, los alumnos debían aproximarse al problema penal en las mismas condiciones en las que lo hacen los operadores jurídicos en las que el supuesto de hecho, por bien que lo llamemos “caso real”, lo que en realidad contiene es la “*verdad procesal*” que varía para cada uno de los intervinientes en el proceso hasta cristalizar en la sentencia en la que la descripción de hechos probados no aparece como espejo de la realidad, sino como producto del debate procesal.

Ciertamente, los alumnos han contado con *limitaciones para el acceso a la información de la causa*, pues solo han tenido conocimiento de los escritos de calificación provisional y la prueba directamente practicada en la vista oral. Con todo, si bien ello restringía su visión del proceso, no afectaba a lo esencial.

En suma, por esta vía se pretendía promover el *aprendizaje activo* o por descubrimiento (ANDREU/GONZÁLEZ/LABRADOR/QUINTANILLA/RUIZ, 2004), potenciando las habilidades argumentativas que debían desarrollar en la justificación escrita de la solución alcanzada y su defensa ante el resto de los compañeros y docentes.

4. ORGANIZACIÓN

4.1. FORMACIÓN DEL EQUIPO DE PROFESORES

El equipo de profesores se integró con los responsables de todos los grupos de la asignatura (6), tanto en el Grado en Derecho (5) como en el Grado de ADE+Derecho (1).

Con ello se pretendía comprobar la viabilidad del proyecto en todos los grados y franjas horarias en las que se impartía la asignatura, a fin de extraer las conclusiones que correspondiera en vistas a la futura consolidación y generalización del mismo.

4.2. FORMACIÓN DEL EQUIPO DE ALUMNOS

Las posibilidades que nos planteamos fueron dos: a) abrir el proyecto a absolutamente todos los alumnos, lo que a razón de unos 70 por aula hubiera supuesto, involucrar a unos 420 alumnos; b) seleccionar un grupo piloto más reducido.

La primera opción ofrecía la ventaja de contar con una muestra de alumnos mayor para la extracción de conclusiones, y aplicar un sistema de evaluación del 50% de la asignatura idéntico para todos. Sin embargo, enseguida tuvo que desecharse por las dificultades organizativas que planteaba, que se demostraron irresolubles cuando se intentó proyectar sobre el calendario de señalamientos el calendario de asistencias a la Audiencia provincial de todos los grupos.

La única alternativa factible era la de seleccionar un grupo reducido de alumnos. De ese modo podíamos trabajar en pequeños grupos como aconsejan los estudios sobre el método del caso (ANDREU/GONZÁLEZ/LABRADOR/QUINTANILLA/RUIZ, 2004:6), garantizar la asistencia a las vistas orales de todos los participantes, e incluso programar un segundo calendario de asistencias, en caso de imprevistos como podrían ser la suspensión de las vistas o el pacto de conformidad que pudieran alcanzar las partes.

A ese fin, abrimos una primera convocatoria a la que se presentaron más alumnos de los que podíamos acoger que limitamos a unos de 4/5 por grupo, que seleccionamos en función de la nota alcanzada en la asignatura de Derecho penal el cuatrimestre antecedente. El resultado fue que el grupo de alumnos con el que trabajamos cada profesor fue especialmente selecto, tanto por razón de su nivel de conocimientos como de motivación, lo que no puede olvidarse de cara a la valoración de la experiencia y la posibilidad de repetición en el futuro.

En aplicación de los anteriores criterios el número final de alumnos fue de 25, ciñéndose el tamaño de cada uno de los 6 grupos a lo aconsejado por ANDREU/GONZÁLEZ/LABRADOR/QUINTANILLA/RUIZ (2004:6).

Aun siendo pocos, era precisa una buena coordinación entre ellos, que resolvimos con la colaboración de una alumna coordinadora, tal como se había previsto en la formulación del proyecto.

4.3. COLABORACIÓN CON LOS MAGISTRADOS

Para el funcionamiento del proyecto era esencial la colaboración con Magistrados que contribuyeran a facilitar el material forense y programar las visitas a las salas de vistas. A este fin, incorporamos en el equipo a una Magistrada que ya colaboraba en la docencia de asignaturas de Grado y Máster de nuestra Universidad, y que por lo tanto iba a permitir no solo la facilitación del material necesario, sino también la integración de los conocimientos penales, procesales y forenses en la explicación del caso analizado.

5. FASES Y ACTIVIDADES EVALUABLES

El desarrollo de trabajo exigía una planificación especialmente rigurosa, pues debía avanzar en paralelo en diversos grupos que tenían programada una actividad en común que debía celebrarse el mismo día: la asistencia a la vista oral del juicio seleccionado. Para entonces, todos debían haber trabajado el caso por igual, y con posterioridad debían tener tiempo suficiente para la presentación de la sentencia.

A este fin, diseñamos un plan de trabajo común, con cronograma incluido que debía respetarse para poder realizar la actividad conjunta y valorar los resultados obtenidos a partir de criterios de evaluación homogéneos.

La programación del trabajo incluía también la temporización de las distintas actividades evaluables, siguiendo las pautas proporcionadas por ANDREU/GONZÁLEZ/LABRADOR/QUINTANILLA/RUIZ (2004:10), que aconsejaban no limitarse a la valoración de la solución

al caso en estudio, que consistió en la redacción de una sentencia (30% de la nota final de la asignatura), sino tener también en cuenta el desarrollo del trabajo preparatorio, consistente en la elaboración de fichas temáticas y discusión con los compañeros (20% de la nota final de la asignatura).

TABLA 1. Programación de trabajo

FASES Y RESPONSABLES	ACCIONES	TEMPORIZACIÓN Y VALOR SOBRE LA NOTA FINAL
<p>I. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO A TODOS LOS GRUPOS DE LA ASIGNATURA Y SELECCIÓN DE LOS ALUMNOS</p>	<p>Información sobre el proyecto y método de evaluación a la totalidad de los alumnos de la asignatura.</p> <p>Selección de los alumnos participantes por nota del expediente.</p> <p>Formación de 6 grupos de 4/5 alumnos.</p> <p>Reunión de la totalidad del equipo de profesores con el grupo de alumnos seleccionados.</p> <p>Selección del alumno/a coordinador por expediente y entrevista.</p>	<p>PRIMERA SEMANA</p>
<p>II. PREPARACIÓN DEL MATERIAL POR PARTE DEL EQUIPO DOCENTE Y COORDINADORA</p>	<p>a) Selección de los casos de interés para el contenido de la asignatura, uno principal y otro de repuesto sobre asesinato con alevosía;</p> <p>b) Anonimización del material judicial y distribución con colaboración de la becaria.</p>	<p>SEGUNDA SEMANA</p>
<p>III. REUNIÓN DEL CONJUNTO DE PROFESORES Y ALUMNOS Y DISTRIBUCIÓN DEL MATERIAL</p>	<p>a) Exposición detallada del proyecto a los alumnos seleccionados con distribución del cronograma.</p> <p>b) designación del alumno coordinador de cada grupo.</p> <p>c) Facilitación de los casos y materiales por grupos (escritos de calificación provisional).</p>	
<p>IV. TRABAJO EN GRUPO POR PARTE DE LOS ALUMNOS</p>	<p>Lectura y análisis del material proporcionado, durante el tiempo de estudio fuera del aula, a partir de la guía proporcionada por el profesor.</p>	<p>CUARTA-QUINTA SEMANA</p>

V. TUTORIZACIÓN POR PARTE DE LOS PROFESORES	Supervisión y resolución de dudas por parte del profesor. Presentación de las fichas técnicas por parte de los alumnos, en horas de tutoría.	SEXTA SEMANA (primera actividad de evaluación continuada, entrega de ficha técnica: 10% de la nota)
REPROGRAMACIÓN DEL CRONOGRAMA Y MATERIAL ANTE LA DECLARACIÓN DEL ESTADO DE ALARMA Y LA SUBSIGUIENTE SUSPENSIÓN DE LAS VISTAS	Intento de posposición de la vista oral. Definitiva suspensión de la vista oral y necesidad de replanteamiento del programa. Sustitución de la asistencia a la vista por la visualización de otra vista sobre un caso parecido, a partir de la grabación de la vista de otra causa.	SÉPTIMA A OCTAVA SEMANA
VI. VISIONADO DEL JUICIO PREGRABADO DE MODO INDIVIDUAL, EN SUSTITUCIÓN DE LA ASISTENCIA EN GRUPO Y DE MODO PRESENCIAL A LA VISTA ORAL EN LA AUDIENCIA PROVINCIAL	Trabajo individual online.	NOVENA Y DÉCIMA SEMANAS
VII. TRABAJO INDIVIDUAL DE LOS ALUMNOS SOBRE LA PRUEBA DE LOS HECHOS	Sustitución del trabajo inicialmente programado, consistente en las preguntas en la Sala de vistas por un trabajo de fundamentación del relato de hechos probados a partir de la práctica de la prueba en el juicio oral.	UNDÉCIMA SEMANA (segunda actividad de evaluación continuada, entrega de redacción y fundamentación del relato de hechos probados: 10% de la nota)
VIII. TRABAJO INDIVIDUAL DE LOS ALUMNOS	Redacción y entrega de una sentencia sobre el caso objeto de la causa, incorporando el trabajo previo plasmado en las fichas conceptuales y la redacción y fundamentación de hechos probados.	(tercera prueba de evaluación continuada, redacción de sentencia: 30% de la nota)
IX SEMINARIO FINAL CON LOS PROFESORES Y LA MAGISTRADA COLABORADORA	Seminario final con los Profesores y la Magistrada colaboradora.	A LA CONCLUSIÓN DEL CURSO
X. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA POR PARTE DE ALUMNOS Y PROFESORES	Encuesta a los alumnos y valoración por parte de los profesores.	TRAS LA CONCLUSIÓN DEL CURSO
XI. ACTIVIDADES DE DIFUSIÓN DE LOS RESULTADOS	Participación en congreso y publicación de artículo.	TRAS LA CONCLUSIÓN DEL CURSO

Fuente: elaboración propia.

6. RESULTADOS, VALORACIÓN, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los objetivos que pretendían conseguirse son difícilmente cuantificables, y dependen de factores que pueden variar de año en año en función de la implicación personal de los alumnos y profesores, el interés del caso seleccionado o la respuesta de los Magistrados.

Con todo, pueden extraerse algunas conclusiones de utilidad para experiencias futuras.

6.1. RESULTADOS Y VALORACIÓN DE LOS ALUMNOS

A fin de conocer la opinión sobre el proyecto por parte de los alumnos confeccionamos y distribuimos una encuesta de satisfacción que en líneas generales confirmaba la valoración positiva que ya habían comunicado personalmente a los profesores, aunque ni contestaron todos, ni todos los aspectos del proyecto fueron objeto de las mismas alabanzas.

Debido a la pandemia, el cronograma se vio sensiblemente alterado, afectando al tiempo de distribución del cuestionario, que se realizó una vez terminado el curso, cuando ya se había desactivado el canal de comunicación directa con los alumnos a través del campus y estos se hallaban inmersos en otras tareas, en un momento de especial complicación del seguimiento de los estudios a distancia a causa de la pandemia. En este contexto de actuación, de los 25 alumnos participantes en el proyecto tan solo respondieron a la encuesta 14 de ellos, por lo que la fiabilidad de la misma es limitada, siendo muchos los motivos que pueden conducir a no responder que van desde la directa insatisfacción hasta la mera falta de implicación en el proyecto, todo lo cual debe tomarse en consideración en la valoración del éxito del mismo.

En todo caso, a pesar de la limitada muestra de alumnos, sus respuestas nos ofrecen un material valiosísimo para el conocimiento de la opinión de los alumnos, o como mínimo de aquellos más implicados, que a continuación se expone con mención específica a cada uno de los ítems que se sometieron a su consideración.

En cuanto al *tiempo dedicado al trabajo*, la mayoría lo consideró correcto, en cuanto adecuado a los objetivos del mismo y viable. Con todo, la mayoría lo consideró alto o muy alto, y alguno perjudicial para el tiempo de estudio del resto de la asignatura, consideración que deberá tenerse en cuenta, en vistas a una eventual extensión de la experiencia a la totalidad de alumnos de la asignatura que podría verse facilitada por la disponibilidad de material pregrabado de las vistas.

FIGURA 1. Valoración por parte de los alumnos de la experiencia (I)



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la valoración de la utilidad del *método del caso* para el aprendizaje de los contenidos de la asignatura, todos los alumnos lo valoraron positivamente, sin reservas, a excepción de uno que consideró que le había restado tiempo para el estudio de la teoría. Alguno subraya la utilidad del estudio a través de casos para la posterior comprensión de la teoría explicada en el aula. Algún otro destaca que le ha permitido profundizar en la comprensión de la asignatura, a la vez que economizar tiempo de estudio. Otros destacan que el estudio a través de casos les ha permitido asimilar o retener mejor la información, en especial consideración a la adopción de un rol activo en el aprendizaje. Otro destaca la utilidad del método para entender mejor el funcionamiento de la práctica y aspectos esenciales para la misma como el

cumplimiento de los plazos. Otro destaca la utilidad del método para la comprensión global del problema penal y la adquisición de habilidades que no se desarrollan con el estudio teórico de la asignatura, como la práctica en la búsqueda y utilización de jurisprudencia, o la búsqueda activa de posiciones doctrinales para la resolución de problemas concretos. Otro destaca la utilidad del método para introducirse en los problemas de la parte especial del derecho penal que son objeto de estudio más adelante. Otro, simplemente, lo consideran la manera más fructífera de aproximarse a la teoría. Otro destaca otras utilidades, como la adquisición de vocabulario técnico necesario para la redacción de escritos forenses. En suma, la valoración de los alumnos sobre el método del caso colmaba las principales expectativas que habíamos depositado en el mismo, y que avalaban estudios anteriores.

FIGURA 2. Valoración por parte de los alumnos de la experiencia (II)

VALORACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE LA EXPERIENCIA

El método de aprendizaje a través del caso real

Me ha permitido entender mejor algunos conceptos teóricos	11
Me ha permitido entender mejor algunos conceptos teóricos, pero me ha restado tiempo para el estudio del resto de la asignatura	1
No me ha reportado ninguna ventaja	0



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al *trabajo en grupo*, todos excepto uno lo consideraron adecuado para el tipo de actividad realizada. Entre los motivos de la valoración positiva señalaban su utilidad para la resolución de dudas, a través de la discusión e intercambio de opiniones, el fomento de las habilidades argumentativas a través del debate y confrontación de puntos de vista, la asunción de responsabilidades para con el grupo, a partir de la

distribución de los diversos aspectos del trabajo entre sus miembros, y el enriquecimiento mutuo a partir del intercambio de información y opiniones en general.

FIGURA 3. Valoración por parte de los alumnos de la experiencia (III)

VALORACIÓN POR PARTE DE LOS ALUMNOS DE LA EXPERIENCIA

El trabajo en grupo...

Ha sido útil porque me ha facilitado la discusión y argumentación, que es básica para el Derecho penal	11
No me ha reportado ninguna ventaja	1



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al *método y criterios de evaluación*, los alumnos mostraron un grado de satisfacción de 2,83 sobre 3 puntos, lo que denota una general aprobación del mismo, sin perjuicio de aspectos a mejorar. Entre los puntos objeto de crítica debe tenerse en cuenta la demanda de algún alumno de mayor individualización de la nota asignada, pues en ocasiones quedaba demasiado diluida en la nota concedida al conjunto del grupo; así como el suministro de mayor feedback por parte del profesor en la fundamentación de la nota, a fin de aprender a partir de los errores. Entre los aspectos valorados más positivamente debe destacarse el hecho de que la nota no dependiera únicamente del trabajo final consistente en la redacción de una sentencia, sino que hubiera notas intermedias que permitían medir el adecuado progreso del alumno a lo largo del proyecto y no depender exclusivamente del mayor o menor acierto en la realización del trabajo final.

Las *indicaciones y material proporcionado* fueron valoradas con un 2,5 sobre 3. Algún alumno destacó las dificultades en la búsqueda de

jurisprudencia, que pudieron sortearse con el apoyo del profesorado. Otro echó de menos poder disponer de todo el material de la causa, pues el proporcionado se limitó a los escritos de calificación y la grabación del juicio oral, lo que puede tomarse en consideración en orden a proporcionar documentación simulada si no puede accederse a la totalidad de la causa, lo que puede ser necesario para pronunciarse sobre aspectos del caso sobre los que no se proporciona toda la información en la vista oral, como las dilaciones indebidas o la concurrencia de causas de inimputabilidad o circunstancias atenuantes relacionadas. Los alumnos valoraron positivamente la posibilidad de contar con alternativas para la visualización de un juicio pregrabado en el contexto de la pandemia. Algún alumno lamentó no haber contado con modelos de sentencia, lo que puede tomarse en consideración de cara a experiencias futuras, si no tanto para suministrar modelos de sentencias, que ya se encuentran en las bases de jurisprudencia, quizás sí para ampliar la explicación de la estructura, partes y sentido de cada una de ellas.

En la *respuesta abierta*, se insiste en la especial dedicación que requiere el proyecto, la necesidad de más material forense, más explicaciones de derecho procesal, más tutorías, y mayor coordinación con el resto de la planificación docente. Algún alumno considera preferible la ubicación del proyecto en cursos más avanzados del Grado en los que ya conozcan la parte especial del derecho penal y del derecho procesal. Lamentan no haber podido asistir personalmente a la vista oral a causa de la pandemia, pero valoran positivamente el mantenimiento del proyecto a pesar de ello, gracias a haber podido contar con la grabación del juicio, que además les permitía volver a ver las partes más problemáticas. Valoran la posibilidad de haber podido analizar un caso real, con la asistencia de una Magistrada que les acercaba a la práctica de modo personal, así como haber tenido que ponerse en la piel del órgano decisor, lo que les ha brindado la posibilidad de entender la dificultad que entraña la toma de decisiones.

6.2. TEMAS DE DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Sobre la *ubicación del proyecto en el primer curso*: No se han apreciado dificultades obstativas por el hecho de tratar con un caso real cuya

adecuada resolución precisa de la integración de conocimientos de diversas disciplinas sustantivas y procesales. Sin embargo, se concuerda con los alumnos que suscita dificultades que deben mitigarse con la especial implicación de los profesores en la complementación de los conocimientos estrictos de la asignatura. Desde este punto de vista, se concluye que es aconsejable que el profesor proporcione una guía de estudio y tutorías al alumno para que no se sienta perdido en la búsqueda de información sobre disciplinas que se ven en cursos posteriores, como derecho procesal penal.

Sobre la *selección de los participantes*: El trabajo en grupos pequeños aconsejado para la aplicación del método del caso por ANDREU/GONZÁLEZ/LABRADOR/QUINTANILLA/RUIZ (2004: 6) se ha demostrado idóneo por dos órdenes de factores. En primer lugar, porque ha facilitado el debate entre los alumnos y el seguimiento por parte del profesor. En segundo lugar, porque el sobreesfuerzo que ha exigido el desarrollo del trabajo solo podía llevarse a cabo con éxito sobre una base voluntaria, que llevaba a imponer la práctica como ejercicio obligatorio para la totalidad de los alumnos.

Sobre el material: Aunque se trabajó sobre casos reales, no pudo accederse a todo el material de la causa. Para otras ediciones sería aconsejable que ante la imposibilidad de acceder a toda la documental, se proporcionara al alumno la información necesaria para la resolución del caso, aunque fuera simulada. En nuestro caso los alumnos echaron de menos información precisa, por ejemplo, sobre los tiempos procesales que debían tener en cuenta para la valoración de la aplicación de la atenuante de dilaciones indebidas o actuación bajo el efecto del alcohol o las drogas al tiempo de los hechos.

Sobre la *utilización de grabaciones de juicios* en sustitución de la asistencia presencial a los mismos en la Audiencia, observamos ventajas e inconvenientes. Por un lado, permitía prescindir de compatibilidades horarias con el resto de las actividades de curso, así como repetir el visionado tantas veces como se quisiera. En contrapartida, hurtó a los alumnos la posibilidad de observar las dinámicas procesales en vivo, e intercambiar las impresiones sobre la vista con el resto de los compañeros y Magistrados a la finalización de la misma.

Sobre el *método del caso real*: Los logros conseguidos, según relato de los propios alumnos, coincidían con las ventajas anunciadas por los estudios sobre pedagogía activa, destacando, por encima de todos, la contribución a la autorresponsabilidad en el estudio, la interrelación entre los contenidos de las diversas asignaturas, la mayor fijación y asimilación de contenidos, y el descubrimiento de la dificultad de tomar decisiones con impacto directo sobre las personas implicadas.

Sobre el *trabajo en grupo*: Se demostró útil para el refuerzo de habilidades útiles para la práctica como la argumentación y debate, gracias al reparto del trabajo entre los miembros del grupo para su posterior puesta en común, discusión e intercambio con el resto.

Sobre el *método de evaluación*: Constatamos que el trabajo en grupo puede dificultar la evaluación individualizada de las aportaciones de cada uno de los alumnos, por lo que en el futuro deberán adoptarse medidas que lo permitan.

Valoramos positivamente el resultado obtenido con la programación de varias actividades evaluativas que han servido para estimular el trabajo continuado, y conocer la evolución a lo largo del mismo.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Andreu/González/Labrador/Quintanilla/Ruiz (2004) “Método del caso Ficha descriptiva y de necesidades”, Valencia.
<http://www.upv.es/nume/descargas/fichamdc.pdf>
- Camiña Catalá/Cuenca Lacruz/Ballester Sarriás/Salt Llobregat, “Aplicación docente de la técnica del caso”,
http://personales.upv.es/~ancuelac/Publicaciones_Docencia/Aplicaso.pdf
- Castellanos Verdugo/Caro González/Fresneda Fuentes (2010) “El método del caso en docencia: aplicación y evaluación”, III Jornas de Investigación e Innovación Docente. <https://idus.us.es/handle/11441/42736>
- Fernández Martínez/García Sánchez/Caso Fuertes/Fidalgo Redondo/Arias Gundín (2006) “El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales”, *Revista de educación*, núm. 341.
- Hassemer (1984) *Fundamentos del Derecho penal*, trad. Arroyo Zapatero y Muñoz Conde, Bosch, Barcelona.

- Hernández Mogollón/Díaz Casero (2007) “Método del caso. Una aproximación desde el EEES”, en MERCADO IDOETA (dir.), *Empresa global y mercados locales*.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2517691>
- Hurtado Pozo, J., (1992) “Método de resolución de casos penales”, *Nuevo foro penal*, núm. 56.
- Jiménez de Asúa, (1945) *El criminalista*, Buenos Aires, La Ley.
- Pérez-Escoda/Aneas Álvarez, “Capítulo 1. La metodología del caso: un poco de Historia”, http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/52210_Cap1.pdf
- Saavedra Rojas (1983) ”EL método de casos en la enseñanza del derecho penal”, *Nuevo foro penal*, 12 (17).
- Torres Serrano/Melero Hernández/Bonet Esteva (2019) *Argumentación y debate. Introducción al formato parlamentario británico*.

SECCIÓN IV

INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA Y EN LA
INVESTIGACIÓN DEL DERECHO PRIVADO

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE
DEL DERECHO EN CONTEXTOS DE DOCENCIA
PRESENCIAL, VIRTUAL O HÍBRIDA:
UN NUEVO MODELO DE MANUAL JURÍDICO
FRENTE AL “LIBRO DE TEXTO”

M^a DOLORES MAS BADIA
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objeto presentar un tipo de manual jurídico, construido gracias al uso de las nuevas tecnologías, que se ha venido utilizando, en los últimos años, con óptimos resultados en la impartición de la asignatura Derecho Civil IV (Derecho de Familia y Sucesiones) en la Facultat de Dret de la Universitat de València. También es empleado como material complementario en la misma asignatura en la Universitat Oberta de Catalunya.

Ha sido desarrollado y actualizado bajo la cobertura de sucesivos proyectos subvencionados por el Servicio de Formación Permanente e de Innovación Educativa (en adelante, SFPIE) IE de la Universitat de València²⁶².

Cuando se estrenó en Europa el Espacio Europeo de Educación Superior, el famoso Plan Bolonia, la innovación educativa se planteaba en el imaginario del docente como el ensayo de herramientas contrapuestas, de algún modo, a la tradicional clase magistral, con las que se potenciara el protagonismo y la implicación del alumnado en su proceso de

²⁶² Proyectos de innovación educativa subvencionados por la Universitat de València: UV-SFPIE_PID-1353460, RENOVA-PID Tipus B; UV-SFPIE_PID19-1097976; UV-SFPIE_GER18-848864; UV-SFPIE_GER17-587414; UV-SFPIE_GER16-417895; UV-SFPIE_GER15-310031.

aprendizaje. Favorecer su autonomía, aunque guiada, era uno de los objetivos prioritarios.

Ha pasado el tiempo y muchos instrumentos o metodologías que entonces parecían nuevos se han consolidado y han llegado a resultar familiares, lo que lejos de la comodidad a la que uno a veces tiende, obliga al docente a replantearse su carácter innovador. Innovar significa cambiar, introducir algo nuevo para mejorar, en este caso, el proceso de aprendizaje. Innovar en las prácticas educativas debe aspirar siempre al objetivo de que el estudiantado aprenda mejor. Innovar se ha convertido en un reto y en un valor primordial en distintos sectores, en la Era en que vivimos. Las empresas, las instituciones, la universidad deben ser innovadoras. Para ello, los especialistas, apuntan que es imprescindible un cambio de mentalidad. Nos encontramos además en la Era de la Cuarta revolución industrial, en la que, sin duda la Inteligencia Artificial abrirá nuevos horizontes con un fuerte impacto también en la docencia. Sin duda, nos espera un futuro apasionante.

Centrándonos en el momento actual, hay un factor más inmediato que ha condicionado los sistemas, metodología y herramientas de aprendizaje desde mediados del curso académico 2019-2020. Me refiero al paso de una docencia presencial a otra híbrida o virtual en universidades genuinamente presenciales para atender las exigencias sanitarias vinculadas con la pandemia del COVID-19. Esta circunstancia es quizá el motor más importante de los cambios que hemos implantado recientemente en la forma de enseñar. Muchos de los instrumentos y técnicas que se ensayan, sin duda, vienen para quedarse, al menos en parte.

Podría decirse que el impacto de las nuevas tecnologías en la enseñanza ha recibido un impulso extra por imperativo de la situación desencadenada por la crisis sanitaria. Vivámosla como un reto, como una oportunidad para mejorar y para innovar, ya que las nuevas necesidades nos han obligado a todos y a todas a progresar en competencias digitales y a hacer un uso más eficiente de las mismas.

Las ideas anteriores deben aplicarse también a los materiales docentes que ponemos a disposición del alumnado. Grabar una clase o locutar un

power point puede ser muy útil pero no deja de ser un formato diferente para presentar la misma o “lección”. Hay que ir más allá.

El Grupo estable de Innovación Educativa de la Universitat de València que dirijo, lo intentó, desde su puesta en marcha, con los manuales on-line que les presento. Aunque su utilidad se extiende a contextos de enseñanza tanto presencial –en el que hemos comprobado su eficacia– como virtual o híbrida, las nuevas circunstancias vinculadas al confinamiento o a la llamada “distancia social”, que es más bien distancia física, han puesto en valor este modelo de materiales docentes.

Son manuales que, como se verá en las páginas que siguen, potencian el trabajo autónomo del estudiantado, actuando el programa informático como guía en el proceso de aprendizaje, mediante el empleo de las nuevas tecnologías, sin necesidad de la presencia del docente. Asimismo, son idóneos para la docencia mediante clase invertida, para la asimilación de la aplicación práctica del Derecho y para la preparación de los exámenes por el alumnado o, mejor, para dotarle de seguridad acerca de la comprensión de los contenidos, gracias a la nutrida base de cuestionarios de autoevaluación con retroalimentación que incluyen.

El interés de estos manuales jurídicos se incrementa –como antes advertía– en el contexto de una docencia virtual o híbrida, como la desarrollada a raíz de la pandemia del COVID-19, pues fomentan el aprendizaje autónomo del estudiantado ofreciéndole herramientas virtuales que van mucho más allá de los contenidos ofertados por los manuales al uso en los estudios de Derecho²⁶³. Suponen, en este sentido, un salto diferencial, un recurso docente innovador.

²⁶³ Los que acabo de denominar manuales al uso son libros de texto en soporte papel u otro equivalente; poca diferencia hay, a efectos didácticos, con un libro electrónico. Escribe Irene Vallejo (2019: 196) en una hermosa obra titulada *El infinito en un junco*, que “hablar de libros de texto es tan redundante como decir «tabla de madera», «salir al exterior», «desenlace final» o «crueldad innecesaria». A pesar del superfluo desdoblamiento, todos entendemos a qué se refiere la expresión: a los libros orientados a la enseñanza. Los griegos ya los conocían y tal vez los inventaron. En ellos recopilaban pasajes literarios para dictados, comentarios y ejercicios de escritura. Este tipo de antologías jugaba un papel muy importante en la supervivencia de los libros, porque la gran mayoría de las obras llegadas hasta hoy fueron, en un momento u otro, textos escolares”.

Si nos fijamos en la filosofía que los inspira, se persigue no tanto, o no solo, que el estudiante adquiera un bagaje de información, sino fomentar competencias, habilidades y actitudes que preparen a aquel para el futuro desarrollo de su actividad profesional. Actitudes digo (no ya aptitudes, que también) conectadas con la reflexión y la atención a problemas reales de la sociedad con la aspiración de justicia en el horizonte. ¿De qué sirve, por ejemplo, conocer el concepto de convenio regulador de la separación o el divorcio, capitulaciones matrimoniales, testamento o partición de herencia si jamás se han tenido a la vista? ¿O si no se comprenden los litigios a que da lugar lo estipulado en aquellos? O las desigualdades o desequilibrios que pueden generarse a partir de una defectuosa regulación o uso de estos instrumentos. Por otra parte, si el estudiante ha de trabajar por su cuenta, ¿cómo proporcionarle la guía y los materiales adecuados?; ¿cómo complementar la información fundamentalmente teórica –en la mayor parte de los casos– que le facilitan los manuales jurídicos tradicionales? En este contexto, la elaboración de materiales adaptados a los objetivos del nuevo sistema, además de útil, constituye una acuciante necesidad²⁶⁴.

Desde un punto de vista técnico, el proyecto se centra en la generación de estos materiales docentes a partir del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante, TIC). Las nuevas generaciones, los jóvenes estudiantes de Derecho son, cada vez más, nativos de este nuevo entorno²⁶⁵. Además, las TIC proporcionan herramientas sumamente útiles y fructíferas para el aprendizaje de cualquier materia

La revolución tecnológica pone a nuestra disposición no ya soportes duraderos distintos al papel, sino un entramado de software (accesible a través de diferentes dispositivos) y plataformas digitales que permiten construir materiales diferentes susceptibles de brindar posibilidades de aprendizaje nuevas. Aunque este tipo de materiales pueda acabar desbancando a los “libros de texto” no puede ni debe arrinconar la nobleza de los libros que sustentan la necesaria formación humanista del estudiantado de Derecho. La historia, la filosofía, los ensayos jurídicos, la investigación volcada en páginas que buscan comunicarse son necesarias para adquirir ese bagaje humanista. En este trabajo no hablamos de esto, sino de algo más modesto: de nuevos materiales didácticos que aprovechan las posibilidades de las nuevas tecnologías frente a los tradicionales “libros de texto”.

²⁶⁴ Así lo indiqué en Mas Badía, M^a D. (2020: 136).

²⁶⁵ Sobre el concepto de nativos digitales y una visión crítica acerca de los factores sobre los que puede sustentarse, véanse Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010).

en general y del Derecho en particular. Pero el uso de las mismas solo tiene sentido si abre nuevas posibilidades u oportunidades de aprendizaje²⁶⁶. El lector juzgará si con nuestro proyecto hemos cruzado el umbral de las expectativas y alcanzado la meta que nos marcamos. Si reforzamos con nuestra propuesta las oportunidades de aprendizaje del estudiante de Derecho.

2. OBJETIVOS

- Contribuir a hacer de la tecnología el Aula (parafraseando a Suárez Guerrero).
- Aprovechar las posibilidades que ofrecen las TIC, aplicadas a la docencia del Derecho.
- Construir materiales docentes interactivos al servicio del aprendizaje autónomo.
- Reforzar el enfoque práctico de la materia, reduciendo la distancia entre teoría y práctica.
- Potenciar la flexibilidad de los materiales en relación con la elaboración de todos o parte de los apartados propuestos.
- Sugerir diferentes niveles de lectura ajustados a los variados perfiles de los destinatarios potenciales.
- Generar actitudes críticas y reflexión sobre los problemas actuales que plantea la sociedad.
- Facilitar materiales útiles en contextos de enseñanza presencia, virtual o híbrida.

²⁶⁶ Escriben Suárez-Guerrero, Ribera-Vargas y Rebour (2020:8): “Hoy, cuando se pregunta ¿con qué educar?, la posibilidad de tener a la tecnología como respuesta, es muy alta (Selwyn, 2016). No obstante, la pregunta por el «con qué» educar, que si bien es cierto es legítima y significativa al quehacer educativo, no es una pregunta que pueda ser formulada y respondida sin la concurrencia de otros elementos donde se entronca y adquiere sentido (...) La tarea aquí consiste en ensayar una mirada crítica y lo más holista posible para explorar, reconocer y valorar otras preguntas educativas sobre la tecnología digital en la educación. No se trata de ir en contra del desarrollo tecnológico, sino ver la Luna, no el dedo que la señala”.

- Facilitar la participación del estudiantado en la elaboración de los materiales que sustentan su aprendizaje, constituyendo esta participación parte de su proceso de aprendizaje además de contribuir al de los futuros usuarios del manual.
- Brindar nuevas oportunidades de aprendizaje mediante materiales en línea fácilmente accesibles y sujetos a una constante actualización.
- Potenciar el desarrollo de “competencias blandas” orientadas a la empleabilidad de los futuros egresados.
- Contribuir a la difusión del conocimiento mediante la publicación en abierto de los materiales generados en el proyecto, a través de licencias Creative Commons.

3. METODOLOGÍA

El camino que conduce a la elaboración del manual jurídico que presento parte del diseño que sugerí, con base en una larga experiencia docente, al grupo de profesores que participan en el mismo.

Requirió la elaboración de una sofisticada programación informática sobre la que se construyeron los manuales online. Se utilizó lenguaje html y lenguaje Java (este último, para una base de datos de jurisprudencia de elaboración propia).

Tal programación da sustento a una estructura que se compone de distintas partes, que describiré en las páginas siguientes, que dialogan o se imbrican entre sí para dar cuerpo a un producto cohesionado.

De lo dicho se desprende que el presente trabajo no constituye tanto un artículo de investigación, como la presentación de una experiencia de innovación educativa, centrada en la elaboración de manuales jurídicos online, llevada a cabo en la Universitat de València, analizando sus características y resultados.

Publicaciones como la que acoge la presente colaboración y congresos de innovación educativa como aquel en el que tiene su origen satisfacen, en mi opinión, un doble e inestimable objetivo. Abren un espacio

de debate a partir del intercambio de metodologías muchas veces ya experimentadas en la práctica por quien las expone. Y articulan un espacio de formación de formadores que permite reflexionar sobre los retos de la enseñanza universitaria, en general, y los nuevos entornos en que esta se desarrolla.

Espero que mi propuesta resulte útil a aquellos que estén interesados en la materia y quieran trabajar en esta línea.

4. RESULTADOS

A continuación, explicaré la estructura de los que denominamos “manuales jurídicos 3.0” elaborados por el Grupo estable de innovación educativa del que soy directora²⁶⁷. Acompañaré el texto con algunas imágenes extraídas a partir de pantallazos del manual “Derecho de Familia” mientras navegaba por él. Estas imágenes pueden ayudar a su mejor comprensión. El manual “Derecho de Familia” es el más completo que hemos desarrollado hasta la fecha.

Cuando el usuario accede al manual, se le muestra una pantalla inicial con el listado de unidades didácticas o lecciones. Si pasa el ratón sobre cada lección, la pantalla le presenta un resumen de la idea general de la misma. Se ofrece, en la figura siguiente, el ejemplo que corresponde a la unidad “Los alimentos entre parientes” dentro del manual “Derecho de Familia”.

²⁶⁷ Adopto como base, aunque enriqueciéndola, la explicación ofrecida en Mas Badia, M^a D. (2020).

FIGURA 1.

The image shows a screenshot of a website interface. At the top, there is a dark brown header with the text "Derecho de Familia" in white. Below the header, on the left, is a yellow box titled "Índice" containing a list of 10 items, with the first item "1. Los alimentos entre parientes" highlighted in a darker yellow. To the right of the index is a small image of a teapot and cups. Below the image is a dark brown box with the text "UNIDAD 1. LOS ALIMENTOS ENTRE PARIENTES" in white. To the right of this box is a paragraph of text in Spanish, starting with "El Código civil regula algunos casos en los que una o varios sujetos, dados ciertos presupuestos, están obligadas a alimentar a otros..."

Fuente: Manual "Derecho de Familia" (<https://www.uv.es/docius/materialesjuridicos.wiki>)

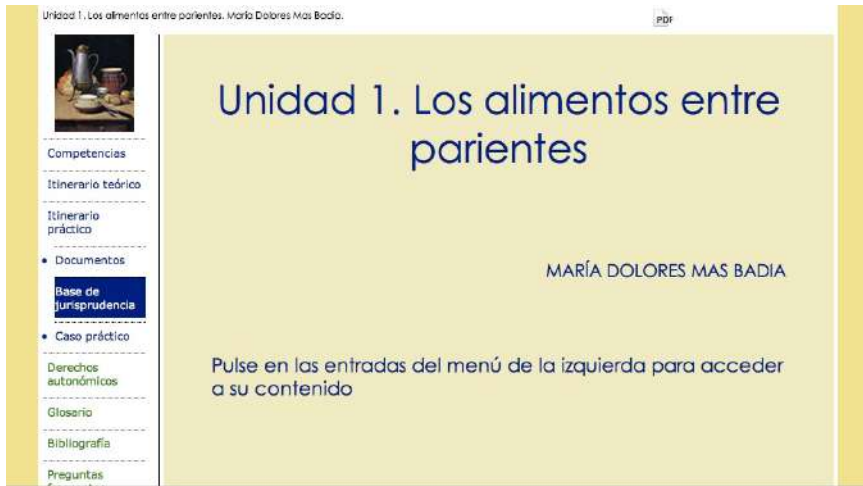
Haciendo clic sobre el título de cada unidad, se abre esta. La pantalla muestra el título de la unidad, su autor o autora y el menú que permitirá navegar por la misma, situado en el lateral izquierdo.

Además, en la parte superior aparece un icono con las siglas PDF. Pulsando sobre el mismo, se abre, en formato PDF imprimible, la teoría de la lección, que también puede visualizarse *on line* a través de la pestaña "Itinerario teórico" (menú lateral izquierdo) de una forma más dinámica e interactiva.

Cada una de las unidades didácticas se estructura en varios apartados comunes, con un contenido lógicamente variable en función de la materia que se analiza. Se distribuyen en pestañas en el menú de la izquierda y son los siguientes: Competencias; Itinerario teórico; Itinerario práctico (compuesto de Documentos, Base de jurisprudencia y Caso práctico; Derechos Autonómicos; Glosario; Bibliografía; Preguntas frecuentes y Test de autoevaluación).

Puede verse un ejemplo en la Figura 2.

FIGURA 2.



Fuente: Manual “Derecho de Familia” (<https://www.uv.es/docius/materialesjuridicos.wiki>)

En los epígrafes siguientes explicaré la función de cada una de las pestañas que integran el menú lateral.

4.1. COMPETENCIAS

En este apartado se fijan las metas que debe alcanzar el usuario al trabajar a partir de los materiales que le ofrece la unidad temática. Le muestran con claridad las capacidades o competencias que conseguirá desarrollar con su estudio y trabajo interactivo. Se clasifican en competencias relativas al conocimiento, habilidades y actitudes. En relación con las actitudes, se intenta potenciar el espíritu crítico y el compromiso ético proyectados sobre los problemas que plantea la realidad social actual, en relación con las materias que se trabajan en cada una de las unidades didácticas.

El jurista debe ser consciente de que su función se orienta a la resolución de problemas de convivencia y ha de ser capaz de percibir desequilibrios, desigualdades materiales, conflictos de intereses y valorar

cómo los afronta la legislación vigente e incluso, desde las primeras etapas del aprendizaje, cómo cree que podría mejorarse esta²⁶⁸.

4.2. ITINERARIO TEÓRICO

Este itinerario ofrece, de forma dinámica, los conocimientos teóricos fundamentales sobre la materia. Constituyen una base de información orientativa en la que tienen anclaje las otras secciones del manual. La cita de artículos legales va acompañada de hipervínculos directos a su texto, lo que permite un acceso sencillo y rápido al mismo. La conexión no se realiza a una base normativa externa, sino que los textos legales han sido cargados en el manual, permitiendo el formato en línea su actualización cuando se producen modificaciones normativas. Sin embargo, quizá convenga plantearse en el futuro, por su mayor sostenibilidad el enlace directo al BOE.

Algunas voces, que aparecen destacadas, al igual que los artículos, en color azul, se hallan enlazadas a un glosario o diccionario jurídico de elaboración propia, donde se ofrece una breve definición de las mismas. También se puede acceder directamente al glosario, común a todas las unidades didácticas o lecciones, a través de una pestaña en el menú general de la unidad. De nuevo, al tratarse de un material en línea, el glosario puede ir enriqueciéndose con nuevos vocablos o expresiones sin necesidad de sujetarse a los límites que impondría una edición en papel o en soporte menos dinámico, como un DVD.

Este diccionario jurídico cumple, entre otros objetivos al servicio del aprendizaje, el de facilitar la comprensión de conceptos que pueden aparecer en cada lección y que quizá aludan a materias que son propias de otras lecciones o, incluso, asignaturas. Contar con una breve definición de forma rápida puede permitir al estudiante entender mejor la unidad temática por la que está navegando. Así p.e., si trabaja sobre el matrimonio y quiere recordar el concepto de «Registro Civil» o de «embargo».

²⁶⁸ La disciplina jurídica se refiere, en última instancia, a una discusión de problemas, como expuso de forma brillante Viehweg, T. (1964).

Es un apartado que se presta a la participación activa del estudiantado guiado por el docente tutor, elaborando nuevas voces bajo la supervisión de este.

FIGURA 3.



Fuente: Manual "Derecho de Familia" (<https://www.uv.es/docius/materialesjuridicos.wiki>)

4.3. ITINERARIO PRÁCTICO

El "Itinerario práctico", se compone de tres apartados: Documentos; Base de Jurisprudencia y Caso Práctico. Resultan accesibles a través del menú ubicado en el lateral izquierdo de la pantalla.

Desde mi punto de vista, es el "Itinerario práctico" el que aporta, por su configuración, que explicaré inmediatamente, la mayor diferencia cualitativa con los manuales de corte tradicional que suelen emplearse en los estudios de Derecho.

Veamos con detalle cada uno de los tres apartados.

A) Documentos. Estos aproximan al estudiante a la realidad práctica de la materia. Pueden incluir, según las unidades didácticas: escrituras públicas, ejemplos de inscripciones en registros públicos, escritos privados, escritos procesales, documentación de tipo administrativo, contratos, etc. Por ejemplo, en la Unidad didáctica "Los alimentos entre parientes", correspondiente al manual de "Derecho de Familia" se ofrecen

tres documentos: una demanda de alimentos, una sentencia de divorcio con medida de alimentos y un escrito de solicitud de anticipo al Fondo de Garantía del Pago de Alimentos.

FIGURA 4.



Fuente: Manual "Derecho de Familia" (<https://www.uv.es/docius/materialesjuridicos.wiki>)

Se puede visualizar cada uno de los documentos haciendo clic sobre el icono correspondiente. Tras su lectura, el programa informático lo explica al estudiante, a modo de profesor virtual. Una serie de flechas se mueven por el documento destacando determinadas partes del mismo que quedan enmarcadas en un cuadro de borde rojo que parpadea varias veces. Simultáneamente, aparecen paneles informativos que ofrecen una explicación de la parte así destacada. Gracias a esta sección, el estudiantado se familiariza con documentos relevantes sobre la materia, favoreciéndose el proceso de aprendizaje orientado a la práctica, lo que le será de utilidad durante su formación y una vez egresado.

Debe considerarse que las limitaciones de horas medidas en créditos destinadas a cada asignatura en los Planes de estudio vigentes restringe de forma notable el número de documentos jurídicos con los que se puede trabajar en el aula. Disponer de una batería amplia de

documentos comentados con espíritu didáctico permite al estudiantado que tenga interés en la materia conocer muchos de ellos, reforzando su aprendizaje práctico y la base que le permitirá moverse con más soltura en sus inicios profesionales cuando abandone el entorno controlado de las aulas.

FIGURA 5.

Fuente: Manual “Derecho de Familia” (<https://www.uv.es/docius/materialesjuridicos.wiki>)

B) Base de Jurisprudencia. Cada unidad didáctica está conectada a una base de jurisprudencia común, de elaboración propia, en la que se incluye una selección de sentencias o resoluciones comentadas sobre distintas cuestiones. Se puede acceder directamente a la base de jurisprudencia, que cuenta con el correspondiente buscador por voces, fechas, unidades temáticas y otros ítems. La base de datos permite localizar las sentencias a través de distintos mecanismos (alguno de ellos, varios o todos simultáneamente según lo prefiera el usuario): por ejemplo, mediante la inserción de voces relacionadas, que se seleccionan entre un listado que proporciona el programa; el órgano que ha dictado la resolución; el orden al que corresponde; la unidad didáctica o lección sobre la que interesa consultar sentencias; etc. Se aconseja, a quien desee

profundizar en una unidad didáctica concreta a través de la jurisprudencia comentada, que utilice este criterio en la búsqueda.

FIGURA 6.

Buscador de Jurisprudencia.

Buscador de Jurisprudencia Buscar

Criterios de búsqueda

Jurisdicción:

Tipo de Resolución:

Órgano:

Voz:

Periodo

Fecha desde:

Fecha hasta:

Buscar una voz

Texto a buscar:

Lista de voces:

Unidad didáctica:

Resultado

Lista de jurisprudencia:

Fuente: Manual “Derecho de Familia” (<https://www.uv.es/docius/materialesjuridicos.wiki>)

La estructura de cada sentencia incluye cabecera, resumen de los hechos, reseña de doctrina y, lo que es especialmente importante por su valor formativo, un comentario de la misma realizado por el profesor responsable de la unidad didáctica con la que se relaciona. Mediante este comentario, se enlaza la doctrina de la resolución con la teoría explicada en el itinerario teórico. Permite mostrar la aplicación práctica de los conceptos y profundizar en algunas cuestiones. Todas las sentencias han sido escogidas y comentadas con criterios eminentemente didácticos. Esta metodología por la que apuesta el proyecto permite ir actualizando progresivamente la jurisprudencia de mayor impacto que vaya generándose, lo que representa una ventaja indiscutible frente a ediciones impresas.

c) Caso Práctico resuelto. En cada unidad didáctica, se formula un caso práctico relacionado con la materia correspondiente. A continuación, se plantean diversas cuestiones, que el lector debe resolver fuera del ordenador o tableta. Sigue un test relacionado con la materia del caso. Se recomienda, para aprovechar al máximo la capacidad formativa del

apartado, responderlo y corregirlo antes de acceder a la solución. El programa informático no solo muestra el número de respuestas correctas o incorrectas sino que ofrece retroalimentación para que el estudiante pueda entender en qué ha fallado y mejorar su proceso de aprendizaje. Finalmente, el programa muestra la solución del caso práctico para que el usuario la coteje con las respuestas que él mismo haya dado.

El objetivo es doble: profundizar y entender la materia objeto del caso y su aplicación práctica y desarrollar la habilidad de argumentar y dictaminar con fundamentos jurídicos ante problemas de la realidad.

4.4. OTROS APARTADOS: GLOSARIO, TABLAS DE DERECHO AUTONÓMICO, TEST DE AUTOEVALUACIÓN, FAQ, BIBLIOGRAFÍA

Además de los Itinerarios Teórico y Práctico, el manual online incluye los siguientes apartados:

A) Glosario. Ya me he referido a él al tratar sobre el itinerario teórico. Se trata de un diccionario jurídico o listado de definiciones breves sobre conceptos que el estudiante quizá necesite aclarar para seguir con comodidad la unidad didáctica. Cada vez que a lo largo de la unidad didáctica aparece un vocablo incluido en esta lista, se ofrece un enlace o hipervínculo que permite el acceso directo al mismo. Además puede consultarse el glosario completo desde el menú principal de cada lección a través de la pestaña situada en el menú de la izquierda.

B) Bibliografía. Cada unidad contiene una serie de referencias de bibliografía sobre la materia, a modo de sugerencias que permiten profundizar en ella. El carácter online del manual hace posible la actualización ágil de estas referencias, igual que sucede con el resto de los apartados.

C) Preguntas frecuentes. El manual incluye un apartado que resuelve preguntas o dudas habituales sobre la materia sobre las que ofrece una breve respuesta. Se trata de lo que en siglas inglesas se conoce como «FAQ».

D) Test de autoevaluación. Es una parte muy útil para el estudiantado pues le permite poner a prueba sus conocimientos y el grado de comprensión de la materia. En concreto, se ofrece al usuario la posibilidad de autoevaluar sus conocimientos a través de un test de respuestas múltiples. Puede realizarse el test tantas veces como se desee. En cada ocasión, el programa informático selecciona aleatoriamente diez preguntas diferentes de entre las que componen una base mucho más amplia, que se va incrementando progresivamente.

Tras corregir el test, se ofrece retroalimentación en cada una de las respuestas. Esto es, el programa indica la solución correcta con una breve explicación adicional, lo que permite profundizar en la materia y aclarar conceptos.

E) El proyecto contempla la inclusión, en cada unidad, de una tabla Excel con las concordancias normativas de Derecho autonómico. En estos momentos, se encuentra en proceso de elaboración.

Aunque el uso del manual es muy intuitivo, va acompañado de una Guía del Usuario que explica su estructura y funcionamiento.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Escribe Gargallo López que "la escuela siempre va por detrás de la sociedad", para, a continuación, añadir que "hay un desfase evidente entre el uso que de las nuevas tecnologías se hace a nivel general, en las diversas actividades sociales y económicas cotidianas y el que se hace en las escuelas"²⁶⁹. Aunque se ha avanzado mucho en el uso de metodologías innovadoras en la enseñanza del Derecho, la creatividad, la innovación al afrontar el diseño de nuevos materiales tiene todavía un largo camino por recorrer. Es necesario que aquellos den el debido soporte al aprendizaje autónomo que se demanda al estudiantado y a unas clases con un enfoque práctico y participativo, venciendo, además, las limitaciones que imponen las escasas horas –medidas en créditos– disponibles para trabajar la asignatura en el Aula.

²⁶⁹ Gargallo López, B. (2003: 20).

Tras la experiencia de varios años, los profesores y profesoras que hemos utilizado el manual que he presentado en este artículo con nuestro estudiantado, hemos podido constatar las ventajas que presenta en comparación con formatos más tradicionales. Entre ellas, no es la menor su idoneidad como soporte para el aprendizaje autónomo del alumnado, uno de los pilares en que pretende basarse el Espacio Europeo de Educación Superior. No solo porque el manual se puede utilizar, gracias a sus características y a las nuevas tecnologías, en cualquier momento y lugar, sino por el tipo de herramientas que brinda. El programa hace de guía. Por otra parte, admite diversos grados de lectura. De esta forma, puede resultar útil tanto en la enseñanza en los Grados o Dobles Grados, como a nivel de Máster, e incluso en los comienzos del ejercicio profesional.

Igualmente, merece la pena destacarse el carácter interactivo del manual y la flexibilidad de su estructura. Según los profesores que estén dispuestos a participar en su elaboración o dependiendo de las asignaturas, se puede generar un manual completo que incluya todas las partes indicadas, o trabajar sólo algunas secciones.

Por último, al tratarse de materiales en línea, se facilita la actualización de los mismos, su mantenimiento y progresivo crecimiento. El Derecho es una materia en constante evolución. Cada año hay numerosas novedades legislativas y jurisprudenciales de diferente calado, y con el tiempo surgen necesidades sociales nuevas, lo que exige una constante labor de actualización y mantenimiento de los manuales que elaboramos. Al tratarse de materiales en línea esta labor se ve facilitada. Por otra parte, esta característica permite que los materiales se enriquezcan y alimenten constantemente.

Los materiales están disponibles en acceso abierto a través de Internet en una página con contador de visitas. No solo los estudiantes, sino la sociedad en general puede verse beneficiada con el Proyecto. Se utilizarán licencias Creative Commons con el fin de proteger los derechos de propiedad intelectual.

El contador de visitas de la página de acceso a los manuales presenta, a fecha 1 de julio de 2021 más de 12.000 visitas.

Por otra parte, la calidad de los manuales online elaborados en el proyecto ha conducido a su inclusión en el apartado de Bibliografía recomendada de las guías docentes de la asignatura Derecho Civil IV de los Grados y Dobles Grados de Derecho en la Facultat de Dret de la Universitat de València. Es utilizada cada curso, con un elevadísimo grado de satisfacción, por numerosos docentes y estudiantes, lo que manifiesta su impacto en la comunidad universitaria.

Asimismo, nuestros manuales online se recomiendan como materiales de estudio y autoaprendizaje en la Bibliografía del Plan de estudios de la asignatura Derecho Civil IV de la Universitat Oberta de Catalunya.

El reto que nos hemos impuesto en el futuro próximo es mejorar la sostenibilidad del manual. Hacerlo menos dependiente de la programación informática. El manual exigió el desarrollo de un software específico, en algunos puntos, bastante sofisticado por lo que se hacía necesario contar con apoyo informático especializado. En nuestro caso, sorteamos la dificultad gracias a la ayuda desinteresada y absolutamente gratuita de una matemática y analista informática que, “*caritatem fraternitatis*”, desarrolló esta programación. Queremos abrir una nueva etapa en la que el manual se pueda construir en un formato web que aligere al máximo la necesidad de código informático, pero manteniendo toda su funcionalidad.

A tal efecto, se decidió solicitar, en la pasada convocatoria de proyectos de innovación educativa de la Universitat de València, un proyecto CONSOLIDA, dirigido fundamentalmente al mantenimiento y actualización de los materiales generados hasta la fecha. En paralelo, uno de nuestros principales objetivos es estudiar la posibilidad de migrar las distintas partes de los manuales, sin perder funcionalidad, a un tipo de plataforma o herramienta (página web, blog), que permita la incorporación de nuevos materiales sin necesidad de Código informático (programación) a la que estamos sujetos en la actualidad. Ello mejoraría sobremanera la sostenibilidad del proyecto.

Junto a lo anterior tenemos planteado un segundo reto: enriquecer los manuales con píldoras audiovisuales con un formato de entrevista, en las que diversos profesionales aportarán una visión práctica, desde su

experiencia sobre cuestiones propias de la materia que se trabaje en cada asignatura. Ello nos permitirá incorporar una visión transversal y, por tanto, más realista de los asuntos tratados. En esta línea, en los primeros vídeos que pretendemos grabar, con el apoyo del SFPIE de la Universitat de València, contaremos con una mediadora y abogada, que trasladará al estudiantado su experiencia en mediación familiar y sucesoria; un abogado especialista en derecho internacional privado que se detendrá en los problemas vinculados a la existencia de elementos de extranjería en los problemas de Derecho de Familia y Sucesiones; y una notaría que reflexionará sobre el actual papel de estos fedatarios públicos en la celebración del matrimonio, así como en las separaciones y divorcios. Son sólo los primeros pasos en una línea de acción en la que insistiremos en el futuro.

Para finalizar este apartado, me gustaría traer a colación algunos de los comentarios realizados tras la finalización de este curso académico por alumnos y alumnas que han utilizado el manual. Expresan que encuentran el formato mucho más adecuado para estudiar que el de los manuales tradicionales, entre otros aspectos, porque al contar con actividades y test de autoevaluación les permite ponerse a prueba y comprobar si realmente han entendido la materia. También destacan que les ha resultado más sencillo y ameno el estudio y, sobre todo, la comprensión del temario de la asignatura. Agradecen las tablas comparativas que se incluyen sobre muchos aspectos. Señalan que el manual les allana mucho la comprensión de la materia gracias a los numerosos ejemplos que contiene. Perciben el gran trabajo que hay detrás. Les impacta cuando se lo mostramos por primera vez y confirman su enorme satisfacción con él una vez acabado el curso. Además, suelen opinar que les seguirá resultando útil en el futuro.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero manifestar un triple agradecimiento. En primer lugar, a la Universitat de València por su apoyo constante a través de sucesivos proyectos de innovación educativa: UV-SFPIE_PID-1353460, RENOVAPID Tipus B; UV-SFPIE_PID19-1097976; UV-SFPIE_GER18-

848864; UV-SFPIE_GER17-587414; UV-SFPIE_GER16-417895; UV-SFPIE_GER15-310031. También al grupo de profesores que ha trabajado en los manuales, sin cuyo esfuerzo, estos no hubieran podido salir adelante. Algunos son miembros de los citados proyectos; otros, colaboradores externos. Pueden encontrarse sus nombres en la página web del proyecto (<https://www.uv.es/docius/materialesjuridicos.wiki>) y en los materiales de los que cada uno es autor. Por último, vaya mi reconocimiento y el del resto del equipo a la matemática y analista informática que con absoluta generosidad ha invertido mucho tiempo y esfuerzo en desarrollar y poner a nuestra disposición la programación que sustenta el manual: M^a Reyes Mas Badia.

7. REFERENCIAS

- Helsper, E. J., & Eynon, R. (2010). Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 503-520.
<https://doi.org/10.1080/01411920902989227>.
- Gargallo López, B. (2003). Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y su incidencia en la educación. En Gargallo López, B. (Dir.), *La integración de las nuevas tecnologías en los centros. Una aproximación multivariada*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- Gros, B. (2014). *Retos y tendencias de futuro en la investigación acerca del aprendizaje con tecnologías digitales* [ponencias] Curso La Educación Superior en Red. Esenred. SFPIE. Universitat de València. Valencia
- Mas Badia, M^a D. (2020). Manuales jurídicos 3.0: la enseñanza del Derecho en la era digital. En Palao Gil, F. J., Mas Badia, M^a D. Y Tasa Fúster, V. (Dir.), *La innovación educativa en Derecho: nuevos métodos para una sociedad en transformación*. Tirant Lo Blanch
- Suárez-Guerrero, C., Rivera-Vargas, P., y Rebour, M. (2020). Preguntas educativas para la tecnología digital como respuesta. *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (73), 7-22.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2020.73.1733>
- Vallejo, I. (2019). El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo. Siruela
- Viehweg, T. (1964). *Tópica y jurisprudencia*. Prólogo de E. García de Enterría. Traducción de L. Díez-Picazo Ponce de León. Taurus

DERECHO Y SOSTENIBILIDAD: PBL COMO MOTOR DE CAMBIO SOCIAL

TOMÁS GABRIEL GARCÍA-MICÓ
Universitat Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

El tercer trimestre del curso 2020-2021 se ha caracterizado, en la Universitat Pompeu Fabra, por seguir un modelo híbrido de docencia a fin de minimizar el contacto del estudiantado en el aula durante las clases magistrales que, habitualmente, congregan a cerca de 90 personas. Los protocolos de prevención contra el COVID-19 impulsados por la Universitat Pompeu Fabra en cumplimiento de las instrucciones de las autoridades sanitarias exigía, en conclusión, hacer las clases magistrales en formato virtual y las clases de seminario, en formato presencial.

Este año coincidió que el autor presentó – y resultó seleccionado – la propuesta de proyecto de innovación docente “*Planned obsolescence: sustainability issues and the quest for a Product-Liability solution*” en la convocatoria competitiva organizada por la Red de Innovación Docente de la Universitat Pompeu Fabra y titulada “Aprendizaje Basado en Problemas y Proyectos (ABP) para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).

Asimismo, el autor cuenta con la financiación del Centro para la Innovación en Aprendizaje y Conocimiento (CLIK) de la Universitat Pompeu Fabra, por el otorgamiento, en el marco de las ayudas PlaCLIK 2020-2021, del proyecto de innovación docente M_72379_2021_1_13 (responsable: Tomás Gabriel García-Micó), dotado con 2.250 € de presupuesto y con el título “*Project-based learning for the 2021 worldwide issues: COVID-19, sustainability (in particular circular economy) and the quest for Product Liability-based solutions*”.

1.1. CONTEXTUALIZACIÓN: LA ASIGNATURA DE *INTRODUCTION TO COMMON LAW*

Ambos proyectos se iban a incardinar en una asignatura llamada *Introduction to Common Law*, una asignatura del tercer curso del Grado en Derecho y que se ofrece, íntegramente, en lengua inglesa.

Es una asignatura obligatoria del plan de estudios y que se compone de 5 créditos ECTS, que equivalen a 125 horas de trabajo efectivo. De estas, 26 horas eran de magistrales, 10 lo eran de seminarios y las restantes 89 lo son de trabajo autónomo del estudiantado.

Además, la asignatura se divide en tres bloques: el primero, dedicado al estudio de los componentes históricos de los ordenamientos jurídicos del *Common Law* más importantes, que son, principalmente, el británico y el norteamericano. El segundo, dedicado al estudio de las particularidades que el Derecho inglés de contratos y, finalmente, el tercero, en el cual el autor impartió su docencia, sobre las cuestiones que el Derecho inglés y norteamericano suscitan en relación con la responsabilidad por productos defectuosos. Por ello, toda la información que se ofrecerá en este artículo tiene relación con el bloque tercero expuesto anteriormente.

La carga de trabajo es distinta en cada uno de los bloques. El primer bloque, tiene asignadas 3 sesiones magistrales y 2 de seminarios y representa el 20% de la calificación final; el segundo, 5 magistrales y 1 seminario, y también representa el 20% de la antedicha calificación y, finalmente, el tercer bloque, compuesto de 5 sesiones magistrales y 2 de seminarios, representa el 60% de la nota del curso.

Esta asignatura es un reto para el estudiantado por varios motivos:

- El primero, el idioma. Pese a que el inglés es una lengua muy presente en el Grado en Derecho de la Universidad Pompeu Fabra (con la obligatoriedad del estudiantado de cursar un número determinado de créditos en lengua inglesa, sin contar esta asignatura, para poder obtener satisfactoriamente el título de Grado), el nivel de conocimientos del mismo es, en ocasiones, bajo.

- A diferencia de lo que sucede en otras asignaturas, en esta el estudiantado está obligado a participar en esa lengua, no siendo admisible – salvo en casos excepcionales – el uso de las otras lenguas vehiculares de la docencia: el catalán y el castellano.
- El segundo, la terminología. Los conceptos jurídicos, por su naturaleza abstracta, ya son complejos de entender incluso cuando se explican en la lengua nativa del estudiantado. Este fenómeno empeora cuando la lengua empleada es el inglés, no nativa para la mayoría del estudiantado. A ello se le añade la dificultad de encontrar, en ocasiones, instituciones hermanas en los sistemas del *Civil Law*.
- El tercero, las diferencias estructurales entre ambos ordenamientos jurídicos. Es sobradamente conocido que los sistemas del *Common Law* funcionan muy diferente de los del *Civil Law*. También es cierto que, con el paso del tiempo, esas diferencias han ido menguando.
- El cuarto, que se trata de una asignatura obligatoria, y no optativa. Es un fenómeno común que hay parte del estudiantado no tiene la motivación para cursar la asignatura, por lo que el grado de desinterés puede ser elevado.
- Además, si tenemos en cuenta los anteriores problemas, es cierto que aquel sector del estudiantado que no han podido recibir formación muy extensiva en el uso de la lengua inglesa pueden sufrir un mayor grado de desinterés por la dificultad en la comprensión del contenido del curso.

El objetivo del bloque tercero del curso es familiarizar al estudiantado con la evolución que ha sufrido el Derecho del producto defectuoso en Estados Unidos y el Reino Unido. Acostumbrados a la armonización comunitaria, el estudiantado tiene que experimentar y aprender cómo los Estados Unidos – igual que podría suceder en la Unión Europea en ausencia de la Directiva 85/374 – los tribunales de cada Estado adoptan soluciones distintas ante los mismos problemas.

1.2. METODOLOGÍA DOCENTE

El objetivo seguido por el autor era combinar la metodología docente del *flipped classroom* con el aprendizaje basado en un problema real que, posteriormente, se expondrá. El aprendizaje basado en problemas “cae en el dominio de las pedagogías activas y más particularmente en el de la estrategia de enseñanza denominada aprendizaje por descubrimiento y construcción, que se contrapone a la estrategia expositiva o magistral [... en que] en [esta] es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas enfrentados” (Restrepo Gómez, 2005, p.10).

Particularmente, en esta metodología docente, el papel del docente es el de “un orientador, un expositor de problemas o situaciones problemáticas, sugiere fuentes de información y está presto a colaborar con las necesidades del aprendiz” (Restrepo Gómez, 2005, p. 10). Una definición similar, aunque más concisa, es que el ABP es “un enfoque educativo orientado al aprendizaje y a la instrucción en el que las y los estudiantes abordan problemas reales o hipotéticos en grupos pequeños y bajo la supervisión de un tutor” (Guevara Mora, 2010, p. 143).

Como consecuencia de la virtualización forzada de la docencia para evitar la propagación del COVID-19, en el curso anterior (2019-2020) ya se implementó un primer programa piloto de *flipped classroom* en la docencia de dicha asignatura con unos modestos resultados que se debieron a la necesidad de una rápida adaptación a un nuevo paradigma de docencia.

Dicha primera experiencia sirvió para implementar las observaciones de mejora que el propio docente detectó en una asignatura del primer trimestre del curso 2020-2021 de segundo curso del Grado en Derecho: *Contracts*, cuyos resultados podrán observarse, próximamente, en (García-Perrote y García-Micó, 2021). También, como no podía ser de otro modo, se tuvieron muy en consideración las peticiones de mejora y las críticas que los estudiantes efectuaron a la metodología docente seguida. Los resultados comparativos de dicha experiencia podrán observarse, próximamente, en (García-Micó y García-Perrote, 2021).

La metodología docente del *flipped classroom*, o aula invertida, constituye “un enfoque pedagógico que transfiere fuera del aula el trabajo de determinados procesos de aprendizaje y utiliza el tiempo de clase, apoyándose en la experiencia del docente, para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula” (Bergmann y Sams, 2012, p. 13 y Tourón y Santiago, 2015, p. 209). Por lo tanto, el estudiantado asume un “rol mucho más activo en su proceso de aprendizaje que el que venía ocupando tradicionalmente” (Beren-guer Albaladejo, 2016, p. 1466 y Aguilera-Ruiz et al., 2017, p. 262; también Sankoff y Forcese, 2014, pp. 3-4) y un papel predominante.

El funcionamiento clásico de la asignatura había consistido en que al estudiantado se le ponía a disposición un conjunto de casos resueltos por tribunales de los Estados Unidos y Reino Unido que debían leer con anterioridad a cada sesión para poder comprender la explicación que se hacía en clase magistral. De este modo, llegada la clase magistral se les explicaba la teoría pero con el fundamento de los casos más relevantes.

En sesiones de seminarios se habían adoptado distintas metodologías. El primer curso en que se ofreció la asignatura, previo a la pandemia, y en el que se contaban con 3 sesiones de seminario, en vez de 2, la metodología consistió en poner al estudiantado un caso y en cada seminario había una entrega a realizar por cada grupo: en el primero, cada grupo tenía que preparar un escrito de demanda y en el segundo, el de contestación. Una semana antes del tercero, se asignaba a cada grupo una posición (demandante o demandado) y en el tercer seminario se representaba el juicio. De hecho, en dicho curso, con la asistencia del Ilustre Colegio de la Abogacía de Barcelona fue posible contar con togas para hacer la representación más real. El resultado fue un elevado grado de satisfacción por parte del estudiantado y unos resultados en el examen muy positivos, con un grado de aprobación del 76,85% y un 15,79% de suspensos (el restante 7,37% correspondió a estudiantes que no se presentaron a la convocatoria ordinaria). De los aprobados, cerca del 50% (48,43%) lo fueron con calificaciones superiores al 7, al notable.

En recuperación, el porcentaje de suspensos decreció en más de un 7%, llegando al 8,42% (8 estudiantes) y el de aprobados creció

proporcionalmente hasta alcanzar el 84,21%, de los cuales un 51,58% lo hizo con una calificación superior al notable.

Con la primera ola de la pandemia coincidiendo con el inicio de la segunda vez que se cursaba la asignatura, y al hecho de que toda la docencia se había trasladado a formato remoto, se eliminó la simulación de juicio y se mantuvo el trabajo escrito, con el que se evaluaron los seminarios.

1.3. IMPLEMENTACIÓN DEL *FLIPPED CLASSROOM*

Este último curso (2020-2021), en el que se mantuvo la docencia de magistrales virtual y se retornó a la presencialidad de los seminarios, fue en el que se centra la implementación de la metodología *flipped classroom* combinada con el aprendizaje basado en problemas.

Sesiones magistrales: modelo híbrido (sincrónico y asincrónico)

Una semana antes de cada una de ellas se subía un vídeo de no más de 40 minutos con el repaso teórico de la sesión. Dicho vídeo iba acompañado de materiales de apoyo que, no siendo de obligatoria lectura, eran recomendados para un máximo aprovechamiento del curso: las sentencias comentadas en el vídeo, un PowerPoint y una guía teórica preparada por el autor de este capítulo.

Cuando llegaba el día de la sesión teórica, su duración se reducía a 1 hora, atendiendo a los 40 minutos de duración del vídeo. Esta hora se distribuía en 15 minutos de resolución de dudas y 45 minutos de resolución de un caso práctico.

Estos casos respondían a la intención del docente de incentivar la participación del estudiantado, motivo por el cual se informó que la participación activa podría dar hasta 2 puntos extra en la nota final del bloque tercero. ¡Para lograr la máxima puntuación se requería (i) una intervención activa en las clases magistrales y (ii) preparar unos trabajos voluntarios que se les proponían para cada sesión bajo el nombre de *Your Opinion!*

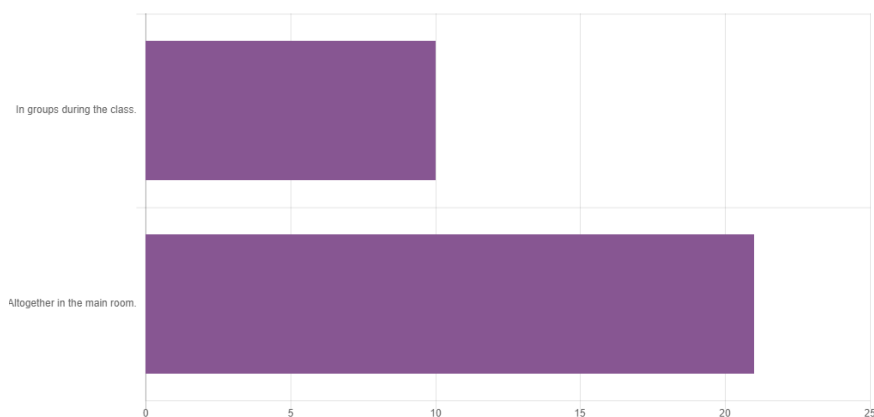
La idea inicial consistía en que el caso se propusiera en clase y que el estudiantado, en grupos durante la sesión y tras el repaso de dudas,

tuvieran 30 minutos más para su resolución y dedicar los últimos 15 minutos a contrastar pareceres.

Atendiendo al hecho de que el primer día que se implementó esta metodología el número de estudiantes decreció sustancialmente cuando se crearon las estancias virtuales, el autor decidió preguntar la opinión del estudiantado a través de qué mecanismo estimaban ellas y ellos más oportuno. De la población de 97 estudiantes, 31 respondieron, lo cual representa una muestra del 31,96%.

La primera pregunta era: ¿prefieres que la discusión de los casos se haga en grupos o todos juntos en la sala principal (esta última opción requerirá una preparación previa en casa)?

IMAGEN 1. Gráfico de las respuestas a la primera pregunta

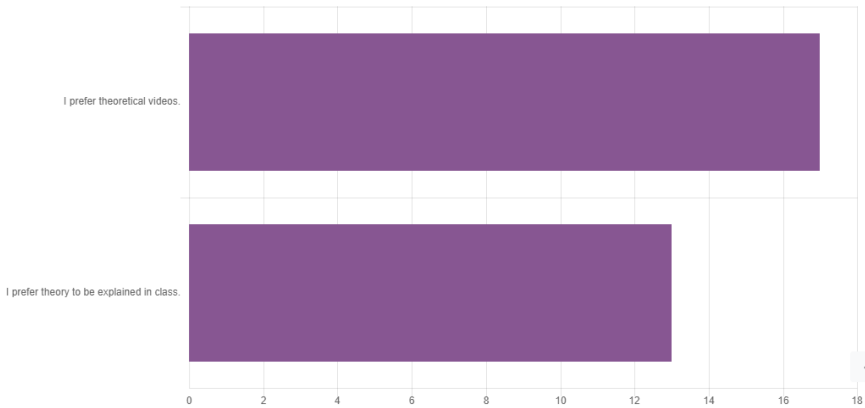


Fuente: elaboración propia

El 32,26% de quienes contestaron (10) preferían mantener el método utilizado en primer lugar, mientras que el 67,74% restantes (21) preferían cambiarlo.

La segunda pregunta formulada fue: ¿prefieres un vídeo teórico o que la teoría se exponga en clase?

IMAGEN 2. Gráfico de las respuestas a la segunda pregunta



Fuente: elaboración propia

Las respuestas a esta pregunta fueron, claramente, más ajustadas: un 54,84% de los participantes (17) prefería un vídeo teórico, mientras que el 41,94% restante (13) prefería la exposición en clase teórica. Una persona no contestó.

La última pregunta fue de respuesta abierta y en ella se preguntaba al estudiantado sobre sus preferencias relativas al contenido de las clases sincrónicas. Los resultados cuadran en relación con los expuestos en la pregunta dos, solamente que se añaden propuestas interesantes a valorar para un futuro y consistentes en la introducción de mecanismos de gamificación (Kahoot, principalmente).

Trabajo autónomo: *Your Opinion!*

¡Junto con el vídeo y los materiales de cada sesión se facilitaba al estudiantado una sección específica que se llamaba Your Opinion! En ella, se les planteaban unos hechos y el estudiantado que, voluntariamente quisiera, debía, en no más de una cara de papel, resolver las cuestiones.

La evaluación del curso

Para empezar, se modificó el sistema de evaluación tradicional. Se abandonó la realización de un examen final y se calificaron conjuntamente seminarios y magistrales del bloque tercero.

Al estudiantado se le planteó un caso relacionado con el fenómeno de la obsolescencia programada en teléfonos móviles. Este fenómeno se ha definido como una práctica que tiene por objetivo “forzar a los consumidores a comprar productos nuevos acortando su vida útil del producto que actualmente tienen” (Aladeojebi, 2013, p. 1504).

El hecho de que los productos sean programados con la finalidad de que duren menos tiempo del que deberían es condición *sine qua non* para la necesidad de una mayor producción de nuevos bienes y, por lo tanto, de más materia prima, lo cual tiene un impacto evidente en nuestro medio ambiente (Echegaray, 2016; Guiltinan, 2009; Cooper, 2008) y, en consecuencia, en alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible.

Por ello, era necesario que el estudiantado afrontara un caso real para hacer un estudio de amplitud y profundidad sobre las consecuencias que, desde el punto de vista de la sostenibilidad, tienen ciertos modelos de producción y valorar si las soluciones legales presentes son suficiente para resolver la problemática inherente a dichos modelos productivos.

A tal efecto, se facilitó a los estudiantes los siguientes materiales de trabajo:

- En primer lugar, un relato de los hechos que se colgó en el Aula Global del curso y que tenía formato de resolución de la *Federal Trade Commission* norteamericana.
- En segundo lugar, se les facilitó también una guía de puntos clave que debían tratar durante la preparación del informe.

IMAGEN 3. Contenido de la guía de puntos clave facilitada al estudiantado

GUIDE OF QUESTIONS TO BE DEALT WITH IN THE REPORT

First group of questions: Contextualizing the report

- Which are the raw materials that compose Apple's iPhones? Which is their origin?
- What are the "rare materials"?
- Which is the sales volume of iPhone? Which has been its evolution?
- What environmental impact does have the manufacturing of Apple's iPhone?

Second group of questions: Contextualizing the phenomenon

- What is planned obsolescence?
- Which environmental consequences does have the planned obsolescence?

Third group of questions: About planned obsolescence from a legal perspective

- Which is the private law framework on which you will set your study? Tort Law or Contract Law?
- Please identify if Product Liability Law is applicable to planned obsolescence.
- If so, it is possible to impose liability on any member of the distributive chain for planned obsolescence?

- En tercer lugar, se les facilitó un conjunto de materiales audiovisuales sobre el fenómeno de la obsolescencia programada.
- En cuarto lugar, se les facilitó también un conjunto de materiales metodológicos para que conocieran cómo navegar en las bases de datos específicas disponibles en la Universidad (*Hein Online* y *Westlaw International*) y en otras externas, pero gratuitas (*case.law*, de la *Harvard University*).
- Finalmente, también tuvieron a su disposición un ejemplo real de *legal opinion*, para que se guiaran en términos de estructura y organización de contenidos.

También, desde el principio, tuvieron acceso a un calendario donde se especificaban los términos y vencimientos de cada entrega relativa al informe.

IMAGEN 4. Calendario publicado al estudiantado

Calendar

- **21th May, 2021:** Uploading of the case's facts.
- **25th May, 2021 (12 pm):** Deadline to inform about the groups of 7.
- **25th May, 2021 (8 pm):** Publishing of the working groups, if it is necessary any additional regrouping.
- **1st June, 2021 (11.59 pm):** Preliminary delivery of the report, consisting on identifying: (i) which are the relevant issues? (ii) which is your initial conviction about each of them? (iii) which cases you consider that will be helpful to solve them? (iv) any other additional documentation you may consider relevant (papers, etc.)? **Extension:** 2 pages, max.
- **4th June, 2021:** You will receive our feedback about the preliminary delivery.
- **15th June, 2021 (11.59 pm):** Deadline to submit (i) the final report with an extension of 5 pages, max and (ii) a short video of less than 10 minutes explaining the report, as if it was a meeting with a client or the boss of the organization which you are representing.
- **18th June, 2021:** We will upload the final grades of the course, informing about each particular component of the grade, except from engagement which will be automatically applied to the final grade.

El objetivo era que el estudiantado hiciera sus propios grupos de trabajo, a cada uno de los cuales se les asignó un rol distinto: la *Federal Trade Commission*, la *US Consumer Safety Protection Commission*, la *Environmental Protection Agency*, una organización de consumidores, *Apple*, los productores de componentes (*Qualcomm*, *Intel* y *Samsung*), un comerciante de dichos productos y varios consumidores y usuarios.

Asimismo, tuvieron que hacer una entrega parcial del trabajo, a resultas de la cual se les dieron recomendaciones de mejora para afrontar el trabajo final, que consistía en la entrega del informe más un vídeo de no más de 10 minutos explicando, como si de una reunión con el cliente se tratase, los aspectos más reseñables del informe y las conclusiones alcanzadas.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objeto de este trabajo es evaluar la aplicación de la metodología de aprendizaje *flipped classroom* combinada con el aprendizaje basado en problemas en la asignatura *Introduction to Common Law* y verificar, en primer lugar, si se trata de una metodología que permite al estudiantado la adquisición del perfil competencial que se requiere para la superación de la asignatura, así como verificar si es una metodología docente que

satisface las necesidades del estudiantado y, por lo tanto, incentiva su mayor compromiso en su preparación.

3. METODOLOGÍA

La experiencia docente se evalúa siguiendo el paradigma crítico. No solamente se expondrán los resultados, sino que también se incluirán breves reflexiones y propuestas de mejora de la metodología empleada.

Para empezar, se valorarán los resultados tanto cuantitativos – las calificaciones obtenidas por el estudiantado en el marco de la experiencia docente – como cualitativos – a través de dos herramientas: el sistema de evaluación docente de la Universidad (AVALDO) y una evaluación *ad hoc* diseñada por el autor de este capítulo.

Los parámetros de la evaluación son distintos entre ambas encuestas empleadas en el marco del curso. La encuesta AVALDO, es un sistema idéntico y centralizado que pregunta al estudiantado su grado de satisfacción, de 0 a 10, en relación con preguntas generales de metodología (P1 a P4) y de cada profesor (P5 y P6):

- P1: Los contenidos impartidos en la asignatura y las competencias trabajadas se ajustan a lo que dice el plan docente.
- P2: Las metodologías docentes utilizadas (diseño de las sesiones de clase, actividades a realizar por los estudiantes y materiales docentes empleados) me han ayudado en el proceso de aprendizaje.
- P3: El volumen de trabajo exigido se adecúa a los créditos de la asignatura.
- P4: En conjunto estoy satisfecho con esta asignatura.
- P5: El profesor o profesora ha cumplido adecuadamente sus obligaciones docentes (plan docente, puntualidad, atención al estudiante, etc.).
- P6: Estoy satisfecho con la docencia recibida.

El cuestionario *ad hoc*, que responde a un modelo de encuesta preparado desde el principio de la pandemia y que ha ido perfilándose y

mejorándose para afinar más sus parámetros, incluye preguntas relativas a los siguientes temas:

- Organización y metodología: P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P13, P14, P23, P24.
- Atención del profesorado: P18, P19, P20, P21.
- Grado de aprendizaje: P15, P16, P17.
- Grado de satisfacción: P1, P22.

La población total del curso era de 97 estudiantes. Tomaron parte de la evaluación cuantitativa un total de 95 estudiantes. En cuanto a las encuestas, hubo una muestra de 25 estudiantes que participaron en el cuestionario AVALDO (25,77%), mientras que la muestra incrementó a 30 estudiantes en relación con el cuestionario *ad hoc* (30,93%).

4. RESULTADOS

4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS: ANÁLISIS DE LAS CALIFICACIONES DEL BLOQUE TERCERO

Como se ha expuesto anteriormente, el bloque tercero del curso tenía un valor del 60%. Un 9% se determinó conforme a la entrega parcial del informe, un 39% se determinó como resultado de la corrección del informe final y un 12% conforme a la corrección del vídeo. A esta cualificación se le podía adicionar un total de 2 puntos como resultado de la participación activa en clase.

En cuanto la primera entrega, se observa que la mayoría de los grupos plasmaron correctamente las cuestiones que se les pedía, pero fue necesario recordar cuestiones básicas como la necesidad de citar las fuentes externas (por el grado alto de plagio que la minoría de los trabajos presentaban), la necesidad de hacer una búsqueda de sentencias relacionadas con el problema que estábamos tratando y no limitarse a la cita de los materiales empleados en clase.

Las calificaciones obtenidas en la primera entrega preliminar pueden verse en la tabla siguiente:

TABLA 1. Calificaciones de la primera entrega del informe (sobre 10)

Grupo	Calificación
1	10
2	10
3	7,5
4	4,6
5	5,6
6	4,5
7	5
8	10
9	8,5
10	8
11	7,5
12	10
13	7,8
14	3
Media	7,27

Fuente: elaboración propia

A finales del trimestre, los grupos, siguiendo las recomendaciones de mejora incluidas en los correos electrónicos remitidos tras la revisión de dichos trabajos, tuvieron que entregar dos materiales evaluables: el informe final y el vídeo de exposición de los resultados más relevantes.

TABLA 2. Calificaciones de la entrega del trabajo final (sobre 10)

Grupo	Informe final	Vídeo
1	7,5	8,5
2	8	9
3	5	5
4	8	6,5
5	8	7
6	7,5	6,5
7	8	10
8	10	7
9	7,5	7
10	9	8,5
11	9,5	8,5
12	10	8,5
13	9	9
14	9	8,5
Media	8,09	7,64

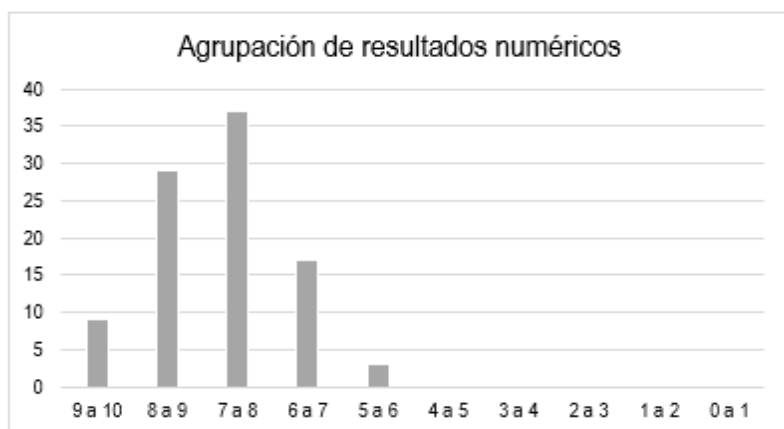
Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, hubo una clara distribución entre los distintos grupos: unos mejoraron sus resultados al implementar correctamente las recomendaciones propuestas (7 de 14), otros los mantuvieron (2 de 14) por no ser posible su mejoría y por mantener el ritmo de trabajo entre ambas entregas y hubo otro conjunto (5 de 14) que la empeoraron. En todo caso, la media de las calificaciones sufrió un considerable aumento, de 0,82 décimas, casi 1 punto.

En cuanto al extra de participación, hubo 54 estudiantes (55,67%) que intervinieron en mayor o menor grado durante las distintas sesiones y con las entregas voluntarias. Para el otorgamiento de dicho extra, se puntuó de 0 a 10 a los estudiantes en relación con este factor, y la calificación media se situó en los 3,22 puntos, por lo que la puntuación extra que se concedió, de media, a las personas que participaron fue de 0,64 puntos.

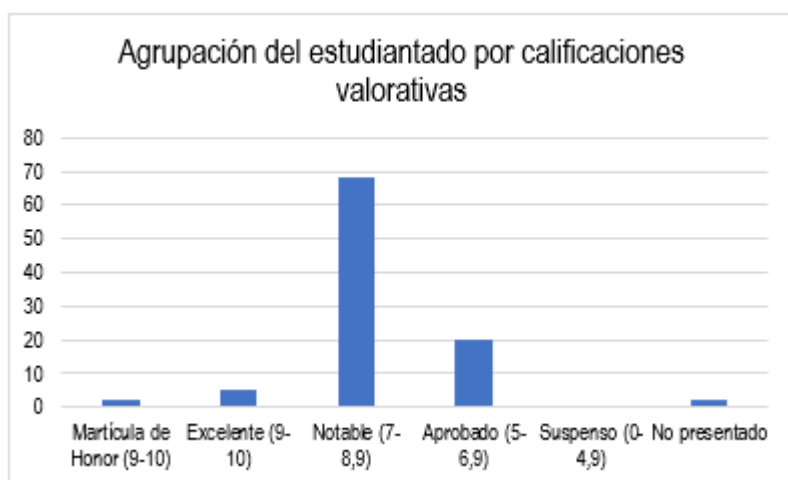
Para terminar, veremos a continuación cómo fueron las calificaciones finales de la asignatura, tras tener en consideración las calificaciones del resto de bloques (40%). Esta fue de 7,61 puntos y agrupada en los siguientes rangos:

GRÁFICO 1. Agrupación de los resultados por calificaciones numéricas



En cuanto a la distribución de calificaciones valorativas, los resultados se pueden hallar a continuación:

GRÁFICO 2. Agrupación de los resultados por calificaciones valorativas



Los resultados muestran como la mayoría del estudiantado obtuvo una calificación valorativa de notable (68, 70,1%), en segundo lugar, se encuentran aquellos que obtuvieron un aprobado (20, 20,62%); seguidamente, aquellos que obtuvieron un excelente (5, 5,15%), matrícula de honor (2, 2,06%) y no presentado (2, 2,06%). Ningún estudiante obtuvo una calificación de suspenso y, por lo tanto, no hubo evaluación de recuperación en julio.

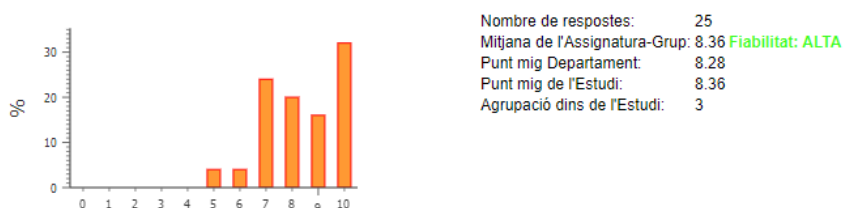
4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS: LOS CUESTIONARIOS

Los resultados cualitativos, obtenidos del AVALDO y del cuestionario *ad hoc*, muestran como la implementación del *flipped classroom* y del aprendizaje del Derecho a través de casos reales relacionados con la implementación del aprendizaje basado en problemas y los objetivos de desarrollo sostenible, son metodologías aptas para las aulas y que permiten al estudiantado adquirir el perfil competencial esperado.

Empezando por el AVALDO, se debe recordar que, en la parte genérica se evaluaban los tres bloques del curso.

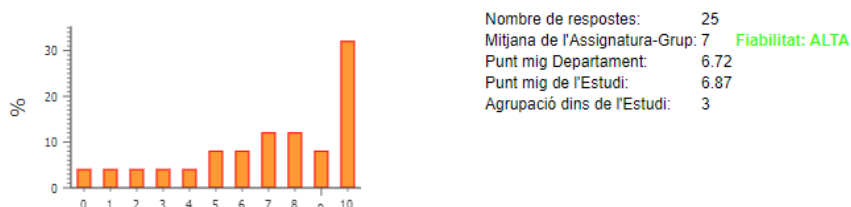
El estudiantado valoró con una media de un 8,36 sobre 10 la concordancia entre los contenidos impartidos y el perfil competencial reseñado en el plan docente. Ninguno de los encuestados valoró por debajo del 5.

IMAGEN 5. Resultados de la primera pregunta



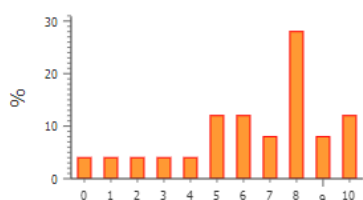
El estudiantado valoró con un 7 sobre 10 su grado de satisfacción en relación con como las metodologías docentes empleadas han ayudado a su proceso de aprendizaje. Destaca que la mayoría del estudiantado (más del 30%) lo valoró con un 10 y cerca de un 20% mostró su insatisfacción puntuando con una calificación de entre 0 y 4.

IMAGEN 6. Resultados de la segunda pregunta



El estudiantado valoró con un 6,44 sobre 10 la adecuación del volumen de trabajo en relación con el número de créditos ECTS de la asignatura. La mayoría de las calificaciones, nuevamente son mayores a 5, pero algunos de aquellos que valoraron con un 10 la pregunta anterior se trasladaron a la columna del 8.

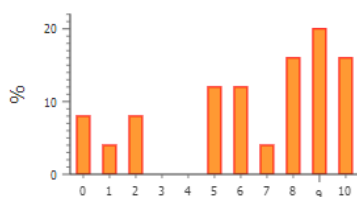
IMAGEN 7. Resultados de la tercera pregunta



Nombre de respostes: 25
Mitjana de l'Assignatura-Grup: 6.44 **Fiabilitat: ALTA**
Punt mig Departament: 6.71
Punt mig de l'Estudi: 6.45
Agrupació dins de l'Estudi: 3

En relación con la última pregunta general (P4), la satisfacción del estudiantado con la docencia recibida se valoró con un 6,48 sobre 10. Una parte nada desdeñable del estudiantado (cerca del 25%) no estuvo nada satisfecho con la docencia de la asignatura.

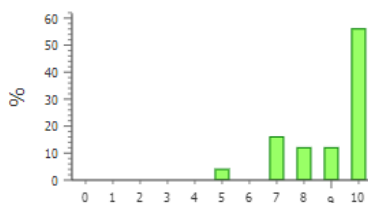
IMAGEN 8. Resultados de la cuarta pregunta



Nombre de respostes: 25
Mitjana de l'Assignatura-Grup: 6.48 **Fiabilitat: ALTA**
Punt mig Departament: 6.59
Punt mig de l'Estudi: 6.67
Agrupació dins de l'Estudi: 3

En cuanto a las preguntas propias del profesor – el autor de este capítulo – los resultados son mucho mejores que los genéricos. Para empezar, el estudiantado valoró, con un 8,96 sobre 10, el cumplimiento de las obligaciones docentes. La mayoría, más del 50%, valoraron el grado de cumplimiento con un 10.

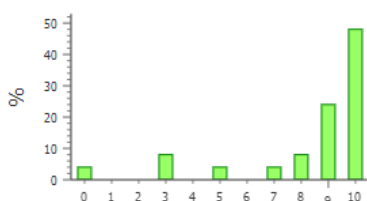
IMAGEN 9. Resultados de la quinta pregunta



Nombre de respostes: 25
Mitjana del Professor: 8.96 **Fiabilitat: ALTA**
Punt mig Departament: 8.2
Punt mig de l'Estudi: 8.27
Agrupació dins de l'Estudi: 4

La satisfacción con la docencia recibida está por encima de la media del curso (P4), con un 8,32 sobre 10, una puntuación de 1,84 puntos por encima.

IMAGEN 10. Resultados de la sexta pregunta



Nombre de respuestas: 25
Mitjana del Professor: 8.32 **Fiabilitat: ALTA**
Punt mig Departament: 7.67
Punt mig de l'Estudi: 7.75
Agrupació dins de l'Estudi: 4

En cuanto al cuestionario *ad hoc* es relevante destacar los siguientes resultados (sobre 5): con un 4,4 la adecuación de la organización con las expectativas del estudiantado (P1), con la mayoría del estudiantado valorándolo con un 4 y 5 sobre 10 (que acumulan el 93% de las respuestas).

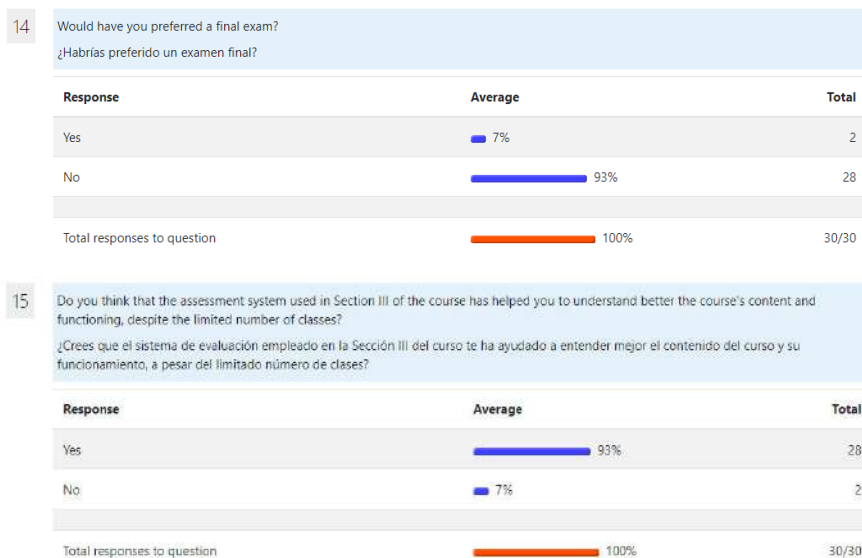
La valoración del sistema híbrido (sincrónico-asincrónico, P2) fue de 4 puntos sobre 5. En relación con la parte asincrónica de las sesiones (P3), el estudiantado valoró con un 4,6 sobre 5 la utilidad de disponer de los materiales y los vídeos con anterioridad a la sesión sincrónica, valorándolo el 70% de los participantes con la máxima calificación. En cuanto a los vídeos, la valoración del contenido fue de un 4,6 sobre 5 (P4), la duración con un 4,7 sobre 5 (P5), la utilidad de los vídeos para el proceso de aprendizaje con un 4,7 sobre 5 (P6), la utilidad de las lecturas con un 3,9 sobre 5 (P7).

En cuanto a las sesiones de resolución de casos en directo. La utilidad de las mismas fue valorada con un 3,9 sobre 5 (P9), su organización como resolución de casos, con la misma calificación (P10) y un 4,2 sobre 5 en cuanto a su duración (P12).

En relación con el sistema de evaluación, la mayoría del estudiantado (28 sobre 30, un 93%) consideraron que estaban satisfechos con el sistema empleado en el bloque tercero, mientras que 2 (un 7%) habría preferido hacer un examen final (P14). Estos resultados se repiten en cuanto se les pregunta si el sistema empleado les ha ayudado a entender

mejor el contenido del curso (un 93%, P15). El grado de aprendizaje con el sistema alternativo de evaluación es de un 4,2 sobre 5 (P16). El grado de satisfacción con el rendimiento del grupo se valoró con un 4 sobre 5 (P22).

IMAGEN 11. Resultados de las preguntas relativas al sistema de evaluación distinto al examen



Asimismo, destaca que el nivel de aprendizaje con el bloque tercero es valorado con un 4,3 sobre 5 (P17).

En cuanto al nivel de atención del profesor, los resultados son satisfactorios. Se valora con un 4,9 sobre 5 el tiempo de respuesta a las dudas y correos (P18) y el contenido de las respuestas (P19); con un 4,8 sobre 5 la utilidad de las respuestas (P20) y el grado de información organizacional recibida por parte del profesor (P21).

El grado de incentivo que el extra de dos puntos generó en el estudiante para participar fue de un 3,5 sobre 5 (P24).

5. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA

El trabajo permite la extracción de las siguientes conclusiones y propuestas de mejora:

- Primera: la metodología del *flipped classroom* en sesiones magistrales puede compatibilizarse con un trasfondo consistente en la evaluación mediante metodologías de enseñanza activa como el aprendizaje basado en problemas o proyectos.
- Segunda: dejar al estudiantado un rol principal en la realización de su proyecto educativo es un sistema correcto en el aprendizaje de las ciencias jurídicas para estudiantes de, como mínimo, tercer curso del grado.
- Tercera: para la correcta implementación de metodologías *flipped classroom* y de aprendizaje basado en problemas, pese al rol principal que debe desarrollar el estudiantado, no debe dejárselo sin una supervisión activa por parte del docente que adopta un rol de tutorización y mentorización, tampoco sin abandonar su rol como docente y como transmisor de conocimientos.
- Cuarta: es necesario el apoyo de unos buenos materiales docentes para que el estudiantado pueda introducirse en el autoaprendizaje. Es también clave que estos materiales sean metodológicos y que doten al estudiantado de las herramientas para poder realizar la búsqueda por su cuenta.
- Quinta: el trabajo mediante aprendizaje basado en problemas permite al estudiantado obtener un perfil competencial que va más allá de los conocimientos teóricos puros, pudiendo trabajar el trabajo en equipo, la organización de tareas, la gestión del tiempo, la gestión de conflictos y, en relación con el caso empleado para la docencia de esta asignatura, ver que el Derecho puede constituir una herramienta de cambio social.
- Sexta: es fundamental incentivar al estudiantado a participar. Pese a que el nivel de trabajo voluntario era elevado, una parte

importante del estudiantado participó, al menos, en una actividad voluntaria e intervino activamente en las discusiones realizadas en clase.

- Séptimo: finalmente, se observa como los mecanismos de evaluación alternativos al examen tradicional permiten al estudiantado adquirir los conocimientos con una menor tensión y con mayor satisfacción.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco a la organización del I Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas por permitirme contribuir a esta obra. También a l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), pues el autor de este trabajo es beneficiario de una ayuda para la contratación de personal investigador novel.

También, agradezco al Centro para la innovación en Aprendizaje y Conocimiento (CLIK) y a la Red de Innovación Docente de la Universitat Pompeu Fabra, que me concedió dos ayudas para llevar a cabo el proyecto aplicado. Finalmente, y en particular, a Vanessa Soria, técnica de innovación docente del CLIK, por su guía, ayuda, consejo y paciencia.

7. REFERENCIAS

- Aguilera-Ruiz, C.; Manzano-León, A.; Martínez-Moreno, I.; Lozano Segura, M.C. y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266.
- Aladeojebi, T.K. (2013). Planned Obsolescence. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 4(6), 1504-1508.
- Berenguer Albaladejo, C. (2016). Acerca de la utilidad del aula invertida o flipped classroom. En M. Tortosa, S. Grau y J. Álvarez (Eds.), *XIV Jornadas de redes de investigación en docencia universitaria. Investigación, innovación y enseñanza universitaria: enfoques pluridisciplinares* (pp. 1466-1480). Alicante: Universidad de Alicante.

- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*. Washington, DC: ISTE; and Alexandria, VA: ASCD.
- Cooper, T. (2008). Slower consumption: reflections on product life spans and the “Throwaway Society”. *Journal of Industrial Ecology*, 9(1-2), 51-67.
- Echegaray, F. (2016). Consumers’ reactions to product obsolescence in emerging markets: the case of Brazil. *Journal of Clean Production*, 134(A), 191-203.
- García-Micó, T. y García-Perrote Martínez, I. (2021). Flipped Classroom – Co-enseñando Derecho privado en tiempo de pandemia. *Revista CIDUI 2021* (próximamente).
- García-Perrote Martínez, I. y García-Micó, T. (2021). Flipped Classroom y Contracts: innovación para mejorar el aprendizaje del Derecho de contratos. *Actas del Congreso INNDOC* (título provisional). Dykinson (próximamente).
- Guevara Mora, G. (2010). Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica para la enseñanza del tema de la recursividad”. *InterSedes*, 9(20), 142-167.
- Guiltinan, J. (2009). Creative destruction and destructive creations: environmental ethics and planned obsolescence. *Journal of Business Ethics*, 89, 19-28.
- Restrepo Gómez, B. (2005). Aprendizaje basado en problemas (ABP): una innovación didáctica para la enseñanza universitaria. *Educación y Educadores*, 8, 9-19.
- Sankoff, P. y Forcese, C. (2014), The Flipped Law Classroom: Retooling the Classroom to Support Active Teaching and Learning (27 de febrero de 2014). *Canadian Legal Education Annual Review* (próximamente): 1-26. Disponible en SSRN: <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2402379>
- Tourón, J. y Santiago, R. (2015), El modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de Educación*, 368 (abril-junio): 196-231. 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-388.

FLIPPED CLASSROOM Y CONTRACTS: INNOVACIÓN PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE DEL DERECHO DE CONTRATOS

IGNACIO GARCÍA-PERROTE MARTÍNEZ
Universitat Pompeu Fabra

TOMÁS GABRIEL GARCÍA-MICÓ
Universitat Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia originada por la COVID-19 trastocó, en mayor o menor medida, nuestras vidas personales y profesionales. La forma de impartir docencia se vio indubitadamente afectada en el curso académico 2019/2020, pero sus efectos se extendieron también en el año académico 2020/2021 puesto que la docencia se mantuvo virtual para las sesiones magistrales de grupo completo, mientras que, en algunos cursos, los seminarios fueron presenciales. En este contexto, los autores tuvimos la oportunidad de impartir juntos la asignatura de *Contracts* en la Universitat Pompeu Fabra y decidimos aplicar la metodología *flipped classroom* para innovar y comprobar los efectos que tiene en el aprendizaje del estudiantado ya que nuestra docencia en esta asignatura fue íntegramente virtual.

Este curso, los autores presentamos una propuesta de proyecto de innovación docente para la obtención de una ayuda del Centro para la Innovación en Aprendizaje y Conocimiento (CLIK) de la Universitat Pompeu Fabra. Este organismo resolvió concedernos una ayuda PlaCLIK 2020-2021 de 1.000 euros para el proyecto de innovación docente M_72379_2021_1_7 (responsable: Ignacio García-Perrote Martínez, y miembro del equipo de investigación: Tomás Gabriel García-Micó) titulado “Aprenentatge en temps de pandèmia: replantejant la docència del Dret Privat a l’estudiantat de Relacions Laborals”, pero que, por

cambios en la docencia asignada, finalmente lo implementamos en *Contracts*.

En este trabajo, explicaremos cómo funciona la asignatura *Contracts* en la Universitat Pompeu Fabra (apartado 1.1) y la *flipped-classroom* como metodología docente aplicada (apartado 1.2). A continuación, expondremos los objetivos de la investigación (apartado 2) y la metodología que hemos utilizado (apartado 3). Presentaremos los resultados de la observación de la experiencia (apartado 4). Finalmente, terminaremos el trabajo con unas conclusiones (apartado 5).

1.1. LA ENSEÑANZA DE CONTRACTS EN LA UNIVERSITAT POMPEU FABRA

Contracts (contratos, derecho de contratos u obligaciones y contratos) es una asignatura esencial para la formación de todo futuro jurista. Independientemente de la rama del derecho a la que quiera dedicarse, los contratos (igual que el Derecho) son una realidad de la vida cotidiana y vertebran las relaciones jurídicas entre los integrantes sociedad (Villalpando, 2009, p. 15). Sus efectos son permeables en todos los ámbitos de las relaciones sociales y profesionales, por lo que su conocimiento y comprensión son necesarios para cualquier potencial jurista (Koprowski, 2017).

En la Universitat Pompeu Fabra, *Contracts* es una de las asignaturas cuyo aprendizaje supone un mayor reto para los estudiantes del Grado en Derecho por diversos motivos.

En primer lugar, se imparte en el primer trimestre del segundo año de la carrera. Es, por ello, una de las primeras asignaturas de derecho sustantivo que cursan. Además, también es obligatoria y, aunque estudie un fenómeno que afecta a la vida diaria de cualquier ciudadano, el estudiantado puede no tener motivación adecuada o interés suficiente para enfrentarse a ella.

En segundo lugar, el temario incluye dos partes diferenciadas –la general, que se centra en las instituciones principales del derecho de contratos y transversales a las diferentes figuras contractuales, y la especial, en la que se estudian los tipos de contratos más importantes regulados en el Código Civil y otra legislación sectorial– y, a su vez, dos bloques,

el civil y el mercantil de la contratación, si bien nosotros nos centramos únicamente en el primero de ellos. Cada parte del temario individualmente tiene una extensión considerable y la dificultad propia de una asignatura con instituciones abstractas cuya comprensión requiere un esfuerzo en la explicación del profesorado y en el trabajo personal del estudiantado. La evaluación de la asignatura se hace a través de dos vías. Por un lado, el examen final y, por otro, la evaluación continua, cuyo valor será del 70% y 30%, respectivamente. Dentro de cada parámetro, el bloque de civil será el 70% de la nota y mercantil, el 30%.

En tercer lugar, del número de horas de docencia asignadas para los 9 créditos ECTS que vale y que equivalen a 225 horas de trabajo para el estudiantado, únicamente 49 corresponden a clases magistrales, incluyendo la presentación del curso. El resto correspondía a los seminarios (16 horas docentes y 45 horas de trabajo autónomo para su preparación), que consistieron en la lectura de diferentes textos para profundizar en algunos aspectos de derecho de contratos, en particular, con el impacto de la COVID-19 en las relaciones contractuales, y al trabajo autónomo del discente, a tutorías individuales y grupales (5 horas), el examen final (2 horas) y trabajo autónomo (108 horas, la lectura del plan docente inclusive). Existe, por ello, cierta desproporción entre el contenido docente a impartir y el tiempo asignado y esto tiene dos efectos: por un lado, un esfuerzo adicional de trabajo expositivo y, a la vez, sintetizador del docente y, por otro lado, la necesidad del discente de trabajar de forma autónoma y continuada.

Finalmente, y como especialidad del grupo sobre el que se practicó esta experiencia de innovación docente, la asignatura se imparte en inglés, a pesar de que la materia explicada es la regulación española (y, allá donde corresponda, la catalana). Ello supone un reto especial por la complejidad de la terminología jurídica en lengua extranjera no románica y por la ausencia generalizada de materiales docentes al alcance del estudiantado y al servicio del docente en este idioma sobre esta normativa. Esto acentúa la importancia de los medios docentes que íbamos a utilizar. Cabe destacar, no obstante, que la obligatoriedad lingüística afectaba, esencialmente, al profesorado y a los materiales puestos a disposición del alumnado. El estudiantado podía formular preguntas en

castellano o catalán y las lecturas no obligatorias podían estar, también, en ese idioma. Ahora bien, las circunstancias hicieron que algunos materiales de lectura obligatoria estuvieran en castellano. En esas ocasiones, el profesorado explicó su contenido íntegramente en inglés en los vídeos para no perjudicar al discente de angloparlante que se matriculó en esta asignatura por el idioma.

Los objetivos de aprendizaje de esta asignatura pueden resumirse en tres

Primero, el estudiantado debe familiarizarse con las etapas existentes en la vida de los contratos desde la formación hasta su extinción por su cumplimiento, como por los remedios frente a un incumplimiento; las normas de contratación entre particulares y las figuras contractuales típicas existentes y recogidas en el Código Civil español y en el Código Civil de Cataluña, así como la legislación sectorial que resulte de aplicación e instrumentos de derecho privado internacional como el Convenio de Viena sobre compraventa internacional de mercaderías e instrumentos de *soft law* como los Principios de Derecho Europeo de Contratos y el *Principles, Definitions and Model Rules of European Private Law: Draft Common Frame of Reference*. Así, serán capaces también de comprender aquellos contratos atípicos y más complejos que puedan encontrarse en su vida profesional.

Segundo, el estudiantado tendrá los instrumentos y la capacidad de interpretar las normas jurídicas relevantes para los contratos entre privados tanto en su tenor literal como a la luz de la jurisprudencia relevante.

Tercero, el estudiantado entenderá el contenido de estas instituciones y normas y deberá ser capaz de aplicarlas a situaciones próximas a la realidad cotidiana, algunas de ellas inspiradas en casos resueltos por los tribunales.

Alcanzar estos objetivos significa que el estudiantado ha adquirido algunas de las competencias recogidas en el Plan Docente de la asignatura, esto es, con las habilidades que aprende el estudiantado para actuar de forma adecuada al ejecutar una tarea (Cano García, 2008, p. 4). Por un lado, las competencias genérico-instrumentales de comunicar de

forma oral y escrita y exponer una argumentación en términos jurídicos. Por otro lado, las competencias específicas de conocimiento de las normas jurídicas relevantes y sus efectos en las personas y las empresas y aplicación de las normas mencionadas.

1.2. METODOLOGÍA DOCENTE APLICADA: *FLIPPED CLASSROOM*

Atendiendo a estas circunstancias y objetivos, los docentes decidimos adaptar la metodología para su alcance efectivo en el marco que teníamos. Hasta ese momento, la asignatura se impartía mediante la metodología expositiva, caracterizada por transmitir de forma organizada el contenido docente siguiendo una planificación concreta y adaptada para ser utilizada con grupos extensos, si bien su principal debilidad es que el estudiantado adopta una posición pasiva y deja que sea el profesorado quien decida sobre el propio proceso formativo del discente (Secretaría General Técnica, 2006, p. 39).

Ello nos llevó a sustituir el método expositivo clásico por un aprendizaje invertido donde

“La instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos” (Flipped Learning Network, 2014)”.

La aplicación exitosa de esta metodología necesita que se dé una serie de circunstancias (Hartyányi, M., Sediviné Balassa, I., Chogyelkáné Babócsy, I., Téringér, A., Ekert, S., Coakley, D., Cronin, S., Villalba de Benito, M. T., Castilla Cebrián, G., Martínez Requejo, S., Jiménez García, E., Manénová, M., Tauchmanova, V., 2018, pp. 7-8). Primero, un ambiente flexible. Segundo, un cambio de paradigma que centre las actividades en el aprendizaje del estudiantado para que su actividad sea más significativa y no tan pasiva. Tercero, una dedicación superior del cuerpo docente en la selección de qué se explicará en cada momento y en la evaluación de la adquisición de conocimientos por parte del estudiantado.

La virtualización íntegra de la docencia y nuestra intención como docentes de utilizar métodos innovadores que fueran más allá del estudio memorístico facilitó su concurrencia y nos incentivó a dar el paso. Decidimos, entonces, “transferir fuera del aula el trabajo de determinados procesos de aprendizaje y utiliza[r] el tiempo de clase (...) para facilitar y potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimiento” (Tourón y Santiago, 2015, p. 209). En concreto, en nuestra aula invertida, trasladamos fuera la explicación de los conceptos teóricos y, en el aula “en directo”, focalizamos nuestros esfuerzos en evaluar la comprensión del estudiantado a través de actividades más prácticas. También resolvimos las dudas planteadas sobre el tema en cuestión antes de trabajar con las actividades.

La asignatura contempla que la enseñanza combine sesiones magistrales y sesiones prácticas o de seminario. En esta ocasión, aplicamos el sistema *flipped classroom* exclusivamente en las primeras. En las segundas, el estudiantado tuvo que trabajar unas lecturas sobre diferentes temas y les evaluamos a través de una prueba de comprensión lectora consistente en la necesidad de responder a preguntas sobre cada texto.

Las sesiones teóricas tienen una duración de dos horas y las dividimos en dos bloques. La primera hora sería asíncrona y contemplábamos que el estudiantado trabajara individualmente los materiales que habíamos puesto a su disposición. En la segunda hora, sincrónica o en directo, realizamos las actividades que habíamos preparado para trabajar el tema de forma más dinámica.

Antes de que comience la sesión asíncrona, los profesores pusimos a disposición del estudiantado unas lecturas generales para la asignatura y otras específicas para la sesión. También, les indicamos los artículos del texto legal correspondiente al tema a tratar (o una referencia para que pudieran llegar hasta ellos). Se preveía que el estudiantado leería estos materiales antes de la sesión asíncrona.

Paralelamente, preparamos unos vídeos teóricos y explicativos sobre el tema correspondiente a esa sesión y una actividad para trabajarlo desde un punto de vista práctico. Estos tenían una duración aproximada de 40 minutos. Su contenido incluía tanto la explicación de la sesión y

ejemplos similares, en cierto sentido, a las actividades que se trabajan en la sesión.

Poníamos los vídeos a disposición del estudiantado con una semana de antelación. Las lecturas, la presentación PowerPoint utilizada y las referencias a los artículos estaban publicadas en el aula global también de antemano. Asimismo, facilitamos un foro de dudas en el aula virtual para que redactaran allí las preguntas que tenían, sin perjuicio de poder hacer lo mismo por correo electrónico.

La sesión asincrónica comenzaba cuando llegaba la hora prevista para la sesión y tenía una duración de 60 minutos. En ese momento, el profesorado publica la actividad que se llevará a cabo durante la parte sincrónica. Durante esta hora, el estudiantado, si no lo había hecho ya, debe visionar el vídeo para comprender el contenido de la sesión. La comprensión del material audiovisual y de las lecturas hace que el estudiantado esté preparado para resolver las actividades propuestas. El estudiantado planteará en el foro habilitado las cuestiones que les surjan durante el visionado y el trabajo de las lecturas.

La segunda parte era sincrónica y duraba unos 60 minutos en función del tiempo dedicado a resolver la actividad. Como era en directo, los estudiantes se conectaban con el profesor asignado para aquella sesión. La clase sincrónica tenía dos partes claramente diferenciadas.

Primero, la sesión comenzaba con la respuesta a las dudas planteadas por el estudiantado. Los docentes respondimos tanto a las preguntas planteadas en el foro, como aquellas planteadas por correo electrónico de interés general. También dimos respuesta a las dudas planteadas espontáneamente en clase.

Segundo, resolvíamos la actividad preparada y siempre tenía una naturaleza práctica y de evaluación de la comprensión del contenido. Cada actividad contaba con un supuesto de hecho y una serie de preguntas a resolver. En algunas ocasiones, extraíamos los supuestos directamente de la jurisprudencia; en otros casos, los adaptamos; y alguna vez elaboramos *ad hoc* el supuesto de hecho inspirándonos en situaciones que podrían haber vivido los propios estudiantes. Durante la resolución y al

terminar, resolvimos las preguntas específicas del caso y las generales de la sesión que surgieron a raíz de la actividad.

Terminada la sesión, mantuvimos todos los materiales a su disposición y el foro de preguntas abierto. Así, podían repetir el visionado las veces que consideraran necesario y plantear sus preguntas, que admitimos y respondimos hasta dos días antes del examen final.

Evaluamos la comprensión y el conocimiento del contenido de las sesiones magistrales en el examen final. Con la finalidad de valorar el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, la prueba consistió en la resolución de casos prácticos breves. Cada uno versó sobre el contenido de una o dos sesiones como máximo. Las preguntas estaban configuradas de tal forma que el mero estudio memorístico no iba a permitirles aprobar la asignatura, porque eran supuestos de hecho similares a los trabajados en clase y debían responder como lo harían si fuesen el letrado que aconseja a una de las partes en conflicto. Así, podíamos valorar la comprensión efectiva del contenido de las normas y sus efectos en las relaciones particulares y su capacidad de plasmarlo por escrito, esto es, la adquisición de las competencias que permiten aprobar la asignatura. Asimismo, tuvimos la oportunidad de valorar la capacidad de redacción y razonamiento jurídicos del estudiantado. De este modo, también, el estudiantado podía experimentar el trabajo diario de un profesional del derecho a quien el cliente no le formula pregunta alguna sobre las reglas jurídicas aplicables a su caso, sino que le plantea un problema real que requiere una respuesta clara, concisa, coherente y correctamente redactada, autocontenida y basada en la aplicación de dichas reglas.

2. OBJETIVOS DEL TRABAJO

El objeto de este trabajo es evaluar la aplicación de la metodología de aprendizaje *flipped classroom* en la asignatura *Contracts* y la evaluación mediante preguntas breves de naturaleza práctica. La finalidad es identificar cómo y cuánto mejora el aprendizaje del estudiantado y en qué medida ayuda esta forma de evaluación en comparación con las

pruebas tipo test, así como si es más adecuada para una correcta adquisición de competencias, además de conocimientos.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se lleva a cabo desde un paradigma crítico. Pretende aportar un cambio a la forma de impartir la asignatura *Contracts*.

Para ello, se recurre a una metodología mixta con datos recogidos a través de las pruebas de evaluación de la asignatura y diferentes cuestionarios anónimos, el oficial de la universidad (AVALDO) y uno *ad hoc* preparado por los docentes, puestos a disposición del estudiantado con el objetivo de formular cuestiones más centradas en la valoración de la metodología y el grado de aprendizaje percibido por el discente. Mientras que el primero estuvo disponible hasta el fin de semana antes de empezar la semana de exámenes, el cuestionario de elaboración propia se mantuvo hasta el día de publicación de las calificaciones finales.

Por un lado, el cuestionario *ad hoc* estaba compuesto por 25 preguntas, tres de las cuales (las preguntas 14, 19 y 25) eran de respuesta abierta. En concreto, el estudiantado debía valorar los siguientes elementos:

- La organización del curso: preguntas 1, 8, 9, 15, 21, 22, 23 y 24.
- El sistema docente aplicado (la *flipped classroom*): preguntas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12 y 13.
- Las metodologías docentes alternativas: preguntas 14 (respecto al sistema docente expositivo) y 19 (sobre la evaluación mediante una prueba tipo test).
- El grado de dificultad de la asignatura: preguntas 16, 17 y 18.
- El grado de aprendizaje percibido: pregunta 20.
- Comentarios respecto a otros aspectos de la asignatura: pregunta 25.

Por otro lado, en el AVALDO, el estudiantado debía responder a seis preguntas sobre la metodología y los docentes:

- Pregunta 1: el ajuste al plan docente del contenido impartido en la asignatura.
- Pregunta 2: la metodología docente utilizada y su impacto en el proceso de aprendizaje.
- Pregunta 3: adecuación del volumen de trabajo a los créditos de la asignatura.
- Pregunta 4: satisfacción general con la asignatura.
- Pregunta 5: cumplimiento de las obligaciones docentes por parte del profesorado (esta pregunta es individual para cada persona).
- Pregunta 6: satisfacción con la docencia recibida (esta pregunta también es individual para cada docente).

Este es un estudio evaluativo de una metodología docente con una población de 109 estudiantes de segundo año pertenecientes al grupo que cursó esta asignatura. La muestra de cada elemento valorativo, no obstante, difiere. Obtuvimos los datos de 109 estudiantes (el 100% de la población) en las pruebas de evaluación del aprendizaje. En lo que refiere al cuestionario *ad hoc*, contamos con 36 respuestas (un 33.02% de la población total) a las preguntas sobre la organización de la asignatura, el sistema utilizado y su comparación con el sistema expositivo clásico y los grados de dificultad y aprendizaje percibidos por el estudiantado. Solo 14 estudiantes (un 12,84% de la población total) respondieron el AVALDO.

4. RESULTADOS

Los resultados de la experiencia provienen de fuentes cuantitativas y cualitativas, que serán expuestos en este apartado y analizados en el siguiente.

4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS: LA PRUEBA DE EVALUACIÓN FINAL

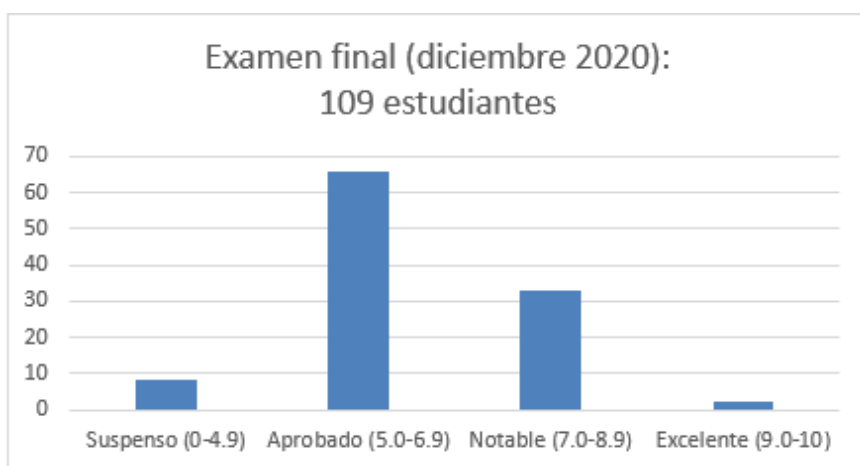
Los resultados cuantitativos provienen de la prueba de evaluación final. Como esta asignatura tenía dos partes y se evaluaron en unidad de acto,

los resultados utilizados tienen en cuenta también esa parte enseñada por otro docente. Las dos partes no tenían el mismo peso, sino que civil tenía un valor del 70%, mientras que el 30% restante era de mercantil. Aunque esto pueda causar alguna desviación, los resultados no pierden robustez porque la parte impartida por los firmantes de este trabajo era civil y, sin ella, era imposible aprobar la asignatura.

El estudiantado resolvió la prueba de evaluación final desde casa como consecuencia de la situación pandémica. El examen consistió en la resolución de siete actividades teórico-prácticas breves para comprobar el grado de comprensión de la teoría: no buscábamos ni la literalidad de la ley ni de nuestras explicaciones. Por ello, el estudiantado no podía utilizar como apoyo ni textos legislativos ni apuntes de clase.

En este aspecto, consideramos que hubo un aprendizaje efectivo, pues únicamente 6 personas –el 5,5% del estudiantado– suspendieron, mientras que el resto –el 94,5% del estudiantado– aprobaron con las siguientes calificaciones: 66 obtuvieron una calificación de aprobado –entre 5.0 y 6.9–; 33, notable –entre 7.0 y 8.9–; y dos, de excelente con mención de matrícula de honor –entre 9.0 y 10–. Dos personas no se presentaron.

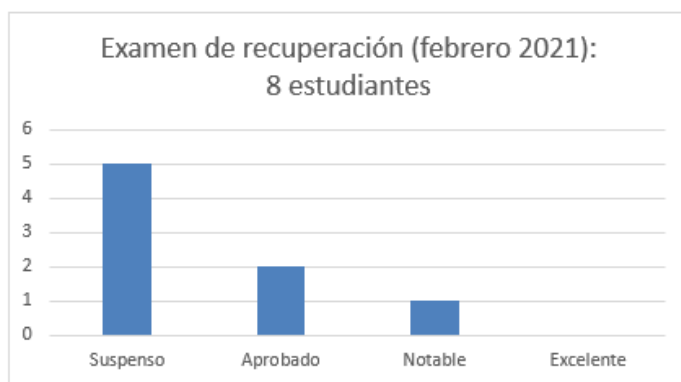
GRÁFICO 1. Calificaciones obtenidas en el examen final realizado en diciembre de 2020.
Fuente: elaboración propia.



Fuente: elaboración propia

Los seis estudiantes suspendidos y los dos que no fueron evaluados en diciembre, en la convocatoria ordinaria, se examinaron de nuevo en el periodo de recuperación. El examen se llevó a cabo un mes y medio después del examen final. La estructura fue idéntica a la de la prueba de diciembre, si bien es cierto que el número de actividades fue de seis. De los estudiantes que se presentaron, aprobaron tres, uno con calificación de notable y los otros dos, de aprobado, y cinco mantuvieron el suspenso.

GRÁFICO 2. Calificaciones obtenidas en el examen de recuperación realizado en febrero de 2021. Fuente: elaboración propia



Fuente: elaboración propia

En total, por tanto, de los 109 estudiantes que se examinaron, aprobó el 94,5% y el 5,5% suspendió. Ello nos permite concluir que la adquisición de competencias fue, objetivamente, mayoritaria y el aprendizaje, efectivo.

4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS: LOS CUESTIONARIOS

Los resultados de los cuestionarios, el AVALDO y el *ad hoc*, también son esperanzadores a pesar de que la muestra fuera más reducida.

El cuestionario *ad hoc* estaba formado por preguntas en las que debían valorar algunos ítems en una escala de 1 a 5 y preguntas abiertas.

La valoración general del curso fue de 3,2 puntos. El estudiantado valoró la organización con 3,1 puntos de media, mientras que el sistema

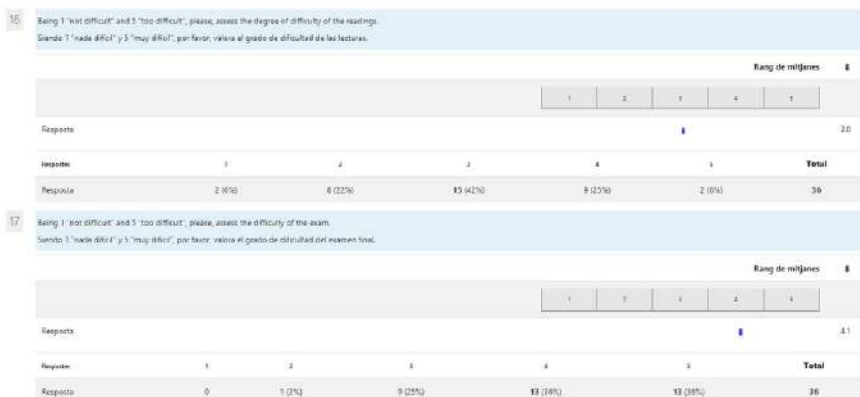
de docencia y su propia percepción del aprendizaje tuvieron una calificación de 3,3 puntos.

En lo que respecta a la parte asíncrona, el estudiantado valoró muy positivamente los vídeos preparados por los docentes, tanto por su contenido (3,6 puntos), su duración (3,4 puntos) y su utilidad (3,7 puntos). Las lecturas también recibieron una buena acogida (3,3 puntos). En global, consideró bastante útil tener a su disposición vídeos y lecturas antes de la sesión en directo (4,1 puntos).

Las sesiones sincrónicas tuvieron una valoración diferente. El estudiantado estimó que las clases en directo fueron positivas por su contenido (3,05 puntos de media) y duración (3,3 de media), aunque no siempre fueron consideradas útiles (2,6 puntos). En particular, el discente prefería las sesiones sincrónicas mixtas donde se resolvían dudas y llevaban a cabo actividades prácticas (3,2 puntos) a aquellas dedicadas exclusivamente a responder preguntas del estudiantado (2,9 puntos).

La dificultad percibida de la asignatura en su conjunto fue superior a la esperada: 3,4 puntos. Destacamos que este resultado está altamente influido por el examen final: valoraron de media que su dificultad era muy elevada, mientras que las lecturas tuvieron un nivel asequible.

IMAGEN 1. Resultados de las preguntas 16 y 17 del cuestionario ad hoc relativas a la dificultad de las lecturas y del examen final



Fuente: elaboración propia

A pesar de la dificultad, el estudiantado consideró adecuado el tipo de examen (3,2 puntos), especialmente porque, como ellos indicaron, les permitió salir de su zona de confort de estudio memorístico y poner a prueba su verdadero conocimiento de la materia. Además, también apuntaron que el examen tipo test hubiera hecho la prueba más compleja. Ahora bien, algunos opinaron que un examen tipo test hubiera sido más adecuado dadas la circunstancia de examen hecho desde casa, por un lado, y porque hubiera permitido comprobar el estudio de más apartados del temario. Algún estudiante hubiera preferido un modelo mixto con casos prácticos breves y preguntas teóricas tipo test.

Respecto a la valoración del método *flipped classroom* y su comparación con el tradicional método expositivo, el estudiantado valoró positivamente la aplicación de esta metodología docente en las aulas. La razón principal de este resultado es la posibilidad de, por un lado, disponer de los contenidos teóricos y su explicación antes de cada sesión y, por otro, poder visionar repetidas veces los vídeos. Esto facilitaba la comprensión de la materia en lo que respecta a su contenido teórico y en la dificultad añadida que entrañaba que el idioma de docencia y de los materiales fuera el inglés.

En contra de este sistema, se encuentran los alumnos que preferían el método expositivo tradicional y criticaron que las sesiones sincrónicas consistieran en la resolución de dudas y de casos prácticos. Un tercer grupo minoritario valoró positivamente los vídeos y su contenido, si bien añadieron que hubieran agradecido una recapitulación de la teoría en las sesiones sincrónicas antes de empezar a responder las preguntas formuladas por el estudiantado y a trabajar la actividad prevista para esa sesión.

Finalmente, el estudiantado consideró bastante adecuada la atención del profesorado, tanto por el tiempo de respuesta (3,5 puntos), como por su contenido (3,4 puntos) y utilidad (3,4 puntos). También apreció la información que los docentes pusimos a su disposición (3,3 puntos).

Las respuestas del AVALDO confirman, en cierto modo, los resultados del cuestionario *ad hoc*, aunque la muestra fuera muy inferior. La escala era de 0 a 10.

El estudiantado consideró que los contenidos docentes se ajustaban notablemente a las indicaciones del plan docente (7,57 puntos). Las valoraciones estaban concentradas entre el 7 y el 10, aunque un pequeño porcentaje consideró que no había concordancia entre contenidos impartidos y competencias a trabajar en la asignatura.

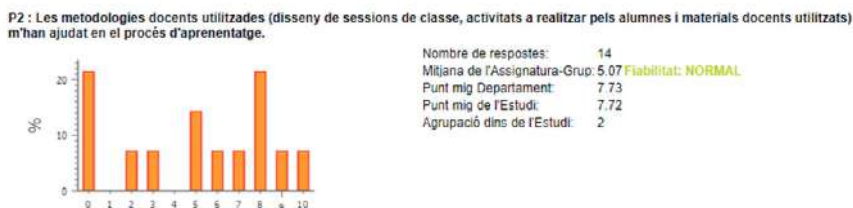
IMAGEN 2. Gráfico del AVALDO sobre la pregunta relativa a la concordancia entre contenidos impartidos y competencias a trabajar en la asignatura



Fuente: elaboración propia

La metodología *flipped classroom* y el diseño general de la asignatura no fue igual de valorada por todo el estudiantado. Aunque la mayoría de personas que votaron consideraron que fue buena, un número elevado de personas opinaron que era mejorable. Creemos, a la luz de las respuestas del cuestionario ad hoc, que esta respuesta se debió, principalmente, a la organización de los seminarios.

IMAGEN 3. Gráfico del AVALDO sobre la pregunta relativa a la metodología docente utilizada en la asignatura



Fuente: elaboración propia

En general, los discentes estimaron adecuado el volumen de trabajo con los créditos asignados a *Contracts*. Aunque haya un porcentaje

aproximadamente inferior al 30% situados por debajo del cinco, la valoración es positiva.

IMAGEN 4. Gráfico del AVALDO sobre la pregunta relativa al volumen de trabajo en la asignatura en relación a los créditos que tiene asignados

P3 : El volum de treball exigit s'adequa als crèdits de l'assignatura.



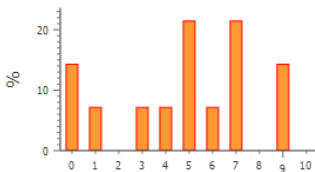
Nombre de respostes: 14
 Mitjana de l'Assignatura-Grup: 6.07 **Fiabilitat: NORMAL**
 Punt mig Departament: 7.57
 Punt mig de l'Estudi: 7.27
 Agrupació dins de l'Estudi: 2

Fuente: elaboración propia

Constatamos que la satisfacción general con la asignatura no fue la esperada entre la población que respondió al AVALDO, pues la media fue de 4,86.

IMAGEN 5. Gráfico del AVALDO con la satisfacción con la asignatura de los estudiantes que respondieron esta pregunta

P4 : En conjunt estic satisfet/a amb aquesta assignatura.



Nombre de respostes: 14
 Mitjana de l'Assignatura-Grup: 4.86 **Fiabilitat: NORMAL**
 Punt mig Departament: 7.68
 Punt mig de l'Estudi: 7.63
 Agrupació dins de l'Estudi: 1

Fuente: elaboración propia

Debe tenerse en cuenta que esta experiencia se llevó a cabo durante la tercera ola de la pandemia y el estudiantado presentó un importante grado de desgaste y desencanto con la educación virtual, pues estaban matriculados en un programa, en principio, presencial adaptado y tornado a distancia por causas ajenas a la voluntad de los docentes, discentes y universidades. Sería conveniente repetir esta experiencia de innovación docente en el marco de la docencia en una situación más próxima a la normalidad para contrastar los resultados. A este efecto, sugerimos la lectura de un estudio comparativo de dos modelos de

flipped classroom con distinto grado de virtualización dada la inesperada adaptación de la metodología docente por el confinamiento de marzo de 2020 (García-Micó y García-Perrote, 2021), así como de la aplicación de una *flipped classroom* más sofisticada que recoge los aprendizajes de la experiencia aquí relatada combinada con la metodología del aprendizaje basado en problemas (García-Micó, 2021).

5. CONCLUSIONES

Los resultados de esta experiencia nos permiten alcanzar diversas conclusiones.

Primera: el sistema de *flipped classroom* puede implementarse en un aula de la facultad de derecho en la que se explique derecho de contratos. Aunque tradicionalmente se haya utilizado el método expositivo, este trabajo permite aseverar la posible coexistencia de sendas metodologías docentes y que logren resultado, como mínimo, idénticos en términos de grado de aprendizaje.

Segunda: el sistema de *flipped classroom* permite al estudiantado profundizar en su aprendizaje con una correcta combinación de sesiones asincrónicas teóricas y sesiones sincrónicas de aplicación de la materia. Ello requiere también la dedicación previa del profesorado en la selección de materiales que favorezca la utilidad de cada una de las sesiones.

Tercera: con el sistema de *flipped classroom*, el aprendizaje del estudiante es realmente teórico-práctico y facilita la correcta comprensión de los contenidos docentes. Esto permite alcanzar los principales objetivos de aprendizaje: familiarización con las normas de contratación entre particulares, su comprensión y su aplicación a supuestos próximos de la vida real.

Cuarta: la metodología docente del aula invertida puede mantenerse en un sistema de docencia parcial o minoritariamente virtual. Así, el estudiantado podrá trabajar con los vídeos y los materiales de lectura por su cuenta y, en la clase en persona, podrán centrar sus esfuerzos en aplicar los contenidos de la sesión en ejercicios prácticos trabajando sobre supuestos de hecho realistas.

Quinta: la metodología *flipped classroom* ayuda al estudiantado a realizar un aprendizaje más profundo de los contenidos en la asignatura. Para comprobar que ha sido efectivo, constatamos que una prueba de preguntas cortas y de naturaleza más práctica es más adecuada para valorar la adquisición de conocimientos y competencias que un examen de respuesta múltiple tipo test. Ello permite comprobar que el estudiantado, además de conocer la normativa y su contenido, es capaz de aplicarla a un caso real y trabajar como lo haría un verdadero jurista. Asimismo, nos permite constatar si el estudiantado ha adquirido las competencias de redacción y razonamiento jurídicos.

Sexto: en un contexto de evaluación en línea, las pruebas teórico-prácticas diferentes a los exámenes tipo test ayudan al estudiantado a demostrar su nivel de conocimientos sin la tensión de la cuenta atrás del reloj. Ahora bien, para ello es necesario que el docente prepare una prueba adecuada en dificultad y extensión al tiempo con el que cuenta el estudiantado.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a la organización del I Congreso Internacional de Innovación en la Docencia e Investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas por permitirnos contribuir a esta obra. También estamos agradecidos a l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR), pues los dos firmantes de este trabajo fuimos beneficiarios de ayudas para la contratación de personal investigador novel cuando participamos en el Congreso.

Hacemos extensivo nuestro agradecimiento al Centro para la innovación en Aprendizaje y Conocimiento (CLIK) de la Universitat Pompeu Fabra, que nos concedió una ayuda para llevar a cabo el proyecto aplicado y que explicaremos a continuación. Finalmente, y en particular, a Vanessa Soria, técnica de innovación docente del CLIK, por su guía, ayuda y consejo.

7. REFERENCIAS

- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 3, pp. 1-16.
<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123COL1.pdf>.
- Flipped Learning Network (FLN) (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*.
<https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf>.
- García-Micó, T. (2021). Derecho y sostenibilidad: PBL como motor de cambio social. *Actas del Congreso INNDOC* (título provisional). Dykinson (próximamente).
- García-Micó, T., García-Perrote Martínez (2021). *Flipped classroom – co-enseñando Derecho privado en tiempo de pandemia*. *Revista CIDUI 2020+1* (próximamente).
- Hartyányi, M., Sediviné Balassa, I., Chogyelkáné Babócsy, I., Téringér, A., Ekert, S., Coakley, D., Cronin, S., Villalba de Benito, M. T., Castilla Cebrián, G., Martínez Requejo, S., Jiménez García, E., Manénová, M., Tauchmanova, V. (2018). *Innovating Vocational Education. Flipped Classroom in Practice*. <http://hdl.handle.net/11268/7955>.
- Koprowski, E. (2017, 1 de marzo). Why should business students study law?. *Keystone Lawstudies*. <https://www.lawstudies.com/article/why-should-business-students-study-law/>.
- Secretaría General Técnica (2006). *Propuestas para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad*. Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.catedraunesco.es/archivos/metodologias.pdf>.
- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El Modelo Flipped Learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de educación*, 368 (Abril-Junio 2015), 196-231.
- Villalpando, W. (2009). La formación del jurista. Objetivos y competencias en la enseñanza del derecho. *Invenio* 12(22), 13-28.

APRENDIZAJE COOPERATIVO. LOS MAPAS CONCEPTUALES COMO METODOLOGÍA DOCENTE ACTIVA DENTRO DEL NUEVO ESPACIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEO

MARÍA ELENA COBAS COBIELLA
Universidad de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta los resultados de un Proyecto de Innovación docente que se viene realizando desde el curso 2011- 2012 hasta la actualidad, bajo el título de “Aprendizaje cooperativo. Los Mapas conceptuales como metodología docente activa dentro del Nuevo Espacio de Educación Superior Europeo, con la finalidad de llevar al aula la innovación docente, a través del empleo de un instrumento o herramientas docente “mapas conceptuales” y el empleo de las nuevas tecnologías (prezi). Respondiendo a la pregunta: ¿si es posible impartir una docencia más activa y dinámica?

La aplicación del proyecto es tanto en Grado como en Master, incorporándose su aplicación en las guías docentes de los profesores que integran el Proyecto, que son de diversos departamentos: civil, financiero, procesal, internacional. Así como de otras áreas de conocimiento: criminología, psicología, medicina, biología, ya que es una metodología docente, abierta y versátil, lo que permite que pueda darse en cualquier disciplina vinculada con la docencia

En el Proyecto participan profesores de diversas universidades tanto nacionales como internacionales, así como especialistas de la práctica e investigadores, todos con una idea central y un objetivo primordial la innovación, conformando así una red de innovación docente, cuya línea principal es no dejar morir el desarrollo y el papel activo de los

estudiantes en clase. Con la nota de interdisciplinariedad, que requiere un proyecto diseñado sobre la innovación y el intercambio de experiencias y posibilidades. Lo empírico nos lleva a la reflexión y de ahí al pensamiento más cohesionado y permite la construcción del conocimiento.

Entre las competencias que se desarrollan tenemos: síntesis, capacidad de liderazgo, comunicación tanto oral como escrita, uso de las nuevas tecnologías, el aprendizaje cooperativo entre otras. Igualmente potencia la pertenencia a la Universidad, ya que los mapas conceptuales se exponen en clase y se trabajan por los equipos fuera del aula, por parte de los estudiantes lo que les permite conocerse mutuamente.

Los mapas conceptuales constituyen una visión renovada de la participación del alumnado en clase ya que desarrolla una de las premisas sobre las que se ha asentado Bolonia y el Nuevo- ya no tan nuevo e incomprendido- Espacio de Educación Superior Europeo, que es la idea central de que los estudiantes sean los dueños de su propio aprendizaje, que puedan construir y profundizar en el conocimiento. Les ofrece independencia, bajo la mirada atenta del profesor o tutor de la actividad, que permanece en la sombra con mano firme, pero dejando en manos de los alumnos el desarrollo de sus mapas con total libertad.

Potencia una forma de aprender divertida, con libertad, destacando que el aula no tiene que ser poco democrática, al contrario, el estudiante diseña como quiere trabajar el tema sobre el cual versa el mapa.

El profesor por su parte mide las competencias que aparecen en el desarrollo de la actividad y a su vez es una metodología que permite tanto evaluar, como enseñar y sobre todo fomenta el autoaprendizaje. Como instrumento metodológico es de fácil exportación y aplicación a cualquier rama del saber.

La innovación en docencia significa la asunción de un reto individual, que se compagina con una concepción filosófica de la vida. Asumir la innovación forma parte de un hábito de trabajo que se lleva al aula, superando ideas preconcebidas, mitos en torno a la innovación, errores conceptuales en torno a la misma, y requiere tanto un pensamiento crítico, democrático y exento de prejuicios a la hora de valorar la clase y

al estudiante. Un enfrentamiento en ocasiones con el entramado universitario y la rigidez de la administración y con el propio desgaste del profesorado.

Como todos los retos tiene partidarios, detractores, escépticos. Requiere una convicción en lo que se hace, compromiso y persistencia (Cobas, 2017, p.13).

IMAGEN 1.



Fuente Cinemanía.

Captain America The First Avenger. Figura adaptada por María Elena Cobas.

2. OBJETIVOS

- a. Potenciar la innovación docente en clase.
- b. Modernizar la enseñanza universitaria desde el punto de vista de la aplicación de metodologías docentes activas e innovadoras.
- c. Implicar a los estudiantes en el autoaprendizaje y construcción de su propio conocimiento.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos expuestos, la metodología docente que se ha empleado y que constituye la herramienta esencial de aplicación en el Proyecto de Innovación en cuestión son los mapas conceptuales, conjuntamente con la utilización de las herramientas digitales en concreto el prezi.

Los mapas conceptuales tienen dos vertientes que interesa destacar: una como metodología de enseñanza- aprendizaje y otra como sistema de evaluación, ya que forma parte de la evaluación continua.

Describiendo brevemente en qué consisten los mapas conceptuales y su inserción dentro del proceso docente, podríamos señalar que estamos en presencia de una metodología docente vinculada al aprendizaje cooperativo, aunque con la salvedad que es posible que los mapas se puedan realizar individualmente, aunque la tónica del proyecto de innovación bajo mi dirección es fomentar y potenciar el aprendizaje cooperativo.

Un mapa conceptual es una metodología de enseñanza y aprendizaje. que de manera gráfica representa y sitúa un conjunto de significados o conceptos que se incluyen en una estructura de proposiciones, cuya finalidad es la de organizar el conocimiento y representarlo (Novack, Gowin y Johansen, 1983, p.625). Téngase en cuenta que los mapas conceptuales a pesar de que en líneas generales se representan de esta forma, puedan hacerse a través de gráficos, dibujos o cualquier técnica del momento (Cobas, 2014, p. 25), la vía digital ha posibilitado nuevas formas de exteriorizar y construir el conocimiento, así como de exponerlo.

“Un mapa conceptual no es un bosque de conceptos. No contiene ramas y ramas indefinidas. Tampoco lo pretende. El objetivo de un mapa conceptual es mostrar los conceptos fundamentales, no explicar con todo lujo de detalles una materia o institución concreta. Es por ello que en el mapa conceptual sólo tienen cabida los conceptos básicos (Chaparro, 2015, p. 86)”.

Los mapas conceptuales cumplen distintos objetivos, que se diseñarán de acuerdo con los intereses de la docencia y a la situación peculiar del

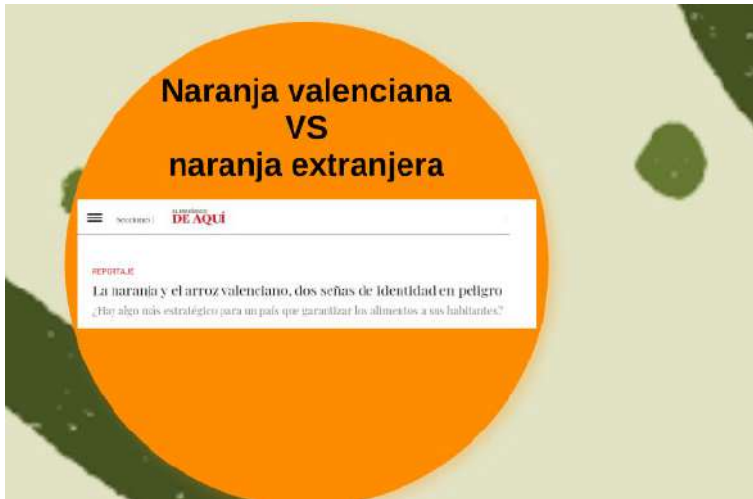
momento. Durante la pandemia y la crisis del COVID19 en la docencia on line se realizaron estos por los grupos afectados, pero no se expusieron por la dificultad del momento, a pesar de que la exposición oral completa el ciclo de los mismo, porque permite evaluar algunas competencias como la expresión oral y la capacidad de síntesis, pero lo imprevisto de la situación hizo que hubiera que adaptar la metodología al horror del momento.

IMAGEN 2.



Figura de Elaboración de Carla Cobas, diseñadora y colaboradora del Grupo de Innovación del libro "El aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales en tiempos de pandemia", 2020.

FIGURA 1. Mapa conceptual en tiempos de pandemia



Fuente. Elaboración de los estudiantes Leyre Taberner. Laura Navarro. Gabriela. Simona Badoi. Sofía Gomar. Raúl Galindo., Civil I, Grado en Derecho. Curso 2019-2020.

En el citado trabajo el tema a estudiar fue “principio y final de la vida”, en él los estudiantes aprendieron y desarrollaron los rasgos básicos de una persona, como si fuera la historia de una naranja, nacimiento, vida y muerte.

Sobre los objetivos, características y desarrollo de los mapas téngase en cuenta lo explicado en el trabajo Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del derecho. Reflexionado sobre el tema (Cobas, 2014, pp. 17-34).

La confección del mapa conceptual y su exposición no ha de verse como el fruto de un alumno o de algunos estudiantes, sino una elaboración conjunta, de manera que la aportación de cada uno, es para un trabajo que se realiza en común, que constituye la meta final. Por tanto no puede apreciarse como una adición de las partes de cada miembro del grupo, lo que requiere que el trabajo tiene que basarse en la integración y complementación de las aportaciones individuales, para la conformación del resultado final. De ahí su eficacia como aprendizaje cooperativo.

Las fases en la conformación del mapa son las siguientes:

En primer lugar, la formación del equipo de trabajo, seguido de la selección del tema (que es al azar siempre), los equipos han de elegir un portavoz, la elección de la historia que quieren contar tomando como fundamento el tema de la guía de la asignatura, elección de un nombre artístico, sesiones de trabajo, tutorías con el profesor para ir delimitando y perfeccionando el trabajo.

El desarrollo de la metodología docente viene acompañado de dos Jornadas: una a nivel de aula (interna) y otra a nivel de Facultad (externa) donde los estudiantes compite con sus trabajos en un Concurso celebrado entre los diferentes grupos de estudiantes bajo la dirección de sus profesores. Se otorgan primer premio, segundo premio, tercer premio y mención. Se conforma para ello un tribunal donde participan profesores, ex graduados ganadores de mapas, especialistas y técnicos de la Unidad de Calidad y de Innovación de la Universidad de Valencia.

Profundizando en la aplicación de los mapas conceptuales, cabe señalar algunas luces y sombras y dificultades a tener en cuenta a la hora de adentrarse en su desarrollo. Luces y sombras relacionadas con el aprendizaje cooperativo.

Entre las luces y ventajas podemos señalar que rompe con la idea del valor único del trabajo individual, permitiendo equiparar ciertos niveles de desigualdad entre los estudiantes, les permite ser más solidarios y ganar en el sentido de la pertenencia. No obstante, como el aula permite más actividades, se potencia igualmente que los alumnos puedan brillar en solitario.

Otros beneficios a tener en cuenta es que esta modalidad asegura la interdependencia positiva, los estudiantes asumen menos riesgos porque comparten responsabilidades, favorece el intercambio de opiniones, la participación, aportación y comunicación de todos los miembros, potencia la comunicación interpersonal, incrementa la motivación, ayuda en generación y en la creación de redes de apoyo. Blanco (2009, p.49): “este modo de trabajar implica romper con el individualismo tradicional del aprendizaje y pensar en el nosotros”.

Entre las desventajas aparece en primer lugar la cuestión de la responsabilidad, que se diluye dentro del grupo. Por otra parte la formación y estructura de los equipos no siempre son adecuadas ni favorecen la integración, en tiempos de pandemia además se ha agravado por las restricciones y falta de movilidad, de ahí que los grupos estaban menos complementados. Lleva mucho tiempo que un grupo sea estable, y que funcione con armonía, los períodos de consolidación son muy extensos. El equipo se tiene que ajustar al ritmo de todos; cuestión difícil, porque nunca un grupo es heterogéneo, lo que hace que en diversas actividades, trabajen más unos que otros, en aras del objetivo final. (Cobas, 2016, p. 162 y ss).

La resistencia al cambio que se da tanto en alumnos como en profesores a probar nuevas experiencias y a abandonar el aprendizaje memorístico inculcado en los sistemas de educación que preceden a las universidades y fomentado en muchas de las especialidades de ciencias sociales y en las jurídicas. En ella encontramos una de las sombras del aprendizaje cooperativo y de los mapas conceptuales, porque el estar aferrado a las ideas antiguas no nos permite dar cabida a otras visiones.

Sin contar por demás que innovar como se puede apreciar aunque sea tímidamente en estas breves reflexiones, involucrar al estudiante, hacerle que trabaje, que le guste y que se implique en la obtención de resultados, haciéndolo dueño de su propio aprendizaje es un reto y requiere un profesorado implicado, porque detrás de cada actividad de innovación hay horas de trabajo de los alumnos pero del profesor.

4. RESULTADOS

Este proyecto tiene una finalidad esencialmente docente, pero con la perspectiva de hacer llegar la modernización en la enseñanza del Derecho y de otras disciplinas universitarias, potenciando el trabajo autónomo de los estudiantes, con la implantación de metodologías docentes activas que inhiban y den vida a las estructuras rígidas en la impartición de las carreras de Ciencias Jurídicas y, en especial, del Derecho Civil, así como la elaboración de un modelo metodológico basado en la innovación y reestructuración de conceptos y categorías básica del Derecho,

así como el empleo de las mismas, y con ello estudiar la inserción de los mapas conceptuales como herramientas docentes y de evaluación, construyendo un marco conceptual teórico y práctico para viabilizar la enseñanza del Derecho (Cobas, 2019, p.4) .

Dicho esto. Los resultados del Proyecto se pueden apreciar tanto cualitativamente como cuantitativamente.

Desde el punto de vista cualitativo los alumnos salen más fortalecidos sobre todo en el autoaprendizaje y en la potenciación de muchas competencias, que son necesarias para el mundo profesional, cualquiera que sea.

Aprenden, crecen y sobre todo solidifican el sentido de pertenencia al grupo, al colectivo y a la Universidad. Ello sin despreciar que existen alumnos que prefieren trabajar solos, porque son más competitivos, porque efectivamente el trabajo en grupo requiere en más de una ocasión que los más avanzados tengan que atemperarse a los estudiantes más rezagados.

En orden a ello y en fase de retroalimentación los estudiantes se han manifestado favorables a esta metodología. El nivel de satisfacción de los estudiantes es elevado, porque según encuesta realizada a los estudiantes en el curso 2020-2021, sobre el Proyecto, la mayoría consideró una forma entretenida y útil de aprendizaje. Igualmente, el proyecto mejora el curriculum de los estudiantes porque los resúmenes de los mapas de los estudiantes se publican en un libro de acceso abierto (se cuenta ya con 8 libros publicados). (Vid Roderic@uv.es).

Para el profesorado también constituye un reto de modernización de la enseñanza y de ingenio. Facilitando además la colaboración entre universidades y la constitución de una red internacional.

Cabe además señalar en este sentido que con el devenir del Proyecto se han ido fortaleciendo y desmitificando algunas ideas preconcebidas en orden a la innovación docente. Entre las que destacan las siguientes.

En primer lugar que la incorporación de nuevas metodologías de innovación, no son contrarias a la permanencia de la enseñanza clásica en el ámbito del Derecho. Este es el primer punto de partida para el

sostenimiento de una enseñanza que mantenga activas tanto la enseñanza clásica como la enseñanza fundamentada en la innovación. Téngase en cuenta que la enseñanza tradicional juega con muchos siglos de experiencia y con resultados extraordinarios que se traducen en el desarrollo actual de la ciencia, la tecnología y el conocimiento. Ha generado pensadores, maestros y formado a millones de personas en el mundo entero y esto no lo debemos soslayar y a su vez ha llevado a otros fracasos.

“El actual esquema predominante en la enseñanza superior, en términos técnicos impera el modelo conductista-positivista favorecedor del aprendizaje memorístico-mecánico, no contribuye a que los alumnos potencien las citadas habilidades y capacidades necesarias para su inserción en el mercado laboral”.

En este sistema tradicional de enseñanza, basado en la clase magistral y en el aprendizaje de memoria, el alumno es un mero oyente que demuestra todo lo que ha aprendido a lo largo de la asignatura en un examen. Este estilo memorístico que, consiste en asimilar de memoria cualquier tipo de información presenta cuatro problemas: primero, es arbitrario; segundo, no capacita para adquirir conocimientos más complejos o difíciles; tercero, estos datos sólo se encuentran inmediatamente disponibles durante un corto periodo de tiempo y, por último, no le permite llegar a conclusiones propias”. (Company, 2015, p. 100).

Ello es cierto y no lo podemos olvidar, pero tampoco debemos juzgar con total severidad la docencia basada en el aprendizaje más clásico, porque la combinación de lo clásico y lo moderno, refuerza el proceso docente.

Téngase además en cuenta que la innovación docente es joven, y a pesar de su dinamismo y flexibilidad es insuficiente todavía, por otra parte, tampoco es la panacea, fundamentalmente porque los resultados de la misma, ahora es que comienzan a proyectarse por lo menos en las Universidades españolas y no han sido contrastados de forma fehaciente. Se requerirá mucho tiempo para poder contrastar datos.

A esto se une que el panorama universitario no ha sido excesivamente proclive a la innovación, porque ha estado rodeada de miedo,

ignorancia, desconocimiento y algunos mitos, que no la han favorecido para nada. Así como ya he expuesto en otros foros (Cobas, 2016, p. 156 y ss) los mitos se relacionan con el hecho de que la innovación deja a un lado el aprendizaje de los contenidos necesarios, que son minimizados, y que por tanto los estudiantes no aprenden la materia básica y esencial que necesita un profesional, y por otro lado, que los profesores que emplean la innovación, desestiman la conferencia magistral, la teoría y la clase teórica tradicional en primer lugar.

Este planteamiento ignora que el sistema de competencias de las guías docentes, antes llamadas Programas de asignaturas, se dividen en genéricas y específicas y contienen contenidos básicos que el alumno debe dominar, por tanto la enseñanza no es libre, aunque se propugne la libertad de cátedra, existen conocimientos de las materias imprescindibles para vencer la asignatura y en muchos casos para solidificar los conocimientos precedentes a otras disciplinas, como sucede por ejemplo con Derecho civil, hay que dominar el Civil I para poder entender los Civiles II, III y IV.

“Se debe recordar que los grados están encaminados a adquirir competencias que hay que delimitar, no solo jurídicas específicas, sino generales correspondientes a una determinada disciplina, en nuestro caso, las habilidades del jurista” (Guillén, 2015, p. 64)”.

El segundo mito es en relación al uso de las TIC, planteándose que la innovación docente sólo puede realizarse con el empleo de herramientas informáticas, cuando realmente es más un apoyo a la docencia que una metodología activa en sí, aunque esto es un criterio sujeto a debate.

El tercer mito es que una docencia compleja, es símbolo de sapiencia, porque hacerlo fácil cuando podemos hacerlo difícil.

El cuarto mito que rodea a la innovación docente es altamente subjetivo porque parte de la idea de que los profesores que trabajan la innovación docente no son tan buenos investigadores como los otros docentes.

“Si no rompemos estos mitos, la innovación será efímera. Innovar es un pensamiento, una manera de emprender la tarea de enseñar, tan respetable como cualquier otra enseñanza clásica y que deberían

retroalimentarse, un buen proceso docente debería pasar por la combinación de ambos conceptos y buscar siempre lo mejor, tanto para los estudiantes como para el profesor, porque ambos son los elementos claves en la relación docente, sin alumnos no tendríamos trabajo, sin profesores los alumnos no tendrían formadores. Innovar es ponerse en movimiento, cambiar, ver más allá del pequeño mundo universitario”. (Vid. Cobas, 2016, p.159)”.

A pesar de todos los inconvenientes en sede de innovación, cabe afirmar que la formación en competencias orienta el trabajo del alumno al desarrollo del pensamiento crítico a diferencia del estanco que sucede con el aprendizaje memorístico. El pensamiento crítico supone una visión diferente del aprendizaje, permite tomar partido, y finalmente es una fuente de crecimiento y de conocimiento, que no podemos desdeñar, de ahí la apuesta por las competencias. No es baladí la cuestión y no existe consenso en cuanto a ello.

Téngase en cuenta que:

“Vivimos en un mundo competitivo, donde no sólo hay que potenciar la inteligencia en una disciplina, también hay que trabajar otras competencias que demandan los mercados profesionales, y que conjuntamente con el dominio de una disciplina o una técnica conforman un graduado o un trabajador de excelencia. Se potencia lo que se llama “transferencia del aprendizaje”, lo que significa que los conocimientos adquiridos en la escuela, pueden ser útiles en la vida” (Cobas, 2015, p. 19)”.

Resulta importante destacar que la enseñanza clásica y la enseñanza basada en las competencias y en la innovación docente no son excluyentes. Para innovar primeramente el alumnado debe tener una base teórica que sustente el trabajo independiente y una formación en las categorías propias de la disciplina.

El profesor no deja el aula al libre albedrío, y mantiene el control de la clase y del aprendizaje, con independencia que los textos que sostienen Bolonia advierten que el alumno es dueño de su aprendizaje, pero la experiencia nos ha enseñado que en la práctica no es factible el cumplimiento de una forma total de este método. Varias son las razones, pero hay algunas de peso entre las que tenemos, la masividad de los grupos, el exceso de burocracia en la universidad y la falta de apuesta por el

trabajo docente. Es premiada mucho más la labor investigadora de los profesores que la docente. Lamentablemente.

No obstante, esta realidad- que no pesimismo- con la combinación de lo clásico y lo nuevo es posible lograr un buen proceso docente, valorando por una parte el trabajo en equipo y por otra la individualidad. Téngase en cuenta que el proceso docente es un todo y está compuesto por todas las actividades como las conferencias magistrales, las clases prácticas y todas las modalidades docentes que sirvan para el desarrollo de los estudiantes, de ahí que se han de fomentar todas y cada una de ellas, porque no se debe sobrevalorar el trabajo en equipo, la creatividad individual también tiene un espacio en el aprendizaje y en todas las cuestiones de la vida, por esta razón, cuando se trabaja en mapas conceptuales o en cualquier metodología innovadora de grupo, siempre hay una primera etapa, en que los estudiantes meditan y reflexionan individualmente, antes de llegar a la primera reunión o encuentro entre los miembros del equipo y en más de una ocasión, aunque el trabajo y el esfuerzo sea en equipo, la idea central proviene de uno o de dos. Es algo que no podemos obviar, porque como dijera Goethe: “el talento se cultiva en soledad”. (Cobas, 2015, p.16).

Cuantitativamente y puntualizando los resultados, caben los siguientes:

Diversas generaciones de estudiantes (curso 2010 y siguientes) hasta la actualidad han participado en las jornadas, elaborado mapas y publicado en la Colección de mapas conceptuales. Lo que ha coadyuvado que adquieran importantes competencias que requiere el mundo profesional, lo que significa la transferencia del conocimiento y de la innovación en la formación de profesionales capaces de enfrentar nuevos retos.

Así a manera de ejemplo tenemos los siguientes Mapas conceptuales de diversos años. Todos ellos ganadores de la Jornada bien en el aula o a nivel universitario.

IMAGEN 3.



Fuente. Elaboración de los estudiantes. Alba Albert Garrido. Jorge González Molina. María Belén Fernández Ruano. Amaia Moreno Madina. Desirée Panizo López. (Civil IV, curso 2014-2015). Ganadores IV Jornada de Mapas Conceptuales.

IMAGEN 4.



Fuente. Elaboración de los estudiantes. Teresa Pérez Huertas, José Guillermo Gil García, Rodrigo Climent Pedrosa, Victoria Salguero Rebolledo, Pablo Alba Repullo, Carlota Ramírez Pérez, José Manuel Aznar Cerdán. Civil III. Ganadores de la V Jornada de Mapas Conceptuales, a nivel de Facultad. (curso 2015-2016).

IMAGEN 5.



Fuente elaboración de estudiantes. José Guillermo Gil. Aroa Gimeno José Manuel Aznar. Teresa Pérez. Aroa Gimeno- Antonio Fernández Cristina Martín. Rodrigo Climent. Mapa Ganador de la Sexta Jornada Mapas Conceptuales. Nivel Facultad. Civil IV. (curso 2016-2017).

IMAGEN 6.



Fuente: Elaboración estudiantes. Paolo Zuco Monaco. Virginia Soriano Hernández. Beatriz Campillos Font- Paula Molla Llorens. Mapa ganador en clase. Civil IV, (curso 2017- 2018).

Más resultados del proyecto pasan por la creación de una red internacional que ha tenido y tiene como objetivo agrupar el esfuerzo de un grupo de profesores y colaboradores que creen no sólo en la docencia sino en la docencia vista desde una perspectiva más moderna, más flexible y sobre todo más comprometida con el trabajo de los estudiantes.

La red cuenta con profesores de diversas latitudes, y la incorporación de diversas universidades tanto nacionales como internacionales. Universidad de Valencia, Universidad de Elche, Universidad de Girona, Universidad de Barcelona, Universidad Loyola, Andalucía, Universidad Politécnica, el ESIC, la VIU, y dentro de ellas Facultades como la de Derecho que es la capitana en el trabajo, Facultad de Magisterio, Facultad de Psicología, Facultad de Económicas, Facultad de Biología entre otras.

En el rubro de internacionalización, esta Metodología activa se ha incorporado en diversas Universidades, como México, Colombia, Costa Rica, EEUU, Chile, Ecuador, Bolivia, Cuba, Francia entre otros países que han demostrado el interés por la innovación docente en España.

Actualmente la red fluctúa entre 60 y 65 profesores y colaboradores, porque en la misma no solo colaboran profesores sino investigadores, profesionales liberales como abogados, gestores, mediadores entre otros que han ido conformando un pensamiento único y diverso a la vez en torno a la innovación docente.

La remodelación de anexos de guías docente en las diversas materias constituye otro de los resultados, así como la incorporación y aplicación de esta metodología a otras modalidades de enseñanza Master y Doctorado, en la Universidad de Valencia, con el Master de Derecho Privado en Mediación y Arbitraje, y en el Master y Doctorado de Estudios Jurídicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México y en otras Universidades como Santiago de Cuba.

La realización de nueve Jornadas de Mapas conceptuales nacionales, tres internacionales, una Jornada de Mapas Conceptuales en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México y tres en la Universidad de Santiago de Cuba, en Cuba, se incardinan también dentro de los resultados a exponer. Todas las jornadas han tenido el objetivo fundamental

de externalizar las experiencias y compartir criterios y opiniones, dentro de la soledad del profesor universitario.

Más resultados han sido la realización y participación en diversos Talleres de Metodologías Activas de innovación docente entre los que destacan: la impartición de Seminario Metodológico en fecha 6 de noviembre de 2014 en los Estudios de Doctorado y Maestrías en la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, por parte de la Directora del Proyecto, Prof Cobas.

La participación en la Jornada sobre Innovación Docente y Ciencia Jurídica, Universidad Miguel Hernández, en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas en diciembre de 2017. Con una ponencia expuesta en Plenaria y mesa redonda sobre el aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales. Participación con comunicación también otro profesor miembro del equipo, se encuentran dentro de los resultados.

La impartición de un Seminario Metodológico en octubre de 2018 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Girona, por parte de la profesora María Elena Cobas Cobiella.

Dentro de otros resultados tenemos:

- La realización de un Encuentro de Innovación docente en mayo de 2019 por parte del profesor Nayiber Febles Pozo, en la Universidad de Valencia.
- La participación en general diversos congresos nacionales e internacionales en sede de innovación docente, con la presentación de comunicaciones, ponencias invitadas y la elaboración de posters.
- La incorporación en los Proyectos Estic de la Metodología docente de los mapas conceptuales, específicamente en el Proyecto Estic Breaking law, en una de las ventanas del mismo.
- La elaboración y mantenimiento de un Blog de mapas conceptuales. El desarrollo de herramientas informáticas como el prezi y otras en las materias.

- La mejora de los planes de estudio de las disciplinas que intervienen en el proyecto.
- La externacionalización e internacionalización de los conocimientos y de la innovación educativa.

Resumiendo, se ha trabajado considerablemente en la docencia desde el punto de vista de las nuevas metodologías activas de enseñanza y aprendizaje. Con constancia y dedicación, aunque nunca parezca suficiente.

Tal y como señala la frase:

- ¿Cuáles son tus fortalezas?
- Persistencia.
- Gracias, te llamaremos.
- Mejor espero aquí.

1. CONCLUSIONES

Aprender constituye un reto. Es posible afirmar que la metodología de los mapas conceptuales facilita la construcción del conocimiento por parte del alumnado.

Desarrolla un conjunto de competencias que demanda el mercado laboral, y permite la integración del alumnado a la Universidad como un espacio común de reflexión, de vida universitaria y de adquisición de las habilidades necesarias.

En cualquier caso, la innovación docente se aprende en el aula, de ahí que cualquier definición, apreciación o valoración es susceptible de ser contrastada refutada y mejorada. Teorizar sobre ella sin llevarla a cabo es contraproducente, el aula es viva, el alumnado está vivo y hay que retroalimentarse de los estudiantes, de la clase y del entorno universitario. No ha habido nada más triste esté último año que las aulas vacías y la docencia on line, a pesar de que ha sido una herramienta muy útil, pero no lo suficiente. Perder el color de la clase ha sido una experiencia dura.

El aprendizaje cooperativo, y cualquier otra modalidad activa en el proceso educativo dependerán de la experiencia personal, del alumnado, del profesor, de la materia y hasta del propio entorno universitario. Si las universidades son proclives crecerá, si el profesor la entiende y la impulsa igualmente.

Innovar requiere constancia un cambio de perspectiva y una visión renovada día a día.

“Me he subido a mi mesa para recordar que hay que mirar las cosas de un modo diferente. El mundo se ve distinto desde aquí arriba.”

John Keating (Robin Williams)

2. REFERENCIAS

- BENITO, A, y CRUZ, A (2011). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, Editorial Narcea, Madrid, pp. 1-144.
- BIGGS, J. (1999) Calidad del aprendizaje universitario, Editorial Narcea, tercera edición, pp. 9- 283.
- BLANCO FERNÁNDEZ, A. (2009). (coord.): Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea, pp.11-185.
- BONSÓN AVENTÍN, M., “Desarrollo de competencias en Educación Superior”, en Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior, Narcea, 2009, pp. 17- 34.
- CHAPARRO MATAMOROS, P. (2015). Mapas conceptuales: concepto y elaboración de un mapa conceptual, EN Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: experiencias en la enseñanza del derecho / coord. por María Elena Cobas Cobiella, Alfonso Ortega Giménez, Thomson Reuters, Aranzadi, pp. 81-87.
- COBAS COBIELLA, M.E. (2014). “Mapas conceptuales, aprendizaje cooperativo y la enseñanza del Derecho. Reflexionando sobre el tema”, Mapas conceptuales& Aprendizaje cooperativo. Aprender haciendo, coordinado COBAS COBIELLA, M.E, ORTEGA GIMÉNEZ, A, Thomson Reuters Aranzadi, 2014, pp. 17-34.
- COBAS COBIELLA, M. E (2014). “El aprendizaje cooperativo: una competencia imprescindible para la formación de los Juristas”, Revista Boliviana de Derecho, núm. 18, julio, pp. 604-621.
- COBAS COBIELLA, M.E. (2015). “ Del aprendizaje clásico al aprendizaje cooperativo: cinco años de mapas conceptuales en la enseñanza del

- derecho”, Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: experiencias en la enseñanza del derecho / coord por María Elena Cobas Cobiella, Alfonso Ortega Giménez, Thomson Reuters, Aranzadi, pp. 15-34.
- COBAS COBIELLA, M.E. (2016). A propósito del aprendizaje cooperativo”. en Actualidad Jurídica Iberoamericana, núm. 4. bis (extraordinario), pp. 154-175.
- COBAS COBIELLA, M.E. (2017). “De la enseñanza tradicional a la enseñanza en competencias”, Repensando la innovación educativa, dir COBAS COBIELLA, M.E, acceso abierto, en roderic@uv.es
- COBAS COBIELLA, M.E. (2018). Proyecto de innovación docente para la obtención de la plaza de Profesor Titular de Universidad, noviembre, Valencia.
- COBAS COBIELLA, M.E. (2019). “Hablando de la red de innovación docente. Reflexiones y exposición de resultados”. Innovación docente y mapas conceptuales, en acceso abierto, roderic@uv.es.
- COMPANY ALCAÑIZ, M. (2015). Mapas conceptuales aplicados al taller de criminología, Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: experiencias en la enseñanza del derecho enseñanza del derecho / coord por María Elena Cobas Cobiella, Alfonso Ortega Giménez, Thomson Reuters, Aranzadi, pp. 99-104.
- GUILLÉN CATALÁN, R. (2015). “Aproximación al derecho de contratos a través de los mapas conceptuales”, en Mapas conceptuales y aprendizaje cooperativo: experiencias en la enseñanza del derecho / coord por María Elena Cobas Cobiella, Alfonso Ortega Giménez, Thomson Reuters, Aranzadi, pp. 63-70.
- HOLMBERG, B. (1998). Theory and practice of distance education, London, rouledge.
- MOORE, S Y MURPHY, M. (2009). Estudiantes excelentes. 100 ideas prácticas para mejorar El autoaprendizaje en Educación Superior, Narcea, Madrid, pp.13-151.
- NOVACK, J., GOWIN, B y JOHANSEN, G (1983) “The use of concept mapping and knowdegde wee mapping witj junior high school science education”, Science Education.
- ORTEGA GIMÉNEZ, A y COBAS COBIELLA, M.E. (2017). “el grado en derecho y los mapas conceptuales: metodología de aprendizaje cooperativo”, Innovación docente y ciencia jurídica / coord. por Alfonso Ortega Giménez, Elena Beatriz Fernández Castejón, Sara Moreno Tejada; Fernando Miró Llinares (dir.), José Antonio Pérez Juan (dir.), Thomson Reuters, Aranzadi, pp. 41-58.
- SHUELL, THOMAS. (1986). “Cognitive conception of learning”, Review of Educational Research, 56.

UNA MANIFESTACIÓN DE LA GAMIFICACIÓN DEL DERECHO: LA UTILIZACIÓN DE KAHOOT! COMO EPÍLOGO EN EL APRENDIZAJE DE DERECHO MERCANTIL II

GEORGINA ÁLVAREZ MARTÍNEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. PLANTEAMIENTO

Kahoot! es un juego basado en una plataforma de aprendizaje online (Wang, 2015, p. 218)²⁷⁰, a través de la cual los profesores/instructores pueden crear rápida y fácilmente su propio contenido con el fin de evaluar lo aprendido, repasar, enseñar nuevos conceptos y/o facilitar el debate en clase (Graham, 2015, p. 6). Correlativamente, los alumnos pueden acceder sin necesidad de registro, competir, y aprender “disfrutando”. Entre estas aplicaciones, concretamente, *kahoot* resulta apropiado como método de repaso de las cuestiones más importantes de una asignatura, y como método evaluación continua.

En cuanto juego constituye una de las manifestaciones de la denominada “gamificación” en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una disciplina. La “gamificación”, como se sabe, es un término español derivado del anglosajón *game* e implica el recurso al juego en otras actividades al margen de la puramente recreativo, por ejemplo, en la enseñanza, con el fin de propiciar la interacción entre los participantes

²⁷⁰ Diseñada en 2013 por el prof. Alf Inge Wang en colaboración con la *Norwegian University of Technology and Science*.

(Licorish et. ál., 2017, p. 756), fomentar el pensamiento crítico y motivarles mediante un aprendizaje activo (Teixes, 2015, p. 104)²⁷¹.

La gamificación se puede relacionar con el recurso a muy variadas técnicas, en su gran mayoría en formato digital²⁷², así, entre otras: crucigramas, sopas de letras, anagramas, criptogramas, relación de columnas y conceptos, *classdojo*, *classcraft*, *Duolingo*, *clickers*, *cerebriti*, *pear deck*, *Edmodo*, y *kahoot* que a su vez ofrece distintas modalidades de juego. Como se ve, el abanico de posibilidades es amplio, debido al desarrollo de la tecnología y de los vídeo juegos. En este contexto, es oportuno que los profesores reflexionemos sobre las posibilidades y beneficios asociados al juego, con el fin de despertar y motivar más a los alumnos hacia su propio aprendizaje, porque está demostrado que los estudiantes activos y motivados aprenden mejor y obtienen también mejores resultados académicos.

La implementación de la gamificación en el ámbito del Derecho, por su parte, ha venido abriéndose espacio en la metodología docente de carácter tradicional —especialmente en la última década— y se perfila como herramienta en las disciplinas jurídicas que integran el Grado de Derecho y los estudios de Máster²⁷³.

Con estos breves antecedentes, esta comunicación tiene por objeto delimitar las ventajas de utilizar *kahoot* a modo de epílogo en el aprendizaje de Derecho Mercantil II. A tal fin en primer lugar expondremos

²⁷¹ El término gamificación se ha extendido de manera gradual a nivel internacional desde el año 2010. No obstante, su crecimiento ha sido exponencial especialmente desde el año 2016 (Varannai, 2017, p. 1).

²⁷² En la mayoría de los casos la gamificación de la docencia ha estado conectada con el empleo de la tecnología. Sin embargo, la puesta en práctica de un sistema gamificado no está del todo -o no debería- estar asociado o condicionado por la tecnología en sí; antes bien por el procedimiento de diseño, de elaboración, de propuesta de objetivos, etc. Una propuesta de gamificación de una asignatura sin tecnología avanzada: García Magro et ál., 2019

²⁷³ Así, por ejemplo, el Proyecto de Innovación Docente N° 246 de la Universidad Complutense de Madrid titulado “*La gamificación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho*”, propuso durante el curso académico 2019-2020 el recurso al juego en un amplio espectro de ramas jurídicas del Grado y del Máster, a saber: Derecho económico, Derecho internacional público, Derecho comunitario, Derecho internacional privado, Derecho eclesiástico y Filosofía del Derecho. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/60900/7/MEMORIA%20PROYECTO%20INNOVA-DOCENCIA%20GAMIFICACION%20UCM%202020.pdf>

las razones que aconsejan el uso de esta herramienta como epílogo; en segundo término, se explicará su funcionamiento y se delimitará el entorno más apropiado para utilizarlo y, en último lugar, abordaremos su aportación en el aprendizaje global de la asignatura, expondremos algunas limitaciones y haremos, a modo de conclusión, una valoración general.

2. SOBRE LAS RAZONES QUE ACONSEJAN UTILIZAR *KAHOOT!* A MODO DE EPÍLOGO

En gran parte los motivos que avalan la utilización de *kahoot* coinciden con las razones de la propia gamificación, y con los diferentes métodos docentes utilizados para hacer una clase más interactiva y para conseguir alumnos más autónomos y comprometidos con su aprendizaje, en particular, en el marco del nuevo sistema de enseñanza por competencias propuesto en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)²⁷⁴.

La justificación de la gamificación excede el objeto de esta comunicación²⁷⁵, no obstante, nos parece oportuno subrayar dos ideas en relación con la misma: por una parte, recordar que constituye un recurso aplicable en distintos contextos, y no sólo en el ámbito educativo (Hamari et ál., 2014, p. 3027; Deterding et ál., 2011, p. 3), pese a que este último resulta su ámbito más frecuente (Hamari et ál., 2014, p. 3028); y por otra, insistir sobre su impacto en la motivación, en el compromiso y en la obtención de mejores resultados académicos. Estos aspectos están recogidos, entre muchas, en la siguiente definición:

“La gamificación es la aplicación de recursos propios de los juegos (diseños, dinámicas, elementos, etc.) en contextos no lúdicos, con el fin de modificar el comportamiento de los individuos, actuando sobre su

²⁷⁴ En este contexto, junto a la clase magistral —incluso prescindiendo de ella— es frecuente que el profesor forme pequeños grupos de estudiantes para fomentar el debate, recurra al método del caso, a la simulación, a los *role-plays*, utilice vídeos, presentaciones interactivas o trabaje con la clase “invertida” (*flipped classroom*).

²⁷⁵ Como objeto de estudio es, por cierto, relativamente reciente, sobre todo en los países de habla hispana.

motivación, para la consecución de objetivos concretos”. (Teixes, 2015, p. 18)”.

Y también en esta otra, aunque propuesta desde un tipo de juego concreto:

“Gamification is an informal umbrella term for the use of video game elements in non-gaming systems to improve user experience (UX) and user engagement”. (Deterding, et. ál., 2011 a, p.2425)”.

Como se ve, el recurso a la gamificación se relaciona con la utilización de elementos propios del juego —que son por naturaleza atractivos— a otros contextos ajenos a lo meramente lúdico, con diversos fines, pero en todo caso, con el propósito de modificar o alinear las conductas de los jugadores a los objetivos o intereses del proponente del juego. En el ámbito educativo se trataría de que el profesor consiga a través del juego que sus alumnos aprendan y comprendan mejor el contenido de una asignatura (Teixes, 2015, p. 18), porque, en general, la implementación de la gamificación genera una actitud positiva en los alumnos (Varannai et ál., 2017, p. 1) y son más receptivos al aprendizaje.

Ahora bien, no se trata simplemente de jugar, ni de convertir los contenidos de una asignatura en un juego (Chapman y Rich, 2018, p. 316.), y esto es importante decirlo desde ya, sino de utilizar la “experiencia del juego”, su diseño y su dinámica, por ejemplo —y por limitarnos al objeto de esta comunicación— en el contexto educativo, como complemento esporádico a la docencia tradicional. Es así, que, cuando se propone recurrir a la gamificación es importante distinguir entre “jugar” y “usar el juego”. Es cierto que en un caso concreto puede resultar complejo distinguir externamente entre una u otra situación, y entonces se podrá decir que jugar implica una pérdida de tiempo en las clases e incluso un atentado al rigor científico en el ámbito universitario. No obstante, pensamos que es posible delimitar “la experiencia del juego” con fines didácticos. En esta tarea, es decisivo que el profesor que dirige el juego lo adapte a sus objetivos docentes (Deterding et ál., 2011 b, p. 11) y que lo proponga —insistimos— como recurso complementario y esporádico.

Los objetivos del “uso del juego” dependerán de muchos factores (ámbito, especialidad, contenidos, etc.), sin embargo, sobre todo la razón de este uso en la universidad, es el impacto en la motivación de los estudiantes con su propio proceso formativo (Buckley y Doyle, 2014, p. 1164), lo que constituye, a su vez como se sabe, una aspiración en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)²⁷⁶. Algunos estudios recientes han demostrado que una gran mayoría del alumnado se compromete más y participa proactivamente en los cursos donde se utiliza la gamificación que en los que se sigue en exclusiva una metodología tradicional (Chapman y Rich, 2018, p. 319; Tan y Saucerman, 2017; Vélez Osorio, 2016, p. 32) y que, finalmente, obtienen mejores resultados académicos.

Ahora bien, motivar de los alumnos a lo largo de todo un curso, no es una tarea sencilla —sobre todo cuando la clase es numerosa, y hay pocas horas de clase— y desde luego no está únicamente condicionada a los recursos lúdicos (Tan y Saucerman, 2017, p. 2). No obstante, como la experiencia ha demostrado que la gamificación es una técnica de motivación útil (Hamari et ál., 2014; Varannai et ál, 2017), para asegurar sus efectos más a largo plazo —que el proyecto educativo cumpla con las expectativas y provoque el efecto deseado— es importante analizar y observar su contexto de aplicación (Teixes, 2015, p. 81). Así, la apelación al uso del juego debe tener en cuenta los usuarios a los que va dirigido, las competencias que se desean evaluar, y la etapa concreta del curso en la que se propone.

Por lo que respecta a los usuarios, hay que decir que la mayoría de los estudiantes que asisten hoy a la universidad han nacido entre el año 1995 y el año 2010 y que forman parte de lo que se denomina generación zeta (Varannai et ál., 2017, p.1). Los miembros de esta generación están muy familiarizados con los medios digitales y con internet que forman parte de su día a día, al punto que comparten algo así como una visión también “gamificada” del mundo (Varannai et ál., 2017, p. 1).

²⁷⁶ El impacto de la motivación en la productividad es evidente en todos los ámbitos, y por ello se ha dicho que la motivación es el factor individual más importante en el aprendizaje y en los cambios de comportamiento (Teixes, 2015, p. 20).

En este entorno, hay que advertir que nuestros alumnos no sólo son más proclives al uso del juego²⁷⁷ —en especial en su formato online— sino que su propia forma de pensar es distinta a la de la generación anterior y sus hábitos de estudio han cambiado (Varannai et ál., 2017, p. 2), por lo que también necesitan otros estímulos en su aprendizaje.

En relación con la etapa en la que se puede proponer la gamificación, nos ha parecido que, por su fuerte incidencia en la motivación, es conveniente y fructífero traerla a colación al finalizar el curso, a modo de epílogo, porque esta última etapa del semestre constituye un momento especialmente tenso para los estudiantes y constituye un verdadero reto para los profesores captar la atención y compromiso de la clase hasta el último día (Varannai et ál., 2017, p. 6). En estas circunstancias, intuimos que el alumnado es más permeable a la recepción de propuestas educativas lúdicas que atraigan su atención hasta el final del curso y les estimulen en la superación de los objetivos.

Las actividades y las herramientas para implementar la gamificación, como se sabe, son muy variadas. Ante esta realidad de inmensas oportunidades —sobre todo por las propuestas tecnológicas y por el hecho casi inevitable de que se acuda a clase con un dispositivo móvil o portátil—, hemos optado por *kahoot* en primer lugar por una razón de autoridad: siguiendo la positiva experiencia recogida por algunos profesores en otros ámbitos del conocimiento (Wang y Tahir, 2020; Baszuk y Heath, 2020; Licorish, et. ál., 2017; Yildirim, y Sadik, 2021;)²⁷⁸; en segundo lugar, porque está cien por cien diseñado para comprometer y motivar a los estudiantes (Wang, 2015, p. 219) y, en último término, por su propia funcionalidad, a saber: es posible su acceso a través de teléfonos móviles (no es imprescindible un portátil), ofrece aplicaciones gratuitas, e incluye múltiples opciones de formato.

²⁷⁷ Nuestros estudiantes son nativos digitales que han crecido, desarrollado, y adquirido su visión del mundo a través de una relación continua con internet. Prensky (2001, p. 2) los caracteriza así: reciben información rápidamente, prefieren imágenes a textos, privilegian las multitareas, trabajan en red, tienen una gran inclinación por los juegos, y las recompensas y satisfacciones inmediatas. El subrayado es nuestro.

²⁷⁸ En las revisiones bibliográficas extranjeras no se han encontrado experiencias de utilización de *kahoot* en el ámbito del Derecho (Wang y Tahir, 2020).

Con estos antecedentes, hemos utilizado *kahoot* a modo de epílogo en la impartición de Derecho Mercantil II con los siguientes fines:

- Traer a colación los conceptos más importantes de la asignatura. El contenido de la asignatura es muy abultado y resulta todo un desafío su impartición en un único cuatrimestre. Con motivo de la pandemia, se ha seguido en la Facultad de Derecho una modalidad bimodal, alternando clases presenciales con trabajos virtuales, lo que ha implicado, por un lado, más trabajo autónomo de los alumnos dirigido por el profesor desde el campus virtual; y por otro, un esfuerzo superior en la selección de material apropiado que pudiese compensar de alguna manera la falta de asistencia presencial a clases. Frente a estas circunstancias el recurso a *kahoot* nos ha dado ocasión a insistir sobre algunos conceptos y a que los alumnos les presten especial atención (Licorish, 2017, p. 759).
- Reforzar la comprensión global. Además de abultado, el contenido de Derecho Mercantil II es heterogéneo. La utilización de *kahoot* junto a facilitar la revisión de los contenidos (Baszuk y Heath, 2020, p. 550), permite relacionarlos entre sí, siquiera en el breve espacio de tiempo que dura la implementación del juego.
- Potenciar la motivación del alumno de cara al examen final en un ambiente distendido. La experiencia demuestra que los alumnos valoran la introducción de un momento menos tedioso y aburrido a lo largo de la impartición del curso —*having a break*— porque esto les permite hacer balance y recuperar fuerzas (Licorish, et. ál., 2017, p. 759). Si ha de reconocerse esta necesidad durante el curso, parece que mucho más propicio es el final para introducir un *break* antes del examen.
- Reforzar su ánimo de superar objetivos: la sucesión de preguntas y respuestas reflejadas automáticamente en un ranking, consolida las posiciones que se van alcanzando y promueve su superación. El juego va arrojando un *feedback* instantáneo y esto es muy positivo para los alumnos para saber cómo están

preparados para el examen final (Baszuk y Heath, 2020, p. 549).

- Fomentar un aprendizaje activo, positivo y dinámico: no se trata únicamente de que se alcancen los objetivos académicos, sino de que los alumnos disfruten con la actividad misma (Licorish, et. ál., 2017, p. 759) y ello es posible por las características intrínsecas de *kahoot*, estas son: desafío, fantasía, curiosidad (Wang y Tahir, 2020, p. 11), efectos musicales, etc. Muchos estudios demuestran que el uso de este recurso no sólo se traduce en un positivo efecto en la motivación de los alumnos, sino también en un mayor compromiso hacia el propio aprendizaje, más atención, satisfacción, y confianza (Wang y Tahir, 2020, 13).

3. CÓMO FUNCIONA KAHOOT. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS. CUÁL ES EL ENTORNO MÁS APROPIADO PARA SU IMPLEMENTACIÓN

3.1. CÓMO FUNCIONA KAHOOT

Con carácter previo al uso de *kahoot* el profesor debe crearse una cuenta en la plataforma. Para realizar esto es preciso acceder al sitio web y seleccionar el registro gratuito (aunque también es posible comprar algunos servicios), ingresar un rol —en el caso será el de profesor/instructor—, el nombre de la organización a la que se pertenece y otros datos personales (nombre, email y contraseña).

En cuanto a la creación del juego en sí y bajo la consigna “*create a new kahoot*” la plataforma ofrece varias posibilidades conforme los objetivos del profesor: preguntas tipo test, verdadero o falso, puzzle, *missing word*, etc. Una vez elegida, se programa la actividad, esto es, se suben las preguntas y sus respectivas respuestas (identificándose la correcta antes de subir la siguiente), se define el tiempo máximo de respuesta, y

se guarda²⁷⁹. Hay una opción para describir brevemente la actividad e indicar su nivel de dificultad.

En nuestro caso hemos subido cincuenta preguntas tipo test, que admitían respuestas de verdadero o falso en un máximo de veinte segundos. Nos decantamos por esta opción porque ya habíamos realizado a lo largo del curso varias actividades interactivas en el campus virtual con similar formato que contenían la mayoría de las preguntas elegidas para el *kahoot*²⁸⁰. Esto resultó positivo para los alumnos, porque se encontraron con preguntas con las que ya estaban familiarizados, por lo que el juego realmente contribuyó a su repaso y también para nosotros, porque al tener el banco de preguntas hecho, la programación del juego fue muy rápida y sencilla.

Una vez completada y guardada la actividad se presiona: “*Play it*”. Con carácter previo a través de: “*Preview it*” el profesor puede previsualizar cómo verán el juego sus alumnos²⁸¹.

Respecto al desarrollo del juego en sí: el día señalado los alumnos deben traer a clase un dispositivo electrónico —es suficiente el móvil— desde el que se conectarán con el pin que a tal fin genera la plataforma por cada vez que se use la actividad. Los alumnos acceden a través de la siguiente página web: <http://kahoot.it> donde deben introducir el referido pin, junto con su identificación, nombre civil o seudónimo. A medida que se van uniendo, cada uno de los nombres —o su seudónimo— se incluyen en la pantalla del juego, proyectada por el profesor en el aula. Una vez que se han unido todos los jugadores empieza el juego. En la pantalla proyectada aparecen las preguntas y los alumnos responden desde sus dispositivos personales.

²⁷⁹ El juego automáticamente asigna puntos a cada respuesta correcta. Es posible, no obstante, que se deshabilite esta opción, si se quiere que alguna pregunta en concreto no impacte en la puntuación de los alumnos.

²⁸⁰ En parte promovido por la impartición bimodal de las clases durante este último cuatrimestre, con motivo de la pandemia, que se ha comentado en el texto

²⁸¹ También es posible compartir la actividad con otros profesores o instructores mediante la opción: “*Share it*”. Otra fuente de experiencia en el uso de *kahoot* es el propio blog “*Kahoot Journal*” donde se pueden encontrar recomendaciones, ejemplos de juego, y anécdotas de otros usuarios: <http://blog.getkahoot.com>

Con el desarrollo del juego —animado por efectos de sonido que crean una atmósfera de suspenso (Wang, 2015, p. 221)—, automáticamente la plataforma enseña el número de elecciones por respuesta, así como el ranking de los alumnos en la prueba tras cada acierto/desacierto. Cuanto más rápido se responda correctamente, más puntos se obtienen, por lo que finalmente gana el más rápido y con mayor número de aciertos. El juego muestra el podio con los mejores cinco resultados y es posible que el profesor-instructor los baje en un documento en formato Excel.

3.2. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

¿Cómo hemos valorado los resultados? Por una parte, y con el fin de reforzar el repaso de los contenidos a través del uso del juego, se advirtió que como mínimo se debían acertar treinta de las cincuenta preguntas. Hay que decir que el ganador acertó cuarenta y ocho, por lo que el resultado superó las iniciales expectativas. Y por otra, a efectos, de motivar la participación y el acierto en el juego, el alumno ganador fue recompensado con medio punto en el examen escrito.

3.3. ¿CUÁL ES EL ENTORNO MÁS APROPIADO PARA UTILIZAR EL *KAHOOT*?

Se debe recordar que *kahoot* puede usarse como método de revisión periódica, final, e incluso como un sistema de evaluación (Yildirim y Sadik, 2021, p. 13). En esta ocasión, lo hemos propuesto como epílogo, a modo de revisión final y no como método de evaluación. Nos ha parecido oportuno que los alumnos pudieran contrastar en un ambiente distendido, sin nada que perder y todo que ganar, su nivel de conocimiento global de la asignatura con carácter previo al examen final (Licorish et. ál, 2017, p. 761). Sin embargo, no nos ha convencido como método de evaluación, porque los buenos resultados que pueden obtenerse no necesariamente se corresponden con un verdadero conocimiento de la asignatura, debido al azar inherente al juego, y por algunas de las limitaciones que se exponen más adelante.

Como se ve, tampoco lo hemos utilizado esta vez como método de revisión periódica, porque algunos estudios demuestran que los efectos

del juego no permanecen a largo plazo y que incluso algunas de sus ventajas están asociadas a su novedad (Hamari et. ál., 2014, p. 3028).

El mejor aprovechamiento del juego depende de varios factores: Uno de ellos es la planificación, y de la selección de las preguntas. En nuestro caso, tal como se anticipó, recurrimos a las mismas preguntas que habíamos utilizado en cuestionarios interactivos evaluables en el campus virtual a lo largo de todo el curso. Con antelación a la participación en el juego, se les advirtió a los alumnos sobre esta circunstancia. Así, es probable que de cara a la preparación del *kahoot* muchos revisaran estas actividades, algunos más regazados las hicieran —porque estuvieron abiertas hasta el día anterior al examen final— repasando así el temario en el primer caso, y/o mejorando la evaluación de la parte práctica de la asignatura en el segundo supuesto. Finalmente, el día del juego, resultó que la mayoría de los alumnos —los que habían prestado atención a los cuestionarios interactivos²⁸²— no se encontraron tan perdidos frente a las preguntas del *kahoot* y estuvieron en condiciones de responder también rápidamente, lo que reforzó, a nuestro modo de ver, la revisión de los temas y la implicación con la asignatura.

No obstante, quizás, para mejorar los efectos pedagógicos del juego, el profesor podría al finalizar insistir en las razones de las respuestas correctas.

4. SOBRE LA APORTACIÓN DE KAHOOT EN EL APRENDIZAJE GLOBAL DE LA ASIGNATURA. LIMITACIONES. VALORACIÓN GENERAL

4.1. APORTACIÓN DE KAHOOT EN EL APRENDIZAJE GLOBAL DE LA ASIGNATURA

La respuesta del alumnado al juego en sí fue positiva por cuanto les ha permitido volver y pensar con rapidez sobre el contenido de la guía docente antes del examen final. La plataforma arrojó además un resultado final grupal de 70% de respuestas correctas. Es muy posible que el uso

²⁸² Algunos estudios han mostrado que de cara a estar preparados para el uso del *kahoot* los estudiantes prestan más atención en clase y al material de la lección (Licorish, 2017, p. 759).

del juego haya permitido a los estudiantes advertir qué temas tenían más o menos asimilados y que, viendo sus resultados, hayan estado más motivados a mejorarlos. No obstante, resulta difícil y arriesgado determinar el efecto directo del *kahoot* en los resultados académicos. Hay que señalar que la mayoría de los estudios sobre los mejores resultados obtenidos con el uso de *kahoot* tampoco describen explícitamente cómo este ha contribuido al aprendizaje (Wang y Tahir, 2020, p. 7), ni se ha revelado hasta ahora si mejora o no los resultados académicos (Licorish, 2017, p. 756), por lo que continúa abierto el espacio a la investigación (Licorish, 2017, p. 756).

Con todo, el buen ambiente creado entre los alumnos y el entusiasmo en el aula al finalizar el curso frente a la propuesta del juego —poco frecuente en otro caso— compensa desde ya esta falta de descripción explícita en los resultados académicos. Por lo que al profesor se refiere, se ha visto que la puesta en práctica del *kahoot* es sencilla y no requiere un proceso previo de formación. Además, como se ha anticipado, si se tiene ya un banco de preguntas elaborado su preparación supone poco tiempo, y resulta así una herramienta útil y divertida tanto para los estudiantes como para el profesor/instructor (Yaldirim y Sadik, 2021, p. 16).

4.2. LIMITACIONES

Hemos advertido dos limitaciones en el uso de *kahoot*. Por una parte, las derivadas del diseño de las actividades, y por otra, en la dinámica del aula.

En relación con el diseño, la plataforma permite subir preguntas con un número máximo de caracteres. Esto implica, en algunos casos, su reformulación, y la consiguiente pérdida de tiempo por parte del profesor.

En la dinámica del aula, se ha detectado que puede resultar difícil leer rápida y completamente la pregunta desde la pantalla, bajo la presión del límite de tiempo²⁸³. Hemos intentado compensar esta limitación,

²⁸³ Así también lo han percibido algunos alumnos en otros casos expuestos en: Wang y Tahir, 2020, p. 11; Tan y Saucerman, 2017, p. 5.

leyendo en voz alta y velozmente cada pregunta. Si bien es cierto que se puede programar el tiempo de respuesta, en todo caso, la consigna es que gana el jugador que acierta más rápido, por lo que, con el único objetivo de ganar, es posible que se responda sin reflexión, o que las respuestas no se correspondan o no revelen lo que los estudiantes verdaderamente saben. Por este motivo hemos adelantado en el texto que para reforzar los efectos pedagógicos del *kahoot* al finalizar el profesor debería explicar las razones de los aciertos y desaciertos.

Otra limitación es la ansiedad de unos pocos estudiantes. Quizás esto se podría evitar reduciendo el número de preguntas sugeridas, aumentando el tiempo de respuesta, o proponiendo directamente la participación mediante seudónimo (Licorish et. ál, 2017, p. 760)²⁸⁴, porque algunos manifestaron cierto reparo a la evidencia pública de sus resultados personales.

Por último, hay que advertir que la propia competición si bien constituye un fuerte elemento motivador, al mismo tiempo puede resultar abrumadora —especialmente si se utiliza con relativa frecuencia— para algunos estudiantes, centrarles más en el juego que en el aprendizaje, y conducirles a responder sin reflexionar (Licorish et. ál., 2017, p. 760). Recoge un comentario en este sentido Tan y Saucerman: “*Maybe if it wasn't so competition-heavy with scoreboard, I would feel less pressure to get it right and [could] focus on the concepts*” (2017, p. 5). No obstante, reconociendo esta limitación, así como la necesidad de estudiar en profundidad sus implicaciones (Chapman y Rich, 2018, p. 320), al mismo tiempo entendemos que avala nuestra propuesta de utilizar *kahoot* a modo de epílogo, debido a que el uso del juego únicamente en un momento determinado a lo largo del curso, puede descontar los efectos negativos derivados de la competición.

²⁸⁴ Pese a que esta última sugerencia alberga el riesgo de que los estudiantes no se tomen demasiado en serio la actividad.

4.3. A MODO DE CONCLUSIÓN: VALORACIÓN GENERAL SOBRE LA EXPERIENCIA

Pese a las limitaciones señaladas, el uso de *kahoot* tal como se ha propuesto en esta comunicación es un claro exponente de las ventajas de recurrir a la gamificación también en el marco del aprendizaje de una asignatura jurídica, sobre todo cuando su contenido es denso y haya limitaciones —tales como las que se han derivado de la pandemia— en su impartición. Si bien es cierto que la experiencia ajena contrastada en las fuentes de esta comunicación, avala su uso también fuera de este marco excepcional, sin que ello implique disminuir los contenidos ni la exigencia, como tampoco relativizar el conocimiento en el ámbito universitario, porque, tal como se ha señalado, no se trata de jugar, sino de usar el bagaje de la experiencia del juego.

En cuanto manifestación de la gamificación, hay que insistir que *kahoot* constituye un recurso útil y perfectamente alineado con el aprendizaje autónomo, activo y dinámico al que se aspira en el Espacio Europeo de Educación Superior. Su uso nos ha parecido muy intuitivo y especialmente apropiado al finalizar el semestre, porque en este momento los alumnos son más permeables a una propuesta lúdica.

Finalmente, hay que añadir que el recurso esporádico de *kahoot*, tal como se ha propuesto en esta comunicación, es compatible con metodologías docentes de carácter tradicional, porque se sugiere como método complementario de las mismas, precisamente allí donde aquellas resultan insuficientes para motivar a los universitarios de hoy en día — en gran parte identificados con lo que se ha denominado generación zeta— y para comprometerlos con su propio aprendizaje (Chapman y Rich, 2018, p. 320).

5. REFERENCIAS

- Baszuk, P. A., y Heath, M. L. (2020) Using Kahoot! To increase examen scores and engagement, *Journal of Education for Business*, 95:8, 548-522, <https://doi.org/10.1080/08832323.2019.1707752>
- Buckley, P., y Doyle, E. (2014) Gamification and student motivation, *Gamification and student motivation: Interactive Learning Environments: Vol 24, No 6* (tandfonline.com)
- Chapman, J. R., y Rich, P. J. (2018) Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best?. *Journal of Education for business*, 93:7, 315-322, <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1490687>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. E. (2011) Gamification: Toward a definition. <http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. E. (2011 a) Gamification: Using game design elements in non-gaming contexts. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/1979742.1979575>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, L. E. (2011 b) From game design elements to gamefulness: defining "gamification". <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2181037.2181040>
- García Magro, C., Martín Peña, M. L., Díaz Garrido, E. (2019). Protocol: Gamify a subject without advanced technology. *WPOM-Working Papers on Operations Management*, 10 (2), 20-35. doi: <https://doi.org/10.4995/wpom.v10i2.12662>
- Graham, K. (2015). TechMatters: Getting into Kahoot! (s): exploring a Game-based learning system to enhance student learning, *Loex Quaterly*, vol. 42, 6-7.
- Hamari, J., Koivisto, J., Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 3025-3034, doi:10.1109/HICSS.2014.377.
- Licorish, S. A., George, J. L., Owen, H., Daniel, B. (2017) "Go Kahoot!" Enriching Classroom Engagement, Motivation and Learning Experience with Games, *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education*. New Zealand: Asia-Pacific Society for Computers in Education, 755-764.
- Prensky, M. (2001), *Digital natives, Digital immigrants*, On the horizon, MCB University Press: 9 (5), October.

- Tan, P. M., Saucerman, J.J. (2017) Enhancing Learning and Engagement through Gamification of Student Response System. American Society for Engineering Education, Paper ID #18943
- Teixes Argilés, F. (2015). Gamificación: motivar jugando. Barcelona, Spain: Editorial UOC. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/57871>
- Varannai, I., Sasvari, P., Urbanovics, A. (2017), The use of gamification in Higher Education: An empirical study, International Journal of Advanced Computer Science and Applications, vol. 8, nº 10, 1-6.
- Vélez Osorio, I. M. (2016) La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios, Rastros Rostros, 18.33. doi: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v18i33.1683>
- Wang, A.I. (2015) The wear out effect of a game-based student response system, *Computes & Education*, 82 (2015), 217-227.
- Yildirim, D., y Sadik, F. (2021) Using Kahoot! As a multimodal Tool: a literature review. *Language education and Technology (LET Journal)*, 1 (1), 12-20.

MISIÓN (IM)POSIBLE: IMPARTIR CLASE EL PRIMER SEMESTRE DEL PRIMER CURSO UNIVERSITARIO. TÉCNICAS DOCENTES DE SUPERVIVENCIA PARA NO (DES)FALLECER EN EL INTENTO

JOSÉ LUIS LLAQUET DE ENTRAMBASAGUAS
Universidad Loyola Andalucía

1. LA DOCENCIA EN EL PRIMER SEMESTRE DEL PRIMER CURSO UNIVERSITARIO

En 1986, al concluir mis estudios de Derecho, impartí clases de dos asignaturas, Romano y Civil, en una Academia. Desde 1991 he estado impartiendo clases ininterrumpidamente en diversas Universidades públicas y privadas y en Centros Superiores de formación de la Iglesia católica, en formato presencial, semipresencial y virtual y con materias muy diversas en varias ramas del saber.

En la Universidad Loyola imparto desde el año 2013 dos asignaturas en Grado -además de la docencia que tengo asignada en el Máster y en el Doctorado y del trabajo de gestión y de investigación con publicaciones de diversa índole-, a saber: la Historia de las Instituciones del Derecho Privado en España y el Derecho Eclesiástico del Estado.

La primera de estas asignaturas -de 6 créditos y 4 horas semanales-, se imparte durante el primer semestre del primer Curso de los estudios de Derecho y la segunda, de 3 créditos y 2 horas semanales, en el primer semestre del segundo Curso de Derecho, en los Campus de Sevilla y de Córdoba.

Por tanto, imparto Historia a alumnos y alumnas que se acaban de incorporar a la Universidad después de haber aprobado el Bachillerato y de haber superado la Selectividad. En mi Universidad hay tres grupos de Historia -de unos 65/70 alumnos cada uno de ellos-, que provienen

tanto del Grado simple de Derecho como del doble Grado en el que combinan el Derecho con ADE, las Relaciones Internacionales o la Criminología, fundamentalmente.

Los alumnos proceden de diferentes colegios -la mayoría, religiosos concertados o privados-, gran parte de los cuales están en Sevilla ciudad, aunque algunos alumnos proceden de otros lugares de Andalucía o de otras Comunidades Autónomas de España. Por las particularidades del Grado de Derecho no hay alumnos de intercambio internacional del Programa Erasmus, aunque sí hay alumnos de procedencia latinoamericana. Aun procediendo de un entorno geográfico limitado y de colegios afines, la inmensa mayoría de los alumnos no se conocían entre sí con anterioridad al inicio de las clases en la Universidad.

Sin ser el objeto de este trabajo la caracterización de los alumnos del Primer Curso de Derecho, mi experiencia -basada en la docencia impartida en distintas Universidades presenciales y virtuales durante más de treinta años-, es que acceden a los estudios universitarios con muchas carencias y, a la vez, con un gran potencial.

Evidentemente, los rasgos que indicaré seguidamente -a fuer de generalizar-, no corresponden a la totalidad de los alumnos, por cuanto hay pocos, bastantes o muchos que no siguen este patrón de conducta, ya que cada alumno y cada grupo es un “mundo” diferente y único.

Las limitaciones habituales de los alumnos -a las que hacía referencia anteriormente-, cuando se incorporan a la Universidad son su poca madurez -acentuada en las promociones de alumnos más recientes-, las inseguridades que tienen -incluso en cuanto a la elección acertada o no de sus estudios-, la superficialidad por el desconocimiento de un método riguroso de trabajo, su inconstancia ante las dificultades y, finalmente, una dependencia adictiva a algunos medios digitales -redes sociales, grupos de *whatsapp*, *websites* lúdicas-, que redundan negativamente en su capacidad de atención, de concentración, de comunicación oral y escrita y, en definitiva, de su rendimiento académico.

Entre sus potencialidades destacaría que son alumnos y alumnas con buenas disposiciones, que se muestran abiertos y son receptivos, que conectan con otros compañeros con prontitud para formar grupos de

amistad y de apoyo académico, y que son dúctiles, por lo que pueden evolucionar con facilidad en el plano intelectual cuando se sienten motivados e implicados en las actividades que se les proponen y que les ilusionan.

En definitiva, para un profesor de Primero la impartición de su docencia durante el primer semestre es un reto que debe superar no sin dificultades, porque los alumnos que acaban de incorporarse a la Universidad tienen unas notables limitaciones estructurales heredadas del Bachillerato aunque, a la par, disponen también una buena materia prima, todavía en bruto, que deberán pulir durante este primer Curso, cimentando así los estudios jurídicos de los años venideros e incluso los de su futura vida profesional.

Para los docentes, este desafío se presenta, en muchas ocasiones, como extremadamente difícil de superar -o incluso muchos docentes lo perciben como algo insalvable que hay que sobrellevar de la mejor manera posible-, al tener que enfrentarse a unos factores extrínsecos que no dependen del propio profesor, sino de los alumnos, lo cual puede generarle un desánimo y una impotencia que indefectiblemente acabará transmitiendo, de forma inconsciente, a sus alumnos.

Los alumnos consideran que la asignatura de Historia de las Instituciones de Derecho Privado es una materia difícil, en el sentido de que combina la dimensión histórica con la jurídica y ambas dimensiones les resultan desmotivadoras -no les “entran” las fechas históricas-, o desconocidas -no “entienden” lo que significan algunas palabras técnicas, incluso “latinajos”, o los conceptos jurídicos de los que jamás habían oído mencionar su existencia-.

Algunos alumnos han tenido una aproximación a la Historia en el Bachillerato, aunque haya sido desde una perspectiva radicalmente distinta a la de esta asignatura. El enfoque jurídico es completamente nuevo para ellos, por cuanto las demás asignaturas del primer semestre -salvo Derecho Constitucional I-, son propedéuticas y tienen enfoques generalistas o filosóficos.

Los alumnos de Primero, en definitiva, deberán enfrentarse al estudio de una asignatura histórico-jurídica que difiere de todo lo que han

cursado en años anteriores y, por tanto, carecen de conocimientos y de experiencia acerca de cómo afrontar su estudio de forma adecuada.

2. M^a PAULA Y LOS TIROS

Soy el único profesor en la asignatura de Historia de las Instituciones de Derecho Privado e imparto clases -como he indicado anteriormente-, en los tres grupos de la asignatura, dos de ellos en el Campus de Sevilla y uno de ellos en el Campus de Córdoba. Así pues, en cada Año académico imparto clases de Historia de las Instituciones a unos 200 alumnos en total.

Aunque no hay otros profesores en esta asignatura, me presento el primer día de clase -*prima non datur, ultima dispensatur*-, con un muñeco de peluche que es un pulpo y les digo a los alumnos que es mi asistente de clase. Se llama M^a Paula y es la hermana del famoso pulpo Paul, el cual se hizo famoso por la fiabilidad con la que predijo los resultados de los partidos de fútbol en la Eurocopa de 2008 y en el Mundial de 2010.

“M^a. P.a.u.l.a.” es el acrónimo de la *Metodología Para los Alumnos de la Universidad Loyola Andalucía*. Este recurso lúdico elimina la tensión ambiental que habitualmente existe en la primera clase entre los alumnos, genera un vínculo afectivo entre el profesor y los alumnos y facilita el diálogo mutuo.

Con M^a Paula en el aula, recorremos los hitos más importantes de la Guía docente y clarifico tanto el sistema evaluatorio como la metodología que utilizaremos en la asignatura y que los alumnos pondrán en práctica en su trabajo autónomo.

Respecto a la metodología que los alumnos deberán seguir en mis asignaturas -ésta ha sido el objeto de las tres Ponencias que he presentado en el Congreso y que ha dado lugar a mis dos Capítulos de esta monografía de innovación docente en las aulas universitarias-, M^a Paula enseña a los alumnos a disparar Tiros certeros que den en la diana, es decir, les enseña cómo aprender y superar satisfactoriamente la asignatura.

“T.i.r.o.s.” es un nuevo acrónimo, en este caso, es el acrónimo por el que deben reconocer el *Tema* que se aborda en la actividad, por el que deben identificar las *Ideas* más relevantes en cada Tema, por el que deben adquirir la capacidad de *Reflexión* y de *Relación* que deben tener siempre con respecto al bagaje cultural y científico que ya han adquirido, por el que deben capacitarse para tener una *Opinión* personal con sentido crítico con la que afrontar cada cuestión y, por último, por el que deben dar *Sentido* y percibir el *Servicio* práctico y comunitario de los valores y principios del Derecho. Los *Tiros* son, por tanto, el tema, las ideas, la reflexión y la relación, la opinión y el sentido servicial.

En definitiva, considero que no existe un progreso homogéneo en los conocimientos y en las competencias si falta alguno de los siguientes elementos: tema, ideas, reflexión y relación, opinión crítica y servicialidad.

Durante el Bachillerato deberían haber adquirido todos estos componentes, de forma que pudieran consolidarlos en el período universitario, adaptándolos a los nuevos entornos. La realidad, por el contrario, evidencia que, como máximo, durante el Bachillerato han aprendido únicamente a identificar el tema y las ideas de los textos, pero los alumnos no han sido capaces de ir más allá.

La experiencia demuestra que los alumnos del primer Curso se incorporan a la Universidad sin ser capaces de enfrentarse intelectualmente a nuevos problemas que requieren una reflexión personal, que no son capaces de activar el bagaje de sus conocimientos previos en otras ramas del saber para relacionarlo con los nuevos conocimientos adquiridos y para integrar éstos en aquél, que les falta sentido crítico para opinar con razonamientos lógicos y científicos y, por último, que su visión individualista les dificulta el poder percibir la dimensión transformadora de sus estudios.

La tarea del docente del primer Curso consiste en apuntalar la capacidad que los alumnos ya poseen para identificar el tema y las ideas en la selección de textos objeto del trabajo personal o grupal y en ayudarles a que en su aprendizaje incorporen habilidades que les permitan, de forma progresiva, iniciarse en la reflexión, en la relación, en la opinión

razonada y en su compromiso vital con la justicia, llegando a ser profesionales con ciencia, con conciencia y con consciencia.

3. EL CONTRATO ACADÉMICO

Mi trabajo, como docente implicado en la innovación permanente, consiste en programar a los alumnos y alumnas, durante el Curso académico, diversas actividades teórico-prácticas que les resulten significativas en el proceso de aprendizaje.

Se ha dicho hasta la saciedad -con razón-, que los sujetos del aprendizaje son los propios alumnos y, en este sentido, el profesor es un mero acompañante en el proceso de su aprendizaje, cuya función es colaborativa y nunca sustitutiva. Creo que la anterior afirmación es veraz y, en consecuencia, en lo que a mí compete intento acomodar mi asignatura para que sean los propios alumnos los que la construyan activamente por sí mismos.

El profesor -principalmente mediante la mayéutica-, debe ayudar a sus alumnos a que se interroguen ellos mismos, a que establezcan hipótesis y respuestas provisionales que les lleven a interrogarse nuevamente con nuevas preguntas y respuestas científicas. Así pues, el profesor debe contribuir con su pericia, con sus conocimientos y con su adecuada pedagogía a que todos los alumnos tengan curiosidad intelectual y adquieran la estudiosidad reglada del Derecho.

En este sentido, me interesa que desde el primer día de clase los alumnos y las alumnas sean conscientes del *rol* que deben desempeñar docentes y discentes para evitar mal entendidos y para que los alumnos se impliquen -ya desde el primer día-, en el marco competencial que les corresponde y que les reclamaré durante el curso -por medio de la evaluación continua-, y al concluir el curso -mediante la evaluación final complejiva-.

Los alumnos que están acostumbrados a un trabajo pasivo consistente en copiar apuntes y en reproducirlos en un examen escrito al final del curso descubren que no es así cómo podrán superar esta asignatura y,

por tanto, que deberán cambiar su enfoque con una nueva metodología que sea, a la vez, pro-activa, continua y progresiva.

En definitiva, los alumnos conocen, desde el primer día de clase, que deberán asumir un papel activo en las diferentes actividades que les irá programando durante el Curso y que su evolución en conocimientos y competencias deberá ser progresiva, nunca regresiva.

Esta es la *Introducción* que antecede al Tema 1 que los alumnos tienen colgado en la plataforma *Moodle* y que comentamos -a modo de ‘contrato docente’-, en la primera clase de la asignatura de Historia de las Instituciones.

“Inicias con ilusión tus estudios de Derecho en la Universidad Loyola Andalucía. Los cambios que observarás respecto al Bachillerato son muchos y por eso debes tomar conciencia desde el primer día que tú eres el responsable principal de tu formación y el protagonista de tu aprendizaje. Será un proceso gradual en el que tendrás muchas ayudas, pero nadie podrá suplir tu trabajo personal de asimilación progresiva de competencias y contenidos. El docente es simplemente un guía más experimentado que te abrirá horizontes para que seas tú quien los explore, y para ello te explicará las líneas maestras de la asignatura, sugiriéndote temas, ideas y objetivos, te programará actividades, te aclarará dudas y te acompañará para que des lo mejor de ti mismo/a, desde una perspectiva integral de la educación. La misión del profesor es la docencia interactiva, por lo que no debe explicarte toda la materia dictándote apuntes, sino que debe proporcionarte los medios para que tú puedas ir construyendo la asignatura con tu esfuerzo y dedicación desde el primer día de curso: estudiando, interactuando, pensando, relacionando y contrastando tus opiniones con otros compañeros, en correlación con tus posibilidades reales, que son las de quien se está introduciendo en el Derecho. Estos objetivos son los que se ha marcado la reforma educativa del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que cuantifica la carga del trabajo del alumno en actividades presenciales (clases magistrales, seminarios, talleres) y no presenciales (estudio, lecturas, realización de trabajos), destacando en dedicación e importancia ésta última, el trabajo personal y no presencial del alumno/a en la preparación de actividades fuera del aula que posteriormente se trabajarán y evaluarán en la clase. La asignatura Historia de las Instituciones de Derecho Privado será tu primera aproximación al Derecho. No es difícil, pero te exigirá, desde el primer día de curso, que dediques un tiempo razonable a su estudio y a cumplimentar las actividades

de esta materia teórico-práctica. Sólo si trabajas con regularidad podrás entender los nuevos conceptos que vayamos estudiando, los cuales dependerán de los conceptos ya estudiados previamente. La asignatura no se aprende en los días que preceden al examen final, sino en el trabajo constante que te permitirá ir progresando en los objetivos marcados con resultados concretos. Mucho ánimo al afrontar este reto y nuestros deseos de que puedas superar satisfactoriamente tanto las metas volantes como la meta final”.

4. LA EVALUACIÓN PROGRESIVA -NO REGRESIVA-, Y LOS LOGROS ACADÉMICOS

La *Guía docente* de la asignatura -cuyas líneas maestras trabajamos conjuntamente el primer día de clase-, debe ser clara y expresa en cuanto a la forma de evaluar los conocimientos y las competencias de los alumnos.

En el apartado de la *Guía* relativo a la evaluación de los alumnos mostramos la ponderación de los elementos de juicio que me permitirán llegar a la calificación final, a saber:

“La evaluación de las Convocatorias Ordinaria y Extraordinaria de la asignatura se realizará según los criterios de la Normativa Académica.

1) En la Convocatoria Ordinaria la evaluación tendrá los siguientes elementos ponderables (A+B):

1.A) Evaluación continua y progresiva de conocimientos y competencias teórico-prácticas: 70%. Se compone de los siguientes elementos: a) Evaluación de competencias prácticas: 20%. Presentaciones orales, evaluación de trabajos y/o casos prácticos cualificados de elaboración propia durante el período lectivo. b) Evaluación de competencias mixtas: 20%. Participación en clase e intervención cualificada en actividades ajenas. Puesto que la adquisición de competencias debe ser progresiva y no regresiva, es necesario haber obtenido una calificación mínima de 4 sobre 10 en "cada uno" de los apartados a) y b) para aprobar la asignatura, con independencia de la nota que se pudiera obtener en los demás elementos evaluatorios. c) Evaluación de conocimientos teórico/prácticos: 30%. Prueba escrita a resolver durante el curso lectivo, correspondiente a la mitad del temario. Se aprueba con

un mínimo de 6/10, en cuyo caso la materia es liberatoria. Si la nota es inferior, la prueba final complexiva (B) tendrá una parte teórica relativa a esta primera parte del temario, con un valor porcentual del 30%.

1.B) Evaluación de la prueba final complexiva: 30%. Mediante la prueba escrita teórica correspondiente a la segunda mitad del temario y mediante la resolución de un caso práctico nuevo. + Además, quienes no hayan superado la evaluación continua de conocimientos teórico/prácticos con un 6/10, deberán examinarse de dichos conocimientos mediante una prueba relativa a la primera mitad del temario (30%). Puesto que la adquisición de competencias y conocimientos debe ser progresiva y no regresiva, es necesario haber obtenido una calificación mínima de 4 sobre 10 en "cada uno" de los aparados de B) para aprobar la asignatura, con independencia de la nota que se pudiera obtener en los demás elementos evaluatorios.

2) En la Convocatoria Extraordinaria se mantendrán los ya referidos criterios y ponderaciones. Las competencias no superadas de la evaluación continua (tanto por suspenso como por exención de asistencia a clase) se recuperarán con actividades y/o trabajos seleccionados por el profesor a tal efecto”.

Esta forma de calificar combina armónicamente la evaluación continua con la evaluación final, tiene en cuenta a la par la adquisición de competencias y de conocimientos -éstos últimos, tan necesarios e, incomprensiblemente, tan denostados en la actualidad-, gradúa los criterios objetivos con la discrecionalidad del profesor como factor corrector y equitativo al tener en cuenta el esfuerzo personal, motiva el trabajo constante, combina los elementos evaluatorios individuales y grupales y permite hacer un seguimiento personalizado del alumno para constatar que su evolución realmente ha sido progresiva.

En este sentido, los alumnos deben obtener un mínimo de un 4/10 en cada actividad para que éstas promedien con los otros elementos evaluatorios, garantizando, de esta manera, unos resultados equilibrados en el conjunto de los *ítems*, y evitando anomalías y descompensaciones que pudieran favorecer las competencias en detrimento de los conocimientos, lo cual invalidaría el resultado, al ser regresivo.

M^a Paula señala a los alumnos las pautas metodológicas de la asignatura y, al mismo tiempo, recompensa sus logros académicos con diversos premios que reconocen los esfuerzos y los resultados de los alumnos. A tal efecto, he instituido o pienso instituir los siguientes premios en cada uno de los grupos de la asignatura de Historia -y de Derecho Eclesiástico del Estado, en 2º Curso-: la Orden de los octópodos (para actividades comunes), el Trofeo Cefalópodo de Historia (para las mejores calificaciones), las Medallas Tentáculo de oro/plata/bronce (para actividades individuales), el Premio de equipos octopoditas (para actividades colectivas), la Copa M^a Paula a la Gallega (como reconocimiento de los trabajos de iniciación a la investigación) y los Diplomas de pulpo al chilindrón (para resaltar el servicio, el compromiso y el esfuerzo). La sana competencia individual y grupal para obtener estos premios motiva a los alumnos y redundará en una mayor atención, concentración e implicación en las clases y en las actividades.

5. LAS DOS VERSIONES DEL TEMA 1 Y LOS SUCESIVOS TEMAS

Como he mencionado anteriormente, el objetivo que pretendo en todas las actividades programadas es que sean los propios alumnos y alumnas los que vayan descubriendo ellos mismos el contenido, las posibilidades y el sentido que brinda una asignatura que es teórico-práctica e histórico-jurídica y que difiere mucho de las asignaturas que han cursado durante el Bachillerato e incluso de las que cursarán durante ese primer semestre de la Universidad.

Necesitarán adquirir un vocabulario adecuado -y de ahí la utilidad de que creen un Glosario-, deberán comunicar sus conocimientos con expresiones y razonamientos jurídicos que son novedosos para ellos, tendrán que debatir y discutir de forma distinta a como lo han hecho hasta ahora, etc. *Mutatis mutandis*, es como si quisieran aprender un nuevo idioma, lo cual requiere la asimilación de competencias muy diversas entre sí (escritas, orales, de lectura, vocabulario, sintaxis, gramática...) que deben adquirirse paulatinamente, siguiendo un método riguroso y con un estudio que sea constante en el tiempo.

Para lograr estos objetivos les cuelgo una versión provisional del Tema 1 -*ad experimentum*-, que contiene exclusivamente el contenido objeto de estudio y de asimilación. Para facilitar su entendimiento les subrayo las frases más relevantes, de forma que los alumnos puedan identificar sin problema el tema y las ideas principales.

Posteriormente intento que sean ellos mismos los que planteen interrogantes acerca de cada uno de los párrafos del Tema, para que descubran la conexión que tienen las frases entre sí, la inter-relación que guardan los párrafos entre sí y cuál ha sido la intencionalidad del autor al escribir una idea o al introducir un epígrafe y, por último, intento que se impliquen ellos mismos como coautores que dan vida a los propios textos planteando cuestiones que, quizás, ni había imaginado el propio autor material del texto.

Cuando ya hemos trabajado esta versión provisional del Tema 1 les cuelgo la versión definitiva del Tema 1, que reproduce la misma versión provisional en cuanto al contenido, pero que ahora incorpora unas glosas entre los párrafos cuyo objetivo es llamar la atención de los alumnos acerca del párrafo precedente, con diversos objetivos.

Esta nueva versión del Tema 1 -la versión definitiva-, introduce en dichas glosas elementos que no son objeto de estudio ni de examen, pero que permiten a los alumnos adquirir competencias que les harán madurar en cuanto son incipientes historiadores y juristas, puesto que están en 1º de Derecho.

Estas glosas entre párrafos -en letra menor que el texto matriz objeto de estudio, en cursiva y entre paréntesis-, es la que permite a los alumnos reconocer los elementos de los “Tiros” -tema, ideas, reflexión y relación, opinión crítica y el sentido servicial- y, al hilo de las dinámicas que van planteando dichas glosas, asumir con naturalidad dichos elementos.

Cada Curso académico voy cambiando las glosas que contiene la versión definitiva del Tema 1, mientras que mantengo de forma estable el contenido de dicho Tema, salvo puntuales modificaciones. Los cambios anuales en las glosas de la versión definitiva del Tema 1 -y de los siguientes Temas-, tienen por objeto hacer ver a los alumnos la

versatilidad del Tema en cuestión, que es susceptible de un sinfín de posibilidades que lo enriquecen con dinámicas diversas.

Las dos versiones del Tema 1 permiten a los alumnos determinar, por un lado, la materia objeto de estudio y, por otro lado, cumplimentar las diversas actividades competenciales que no son objeto de estudio, pero que sí deben realizar porque son puntuables en la evaluación continua.

A partir del Tema 2 cuelgo en *Moodle* exclusivamente la versión definitiva de cada Tema, de forma que esa única versión se compone tanto de la materia objeto de estudio como de glosas con diferentes actividades propuestas *ad hoc* para ese Año lectivo, que incentivan a los alumnos y que complementan sus conocimientos mostrándoles las potencialidades que estos tienen. De esta forma, los alumnos pueden sacar el máximo rendimiento a cada palabra, a cada frase, a cada párrafo y al texto en cuanto tal, en el contexto del alumno y del grupo.

Las actividades que introduzco entre los párrafos -y que los alumnos realizan en clase o en casa, según los supuestos-, pueden tener varias finalidades. Algunas glosas intentan que los alumnos se familiaricen -en actividades individuales o grupales-, con los recursos internos de la Universidad (que los alumnos aprendan a utilizar el intranet, que sepan acceder a la base de datos de la Biblioteca y que manejen sus recursos bibliográficos); que se familiaricen con los recursos propios de la asignatura (la plataforma *Moodle*, la Guía docente, los materiales principales y accesorios o la bibliografía de referencia y secundaria) y con los recursos externos (con las *websites* nacionales e internacionales, con la localización de fuentes o que adquieran diversas destrezas idiomáticas). Además, pretendo que los alumnos se inicien en la reflexión (que adquieran la capacidad de opinar con sentido crítico y que fundamenten sus argumentaciones con debates y analizando temas de actualidad mediática o jurídica); que tengan capacidad de relación (del tema concreto con otros temas de la misma asignatura y de mi asignatura con otras materias jurídicas y no jurídicas) y, por último, que descubran la dimensión global y de compromiso social que tienen la asignatura.

6. EJEMPLO DE ACTIVIDADES INTERCALADAS ENTRE LOS PÁRRAFOS DE LOS TEMAS

Seguidamente reproduzco una página de un Tema de Historia de las Instituciones de Derecho Privado que permite visualizar, en un tamaño de letra mayor, el contenido objeto de estudio y, entre paréntesis, en cursiva y en un tamaño de letra menor, glosas que se corresponden a algunas de las actividades del Curso 2021-22, las cuales se intercalan entre los párrafos y cuya finalidad es que los alumnos se adiestren en diversas competencias específicas de la evaluación continua.

EJEMPLO 1.

Las fuentes indirectas dieron paso a las primeras manifestaciones cuasijurídicas, que fueron los usos atribuidos a la voluntad sabia de los ancestros y que se transmitían oralmente entre los miembros de las etnias. Los usos repiten actos sin voluntad jurídica expresa, a diferencia de las costumbres, que pretendían crear Derecho en esa repetición de actos, vinculando a los actores. Como toda fuente de creación del Derecho, las costumbres también trataban de establecer relaciones de justicia y de resolver conflictos e injusticias, sancionando coercitivamente, en su caso. Las costumbres tenían el inconveniente de la inseguridad jurídica y la dificultad de la prueba. *(¿Por qué la costumbre es una fuente jurídica de creación del Derecho y no una fuente indirecta no jurídica?) (¿Has entendido la palabra ‘coercitivamente’ y la expresión ‘sancionando coercitivamente’? ¿Qué has hecho, si has respondido negativamente?: no se puede estudiar algo que no se entiende en sus términos o en su sentido. Crea un Documento con un Glosario que contenga definiciones de términos que no comprendes y otro con expresiones que te resulten útiles para tu formación jurídica).*

Con la aparición de la escritura se pusieron por escrito muchas costumbres y quienes ostentaban la potestad o la autoridad social fueron produciendo nuevas normas con técnicas jurídicas más elaboradas, que permitían alcanzar mayor seguridad jurídica y capacidad probatoria. Históricamente las fuentes productoras del Derecho han sido, además de las costumbres, las leyes (o, en sentido más amplio, la legislación), la jurisprudencia de quienes aplicaban las normas jurídicas y la doctrina de los juristas de reconocido prestigio. *(¿Qué diferencia existe entre la potestad y la autoridad? Traslada este debate a los tiempos actuales) (¿Qué diferencia existe entre los jurisperitos, los jurisconsultos, los*

*jueces, los juristas, los abogados, los legistas y los jurisprudentes?
Busca los términos en el Diccionario y expón las diferencias en clase).*

Fuente: elaboración propia

En otro Capítulo de la presente Monografía desarrollo esta metodología con ejemplos concretos sacados de los Temas de una de las dos asignaturas que imparto en la Universidad Loyola, con los que pretendo innovar las dinámicas pedagógicas de ambas asignaturas.

Parte de la metodología ya la he implementado y otra parte, de forma experimental, la voy introduciendo mediante casos prácticos orales, los cuales -atendiendo a la receptividad de los alumnos y al resultado obtenido-, acabo incorporando o no en mis apuntes escritos, que son los que posteriormente colgaré en *Moodle* para uso de los alumnos.

7. CONCLUSIONES

Pienso que todos los profesores que impartimos clases durante el primer semestre del primer Curso académico compartimos la preocupación por tener alumnos recién llegados del Bachillerato que se incorporan a un entorno desconocido, cual es el de la Universidad. Esta situación conlleva una dificultad añadida a la de la propia docencia.

Los docentes tenemos una clara vocación educativa y queremos entregar a los alumnos, con generosidad, aquello que somos, tenemos y sabemos. Sin embargo, muchas veces nos sentimos desorientados por no encontrar una correlación entre nuestro esfuerzo -después de haber desplegado nuestros mejores conocimientos y nuestras habilidades pedagógicas más adecuadas-, y la respuesta obtenida por parte de los alumnos.

Considero que no es idónea una docencia que minusvalora los conocimientos en favor de las competencias. Ambas se necesitan y debemos arbitrar un sistema que compagine ambas de forma armónica. Ciertamente, no puede estudiarse lo que no se entiende y, en este sentido, parte de la metodología debe consistir en que los alumnos saquen el

máximo rendimiento competencial de la materia objeto de estudio cognoscitivo.

Sintetizo la metodología docente y discente en un doble acrónimo: M^a Paula (Metodología Para los Alumnos de la Universidad Loyola Andalucía) y los Tiros (Tema, Ideas, Reflexión y Relación, Opinión crítica y Sentido-Servicio).

Para ello he creado un sistema de reconocimiento de los logros académicos de los alumnos por medio de premios en función de las actividades realizadas y, a la vez, he estructurado los Temas objeto de estudio en contenidos en los que se intercalan actividades diversas, individuales y grupales, que se llevan a cabo en clase o en el trabajo autónomo de los alumnos y de las alumnas.

En el Tema 1 cuelgo en la plataforma *Moodle* -que es la que utilizan los alumnos-, una doble versión del Tema. La primera versión contiene sólo la materia objeto de estudio y -después de haberla trabajado los alumnos-, intento que ellos mismos extraigan todas sus potencialidades haciéndose preguntas que les permitan ir más allá de la literalidad del texto, descubriendo por ellos mismos el contexto, la interpretación y la relación del texto con otros conocimientos que ya han asimilado en su bagaje cultural.

Posteriormente les cuelgo la versión segunda, en la que yo mismo, como profesor, he introducido actividades diversas -cual glosas entre los párrafos, las cuales son reconocibles por estar en cursiva, en letra más pequeña y entre paréntesis-, que pretenden ampliar sus horizontes intelectuales mediante actividades que desarrollen los contenidos de los textos, para que no se queden en la mera memorización pasiva de los mismos, sin entenderlos y sin explorar sus potencialidades.

A partir del Tema 2 los alumnos disponen en *Moodle* exclusivamente de la versión segunda, es decir, del texto objeto de estudio -y que examinaré en las pruebas objetivas de conocimientos-, y de las actividades intercaladas entre los párrafos, las cuales voy cambiando cada Curso académico para que no se repitan las actividades a realizar anualmente.

Estas actividades intercaladas tienen varias finalidades, a saber, que los alumnos se familiaricen con los recursos internos de la Universidad (la utilización de intranet, el acceso a la base de datos de la Biblioteca y el manejo de sus recursos bibliográficos); que conozcan tanto los recursos propios de la asignatura (que se adiestren con *Moodle*, con la Guía docente, con los materiales principales y con la bibliografía de referencia y secundaria) como los recursos externos (que utilicen *websites* nacionales e internacionales, sepan localizar fuentes, adquieran destrezas idiomáticas); además pretendo que los alumnos se inicien en la reflexión (que adquieran la capacidad de opinar con sentido crítico y que fundamenten sus argumentaciones en los debates y en los temas de actualidad mediática o jurídica); que tengan capacidad de relación (del tema con otros temas de la misma asignatura y también de mi asignatura con otras materias jurídicas y no jurídicas) y, por último, que descubran los valores y principios jurídicos más representativos de cada etapa de la Historia del Derecho en la búsqueda de la justicia.

Esta metodología exige disciplina por parte del docente para optimizar los recursos, para que los alumnos aprovechen bien el tiempo disponible y para seleccionar adecuadamente las actividades a realizar en clase y en casa. Todo ello con el objetivo de lograr que estas actividades resulten ser de utilidad a los alumnos, alcanzando así no sólo el objetivo de que conozcan una materia que es novedosa para ellos, sino también de que estructuren su mente con parámetros histórico-jurídicos que les serán de utilidad a lo largo de sus estudios de Derecho y, especialmente, a lo largo de su vida profesional como juristas.

Las muestras de agradecimiento y reconocimiento que recibo de antiguos alumnos avalan la efectividad de este trabajo pedagógico que he implementado en mis asignaturas o que estoy implementando en la actualidad.

8. REFERENCIAS

Astigarraga Goenaga, J., Boldova Pasamar, M.A., Rueda Martín, M^a. A., y Usoz Otal, J. (2009). *Metodologías activas para la docencia en las ciencias económicas y jurídicas*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

- Delgado García, A. M. (2018). *Experiencias prácticas en torno a la docencia del Derecho mediante las TIC*, Huygens, Barcelona, 500.
- Ferro Soto, C., Martínez Senra, A. I., Otero Neira, M^a. C. (2009). “Ventaja del uso de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la óptica de los docentes universitarios españoles”, *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, n° 29, 1-12.
- Fix-Zamudio, H. (1988). *Metodología, docencia e investigación jurídicas*, Porrúa, México D.F., 446.
- García Lozano, L. M. (2019). *La docencia universitaria en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales. Entre la innovación y la tradición*, Pamplona, 192.
- Holgado Sáez, C. (2010). “Las nuevas tecnologías en los estudios de derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”, *Revista Digital de la Maestría en Ciencias Penales de la Universidad de Costa Rica*, n° 2, 57-78.
- Llaquet, J.L. (2014). *Entre los estudios presenciales y on line: la modalidad semipresencial*. En A. Sánchez Bayon, *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios: teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*, Universidad Loyola Andalucía-Tirant lo Blanch, Valencia, 280-285.
- Onrubia, J., Colomina, R. y Engel, A. (2008). “Los entornos virtuales de aprendizaje basados en el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo”. En Coll Salvador, C., Monereo Font, C., (eds.), *Psicología de la educación virtual*, Madrid, 163-184.
- Pillado González, E. (2017). *Docencia en Derecho y Proceso: hacia un aprendizaje de calidad en la Universidad*, Dykinson, Madrid, 370.
- Rodríguez Doménech, M.A. Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). *Las tecnologías en educación: hacia la calidad educativa*, Síntesis, Madrid, 168.
- Sánchez Bayon, A. (2014). *Innovación docente en los nuevos estudios universitarios: teorías y métodos para la mejora permanente y un adecuado uso de las TIC en el aula*, Universidad Loyola Andalucía-Tirant lo Blanch, Valencia, 460.
- Sánchez Hidalgo, A. J. (2019). *Epistemología y Metodología Jurídica*, Tirant lo Blanch, Valencia, 269.
- Villa Sánchez, A. (2008). “La excelencia docente”, en *Revista de educación*, número extraordinario, 117-212.

DOCENCIA DEL DERECHO EN ENTORNOS DE REALIDAD VIRTUAL

MARÍA VICTORIA TORRE SUSTAETA

Universidad Católica San Antonio de Murcia

JOSÉ RUIZ ESPINOSA

Universidad Católica San Antonio de Murcia

1. INTRODUCCIÓN

La innovación educativa es un proceso creativo cuyo principal objetivo es mejorar aspectos relacionados con el aprendizaje. Por lo tanto, proporciona una solución a determinados problemas o produce mejoras significativas en el aprendizaje (Fidalgo, 2018). Ahora bien, crear nuevos métodos que impulsen la enseñanza y supongan verdaderamente un impulso en el aprendizaje no es tarea fácil.

Las tecnologías de la información y comunicación están implicando una transformación continua y constante en la vida de las personas, tanto en la forma de interactuar con otras personas como a la hora de buscar información y generar contenidos (Arzola, 2017). En este sentido, resulta innegable que la tecnología ha ocupado gran parte de la vida de las personas, sobre todo y como consecuencia de la pandemia que se ha sufrido desde hace más de un año, donde la tecnología ha demostrado ser la gran alternativa a la presencialidad. Así, la educación es uno de los ámbitos donde actualmente las innovaciones se están materializando y afianzándose—cada vez con mayor proyección—en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rodríguez-García & Reche, 2018). Si bien, la competencia digital de los futuros docentes está adquiriendo un valor añadido en la educación debido a la naturaleza tecnológica de la sociedad, el proyecto que aquí se presenta pretende principalmente potenciar las competencias digitales de los docentes a través de técnicas de realidad virtual o simulada desarrollando, a su vez, las

habilidades y competencias del alumno en el entorno digital, pero también del conocimiento teórico y práctico del escenario judicial (Rodríguez-García & Reche, 2018). Como se verá en el marco práctico, se adjuntan imágenes de la sala diseñada para desarrollar la interacción de los alumnos a través del rol playing o simulación de casos prácticos en las diferentes asignaturas del Grado de Derecho.

Cuya principal barrera es, a su vez un desafío, ya que se trata de conocer y dominar el programa de realidad virtual, suponiendo todo un reto y un gran paso para el docente que intente integrar esta herramienta en sus clases para dotar a sus asignaturas de una vis práctica que logre ofrecer a sus alumnos una visión real y que desarrollen un rol play o simulación en un escenario real como es un juzgado.

1.1. LA REALIDAD VIRTUAL INMERSIVA. UNA APROXIMACIÓN A SU CONCEPTO Y UTILIDAD EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

La Realidad Virtual (en adelante, RV) presenta “la simulación de mundos virtuales tridimensionales recreados por ordenador en los que los usuarios pueden interactuar en tiempo real haciendo uso de dispositivos electrónicos diseñados expresamente para ello” Así, la Realidad Virtual Inmersiva (RVI), es aquella que “permite a un individuo sumergirse y proyectar movimientos reales en esos escenarios multidimensionales generados a través de sistemas informáticos mediante visores o gafas y otros dispositivos que capturan la posición y rotación del cuerpo”(Blanca Miguez, 2018).

El uso de la RV en el ámbito de la enseñanza abre la puerta al estímulo del alumno ayudando a visualizar escenarios reales como la propia sala juzgado, rompiendo completamente las barreras del tiempo y del espacio con los mundos virtuales que recrea, pero también rompe esas barreras en el mundo real. Con su utilización, la educación no queda confinada a un espacio físico como el aula. Los estudiantes tienen la oportunidad de aprender fuera de los espacios tradicionales de enseñanza-aprendizaje, en cualquier lugar y momento. Es decir, pueden llevar a cabo un aprendizaje ubicuo, donde éstos aprenden en diversos contextos y situaciones, aún sin ser conscientes de ello, de una forma lúdica y

social—si más de un usuario trabaja en colaboración con otro en un mismo entorno virtual—.

1.2. EL ROLE PLAYING O SIMULACIÓN DE CASOS A TRAVÉS DE ESCENARIOS VIRTUALES.

La RV se aplicará para simular determinadas actuaciones, escenas, objetos o figuras que componen los escenarios judiciales (véanse imágenes 1, 2 y 3 adjuntas) donde el alumno aprenderá a través de una experiencia inmersiva en la sala juzgado de realidad simulada.

Para entrar en este escenario o entorno virtual que ya ha sido previamente diseñado se requiere sencillamente un dispositivo u ordenador, si bien, el uso además de unas gafas de realidad virtual mejora considerablemente la interacción con el escenario y los avatares que interactúan en él. Es por ello, que la integración de estas técnicas de realidad virtual en la enseñanza de la ciencia del Derecho supone un gran paso para el ejercicio docente así como para la comunidad universitaria que, como investigadores y docentes conlleva el compromiso de divulgar en esta materia para dotar a la Universidad de técnicas eficaces e innovadoras siendo un referente a nivel nacional (Fidalgo-Blanco & Sein-Echaluce, 2018). Es importante indicar en este punto, que el proyecto que se defiende cuenta con un equipo docente investigador de reconocido prestigio formado por diferentes universidades presentándose como un gran valor añadido y sin duda como una gran alianza formada por la Universidad de Almería, la Universidad de Deusto, la Universidad de Cantabria y la Universidad Católica de Murcia.

Se adjuntan imágenes de la sala juzgado virtual, creada a tales efectos, e inspirada en la innovadora sala juzgado real con la que contamos en la UCAM. Nótese que se ha desarrollado a través de los programas Hubs y Spatial donde alumno y profesor podrán crear su propio avatar, con el que se identifiquen, para llevar a cabo prácticas de simulación y actividades rol play en el ámbito jurídico.

IMAGEN 1. Imagen de la sala juzgado diseñada por el departamento de Informática y realidad virtual de la UCAM a través del programa Spatial y Hubs inspirada en la sala juzgado de la UCAM donde se celebran juicios simulados.



Fuente: elaboración propia

IMAGEN 2. Imagen de la otra sala juzgado-inspirada en imágenes reales



2. HERRAMIENTAS INMERSIVAS: INTERACTUAR A TRAVÉS DE AVATARES PERSONALIZADOS Y GAFAS DE REALIDAD VIRTUAL

A través de la RV se pretende lograr una mayor interacción con el alumno, permitiendo a éste realizar una visualización previa en un entorno real como es un juzgado, potenciando con ello, el desarrollo de las habilidades y competencias propias de un jurista, y conocer a su vez, los elementos, las fases y las actuaciones que tienen lugar en el juzgado.



3. UNA HERRAMIENTA PARA MEJORAR LAS HABILIDADES DEL JURISTA DEL SIGLO XXI (Y SUPERAR EL MIEDO ESCÉNICO).

Resulta necesario destacar que esta tecnología puede suponer un salto cualitativo e innovador en el ejercicio docente, y construirse con ello como eje vertebrador del aprendizaje en esta materia. Tras la reciente situación de pandemia producida por la COVID19 se ha impulsado el uso de las herramientas digitales y de la tecnología en la aulas como método para ejercer la docencia de manera que a día de hoy hemos conseguido integrar y consolidar las clases on line como un recurso indispensable para el profesor—y también para el alumno—(Garay Ruiz &

Tejada Garitano, 2018). A este estado de cosas, de ahí su oportunidad, se presenta la posibilidad de acercar las técnicas de la realidad virtual al estudiante como herramienta válida y eficaz para desarrollar sus capacidades, habilidades e incluso, como apuntan ciertos estudios, superar el miedo escénico que sufren muchos de los alumnos al realizar exposiciones en clase. En efecto, la realidad virtual podría servir para tratar los trastornos fóbicos, ya que el alumno puede recurrir a estrategias sugestivas capaces de bloquear este proceso cognitivo para abrir el camino hacia nuevas experiencias, que pueden ser acercadas por esta técnica (Vallejo Pareja, 2001).

4. OBJETIVOS DEL APRENDIZAJE EN ENTORNOS DE REALIDAD VIRTUAL

En esta ocasión se considerará el estudio de los métodos que incorporen la realidad virtual en el aprendizaje del Derecho, con particular atención a los sistemas de docencia práctica de la clase magistral y del método del caso y de los límites que puedan derivarse en cada caso.

Bajo un primer aspecto, abordaremos como objetivo concreto del proyecto y sus integrantes, (a desarrollar prioritariamente en la primera fase de su trabajo) la elaboración de un mapa de las soluciones mediante la simulación de casos reales empleados en la práctica (especialmente en el ámbito del Derecho mercantil). Para ello, se empleará la RV y con ello la elaboración del mapa de actividades o supuestos, que se completará con una revisión crítica de la propia actividad desplegada con una propuesta de mejora de las mismas. En fin, el resultado de este trabajo tendrá el destino que se acuerde con la propia UCAM, y en su caso, como Libro Blanco, para su ulterior elaboración y publicación como informe de un posible Grupo de Investigación UCAM (previsiblemente a lo largo del curso 2021-2022).

Bajo un segundo aspecto, en lo que concierne más propiamente a éste trabajo, atenderemos al estudio de los modelos de docencia del Derecho basados en la utilización de avatares incorporados a la RV, con especial interés a la utilización de gafas de realidad aumentada (Area Moreira, 2014). Se trata pues, en particular, de un estudio crítico de aplicabilidad

del aprendizaje mediante RV y aquellos procesos esencialmente prácticos bajo el sustento del hardware que brindan las grandes compañías tecnológicas como Microsoft, Apple o Google, y del software de Spatial o Hubs. Finalmente, el resultado de este trabajo y la aplicación empírica del mismo se someterá a debate público, bien en el marco de una jornada o seminario dedicado a esta cuestión (previsiblemente en el inicio del curso 2022-23), bien mediante una publicación, que eventualmente pueda elaborarse tras la mencionada jornada o seminario.

5. METODOLOGÍA

Nuestro discurso se articulará bajo la atenta observación de la realidad. Sin perjuicio de ello, como premisa fundamental, la incorporación de la RV traerá consigo evidentes beneficios(Fidalgo, 2016). En esta línea, los datos que encontremos se nos mostrarán merced a este procedimiento indagatorio: el método analítico, para que de forma simultánea sea aplicado a nuestro discurso de forma deductiva e inductiva(Gonzalo Quiroga, 2013, p.80). En ese sentido, cabalmente, analizaremos la estructura y composición de los métodos aplicados en la impartición de la docencia del Derecho y el posible encaje de la RV(Gordillo, 1999)(Blanca Miguelez, 2018).

A través del silogismo jurídico podremos inferir una premisa mayor basada en el análisis del desarrollo docente del Derecho mediante RV(Serna de la Garza, 2004). Es decir: si, en efecto, a través de esta nueva tecnología se permite una mejor y adecuada comprensión del Derecho(Champeil Desplants, 2014, p.103) y donde podemos encontrar las posibles dificultades. En suma, a través de un proceso lógico alcanzaremos una decisión partiendo de un presupuesto, de forma que una vez asimilada una pequeña parte de esa realidad, el método inductivo nos permita formular afirmaciones de carácter general(Buenaga Ceballos, 2016, p.83).

6. DISCUSIÓN

En los últimos años, las facultades de Derecho se han involucrado en un proceso de revisión de sus planes de estudio con el fin de adaptarse

a los rápidos cambios que brinda la tecnología, y especialmente, en un esfuerzo más generalizado de mejora respecto a la calidad de la enseñanza(Tsaoussi, 2020). Queda así enmarcado este estudio sobre el desarrollo de la enseñanza del Derecho a través de un entorno virtual, y particularmente, respecto a la aplicación de la RV como sistema de aprendizaje del Derecho. Se hace necesario con ello, revisar los postulados y sistemas docentes del Derecho en Europa y Estados Unidos, esto es, esencialmente la clase magistral y al *case method*(Vargas Vasserot, 2009).

En tal empeño nos situamos, a fin de hallar una mayor y más eficiente exposición de contenidos del Derecho, y con ello, hallar una adecuada respuesta por parte del alumno—común a cualquier sistema de enseñanza—(Allen, 2007). Así, nos comprometemos con este firme propósito y proponemos analizar los sistemas existentes en el marco universitario actual.

Con la culminación de este proceso, sería deseable la adquisición por parte el alumno del pensamiento crítico. En este sentido, Lipman (1998), afirma que éste queda configurado por ciertas habilidades y actitudes que se desarrollan en virtud de cuatro categorías: la estructuración de la información, el razonamiento, la traducción y la investigación. Y ello es relevante porque estos alumnos empleando dichos criterios podrán evaluar sus propias afirmaciones, y con ello, involucrarse en una búsqueda activa de sus propios errores, planteando su propia corrección, dejando de lado la rigidez de juicio, lo cual redundará en la adquisición de habilidades que permitan aplicación de una diversas reglas y de principios(Lipman, 1998).

6.1 CLASE MAGISTRAL O *LECTURE*

La clase magistral se articula sobre el discurso del profesor, que podrá incluir cierta actividad del alumno al formular cuestiones, discusión o debate. En modo alguno la lección magistral consistirá en reiterar lo escrito, ello sería una tarea innecesaria. La principal tarea del profesor no estriba en realizar una exposición de una materia como algo finalizado. Más bien, se trata de mostrarla como un conjunto de problemas cuya discusión queda abierta, tratando así de alentar a pensar, porque,

enseñar a pensar consiste o debería ser el fin último y primordial de la enseñanza universitaria, pero para lograrlo, es indispensable la labor del profesor, a la que sin duda pueden contribuir, pero no sustituir, la lectura de los propios manuales (La Torre, 1988).

Sin duda exacta, la dificultad de la clase magistral radicará en el desarrollo de una escasa discusión en clase (Barnes & Christensen, 1994), esto es, una inexistente interacción con el alumno (Biggs & Tang, 2011). Aún más: algún autor ha tachado dicho método por constituir un “espacio inundado de tensión silenciosa” (Hantzis, 1988, p.155).

En el mismo sentido, un estudio realizado por la Universidad de Twente en Holanda determinó que, en una clase magistral, los alumnos no son capaces de recordar más de 5% del contenido de la misma, y excepcionalmente, en algún caso, podría lograrse el 15%. Ahora bien, si el profesor recapitula y brinda a los alumnos la posibilidad de aplicar el conocimiento, la retención del conocimiento mejora ostensiblemente. Sin temor a equivocarnos, podemos afirmar que una mayor participación de los estudiantes traerá consigo una mejor y más sólida formación (Álvarez, 2011).

En este sentido, la falta de interacción de los estudiantes, quizás los menos diligentes, que no desean interactuar al sentirse incómodos al ser interpelados, prefieren asumir los postulados tradicionales de la clase magistral y sentirse arropados bajo el anonimato ofrecido por un grupo numeroso de alumnos. Pero desde luego, la formación jurídica siempre ha requerido una cierta interacción, de ahí la oportunidad que ofrece la RV, en la que cada alumno puede mediante un avatar, ejercer un rol atribuido en orden a identificar los problemas y plantear las posibles soluciones.

Con todo, la clase magistral presenta evidentes beneficios por constituirse como una forma eficaz de administrar recursos, profesorado y espacios en el desarrollo de las clases constituyendo un excelente sistema de formación jurídica en las facultades de Derecho europeas, cuyo objeto no radica en mostrar el conocimiento del profesor, sino más bien, animar al alumno a aprender (Gower, 1950, p.199). Así, su estructura se inicia con una descripción del marco conceptual mediante una explicación general de la materia a tratar, para posteriormente abordar la

casuística basada en los precedentes recogidos en la propia jurisprudencia.

Como se ve desde postulados netamente académicos, el aprendizaje universitario consta por orden de dificultad e importancia de las siguientes fases: 1) conocimiento; 2) comprensión; 3) aplicación; 4) análisis; 5) síntesis. En este sentido, clase magistral, es un buen método para adquirir los niveles 1 y 2, en esta línea y seguramente con mayor incidencia práctica deberíamos situar las clases tradicionales de Derecho. Y de otra parte, hallamos el *case method* que posibilita alcanzar los niveles 3 y 4 (Bloom & Krathwohl, 1984).

En efecto, la clase magistral puede incorporar cuestiones formuladas por el profesor que guíen al alumno. Es decir: una correcta aplicación del método socrático como diálogo destinado a forzar a los alumnos a participar en el proceso de análisis (Le Brun, & Johnstone, 1994) tal como han demostrado la experiencia en las facultades de Derecho de los Estados Unidos.

En buena lógica, quizás deberíamos procurar una adecuada integración de ambos métodos, y todo ello, quizás sea posible mediante la incorporación de la RV con los beneficios que ello comporta. Ello nos lleva a considerar, como cuestión fundamental, que los alumnos aprenden mejor cuando participan en un proceso de resolución de problemas que cuando son meros receptores de formación (Patterson, 1951).

De ahí que algunos autores planteasen ciertas mejoras de la clase magistral, incorporando además de una buena planificación y una clase bien estructurada, temas de discusión general, creando así una “experiencia indirecta”, esto es, añadir ejemplos que vinculen personalmente al alumno, lo cual redundará en una correcta y mejor asimilación de los conceptos jurídicos (Cameron & Dickfos, 2015).

Bien miradas las cosas, quizás un formato de clase más reducido más propio de Reino Unido podría sortear algunos de los inconvenientes de la clase magistral, esto es, estrechar la relación entre los alumnos y el profesor, creando un ambiente más propicio para la participación y el conocimiento mutuo. Lo cual, requerirá conocer los propios valores, experiencias y la identificación de estrategias en apoyo del aprendizaje (Cameron & Dickfos, 2015).

6.2 MÉTODO DEL CASO O *CASE METHOD*

Allá por el año 1870 el profesor Langdell como Decano de la Facultad de Derecho de Harvard emplazaba a sus alumnos a exponer los hechos del caso *Payne v. Cave*. Ninguno de ellos podía siquiera imaginar que su nombre quedaría plasmado de forma imperecedera en el acta de nacimiento del método del caso o *case method*(Friedland & Hess, 2004). Con ello, se sustituyó la tradicional lección magistral por este nuevo método, que ciertamente ha funcionado bastante bien, consagrándose como la enseñanza casi hegemónica en las facultades de Derecho norteamericanas(Moskovitz, 1992). Sin embargo, no ha exenta de aceradas críticas por ser un método erístico, que busca ganar una discusión sin lograr una síntesis o el correcto entendimiento(Le Brun, & Johnstone, 1994, p.285) citando a (Worford 1978). E incluso (Patterson, 1951, p.22) llegó afirmar que era método inútil para impartir información a los alumnos.

Dicho método procede de una concepción netamente científica en la que es posible hallar la verdad. Así, con base en una serie de conceptos y principios básicos se pueden hallar innumerables reglas que imperan en la realidad jurídica, y cuyo fin, radica en la investigación de diferentes decisiones judiciales,—mediante el *casebook*— de donde se podrán inferir los principios y reglas(González Meneses, 2007). No se trata pues de soluciones aplicables a la generalidad de ramas jurídicas, elaboradas tras un proceso de abstracción y estructuradas de forma sistemática. Más bien, el *case method* consiste necesariamente en: a) el minucioso estudio por parte del alumno de las resoluciones judiciales, obviando cualquier apreciación formulada por el autor del *casebook*; b) fomentar el espíritu crítico del alumno con especial atención sobre los votos particulares de los miembro del tribunal(Arzola, 2017).

El profesor más que dar una solución, deberá orientar mediante oportunas cuestiones, planteando el caso mediante un texto escrito, noticias o material *on line*(Muñoz, 2017, p.168)(Gómez & Riobó, 2006). En este sentido, parece claro que los alumnos prefieren abordar aquellos casos que incorporan material de video(Krain, 2010, p.294), lo cual da idea de que la aplicación de la RV puede representar un papel nada desdeñable y con cierto predicamento entre el alumnado.

En la Facultad de Derecho de Harvard fundamentalmente existen tres formas de impartir las clases: el sistema de *lecture*, similar al tradicional en las facultades de Derecho españolas y europeas, consistente en la exposición por parte del profesor de la materia, formulando, en su caso, atinadas preguntas a los alumnos; el sistema de *voluntary participation*, esto es, un diálogo entre profesor y alumno, pero aquél no se dirige particularmente a ninguno de éstos, sino al conjunto de todos ellos, pudiendo intervenir quien lo desee; y, finalmente, el *socratic method*, en el que el profesor designa en particular a un alumno y le formula diversas preguntas típicamente destinadas a poner de relieve la consistencia de su razonamiento y, en todo caso, orientadas a plantear los problemas básicos que la materia suscita (Areeda, 1996) (a su vez, este último método admite dos modalidades, según que el alumno interpelado pueda o no excusar su respuesta: *passing allowed o not allowed*) (Garvin, 2003).

El objetivo básico del *case method* es que los alumnos aprendan a pensar como juristas, no espera de éstos que sean meros receptores pasivos del pensamiento elaborado por otros. Ello explica que tanto el *case-method* como el *socratic method* hayan tenido una estrecha relación. De ahí que pueda considerarse en un sentido lato, que el primero incluye al segundo. Si bien, su desarrollo se ha visto dificultado básicamente por dos razones: el elevado número de alumnos de algunas facultades y la oposición de los propios alumnos al método socrático (Pérez Lledó, 1992).

El papel del profesor es fundamental para dirigir la discusión, no para monopolizarla; más bien, su tarea consiste en colaborar en el análisis y la comprensión del problema sin emitir opinión propia ante los juicios de los alumnos, reconduciendo, en su caso, el debate mediante adecuadas preguntas que permitan una mejor comprensión del problema. Al final del ejercicio, el profesor deberá de repasar las ideas más fundamentales de los alumnos pudiendo incorporar las suyas (Pérez Álvarez, 2016).

La evaluación del alumno se realizará a través de las intervenciones realizadas en clase y por un examen final, cuyo objeto será la resolución de casos prácticos—en su realización pueden emplearse textos legislativos, jurisprudenciales y doctrinales—(Font, 2004). En su

planteamiento, la aplicación del RV permitiría una evaluación relativamente sencilla con la simulación y resolución de caso reales.

No obstante, existen ciertas reservas que debemos plantear respecto al desarrollo del *case method*, todas ellas, extrapolables al aprendizaje del Derecho a través de la RV. En particular, la creación y el uso de materiales experimentales requiere una larga preparación y un especial entrenamiento por parte del profesor, lo cual plantea un inconveniente no menor como es el cumplimiento del programa de la asignatura. Asimismo, a ello a que añadir, los escasos incentivos por parte de los profesores de Derecho para introducir este tipo de enseñanza (Brem, 2017). De ahí que se haya planteado una solución apoyada en una suerte de manual de casos o *The case studies of Harvard Law School*. Esto es: abundante material didáctico disponible para profesorado y estudiantes. No sería extraño que, en un futuro no muy lejano, a través de programas de Inteligencia Artificial con el sustento de la RV se permitiera un aprendizaje basado en la casuística mediante avatares dirigidos por Inteligencia Artificial.

En último término, dos cuestiones separadas, de un lado, la idoneidad en la aplicación del *case method* o casos simulados a los estudiantes en los primeros años, lo cual puede contribuir a su motivación (Moskovitz, 1992). Y de otro lado, una cuestión no menor, que quizás pueda ser solventada mediante el avance tecnológico: la limitación de capacidad de la red respecto al número de alumnos en aplicación de la realidad virtual; en ese sentido, no existía unanimidad de si, en efecto, es posible realizar sesiones con un extenso número de alumno. En nuestro caso, con los datos disponibles a través de la evidencia empírica, el sustento tecnológico de la RV y la propia capacidad de la red, permiten el funcionamiento de grupos de aproximadamente 20 alumnos. Si bien, tal hecho, en un futuro inmediato pueda ser sorteado mediante la tecnología 5G, lo cual, permitiría una capacidad de transmisión de datos muy superior a la actual, y con ello, la incorporación a las clases virtuales de un elevado número de alumnos.

7. RESULTADOS

El mejor y más eficiente aprendizaje del Derecho parte de combinar adecuadamente los diferentes métodos docentes, diseñando y

planificando el proceso de aprendizaje de forma sistemática y eficaz. Cabalmente, todo ello, se realizará bajo el sustento de la RV, cristalizando en una nueva forma de aprendizaje del Derecho, cuyo éxito dependerá del correcto equilibrio entre la enseñanza sistemática y ordenada, propia de la lección magistral, y de los métodos de aplicación práctica o *case method*. Es decir: en este empeño, el profesor requerirá una doble formación, de un lado, aquella preparación en torno a la estructura y método docente, incorporando aspectos del todo prácticos que le son ajenos a la clase magistral. Y de otro lado, el adecuado entrenamiento respecto al funcionamiento del software de Hubs o Spatial.

Con este nuevo método se pretende agudizar la forma de identificar los problemas legales, contribuyendo a la superación de ciertas barreras—miedos a la intervención en clase o falta de motivación—lo cual, podría traer aparejada una sustancial mejora del rendimiento de los alumnos. En definitiva, con la implantación y desarrollo de esta tecnología comprobaremos en que medida se alienta a los estudiantes a abordar la realidad desde un punto de vista jurídico, se intensifica su capacidad de resolución de problemas; y si, en efecto, se identifican los hechos relevantes y se consideran cuidadosamente los posibles argumentos jurídicos.

8. REFERENCIAS

- Allen, V. (2007). A critical reflection on the methodology of teaching law to non-law students. *Web journal of current legal issues*, 4. : <http://eprints.kingston.ac.uk/archive/00002125>
- Álvarez, M. D. (2011). *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior.: Experiencias docentes en el ámbito del derecho* (2.ª ed.). Dykinson.
- Area Moreira, M. (2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
- Areeda, P. E. (1996). The Socratic Method. *Harvard Law Review*, 109.
- Arzola, D. (2017). Participativos y democracia escolar IE. *Revista De Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(7).
- Barnes, B. L., & Christensen, C. R. (1994). *Teaching and the case method: Text, cases, and readings*. (Harvard Business Press).

- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. (McGraw-hill education (UK)).
- Blanca Miguelez, J. (2018). El uso de realidad virtual en la formación secundaria postobligatoria: Aplicación en el bachillerato artístico. *Uso de nuevas tecnologías y tendencias actuales en Educación*, 54-61.
- Bloom, B. S., & Krathwohl, B. S. (1984). *Taxonomy of educational objectives*. In (Allyn and Bacon. Pearson Education.).
- Brem, L. (2017). Why and How: Using the Case Study Method in the Law Classroom. The Case Studies. *Blog Harvard Law School*.
- Buenaga Ceballos, O. (2016). *Metodología del razonamiento jurídico. Elementos para la técnica objetiva de la argumentación jurídica*. Dykinson.
- Cameron, C., & Dickfos, J. (2015). Peer Review of Teaching Law to Business Students in Traditional and Flipped Lecture Environments. *Teaching for Learning and Learning for Teaching. Professional Learning. SensePublishers, Rotterdam*. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-289-9_7
- Champeil Desplants, V. (2014). Las cuestiones de método y los juristas franceses del Siglo XX y XXI: Inventario. *Política, economía y método en la investigación y aprendizaje del Derecho*.
- Fidalgo, A. (2016). *La innovación docente y los estudiantes. La cuestión universitaria*. 7, 84-91.
- Fidalgo-Blanco, A., & Sein-Echaluce, M. L. (2018). *Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa*.
- Font, A. (2004). Líneas maestras en el aprendizaje por problemas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 49, 79-96.
- Friedland, S. I., & Hess, G. F. (2004). *Teaching the law school curriculum*. Carolina Academic Press.
- Garay Ruiz, U., & Tejada Garitano, E. (2018). *Teknologia berriak eta gaur egungo hezkuntza joerak*.
- Garvin, D. A. (2003). Making the Case. *Harvard Magazine*, 106(1), 56-107.
- Gómez, F., & Riobó, E. (2006). *Guía MBA 06/06*. www.mastermas.com.
- González Meneses, M. (2007). *Como hacer dictámenes jurídicos. Ensayos sobre la formación del jurista*. (Colegio Notarial de Madrid).
- Gonzalo Quiroga, G. (2013). *Metodología para investigaciones de alto impacto en las ciencias sociales y jurídicas*. Dykinson.
- Gordillo, A. A. (1999). *El método en derecho: Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*.

- Gower, L. C. (1950). *English Legal Training: A critical survey. The Modern Law Review*. 13(2), 137-205.
- Hantzis, C. W. (1988). *Kingsfield and Kennedy: Reappraising the Male Models of Law School Teaching*. 38(*Journal Legal Education*).
- Krain, M. (2010). The effects of different types of case learning on student engagement. *International Studies Perspectives*, 11(3), 291-301.
- La Torre, A. (1988). La enseñanza del Derecho Romano (una experiencia personal). En *Estudios homenaje al prof. Juan Iglesias* (Vol. 2).
- Le Brun, M. J., & Johnstone, R. (1994). *The quiet (r) evolution: Improving student learning in law*. Law Book Co, Sydney.
- Lipman, M. (1998). *Critical Thinking: What Can It Be? Resource Publication*. 1(1). <https://eric.ed.gov/?id=ED352326>
- Moskovitz, M. (1992). Beyond the case method: It's time to teach with problems. *Journal of Legal Education*, 42(2), 241-270.
- Muñoz, H. S. (2017). *La enseñanza del derecho procesal a través del método del caso. Docencia en Derecho y proceso*. 165.
- Patterson, E. W. (1951). *Case method in american legal education: Its origins and objectives, the., 4, 1. 4*(*Journal Legal Education*).
- Pérez Álvarez, M. P. (2016). Iglesias, M. B. P., Galán, R. P., & Rey, F. J. R. (2016). Metodologías activas para la formación con tecnologías. In Formación para la educación con tecnologías (pp. 111-121). Pirámide. En *Metodologías activas para la formación con tecnologías* (pp. 57-127). Pirámide.
- Pérez Lledó, J. A. (1992). *La enseñanza del derecho en Estados Unidos*.
- Rodríguez-García, A. M., & Reche, M. P. (2018). The digital competence of the future teacher: Bibliometric analysis of scientific productivity indexed in Scopus. I. *Journal Education. Res. Innov*, 10, 317-333.
- Serna de la Garza, J. M. (2004). Apuntes sobre las opciones de cambio en la metodología de la enseñanza del derecho en México. *Boletín mexicano de derecho comparado*, 37(111), 1047-1082.
- Tsaoussi, A. I. (2020). Using soft skills courses to inspire law teachers: A new methodology for a more humanistic legal education. *The Law Teacher*, 54(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/03069400.2018.1563396>
- Vallejo Pareja, M. A. (2001). Tratamientos psicológicos eficaces para el trastorno obsesivo –compulsivo. *Psicothema*, 13(3), 419-427.
- Vargas Vasserot, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: Experiencia piloto de un piloto novel. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(4), 193-206.

LA CLÍNICA JURÍDICA DE LA UNIVERSIDAD LOYOLA ANDALUCÍA: MÁS ALLÁ DE UNA SIMPLE ENSEÑANZA DE DERECHO

MARÍA LUBOMIRA KUBICA
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día no hay lugar a dudas, la educación clínico-jurídica ha sido exportada desde los Estados Unidos, donde se encuentran sus raíces. Esta forma de enseñanza y servicio a la sociedad ha sido ampliamente debatida en este país a los principios del siglo XX, aunque este debate en un principio no se tradujo en la propagación del modelo clínico en las universidades norteamericanas. No lo fue hasta los años 60/70 del siglo pasado, que es cuando el movimiento surge impulsado por las manifestaciones y otras tendencias sociales. Durante este periodo las clínicas jurídicas estadounidense experimentaron un auge gracias a la financiación percibida por parte de *Council on Legal Education for Professional Responsibility* (CLEPR), creado por la Fundación Ford. De ahí el modelo se extiende al resto del mundo. (Wilson, 2011)

Este trabajo incluye, a modo de introducción, un breve análisis del origen de las clínicas jurídicas y una breve explicación de los inicios de esta institución en España. En consiguiente se procede con una definición y exposición de los componentes de clínicas jurídicas, siendo éstas un método alternativo de enseñanza que compagina la teoría con la práctica y está orientado a servir a la Justicia Social. Este marco teórico sirve posteriormente para describir el proyecto lanzado en el año 2018 por varios académicos de la Universidad Loyola Andalucía y que nace con la firma del convenio de colaboración entre la Universidad Loyola Andalucía y la Fundación EMET Arco Iris en el marco del proyecto Ödos.

2. ORIGEN DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS

Se puede señalar como germen vital del movimiento clínico en la formación llevada a cabo por las Facultades de Derecho el realismo jurídico, una corriente doctrinal estadounidense que se remonta a los años 30 del siglo pasado (Wizner, 2002). Eso a pesar del hecho de que antes de que ésta se instaurase definitivamente en el sistema educativo norteamericano varios, aislados experimentos de este tipo fueron registrados en las Escuelas de Derecho de las universidades de Denver, Duke y Southern California a lo largo de los años 20 y 30 del mismo siglo (Bradway, 1931; Bradway, 1930; Bradway, 1928; Bradway, 1929). No obstante, para entender mejor la realidad que ve nacer a las clínicas jurídicas y los factores que impulsan su creación parece imprescindible una exposición, aunque sea superflua, de las corrientes que preceden el realismo jurídico.

En sus inicios, la formación jurídica se traducían en el estudio y memorización de los tratados jurídicos. La labor docente, por su parte, consistía en la impartición de lo que en Europa denominamos clases magistrales, dentro de las que el profesor establecía lo que era Derecho en forma de unas instrucciones (Stevens, 1983). Este modelo cambia bajo la influencia de la doctrina desarrollada por un profesor de la Harvard University- Christopher Columbus Langdell cuyo método de enseñar el Derecho a través del estudio de los casos judiciales revoluciona el sistema educativo norteamericano en esta materia. Langdell creó la llamada escuela de “Ciencia de Derecho” en virtud de la cual los estudiantes deberían dedicarse al estudio de los casos de instancias superiores, aprendiendo a predecir, a base de los pronunciamientos anteriores, cuál sería la solución adoptada por los tribunales en las juicios similares u análogos en el futuro. Con la “Ciencia de Derecho” cambia también el modelo de impartir la docencia que a partir de ahora sigue el denominado “método socrático”.

Éste último consiste en una interrogación del estudiante por el profesor que como objetivo tiene que el alumnado esgrima de las sentencias leídas con anterioridad los supuestos de hecho, cuestiones jurídicas planteadas y la doctrina jurisprudencial sentada en los casos objeto de

comentario. Se invita a los estudiantes a conducir un análisis crítico de los argumentos y conclusiones que forman parte de los *case reports*, desarrollándose el modelo bajo el eslogan “piensa como los juristas”. El método socrático sigue siendo presente en la mayoría de las Facultades de Derecho americanas de hoy en día (Wizner, 2002), a pesar de las críticas, con las que se encontró, que le tachan de estático, por una parte, por centrarse sólo en las decisiones judiciales antiguas y por perder de vista tanto a los principios básicos, como a los métodos de pensamiento jurídico y de reforma legal, y por otra, de irreal. En lo que a esta última constatación se refiere, se ha señalado que el Derecho se caracteriza por un cambio y crecimiento constante, de manera que es imposible prever su futuro desarrollo solamente a base del estudio de las antiguas sentencias de las instancias superiores (Wizner, 1998).

El realismo jurídico nace como respuesta a estas críticas, convirtiéndose en una nueva manera de aproximarse al estudio del Derecho. Su desarrollo se debe a la iniciativa de un grupo de académicos de las Universidades de Yale, Columbia y alguna otra Facultad de Derecho, lanzada a principios de los años 30 del siglo XX.

El principal cambio que supone el realismo jurídico es que traslada el énfasis inicialmente otorgado a las previas decisiones judiciales, concebidas como presagios de futuras soluciones, a la importante labor de jueces y abogados de asegurar el buen funcionamiento del Derecho y el cumplimiento de su función social. Se trata de una aproximación funcional al estudio del Derecho (Kalman, 1986; Stevens, 1983; Wizner, 2002). La idea que subyace tras esta corriente es que el Derecho no es estático, sino que se trata, más bien, de un instrumento cambiante que debería ser empleado para resolver los problemas sociales y económicos. Dicha doctrina tiene las siguientes implicaciones para la enseñanza del Derecho: A los estudiantes se les exige estudiar y pensar sobre cómo el Derecho llegó a ser lo que es, reflexionar sobre quién se beneficia de los fines a los que está sirviendo y por qué no debería cambiar, así como sobre el papel que los jueces y abogados juegan en su modificación. De esta manera, se propone a los alumnos cuestionar el Derecho existente, animándolos a la vez a pensar en las posibles y necesarias reformas que eliminarían lagunas existentes o cuestiones resueltas de forma

inadecuada. Otro de los postulados propuestos por los realistas jurídicos es el de conciliar la práctica con la teoría (Wizner, 2002). En palabras de uno de los padres fundadores del movimiento, Jerome N. Frank:

“El interés en lo práctico no debería imposibilitar, más bien todo lo contrario, debería invitar, a un vivo interés en la teoría, dado que prácticas de forma inevitable florecen en teorías, y la mayoría de las teorías inducen a prácticas, buenas o malas.” (Frank, 1947)”.

Frank encontró el apoyo en otro profesor de Derecho de la Universidad Columbia, Karl Llewellyn, hoy en día considerado como otro fundador del realismo jurídico. En 1935 Llewellyn expone su tesis en la famosa ponencia presentada en la Harvard University bajo el título *On What Is Wrong with So-Called Legal Education* (Llewellyn, 1935) en la que critica el vigente en este momento modelo de la formación jurídica basada en una aproximación formalista y aboga por su sustitución con el modelo funcionalista que conciliaría la teoría jurídica con la llamada “ordenada experiencia práctica”. Es precisamente esta doctrina que pone cimientos para la futura implementación de las clínicas jurídicas en las Facultades de Derecho (Wizner, 2002).

A pesar de que el realismo jurídico se remonta a los años 30 del siglo XX, el verdadero auge en la creación de las clínicas jurídicas surge en los años 60 del mismo siglo con la implementación de un programa de apoyo financiero lanzado por Williams Pincus, Vice- Presidente de la Fundación Ford responsable de las iniciativas dirigidas a la lucha contra la pobreza. Con el objetivo de transformar el sistema de formación jurídica en las universidades americanas, Pincus, también jurista, consiguió convencer a la Fundación Ford de que suministrara 6 millones de dólares a la nueva fundación con nombre *Council on Legal Education for Professional Responsibility* (CLEPR), que el mismo dirigía, y que como fin tenía repartir los fondos entre las Facultades de Derecho estadounidense para la creación de clínicas jurídicas con atención a personas sin recursos económicos (Holland, 1999). Entre los años 60 y principios de los años 70 Pincus llevó a cabo la labor que le ha sido encomendada con total éxito, logrando, gracias a los fondos de CLEPR, la introducción del sistema clínico en la mayoría de las Facultades de Derecho norteamericanas (Barry et ál, 2000-2001). Hoy en día

virtualmente todas ellas gozan de programas clínicos, considerándose este giro como la reforma más significativa en el sistema de formación jurídica americano desde la invención del método de Langdell (Wizner, 2000).

3. IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA EN EL RESTO DEL MUNDO- ESPECIAL MENCIÓN DE ESPAÑA

Inventado inicialmente en los Estados Unidos, el modelo de la educación jurídica clínica encuentra al final también sus partidarios en el resto del mundo. Por tanto, se puede hablar de un verdadero trasplante global cuya implementación fuera del territorio norteamericano tiene lugar a partir de los años 80 del siglo pasado (Bloch, 2008; Wilson, 2004; Bloch [ed], 2010; Blázquez Martín, 2015). Así las cosas, en América Latina las clínicas jurídicas surgen a raíz de las dinámicas históricas de las transiciones políticas y procesos de democratización (González Morales, 2004; Wilson, 2002; Blázquez Martín, 2015), en los países de Europa del Este su creación coincide con la caída del bloque soviético y la liberalización de los sistemas jurídicos (Czernicki, 2011; Aksamovic y Genty, 2014) y en Europa Occidental el movimiento clínico viene impulsado por el fenómeno migratorio en el marco de la llamada Primavera Árabe o por la crisis política, social y financiera (Blázquez Martín, 2015). Entre los territorios mencionados con anterioridad, destacan como los que mayor tradición tienen y pueden presumir de la implementación más exitosa el Reino Unido (Kerrigan, 2009), Australia (Cody, 2011), República Checa (Tomoszková, et. ál., 2011) o Polonia (Czernicki, 2011; Aksamovic y Genty, 2014; Gascón Cuenca, 2016). Este último país, ha sido señalado como un ejemplo del modelo más exitoso de las clínicas jurídicas desde una perspectiva institucional (Blázquez Martín, 2015).

En España los principios de este movimiento se remontan hasta el año 2002, que es cuando se crea la primera clínica jurídica puesta en marcha por la Facultad de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili (Marquès i Banqué, 2015). A partir de este momento, son muchas

universidades españolas que implementan la educación jurídica clínica, tomando como ejemplo el modelo norteamericano, si bien adaptándolo a la realidad universitaria española (Blázquez Martín, 2013; García Añón, 2015; Gascón Cuenca, 2016). Según García Añón (2015), existen dos puntos de inflexión en el desarrollo de la educación clínica en España, primero, la creación de las clínicas por las dos jóvenes universidades españolas: la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona y la Universidad Carlos III de Madrid en los años 2002 y 2005 respectivamente; y, por otra parte, se distingue entre un segunda etapa en la que las clínicas jurídicas nacen de mano de las universidades más antiguas, como la Universitat de Barcelona o la Universitat de València, que establecen su proyecto clínico en los años 2005 y 2006 respectivamente.

Se puede decir que con la segunda etapa y con el respaldo de las universidades con más nombre en España, la educación jurídica clínica se afianza y empieza a florecer en las demás instituciones del país. Hoy en día se puede mencionar, entre otras la Clínica Jurídica de la Universidad Pablo de Olavide. (2011), la Clínica Legal de la Facultad de Derecho Universidad de Alcalá (2012), la de la Universitat de les Illes Balears (2012), la Clínica Legal virtual de la Universidad Internacional de la Rioja (2013), la Clínica Jurídica ICADE de Universidad Pontificia de Comillas (2013), la Clínica Jurídica del Centro Universitario Villanueva (2014), Legal Clinic de IE University (2014), la Clínica del Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de Valladolid (2014), la de la Universidad Europea de Madrid (2014), Clínica Jurídica Loiola de la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto (2016), la Clínica Jurídica por la Justicia Social de la UPV-EHU (2016) y la Clínica Jurídica de la Universidad Loyola Andalucía (2018). (García Añón, 2015)

Ahora bien, esta extensión está lejos de ser lineal y homogénea. Se puede decir que a la vez que el trasplante se ha ido alejando de su epicentro norteamericano y anglosajón hacia las regiones más remotas del mundo, iba mutando. Esta transformación se ha traducido en cambios en formas y contenidos de la clínica jurídica provocados por el hecho de que dicho método de enseñanza y servicio a la sociedad se desarrollaba en distintas circunstancias, así como se veía expuesto a diferentes

exigencias y características jurídico-culturales, sociales políticas y económicas. (Wilson, 2011; Blázquez Martín, 2015).

A lo expuesto con anterioridad, habría que añadir además determinada crisis y renovación que las clínicas jurídicas experimentan a finales del siglo pasado. Como consecuencia de dicha crisis, algunos de los profesores clínicos llevaron a cabo una revisión crítica de la doctrina que se encuentra en los cimientos del movimiento, planteándose la orientación general y genuina de las clínicas. (Blázquez Martín, 2015) En este sentido, la idea que yacía detrás de las primeras iniciativas de este tipo: servir a personas en situación vulnerable, prestando apoyo jurídico en asuntos civiles y penales en el marco de los procesos sociales de cambio provocados por la lucha de los derechos civiles se ha visto desvirtuada en la práctica. Las Facultades de Derecho se mostraron muy poco implicados en la Revolución de dichos derechos, presenciada por los juzgados y diferentes comunidades de los Estados Unidos. La corriente crítica mencionada con anterioridad denunciaba que las clínicas jurídicas del mundo anglosajón sí preparaban a los alumnos en cuanto a las destrezas y habilidades profesionales. Se apartaban, sin embargo, del objetivo inicial consistente en la formación y sensibilización de juristas orientados a una mayor justicia social, es decir, de la misión social de las clínicas. Esta situación se mantuvo por lo menos hasta los años 2000 (Aiken y Wizner, 2004; Wizner, 2001) cuando la corriente crítica mencionada con anterioridad denunció la situación y llamo a un retorno hacia las raíces de las clínicas en búsqueda de “una fuerte exposición de los estudiantes a graves injusticias de clientes vulnerables que permitan ‘cambios fundamentales’” (Blázquez Martín, 2015)

Dicha crítica constituye uno de los factores que inciden en la creación y éxito de las primeras Clínicas de Derechos Humanos. Según Aiken y Wizner aunque éstas no encuadran perfectamente en el modelo inicial de las clínicas en el que pensó el movimiento crítico, consiguen mantener un equilibrio entre la prestación de servicios jurídicos, la promoción de cambios estructurales y la formación en conocimientos y habilidades necesarias para los juristas del siglo XX. (Aiken y Wizner, 2004)

En cuanto a la definición de las Clínicas de Derechos Humanos, los juristas clínicos llegaron a la conclusión de que no existe una definición

canónica de éstas dado que ni su temática, ni la forma institucional o de organización permiten su sistematización. Lo único que distingue a dichas clínicas es el “contexto de Derechos Humanos” en el que se desenvuelven, entendido éste como “un ecosistema dinámico que comprende normas en sentido formal e informal, procedimientos, mecanismos y actores que continuamente están interactuando en múltiples niveles para aplicar, promover, defender y desarrollar los principios de Derechos Humanos”. (Carrillo, 2003)

4. DEFINICIÓN Y COMPONENTES DE CLÍNICA JURÍDICA

La Clínica jurídica es un espacio dirigido a la enseñanza del Derecho, donde los estudiantes pueden implicarse en la práctica jurídica, supervisada por la Facultad de Derecho, en un escenario en el que los alumnos están llamados a conseguir la excelencia en la práctica y reflexionar sobre su naturaleza y su relación con el Derecho enseñado en clase y estudiado en la biblioteca (Wizner, 2002).

De acuerdo con la doctrina jurídica norteamericana, la Clínica jurídica debe contar con las siguientes características:

1. Debe estar vinculada a la Facultad de Derecho, de forma que el programa de la clínica guarde coherencia con los contenidos de su plan de estudios.
2. Los estudiantes normalmente del último curso de carrera deben aprender a través de una experiencia consistente en el suministro de servicios jurídicos y auditoría a clientes reales, seleccionados por la Clínica Jurídica como necesitados de representación ante diferentes tipos de instituciones.
3. Los estudiantes deben ser supervisados en todo momento por un letrado en ejercicio, preferiblemente por un miembro de la Facultad de Derecho o por un abogado particular, para que se cumplan los objetivos pedagógicos de la experiencia clínica.
4. Los clientes a los que presta servicio la Clínica jurídica no tienen, normalmente, capacidad económica suficiente como para

permitirse contratar los servicios de un abogado particular y, en general, suelen provenir de los sectores tradicionalmente más desfavorecidos, sub atendidos y marginales.

5. La representación efectuada por los estudiantes y supervisada por los integrantes de la Clínica jurídica está precedida o acompañada por un programa pedagógico que prepara a los estudiantes en lo que podría llamarse “teorías de la práctica del Derecho”. Esto incluiría componentes tales como doctrina sustantiva, aptitudes, ética y valores para la práctica del Derecho. Dichos elementos serían enseñados por un profesor que conozca suficientemente los casos llevados por los estudiantes, de manera que pueda integrar esta experiencia en la formación clínica.
6. Los estudiantes deberían obtener un reconocimiento de créditos académicos tanto por la asistencia prestada como por la formación obtenida (Wilson, 2004).

Sin embargo, no todo el trasplante legal es fácilmente implementable, sobre todo cuando se trata de las culturas jurídicas muchas veces discordantes, como la de Derecho Continental y el *Common Law*. En este sentido, existen voces en la doctrina española que señalan que

“El modelo de educación clínica estadounidense no resulta exportable, en su integridad al modelo español, vistas las diferencias metodológicas y funcionales que ambos sistemas jurídicos plantean, en sede universitaria y profesional. La conceptualización de las clínicas jurídicas españolas se anuda, razonablemente, a su funcionalidad. [...] Con una función social desarrollada, la función pedagógica debe apostar por el diseño de un modelo propio de las ciencias jurídicas. No obstante, la interconexión entre ambas funciones, aun no se encuentra firmemente definida.” (Sánchez Gómez, 2019)”.

Las diferentes formas que toman estas instituciones en España no permiten una conceptualización uniforme de las clínicas jurídicas en este país. El consenso parece, sin embargo, existir en cuanto a los objetivos que éstas persiguen. Así, todos parecen estar de acuerdo en que una clínica jurídica es un método de enseñanza, basado en el aprendizaje de servicios, innovación en competencias, fortalecimiento de

competencias, metodología clínica, espacio de aprendizaje, voluntariado profesionalizante y proyecto de investigación. (Sánchez Gómez, 2019)

Una conceptualización muy generalizada la han intentado en su tiempo Blázquez Martín, Cuenca Gómez e Iglesias Garzón, al afirmar que

“Las Clínicas Jurídicas constituyen parte de las Facultades de Derecho que utilizan una metodología de enseñanza basada en la práctica profesional. Son centros de enseñanza práctica y activa del Derecho a través del ejercicio de los conocimientos y habilidades propios de las profesiones jurídicas”.

siendo sus notas características las siguientes:

1. Los estudiantes en el marco de una clínica jurídica resuelven problemas y son participases de situaciones similares, si no iguales a los vividos por la práctica profesional (abogados y otros juristas).
2. Dicha resolución de problemas a la que se somete el alumnado puede tomar forma o bien de una interpretación, o bien consistir en el asesoramiento en casos reales a los clientes reales.
3. Las tareas mencionadas con anterioridad requieren de una interacción con otras personas.
4. Mientras los casos que son susceptibles de recibir el tratamiento jurídico clínico están estrechamente relacionados con los problemas sociales o son de interés público, los clientes de las clínicas carecen de recursos económicos, siendo la justicia gratuita normalmente su única opción disponible.
5. El alumnado desarrolla sus tareas bajo un intenso control y una constante supervisión que empiezan con una autoevaluación.
6. Dicho control y supervisión, por el contrario a lo que sucede en los EEUU, están en manos de los profesores universitarios y no de los representantes de la praxis. (Blázquez Martín et ál., 2014)

5. CLÍNICA JURÍDICA DE LA UNIVERSIDAD LOYOLA ANDALUCÍA

La Clínica Jurídica de la Universidad Loyola Andalucía es un proyecto de triple dimensión: formación teórico - práctica de los estudiantes, prestación de servicios a la sociedad y espacio de investigación. La entidad comenzó su actividad a principios de 2018 con la firma del convenio de colaboración entre la Universidad Loyola Andalucía y la Fundación EMET Arco Iris en el marco del proyecto Ödos. El proyecto consta de tres fases:

1. Una primera fase dirigida a la acogida e intervención integral. En esta fase las familias se quedan en un centro de acogida humanitaria en la provincia de Córdoba. En un principio el periodo límite de una estancia es de aproximadamente tres meses. El centro cubre todas las necesidades básicas de las familias acogidas que además reciben una atención integral en las áreas jurídico-administrativa, sanitaria, psicológica, social y educativa.
2. La segunda fase tiene como objetivo acompañar con el propósito de facilitar la integración en la sociedad. En esta fase las familias parten del centro de acogida para desplazarse hacia distintas ciudades de la geografía española. Dicha parte del proyecto nunca sería posible sin el trabajo coordinado de las entidades que colaboran en el marco de la Red Ödos.
3. El periodo piloto tenía una duración aproximada de dos años, después de la que se procedió con una estrategia de comunicación e incidencia basada en el análisis crítico de datos y resultados obtenidos por el Proyecto Ödos y científicamente validados. Esta tercera fase está dirigida tanto a la sociedad civil (sensibilización) como a aquellos agentes del entorno implicados (público y privados). Por su parte, la Universidad Pontificia Comillas es la entidad encargada del seguimiento y evaluación

interna del proyecto, mientras que la Universidad de Málaga será quien audite los resultados del proyecto de manera externa.²⁸⁵

5.1. OBJETIVOS

La clínica jurídica de la Universidad Loyola nace con la vocación de ofrecer un servicio a la sociedad a través de consultas, dictámenes, investigación u otros instrumentos jurídicos. De esta forma, pretende producir una interacción dinámica e integral entre los cuatro elementos del paradigma Ledesma-Kolvenbach, a saber, *utilitas*, *humanitas*, *iustitia*, *fides*, que constituyen la piedra angular de la pedagogía propia de las Universidades jesuitas.

Los objetivos de la Clínica Jurídica de la Universidad Loyola Andalucía serían, por tanto, los siguientes:

1. Sembrar la excelencia en nuestro alumnado a través del desarrollo de las competencias y habilidades del profesional jurídico y su sensibilidad por la justicia.
2. El entrenamiento de los conocimientos jurídicos adquiridos y la profundización en conocimientos específicos, prestando un servicio de asesoría jurídica a personas pertenecientes a colectivos en situación de vulnerabilidad social.
3. La visibilización de la proyección social de la Universidad Loyola Andalucía y de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas en particular.
4. Ofrecer un cauce de expresión y compromiso para el profesorado de la Universidad Loyola Andalucía en su producción docente e investigadora.

Dichos objetivos concuerdan con los fines señalados por la doctrina internacional en cuanto a la clínica jurídica se refiere. En este sentido, se ha dicho que los servicios jurídicos suministrados a los clientes

²⁸⁵ La información procede de la página web oficial de la Red Ödos. Para más detalles consulte <https://fundacionarcoiris.org/proyecto-o2/>.

deberían constituir un beneficio colateral a la comunidad, que deriva de enseñar a los estudiantes la multitud de opciones que tiene el servicio al cliente, las cuestiones éticas que pueden surgir en este contexto, el carácter de las instituciones jurídicas y personal con quien los alumnos van a interactuar durante el tiempo que realicen esta representación, y algunos de los valores que explícita o implícitamente contribuirán a su visión de la práctica del Derecho (Wilson, 2004).

En este sentido, uno de los principales objetivos de la Clínica Jurídica de la Universidad Loyola Andalucía es convertirse en un instrumento apto de transformación de la enseñanza del Derecho. Como se ha dicho, dicha transformación se observa en tres aspectos primordiales. Primero, la clínica jurídica presupone cambio de los métodos de enseñanza. Segundo, a través de la clínica jurídica la Universidad desarrolla un papel importante en y para la sociedad. Tercero, la Clínica facilita a la parte más vulnerable de la sociedad el ejercicio no sólo del derecho al acceso a la justicia, sino de todos sus derechos, permitiendo a la vez la formación del alumnado. (García Añón, 2015).

En cuanto al primer aspecto- cambio de los métodos de enseñanza-, tal y como hemos podido observar con anterioridad, la idea que preside la creación de las clínicas jurídicas norteamericanas y que posteriormente se extiende también a Latino América y Europa y con ella a España es la de integración de la práctica en la enseñanza teórica del Derecho. Co ello se pretende que la profunda formación venga procedida por lo que podríamos llamar la introducción a la profesión. Al alumnado se le ofrece la posibilidad de asomarse a y saborear la práctica de abogacía a través de los métodos de aprendizaje “basados en la experiencia que sitúa a los estudiantes en el papel de jurista de escenarios y clientes reales con asuntos relacionados con la justicia social”. (García Añón, 2015).

En lo que al segundo aspecto se refiere, la universidad ha sido criticada en su tiempo por el distanciamiento social. La formación recibida por el alumnado en el marco de la clínica jurídica aspira a enseñar habida cuenta de las condiciones sociales, políticas y económicas con el fin de formar a los juristas sensibles a la injusticia y comprometidos socialmente. (García Añón, 2015).

Sobre el tercer aspecto, se ha dicho que las clínicas habilitan un espacio donde el alumnado absorbe la información sobre la comunidad local, sus problemas y percances que requieren de una respuesta jurídica, permitiéndoles entender cómo el Derecho, como vehículo, y ellos mismos, como futuros juristas, pueden enfrentarse con ellos, facilitando de esta manera un aprendizaje dirigido a que asuman las habilidades y destrezas de la profesión. (García Añón, 2015).

La formación realizada por la Clínica Jurídica está estrechamente relacionada con un objetivo más amplio de enseñanza de la Justicia; es decir, involucra a los estudiantes en una relación significativa con sus clientes, instituciones legales y comunidad que le rodea. También incrementa la conciencia, dentro de la Facultad de Derecho y de la cultura jurídica local, en cuanto al papel apropiado de la abogacía en defensa del derecho al acceso igualitario a la Justicia (Wilson, 2004).

5.2. ENCUADRE ACADÉMICO

La Clínica Jurídica Loyola depende funcionalmente de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y, por tanto, el decanato es la instancia que tiene que dirigir o designar a la persona en la que delegar su coordinación. Asimismo, ha de estar en coordinación con los Vicerrectores de Ordenación Académica e Investigación.

En la actualidad, la vía académica fundamental de la clínica jurídica se vehicula a través de las prácticas externas de Grado realizadas por los estudiantes de Derecho.

Por otro lado, tanto para el personal docente e investigador (PDI), como para el alumnado se ofrece un campo de investigación en los diferentes ámbitos en los que se está realizando la clínica jurídica, que ayuda al fortalecimiento de las líneas de investigación de los departamentos que integran las diversas áreas de conocimiento en las ciencias jurídicas, como el Departamento de Derecho y el Departamento de Humanidades y Filosofía, así como otros departamentos que en el futuro puedan surgir con competencia en alguna área de conocimiento jurídica.

5.3. CARTA DE SERVICIOS

La Clínica presta básicamente dos tipos de servicios:

- **Asistencia en casos particulares:** resolución de consultas, asesoría jurídica o derivación del caso al servicio u organización especializado que corresponda, con indicación de los pasos a seguir. Este tipo de asistencia debe finalizar con una respuesta escrita, en lenguaje asequible para quien solicite la ayuda, cuyo formato varía en función del tipo de asunto planteado: informe, respuesta jurídica a la consulta, escrito donde se le facilite el servicio concreto demandado (escrito de solicitud de permisos penitenciarios, por ejemplo), etc.
- **Investigación dirigida a la incidencia social:** propuestas legislativas, sensibilización, etc. Para ello, podría valerse de la información conocida mediante la asistencia en casos particulares, con respeto absoluto a la protección de datos personales (por ejemplo, las condiciones de los presos).

Unas posibles tareas que desarrollar por los alumnos en el marco de la investigación podrían comprender los siguientes:

- Detectar posibles iniciativas legislativas (del Gobierno de la Junta de Andalucía, o que estén ya en tramitación en el Parlamento) sobre infancia o menores.
- Detectar posibles proyectos de cambios reglamentarios del Gobierno de la Junta de Andalucía sobre infancia o menores.
- Determinar las normas sobre infancia o menores actualmente vigentes en la Junta de Andalucía.

Esta línea de investigación tiene como objetivo verificar si, desde el Proyecto Ödos, se podrían plantear algunas propuestas normativas para que fuesen valoradas en el marco de un posible cambio normativo. Se trataría de propuestas puntuales para dar solución a algunos de los problemas detectados (por ejemplo, el de la falta de documentación de los niños nacidos en tránsito).

Una vez determinado lo anterior, habría que: (i) determinar el problema que queremos solucionar con la propuesta normativa; (ii) redactar de propuestas de “enmiendas” a los proyectos para lograr ese fin; y (iii) redactar la justificación de la enmienda (problemática existente, normas internacionales, de la UE, Derecho comparado, etc.).

Ambas modalidades de servicios están vinculadas a las necesidades de las organizaciones sin ánimo de lucro con quienes se suscriban convenios de colaboración.

5.4. ÁREAS TEMÁTICAS DE ACTUACIÓN

Actualmente, la clínica jurídica de la Universidad Loyola Andalucía se configura como una clínica de asilo e inmigración. Junto a la actividad en la vertiente de investigación, se proporciona asistencia jurídica a inmigrantes y solicitantes de asilo, respecto a la regularización administrativa u otros problemas y trámites específicos (casos de menores, recursos para inmigrantes irregulares, reagrupaciones familiares, etc.). Asimismo, la clínica jurídica de la que se trata mantiene una estrecha colaboración con la clínica criminológica, creada en la misma universidad.

De momento, las prácticas ofrecidas por la Clínica Jurídica de la Universidad Loyola se desarrollan en el marco del Proyecto ÖDOS en cooperación con la Fundación Profesor Uría. Dicho proyecto persigue la atención a mujeres extranjeras con menores de corta edad que llegan a nuestras costas por mar sin documentación. Es un proyecto piloto dirigido a mejorar las tareas de identificación y protección de mujeres presuntas víctimas de trata y los menores que las acompañan. Está formado por las siguientes entidades españolas: la Universidad Pontificia Comillas, la Universidad Loyola de Andalucía, la Fundación Emet Arco Iris, las Hermanas Hospitalarias, las Esclavas del Sagrado Corazón, el Servicio Jesuita a Migrantes, el Proyecto Solidaridad de Responsabilidades, Cáritas española, Villa Teresita, Save the Children, Fundación Profesor Uría, Fundación Abogacía Española, Ilustre Colegio de Abogados de Córdoba y Delegación Diocesana de Migraciones (Tánger).

5.5. ROL DE LOS PROFESORES INVOLUCRADOS

Los profesores que realizan su labor en la Clínica jurídica se caracterizan por su vocación social y de servicio, de forma que consiguen vincular las tres misiones de la Universidad (docencia, investigación y misión).

En concreto, las funciones de los profesores involucrados son:

- Supervisar la actuación de los estudiantes.
- Gestionar la relación con las organizaciones involucradas.
- Involucrar a estudiantes de máster para que colaboren en la formación, buscando el fortalecimiento de la comunidad universitaria.
- Impartir formación específica a los estudiantes en las áreas temáticas o facilitar profesionales externos que la impartan.

Al existir, en la actualidad, una única área temática, estas labores son realizadas por igual entre todos los profesores. Se pretende, en un futuro cercano, ampliar las áreas temáticas de actuación de la Clínica jurídica, y, con ello, establecer una organización más definida, que estructure las diferentes actividades a desarrollar.

El esquema que se propone es el siguiente:

- Coordinador general
- Coordinador de cada área temática
- Comisión de Coordinación, formada por los distintos coordinadores de cada área temática
- Profesores-Tutores de los casos
- Estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La Clínica Jurídica de la Universidad Loyola Andalucía acoge el modelo de “Clínica Jurídica” desarrollado en su tiempo por la doctrina española. (Blázquez Martín, 2002; Blázquez Martín, Cuenca e Iglesias, 2014; Blázquez Martín, 2015) Es decir, un modelo educativo dirigido

a la enseñanza de Derecho que aspira a establecer una conexión activa entre la realidad jurídica y social. De acuerdo con este modelo, la formación de los estudiantes se desarrolla con el estrecho contacto con la realidad, permitiéndoles adquisición de las habilidades profesionales. El método de enseñanza tiene carácter activo y consiste en otorgar la autonomía a los estudiantes, sometiéndoles solamente a la supervisión académica. El contexto en el que se desarrolla dicho modelo propicia una educación en principios y valores cuyo objetivo final es formar a un jurista socialmente responsable.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la autora le gustaría expresar agradecimientos a los compañeros que forman parte de la Clínica Jurídica y Criminológica de la Universidad Loyola Andalucía, Gloria Fernández Pacheco- responsable de Clínica Criminológica; Blanca Martín Ríos; y, en especial, a Eduardo Ibañez Ruiz del Portal- impulsor de la iniciativa, sin los que este proyecto nunca habría llegado a materializarse. Me gustaría dar las gracias también a la Fundación EMET Arco Iris y a la Fundación Profesor Uría por la gran labor que están desarrollando así como por su disposición para colaborar con la clínica jurídica, creando un espacio de crecimiento personal y profesional constante para el alumnado de la Universidad Loyola Andalucía involucrado en el proyecto.

8. REFERENCIAS

- Aiken, J.H. y Wizner, S. (2004), Teaching and Doing: The Role of Law School Clinics in Enhancing Access to Justice, *Fordham Law Review*, 73, 997-1011.
- Aksamovic, D. y Genty, Ph. (2014). An Examination of the Challenges, Successes and Setbacks for Clinical Legal Education in Eastern Europe, *International Journal of Clinical Legal Education*, 20, 427-438.
- Barry M., Dubin J. C. & Joy, P. A. (2000-2001), Clinical Legal Education for This Millenium: The Third Wave, *Clinical Law Review*, 7(1), 2-75.
- Blázquez Martin, D. (2013), El Proceso de Bolonia y el Futuro de la Educación Jurídica Clínica en Europa: una Visión desde España, en Bloch, F. (Ed.)

- El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social, Tirant lo Blanch, Valencia, 201-216.
- Blázquez Martín, D. (2015), Clínicas de derechos humanos: Causas y ventajas del éxito de un modelo de educación jurídica del siglo XXI, *Revista de Educación y Derecho*, 11, 1-24.
- Blázquez Martín, D., Cuenca Gómez, P. e Iglesias Garzón, A. (2014), Guía sobre cómo crear, organizar, gestionar y conducir una clínica jurídica en una facultad de derecho, ICAM, Madrid.
- Bloch, F.S. (2008), Access to Justice and the Global Clinical Movement, *Washington University Journal of Law and Policy*, 28, 111- 139.
- Bloch, F.S. (Ed.) (2010), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*. Oxford University Press, London.
- Bradway, J.S. (1928), New Developments in the Legal Clinic Field, *St. Louis Law Review*, 13 (2), 122- 133.
- Bradway, J.S. (1929), The Beginning of the Legal Clinic of the University of Southern California, *Southern Californian Law Review*, 2(3), 252- 276,
- Bradway, J.S. (1930), The Nature of a Legal Aid Clinic, *Southern Californian Law Review*, 3(3), 173- 180,
- Bradway, J.S. (1931), The Legal Aid Clinic: A Means of Building Though Mental Fiber, *Southern California Law Review*, 5, 36-45.
- Carrillo, A.J. (2003), Bringing International Law Home: The Innovative Role of Human Rights Clinics in the Transnational Legal Process, *Columbia Human Rights Law Review*, 35, 527-587.
- Cody, A. (2011), Clinical programs in community legal centres, the Australian approach, *Revista de Educación y Derecho*, 4, 1-17.
- Czernicki, F. (2011), The Polish Legal Clinics Program and the role of the Polish Legal Clinics Foundation, *Revista de Educación y Derecho*, 4, 1-12.
- Frank, J. (1947), A Plea for Lawyer Schools, *Yale Law Journal*, 56(8), 1303-1344.
- García Añón, J. (2015), La evolución de la Educación Jurídica Clínica en España, *Revista de Educación y Derecho*, 11, 1-6.
- Gascón Cuenca, A. (2016), La evolución de la enseñanza jurídica clínica en las universidades españolas: oportunidades y desafíos de la litigación estratégica en las clínicas de derechos humanos, *Revista de Educación y Derecho*, 14, 1-10.
- González Morales, F. (2004), El trabajo clínico en materia de Derechos Humanos e Interés Público en Sudamérica, *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos*, 27, 1-59.

- Holland, L.G. (1999), *Invading the Ivory Tower: The History of Clinical Education at Yale Law School*, *Journal of Legal Education*, 49(4), 504-534.
- Kalman, L. (1986), *Legal Realism at Yale: 1927-1960*, Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Kerrigan, K. (2009), *Assessment and Feedback in Clinical Legal Education. Report: An overview of the proceedings of the Symposium held at Northumbria University on 9th January 2009*, *Revista de Educación y Derecho*, 0, 1-19.
- Llewellyn, K. (1935), *On What Is Wrong with So-Called Legal Education*, *Columbia Law Review*, 35(5), 651-678.
- Marquès i Banqué, M. (2015), *Clínicas jurídicas y Universidad pública*, *Revista de Educación y Derecho*, 11, 1-5.
- Sánchez Gómez, R. (2019), *Clínicas jurídicas, método clínico y los conflictos susceptibles de recibir tratamiento clínico*, *Revista Internacional de Pensamiento Político*, 14, 499-513.
- Stevens, R. (1983), *Law School: Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*, Chapel Hill: The University of North Carolina Press (*Studies in Legal History*).
- Tomoszková, V. et ál (2011), *Clinical Legal Education in the Czech Republic (Palacky University Olomouc)*, *Revista de Educación y Derecho*, 4, 1-13.
- Villa Sánchez, A. y Lemke Duque, C.A. (2016), *El paradigma Ledesma-Kolvenbach: orígenes y concreción en el ámbito universitario*, *Arbor Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 192(782), 1-13.
- Wilson, R. (2002), *Three Law School Clinics in Chile, 1970-2000: Innovation, Resistance and Conformity in the Global South*, *Clinical Law Review*, 8(801), 515-582.
- Wilson, R. (2004), *Training for Justice: The Global Reach of Clinical Legal Education*. *Penn State International Law Review*, 22(3), 421-431,
- Wilson, R. (2011). *Beyond Legal Imperialism: US Clinical Education and the New Law and Development*, en Frank Bloch (Ed.), *The Global Clinical Movement*, (pp. 135-150) Oxford University Press.
- Wizner, S. (1998), *Is Learning to “Think Like a Lawyer” Enough?*, *Yale Law and Policy Review*, 17(1), 583- 592.
- Wizner, S., (2001), *Beyond Skills Training*, *Clinical Law Review*, 7, 327-340.
- Wizner, S., (2002), *The Law School Clinic: Legal Education in the Interests of Justice*, *Fordham Law Review*, 70, 1929-1938.

EL GRADUADO EN DERECHO ANTE EL RETO DE LA GESTIÓN DE CONFLICTOS A TRAVÉS DE LAS ON-LINE DISPUTE RESOLUTION (ODR)

JAVIER ALÉS SIOLI

Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

En estos momentos de confinamiento, ante esta inmoral pandemia, que se lleva por delante nuestras ilusiones, vidas, proyectos y trabajos, mediante este artículo tratamos de analizar el fenómeno del “matrimonio” entre el ejercicio de la abogacía, el arte de la mediación y las nuevas tecnologías, con el fin de que los cambios que éstas van a producir en nuestras vidas puedan transformarse en una oportunidad de aprendizaje para el abogado en tanto que negociador.

Los profesionales creemos, cuando hablamos de la mediación, que ésta consiste en el arte sutil de trabajar cara a cara, percibiendo intenciones en los gestos y modificando los comentarios hostiles a través de un lenguaje cuidadoso y respetuoso; y partiendo de ahí, tratamos de gestionar el conflicto, sabiendo traducir lo que cada parte muestra en su posicionamiento ante un problema. En el encuentro, el mediador puede aplicar sus habilidades para conocer el conflicto, tranquilizar a las partes, definir una agenda de trabajo y conducir la discusión hacia soluciones prácticas. En este contexto, es inevitable plantearse: ¿cómo es posible que podamos dejar que la fría tecnología irrumpa en este proceso? Para dar respuesta a esta incógnita, aclararemos, en primer lugar, en qué consiste la mediación *on line*.

2. LA MEDIACIÓN *ON LINE*

La mediación online es el proceso de mediación ayudado por la inclusión de tecnología electrónica por las partes o el mediador, a través de la creación de un “espacio virtual” para la resolución de la disputa. Ésta puede desarrollarse completamente online, o puede ser una combinación de elementos, comenzando con reuniones cara a cara para clarificar las narrativas y establecer una agenda única, y terminando online para las ofertas, contraofertas y el desarrollo del borrador del acuerdo.

A pesar de todo ello, cuando hablamos del matrimonio entre internet y la mediación lo hacemos porque somos conscientes de que las partes, es decir, empresas, particulares y/o instituciones, a día de hoy, buscan mediadores que se muevan y trabajen en internet. De modo que, las organizaciones y despachos jurídicos que ofrecen mediación están en internet con sus sitios web. Así las cosas, podemos decir que el abogado-mediador (1) envía paquetes de información a los clientes como archivos adjuntos a sus mensajes de correo; (2) las partes y el mediador intercambian mensajes mediante plataformas virtuales y (3) el abogado-mediador orienta y asesora a las partes para que éstas visiten determinados sitios web; y todo ello, a través de plataformas virtuales que deben proteger determinados datos y ofrecer unas condiciones mínimas de seguridad.

2.1. PLATAFORMAS PARA LA RESOLUCIÓN DE DISPUTAS

La resolución de disputas en línea, también conocida como *Online Dispute Resolution* (en adelante ODR) se presenta como una de las opciones accesibles, dentro de una larga lista de posibilidades. Así las cosas, podemos decir que cuando se acepta un nuevo cliente, el mediador debe evaluar el tipo de disputa, y si ésta es o no adecuada para incluir el uso de una plataforma virtual en su dinámica de trabajo.

Partimos de la premisa de que la confidencialidad en la mediación se refiere a la protección de todas las comunicaciones de un proceso de mediación, para impedir que se puedan ofrecer en un juicio, u otro proceso. De modo que las comunicaciones online deben entenderse como una extensión de todas las comunicaciones cara a cara (incluyendo

también los faxes y los documentos entregados impresos en papel) y, por lo tanto, las reglas tradicionales se aplican. Los abogados-mediadores aprenden estas reglas, que pueden variar de acuerdo a cada estado o provincia de cada país, y quizás consideren agregar un párrafo extra, sobre confidencialidad de los datos online, a los documentos que se entregan al iniciar el proceso. El mediador y los participantes acuerdan que el correo electrónico y otros medios de comunicación online pueden usarse para las comunicaciones entre las partes, siendo parte de las discusiones confidenciales del proceso de mediación. Esto incluye los archivos agregados, los vínculos, los faxes y los chats y todo otro tipo de archivos y los medios de internet usados como parte de la comunicación electrónica. De modo que las partes no pueden re-enviar ni distribuir en internet u otro medio de comunicación electrónico estos materiales a nadie que no sea parte directa de este proceso de mediación. Estas comunicaciones online son tan confidenciales como la ley lo autorice. Si lo desean, las partes saben que podrían requerir que se aplique la identificación segura de usuarios de correos para sus comunicaciones de internet.”

La percepción de las partes de la neutralidad del mediador también es afectada por el uso de comunicación online. Dado que los signos de confirmación no verbal están ausentes, es imprescindible mantener un esquema de comunicación con ambas partes que les indique a ambos que sus intereses están protegidos. Todo ello implica: (1) contestar con rapidez a las comunicaciones de ambas partes; (2) mantener informados, constantemente, a ambas partes en cada etapa; y (3) hacer frecuentes sumarios de la actividad desplegada y enviarlos a las partes.

De este modo, el abogado previene cuestionamientos sobre la transparencia del procedimiento y la propia neutralidad del mediador. Además, deberá recurrir a diversas estrategias para crear un clima adecuado y ganarse la confianza de las partes, dada la inexistencia de comunicación no verbal. Para ello, reformularemos las técnicas de comunicación, tales como el parafraseo, la escucha activa, o la deconstrucción del conflicto, entre otras.

3. EL PROCEDIMIENTO DE MEDIACIÓN ON LINE

The Mediation Information and Resource Center (en adelante MIRC), describe una estructura de mensajes básicos del mediador, tales como: la presentación del mediador, bienvenida al procedimiento, explicación del procedimiento y las normas que lo rigen (monólogo de presentación). Esta estructura de mensajes se diseña con la finalidad de responder a preguntas o dudas sobre el procedimiento y anunciar que, en un determinado plazo, será necesario hacer llegar a las partes algunas preguntas.

A lo largo de este proceso, el mediador pide a los participantes una síntesis de su punto de vista sobre la disputa, solicitándoles información sobre los temas que les preocupan (intereses) y las opciones que ven como posibles para resolverlos (aquí les dará la opción de responder exclusivamente al mediador o enviar también copia de este e-mail a las otra parte o partes participantes en el procedimiento). Ante esta información, el mediador responde a cada participante comunicándole que ha efectuado una atenta lectura de sus exposiciones y abre el intercambio entre las partes, incluyendo la posibilidad de formular preguntas. Gracias a este ejercicio, el mediador resume los puntos básicos de la divergencia (establece la agenda) comunicándolo a las partes. Toda esta información es básica para impulsar la generación de opciones creativas (solicitar a las partes que piensen en al menos dos acuerdos que les resultarían satisfactorios, señalando lo que daría a cambio).

3.1. VENTAJAS DE LA MEDIACIÓN ON LINE

En primer lugar, su rapidez. Internet es una vía más de comunicación y como tal, presenta la oportunidad única de facilitar la mediación en tiempo real sobre conflictos concretos, a distancia, sin fronteras políticas. Como no implica traslados, puede realizarse en cuestión de apenas unas horas desde que el conflicto se ha puesto de manifiesto.

En segundo lugar, su bajo costo, ya que, en la mayoría de los casos, es menos costoso que recurrir a otros métodos de resolución, tales como los arbitrajes o las demandas y litigios en las distintas jurisdicciones.

En tercer lugar, la mediación en línea nos ofrece más tiempo para reflexionar, permitiéndonos imprimir un ritmo adecuado, en función de quiénes sean las partes implicadas. Para ello, será necesario realizar un análisis de las cuestiones involucradas. Este ejercicio permite que las partes se sientan más seguras con el respeto de sus tiempos personales. Además, esta modalidad de mediación nos da más tiempo para explicar las perspectivas de las partes, más tiempo para preparar mejor la información que se entrega y para analizar la que se recibe. Además, podría reducir las posibilidades de escalada del conflicto, ya que trabajar en línea con los propios tiempos nos da la oportunidad de releer y repensar el problema y permite cortar la cadena de acción-reacción.

En cuarto lugar, la mediación en línea nos ofrece mayores posibilidades para un buen manejo de negociaciones complejas y/o multilaterales. Brinda la posibilidad de mediar sin fronteras: al poder resolver las disputas sin tener que viajar se nos abre, virtualmente, la posibilidad de mediar en todo el mundo. Es un método muy útil para mediar entre partes de distintas zonas geográficas y con diferentes usos horarios. Y, como todo proceso de mediación, tiene para las partes, una influencia educativa y hasta preventiva con relación a la resolución de futuros conflictos.

Por último, tan solo quisiera hacer referencia a la importancia de incluir esta herramienta en nuestro día a día, en nuestros despachos. Tras la Pandemia, ya se manifestó en el Consejo General de la Abogacía la importancia de promover la mediación ante la tremenda acumulación que se va a producir en los Tribunales. Sobre todo, en materia familiar, crisis y herencias, pero también en temas vecinales, reclamaciones colectivas, etc. Y, en este contexto, auguro un importantísimo papel a las ODR por lo que supone el esfuerzo, en estos días, de todas las personas para adaptarse a las videoconferencias, el envío de mensajes, etc., que hace de este confinamiento una auténtica oportunidad.

4. LA MARCA PERSONAL

La marca personal del abogado mediador es «la huella que dejamos en nuestros mediados»; es decir, para que nos legitimen, potenciar cómo

te perciben los demás. Una vez leí una magnífica cita en un *blog* donde mencionaban que Jeff Bezos (creador de Amazon) la definía como aquella que suponga “lo que dicen de ti cuando tú no estás delante”, pero necesitamos varias claves para construir nuestra marca personal. Por eso, incluso nos atrevimos a realizar en redes un Foro Abierto para que los mediadores profesionales pudieran hablar de ello y dar su opinión. Y es ahí donde encontramos la respuesta, aquella que buscamos desde hace muchos años. Tras más de 100 intervenciones, en una semana, puedo resumir las diez claves para ello.

En primer lugar, tener paciencia, ya que hablamos de una carrera de fondo, tanto para conocernos como para que nos conozcan y día a día seguir aprendiendo esta apasionante profesión. En segundo lugar, la constancia. No decaer en conseguir aquello que una vez fue tu sueño, convertirte en un buen mediador. Ello como en cualquier profesión solo se consigue con constancia. Solo os puedo decir por ejemplo que, en algunos blogs personales, después de 10 años, podemos encontrar 283 artículos, 850.000 visitas aproximadamente y más de 100 seguidores. En tercer lugar, hay que contar con una buena planificación. Pensemos en la elaboración de un proyecto. Ya sea para completar con éxito nuestros estudios, casarnos o cambiar de residencia; porque la mediación, no olvidemos, es un arte. En cuarto lugar, ser neutral. Ya que la naturaleza nos llevará al éxito, eso significa ser auténtico, ser tú mismo, como decía, con tus defectos y virtudes. En quinto lugar, tener pasión y responsabilidad. Dos palabras que pocas veces vemos unidas, pero que requieren de un trabajo introspectivo por parte del mediador, que hace que estemos totalmente convencidos de las bondades de esta profesión. En sexto lugar, ser generosos. Hasta el punto de ofrecernos y devolver a los demás lo mucho que hemos aprendido en nuestro camino, eso nos ayudará como fue en mi caso a “despojarme de mis vestiduras de la toga de abogado”. En séptimo lugar, honestidad, dedicación y esfuerzo. Ante dudas tales como: ¿serviré para esta profesión? ¿y para el caso que en estos momentos me están encargando? Este tipo de cuestiones nos acompañarán siempre y debemos resolverlas cada vez que confíen en nosotros. En octavo lugar, debemos intentar crear la mejor versión de nosotros mismos, porque tal y como dice una buena

amiga mía, para ser un buen profesional hay que ser una buena persona, y sólo así podemos ser creíbles. En noveno lugar, debemos lograr reinventarnos en cada proceso. Dicen que los mediadores somos camaleónicos hasta el punto que nos adaptamos a las distintas circunstancias, para llegar a conseguir, nuestra esencia, para conseguir ser un espejo público a la sociedad. Y, en décimo y último lugar, si hemos conseguido llegar hasta este punto, podemos decir que nuestra experiencia y madurez profesional ha creado poco a poco nuestra marca personal. No tengas miedo a equivocarte, no te preocupes si tienes más o menos experiencia en el ejercicio, esto solo se consigue con la acumulación de los 9 puntos anteriores.

Detrás de estas claves que te he ido desgranando, estas tú y no debemos olvidarnos nunca de nuestra satisfacción personal. Muchas veces, cuando ejercí como abogado procesalista, tuve la sensación ingrata, después de haber trabajado un asunto, de recibir la reprobación judicial, con una desestimación a mis pretensiones en un pleito; y yo era el mismo: el que preparaba a conciencia una defensa, el que recurría una y otra vez a conocer la jurisprudencia en casos parecidos, pero, al parecer, no convencía. Esta profesión de mediador nos devuelve, por ejemplo, la ilusión de la abogacía, porque lo que más me gusta del ejercicio de la abogacía era, precisamente, abogar, es decir, ayudar. Ten en cuenta que tu marca personal es flexible y evoluciona contigo, porque no es estática. Por eso debes convertirte también en una especie de cuentacuentos, un *storyteller*, que llegue a tocar las emociones de los demás con su experiencia para que te recuerden. Por ello, el marketing se convierte en algo fundamental en nuestro futuro y más como mediadores on-line, y sobre todo, de cara a la gestión del conflicto.

Para gestionar un conflicto los mediadores debemos cuidar mucho que las personas enfrentadas, si llegan a un acuerdo, se perciban a si mismas como acreedoras del éxito obtenido. Eso garantiza un buen trabajo y, quizás, el cumplimiento duradero de lo acordado. Es más, tal y como hemos visto en apartados anteriores, se antoja muy difícil conseguirlo si es por métodos electrónicos, en tanto que la dirección del proceso se hace absolutamente necesaria. Algo que, quizás, en una mediación

presencial se diluye por el simple hecho de ir desapareciendo, casi de forma natural, del epicentro en el conflicto.

En el extremo opuesto podemos situar a los denominados mediadores protagonistas, es decir, aquellos que fueron formados o sienten cierta necesidad de sentir el éxito en la negociación como algo propio. Aquellos que, por encima de todo, sitúan a su propio ego. Estas personas pueden presentarse como mediadores desagradables, egoístas, maliciosos, destructivos o pueden caer en el error de juzgar negativamente a los demás. Entendamos que el ego carece de humildad y ésta es una cualidad necesaria para trabajar en esta profesión y, sobre todo, para sentirte legitimado en los procesos. Dicen los expertos en el campo de la Psicología que las personas que viven dominadas por el ego están engañadas, puesto que se creen superiores a los demás y no dejan sacar lo mejor de si mismos para ponerlo a disposición del otro. Se trata de una demostración de como a uno “le gustaría ser”, mas que de “como es en realidad”.

Esta máscara necesita de halagos, aprobación por parte del otro, necesita tener el control de las situaciones y de las personas, queriendo tener el poder porque en lo más profundo de su ser hay miedo, una persona que deja de ser sencillo para tratar de convertirse en “el héroe de cualquier batalla”. Muchas veces, como fruto de lo sobrevivido. Otras, por lo que los demás dicen de ti para adularte. Otras, por los premios y reconocimientos que recibes y las que menos, por lo que piensan de ti, quienes tienes a tu alrededor. Tener la suerte de estar rodeado de gente que, simplemente, te quiere por lo que eres y no por lo que aparentas ser, debe ser tu referencia para dominar tu ego y así, poner tu experiencia y tu trabajo al servicio de los demás, porque si además eres mediador o mediadora debes ser humilde en tu trabajo. Una persona que tiene una verdadera autoestima no tiene miedo a explorar lo desconocido, porque las desaprobaciones de los demás las acepta y no le molestan, aprovecha para aprender de lo que sale mal, sin dañar su valía personal. Recordemos que el ego se alimenta, la mayoría de las veces, de lo que los demás piensan de ti, por eso es tan importante “sobresalir” y que en el caso de que algo no te guste atacar. Y, aquí es donde quisiera dedicar unas líneas a una pequeña reflexión, que muchos amigos

mediadores piensan, pero no se atreven a expresar: ¿por qué tanto ataque entre mediadores, entre escuelas, entre estilos, entre formaciones? Quizás porque nos dimos cuenta de que *¿no servimos para mediar en los conflictos?* Es difícil aceptarlo, tras inversiones de tiempo, renuncias personales, apuestas económicas, etc. que quieren alimentar nuestro ego y, en este contexto, lo que de verdad necesitamos es olvidarnos del mismo. Dejemos que nuestras emociones nos lleven al camino correcto. Los protagonistas son ellos, los mediados, los que se encuentran en un callejón sin salida y acuden a nosotros para que les devolvamos ese poder de decidir en sus vidas y que el conflicto les arrebató. No quieras ser tú el protagonista. Acompáñalos.

Hace poco trabajábamos en talleres temas sobre la felicidad, insistiendo en la premisa de que no necesitamos el ego para ser felices. Sólo necesitamos hacer de lo sencillo, algo extraordinario. Al final del camino todos somos iguales. Elimina de tu mente la necesidad de ganar o de tener razón. Es más, no somos nosotros los que ganamos, son ellos, si acaso, y os puedo asegurar que la huella digital del mediador, para que hablen bien de ti, para que recuerden tu intervención desde la satisfacción, para que, cuando tú no estés, puedan recomendarte, es muy importante aprehender que el ego es nuestro peor compañero de viaje.

Os aseguro que todos llevamos dentro a una gran persona que merece mucho la pena conocer. No dejéis que el ego os saque de la mediación. Y, con más razón, cuando nuestro trabajo se realiza en la red. Pues, quizás, podamos asegurar que es mucho más válida esta percepción, porque, desde el primer momento, además de llevar las sesiones de mediación conforme las partes vayan asumiendo el rol en el proceso, seremos nosotros, vosotros, los que, sin lugar a duda, tendréis que dominar, no sólo la plataforma de trabajo, sino también el tiempo invertido en la gestión del conflicto y eso nos hace aun más protagonistas. Recordad, somos nosotros los que estamos acostumbrados a utilizar la plataforma, no ellos que acuden por primera vez. Por eso, quiero llamar la atención sobre el hecho de que es importante que no saquéis del proceso a las partes cuando se trate de una mediación on-line, así como debéis aprender a reconocer en qué momento del trabajo en los medios electrónicos,

es necesario devolver a las partes su poder de decisión y, en todo este proceso, evitar posibles manifestaciones del ego.

5. EL ARTE DE LA NEGOCIACIÓN *ON LINE*

Cuando los mediadores intervenimos mediante medios electrónicos, no debemos de olvidar nunca que nuestro trabajo consiste en asistir de forma activa a una negociación entre partes, donde las partes enfrentadas por un conflicto buscan, principalmente, un acuerdo que satisfaga a cada uno sus intereses o necesidades -aunque ésta sea la consecuencia de recorrer el proceso de mediación-. De ahí, que pensemos que el arte de negociar supone crear un espacio donde los distintos intereses compartan protagonismo y consigamos una negociación eficaz.

La clave en una negociación es la palabra y, por extensión, la conversación, donde surge el lenguaje verbal y también la reacción del receptor cuando se emiten los mensajes. Junto a ello, tendremos en cuenta el componente emocional, que en toda negociación existe y que puede afectar mucho al resultado final del trato o acuerdo. Pero, ¿qué ocurre si es de forma on-line? El mensaje, la conversación, el debate, el diálogo, el tono de voz, en definitiva, todo es similar y respeta las pautas de la presencialidad, pero quizás pierda protagonismo la gestualidad, el rechazo a la palabra del otro, la aseveración, la interrupción, el manejo del tiempo, todo se deriva en emociones.

Nuestra formación on-line debe ir encaminada a controlar esas emociones en la comunicación y convertiremos las palabras en negociaciones eficaces, porque debido a la tensión y nuestra labor traductora de mensajes, mediante la llamada reformulación, crearemos ese espacio neutro, evitando laberintos sin salida. Aprender cómo negociar bien es crucial para el éxito de un acuerdo en mediación on-line, donde buscamos lo que vulgarmente las partes llaman un trato y que, no olvidemos, depende de cuatro factores: que éste sea justo, equitativo, estable y duradero.

Empecemos, pues, por nosotros mismos: los expertos en negociación; quienes podemos desvelar nuestros “trucos” para que una negociación sea efectiva. Yo me atrevería a establecer un decálogo, una especie de

listado compuesto por diez recomendaciones: (1) intentar conocer las debilidades y fortalezas de cada parte para poder establecer una carta de navegación en la negociación asistida; (2) conseguir que las partes puedan desvelar aquellos elementos que son irrenunciables y aquéllos que no. Si ellos lo tienen presente siempre podrá producirse una negociación en la que se vea que las partes flexibilizan las posturas y por tanto existe avance; (3) intentar que las partes puedan reconocerse, aunque no compartan sus puntos de vista. De este modo, nos situaremos en un nuevo escenario donde, con independencia de lo actuado, se espere un punto de inflexión donde ambos compartan el futuro que esté por venir en sus relaciones; (4) establecer un calendario de trabajo realista. Crear esa hoja de ruta o calendarización permite que se traten los puntos ordenados y no se avance hasta que no queden resueltas las cuestiones prometidas. Para ello, necesitamos paciencia y debemos aprender a servirnos del tiempo como nuestro aliado. Tal vez, necesitemos consultar a un tercero para que nos asesore a la hora de tomar determinadas decisiones. Recordemos que las decisiones precipitadas pueden convertirse en malas consejeras; (5) debemos abrirnos al cambio. En las negociaciones, conforme se avanza, muchas veces surgen condiciones o circunstancias que no se veían en un primer momento y que afloran, cuando conseguimos un buen informe de la situación. Por eso, siempre mencionamos tanto, en nuestra formación como mediadores, la palabra “flexibilidad” en tanto que primer borrador para el negocio y el cambio; (6) encargar tareas de futuro. Las partes en una negociación deben trabajar tanto o más que tú, en tanto que verdaderos protagonistas del proceso, éstos deben plasmar aquello que desean de forma clara y contundente. Hay una clara diferencia entre la formulación del lenguaje hablado y el escrito. De modo que, en ocasiones es recomendable sugerir que las partes se expresen vía e-mail. De este modo, simplifican sus pretensiones, lo que puede convertirse en un elemento determinante para ayudarnos a alcanzar un acuerdo; (7) en el ámbito empresarial, las negociaciones abren vías a nuevas oportunidades de negocio y a planes de expansión y crecimiento. Negociar es un ejercicio que se perfecciona día a día con la práctica, teniendo claros los objetivos, recabando la información estrictamente necesaria y planeando las intervenciones y preguntas que haremos; (8) escuchar, empatizar y verbalizar. Éstas son

las técnicas y habilidades que puedes aprender y deberás dominar para que la función de la negociación se produzca con éxito, (9) fomenta la mediación, la comunicación y la negociación. Después de todo, para alcanzar un acuerdo es necesaria la voluntad de las partes; y (10) pregunta y (re)pregunta. Orienta las cuestiones principales en función de los objetivos a alcanzar, utilizando un tono abierto y conciliador; éste puede ser explorador y dinamizador. Para ello, tendréis que preparar las preguntas a conciencia. Cuando todo ello se antoje como imposible, no olvidéis que también podéis servirlos del silencio como vuestro aliado.

Por último, quisiera cerrar este ensayo/artículo señalando que la vida es una constante negociación. Buscamos un trato allá por donde vamos y, ante esto, nada más importante que la inteligencia emocional -tanto en el plano analógico como en el digital-. Cuando entres en una negociación debes asumir que todas las partes vais a buscar vías de resolución y, por tanto, debemos ver más allá de lo que nos atañe y, si esto no es posible, deberemos centrarnos en ayudar a que todas las partes lleguen a ese lugar donde se fragua el trato y nos “dan su palabra”. Consigamos que el honor de la palabra vuelva a nuestras vidas, algo que traemos desde antiguo a esta nueva forma de entendernos, de mirarnos, de negociar, incluso a través de un móvil, como ahora hacemos tantas veces con las famosas video llamadas.

En este mundo tan heterogéneo y en el que, tras la Pandemia que estamos viviendo, podemos decir que se han roto todas las fronteras, no cabe más que adaptarnos y ser conscientes de que la ventana que supone una actividad on-line, no requiere de espacio y tiempo. En este contexto, debemos aprender a aplicar lo aprendido tras nuestra formación como mediadores en el plano analógico, es decir, debemos aprender a (re)interpretar la comunicación no verbal -gestos, posturas, orientación del cuerpo, etc.- pues, en esta nueva era de las mediaciones en línea, a través de los denominados micro gestos. Esas minúsculas manifestaciones de nuestros interlocutores, que se ejecutan tras la formulación de una pregunta, a través de la pantalla de un ordenador -en una fracción de segundo- y que debemos ser capaces de analizar para poder interpretar sus emociones y sentimientos. Es más, podemos decir que es un ejercicio más auténtico -permitidme la expresión-, pues es

prácticamente imposible poder ocultar o falsear un micro gesto. Por ello, entiendo que nuestro reciclaje debe ser total, asumiendo un papel camaleónico, entrando en esa dimensión virtual que nos ofrece el uso de estas nuevas tecnologías.

6. CONCLUSIONES

En esta nueva era digital, ya sea por tu marca personal, o bien porque las partes crean en tu trabajo y, por tanto, hablen bien de ti; o, quizás, por el esfuerzo de querer ser mejores profesionales con el reto que tenemos por delante, tenemos la obligación de ser creativos. Tengamos interés por lo extraordinario, por lo distinto, ya que favorece el descubrimiento de nuevas estrategias y soluciones.

La motivación es, en síntesis, lo que hace que un individuo actúe y se comporte de una determinada manera. Es un término genérico que se aplica a una amplia serie de impulsos, deseos, necesidades y anhelos. Gracias a nuestra actitud y, por tanto, a nuestra motivación, podremos alcanzar nuestros objetivos -piénsese en una negociación exitosa-. Para ello, debemos olvidarnos de todo aquello que nos impide ver más allá y centrarnos en opciones de futuro -dejando atrás los problemas que impiden que la negociación avance-.

Te propongo, querido lector, que como abogado mediador trates de trabajar desde la humildad y con pasión. De este modo, perderás la noción del tiempo y te dedicarás en cuerpo y alma a conseguir aquello que, en un principio, veías como algo imposible de alcanzar. Si tenemos esa actitud positiva, podremos enfrentarnos a grandes retos en el campo de la mediación -tanto en el plano analógico como en el digital-.

El estudiante del Grado de Derecho debe ser capaz de poder desarrollar una competencia de trabajo autónomo. Para ello, es necesario que éste sea capaz de plantearse nuevos retos, tratando de extraer de cada experiencia aquello que (no) funciona, para cambiarlo/mejorarlo, con el fin de alcanzar sus objetivos. Se trata de un ejercicio que consiste en “insistir, persistir, resistir y nunca desistir”.

Figura 1. La fórmula del valor

$$V = (C + H) \times A$$

Fuente: elaboración propia

Podríamos tratar de formular el “valor” de un mediador como el resultado de su conocimiento (C) y habilidades (H), todo ello multiplicado por la actitud (A). Lo que realmente multiplica nuestro valor y el de nuestros mediados es nuestra actitud, que debemos trabajar día a día. La actitud de un buen mediador marcará la frontera que los separa y distingue de aquéllos que se centran única y exclusivamente en hallar una mera salida del conflicto. Los verdaderos gestores de conflictos deben intervenir para analizar, valorar, (re)dirigir y neutralizar posibles conductas negativas -también a través de internet-.

En nuestro 1er Encuentro Latinoamericano de Resolución de Conflictos 4.0 "Una disrupción ineludible", que realizamos junto a ODR Latinoamérica, con un total de 500 participantes, todo de forma on-line, destacamos la importancia de la actitud del mediador, que debe adaptarse al uso de las ODR. En este nuevo medio, el mediador, como si de un pescador se tratase, debe aprender a mimar las redes, para conseguir una buena pesca. Abramos mentes de colectivos, para conseguir esa motivación. Analicemos aquello que está por venir a través de redes sociales. Estudiemos las múltiples vías que nos permitirán mirar más allá. Hoy, más que nunca, demostremos nuestra capacidad para salir de nuestra zona de confort y adaptarnos a esta nueva realidad, enmarcada en ese 4.0.

7. REFERENCIAS

- Alés Sioli, J. (2010). La Magia de la Mediación. Aconcagua.
- Alés Sioli, J. (2020). Relatos de Mediación. Amazon.
- Calcaterra, R. (2002). Mediación Estratégica. Gedisa.
- Diez y Tapia, F. y G. (2000). Herramientas para trabajar en mediación. Paidós.
- Elisavetsky, A. (2020). La Mediación a la luz de las Nuevas Tecnologías. Erreius.
- Redorta, J. (2005). El poder y sus conflictos, o ¿Quién puede más? Paidós.

